3 التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم

تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم
في الصّحة والرفاه؛ وفي العمالة
وسوق العمل؛ وفي الحياة الاجتماعية
والمدنية وحياة المجتمعات المحلية

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

UNESCO Institute
for Lifelong Learning

3

التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم

تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم
في الصّحة والرفاه؛ وفي العمالة وسوق
العمل؛ وفي الحياة الاجتماعية والمدنية
وحياة المجتمعات المحلية

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

UNESCO Institute
for Lifelong Learning

صدر عام 2016 عن

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة
فلدبرونينستراسي 58
20148 هامبورغ
ألمانيا

© معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة هو معهد دولي لا يبغي الربح، تابع لمنظّمة اليونسكو. يُجري المعهد الأبحاث، ويقوم ببناء القدرات، وبالتشبيك، وإصدار المنشورات حول التعلّم مدى الحياة، مع التركيز على تعليم الكبار والتعليم المستمرّ، ومحو الأمّية، والتعليم الأساسي غير النظامي. تشكّل منشوراته موردًا قيّمًا للباحثين التربويين، والمخطّطين، وصانعي السياسات، والأخصّائيين.

في حين يتمّ إنشاء برامج المعهد وفقًا للخطوط التوجيهية الموضوعة من قبل المؤتمر العام لليونسكو. تصدرُ منشورات المعهد على مسؤوليته الفردية. ولا تُعتبَر منظّمة اليونسكو مسؤولةً عن محتوياتها.

تعودُ وجهات النظر، واختيار الوقائع، والآراء المُعبَّر عنها خاصة بالمؤلّف، ولا تتوافق بالضرورة مع المواقف الرسمية لليونسكو أو للمعهد. وإنَّ التسميات المُستخدَمة وطريقة عرض المواد في هذا المنشور لا تعبِّر ضمنًا عن أيّ رأي من جانب اليونسكو أو المعهد بشأن الوضع القانوني لأيّ بلد، أو إقليم، أو سلطاته، أو بشأن رسم حدود أيّ بلد أو إقليم.

ISBN: 978-92-820-1213-0

تمت ترجمة وطباعة هذه الوثيقة بتمويل من برنامج الأمير سلطان بن عبد العزيز لدعم اللغة العربية في اليونسكو، وذلك باستجابة من وفد المملكة العربية السعودية الدائم لدى اليونسكو.

الصور

الغلاف:

من اليسار إلى اليمين:
© Hero Images/Getty Images
© G. M. B. Akash/Panos
© Giacomo Pirozzi/Panos
المعهد الوطني لتعليم الكبار
© Instituto Nacional para la Educacion de los Adultos
© M. Crozet /منظّمة العمل الدولية

الداخل:

المقدّمة: © Hero Images/Getty Images
الفصل الأوّل: المعهد الوطني لتعليم الكبار
© Instituto Nacional para la Educacion de los Adultos
الفصل الثاني:
© Thomas Barwick/Getty Images
الفصل الثالث: © M. Crozet / منظّمة العمل الدولية
الفصل الرابع: © G. M. B. Akash/Panos
الفصل الخامس: © Giacomo Pirozzi/Panos
الفصل السادس: © Chris Stowers/Panos
المرافق: © Ronnie Kaufman/Larry Hirshowitz/ Getty Images

التصميم

كريستيان مارويكي

الطباعة من قبل

ألبرت شنيل GmbH

إنّ هذا المنشور متوافر للانتفاع الحرّ بموجب ترخيص يستوجب عزو العمل الأصلي إلى المؤلّف – إصدار العمل الجديد بموجب ترخيص مطابق للترخيص الأصلي 3.0 IGO (CC-BY-SA-3.0 IGO). (http://creativecommons.org/licenses/bysa/3.0/igo/). عبر استخدام مضمون هذا المنشور، يوافق المستخدمون على الالتزام بأحكام استخدام مستودع الانتفاع الحرّ التابع لليونسكو (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

المحتـويات

توطئة 10
إيرينا بوكوفا

شكر 12
أرني كارلسن

الرسائل الأساسية 14

مقدّمة 19
عالم تعلّم الكبار وتعليمهم

الجزء الأوّل
مقدّمة 27

الفصل الأوَّل
رصد إطار عمل بيليم 29

1.1 التعريفات المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم وخطط العمل 30
1.2 السياسة 33
1.3 الحوكمة 40
1.4 التمويل 44
1.5 المشاركة، والدمج، والإنصاف 51
1.6 الجودة 58
خلاصات 64

الجزء الثاني

مقدّمة 67

الفصل الثاني
الصحّة والرفاه 69

2.1 لماذا تُعتبَر الروابط بين تعلّم الكبار وتعليمهم والصحّة مهمّة أكثر من أيِّ وقتٍ مضى؟ 69
2.2 المبادئ العامة لفهم الروابط بين تعلّم الكبار وتعليمهم والصحّة 70
2.3 أدلّة: كيف يمكن أن يؤدّي تعلّم الكبار وتعليمهم إلى صحّة ورفاه أفضل 71
2.4 التعلّم من الممارسة الجيّدة 78
2.5 هل تدرك البلدان الروابط الإيجابية بين تعلّم الكبار وتعليمهم، والصحّة، والرفاه وتبني على هذه الروابط؟ 80
2.6 جدول أعمال للسياسات التعليمية: نحو المزيد من الاتّساق في تعليم الكبار، والصحّة، والرفاه 83

الفصل الثالث
التوظيف وسوق العمل 91

3.1 أهمية فهم الروابط بين تعلّم الكبار وتعليمهم وسوق العمل 91
3.2 أدلّة: فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الأفراد، والمنظّمات، والاقتصادات 92
3.3 هل تدرك البلدان الروابط الإيجابية بين تعلّم الكبار وتعليمهم، والتوظيف، وسوق العمل، وهل وتبنى عليها؟ 97
3.4 دروس مستمدّة من دراسات حالات 104
3.5 جدول أعمال للسياسات التعليمية: نحو مخرجات أقوى في سوق العمل من جرّاء تعلّم الكبار وتعليمهم 105

الفصل الرابع
الحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية 111

4.1 أدلّة: المكتسبات التعلّمية، والمخرجات المجتمعية لتعلّم الكبار وتعليمهم 112
4.2 دروس مستمدّة من دراسات حالات 117
4.3 التحدّيات في تعزيز فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم للحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية 119
4.4 تثمين تعلّم الكبار وتعليمهم كمقوّم مجتمعي أساسي 119

الجزء الثالث

مقدّمة 127

الفصل الخامس
الدروس، والاتّجاهات، والتبعات المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم 129

5.1 الدروس المستمدّة من الرصد: هل أحرزت البلدان تقدّمًا على صعيد تعلّم الكبار وتعليمهم؟ 129
5.2 ستّة اتّجاهات عالمية رئيسية، وما تعنيه بالنسبة إلى تعلّم الكبار وتعليمهم 131
5.3 عالم من دون تعلّم الكبار وتعليمهم 135

الفصل السادس
خلاصة: تحقيق إمكانات تعلّم الكبار وتعليمهم في خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 139

6.1 تعلّم الكبار وتعليمهم وخطّة التنمية المستدامة لعام 2030 139
6.2 ثلاث تبعات في سياساتية لتعلّم الكبار وتعليمهم 141
6.3 رصد تعلّم الكبار وتعليمهم وتقوية قاعدة المعارف 143
6.4 الانخراط في التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، والمشاركة في التقرير العالمي الرابع، بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم 144

المرافق
المرفق 1: قائمة البلدان 147
المرفق 2: توصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015) 152

قائمة المصطلحات 160

قائمة الأشكال

0.1 الفوائد المتقاطعة لتعلّم الكبار وتعليمهم 23
1.1 النسبة المئوية للبلدان التي تغطّي مختلف مجالات إطار عمل بيليم في خطط عملها المرتبطة بالمؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار 33
1.2 النسبة المئوية للبلدان في كلّ منطقة تُعتبَر فيها القرائية، والمهارات الأساسية، أولويةً قصوى بالنسبة إلى برامج تعلّم الكبار وتعليمهم 35
1.3 المجموعات المستهدفة للمتعلّمين (المحتملين) التي تُعتبَر مهمّة، بشكلٍ خاص في سياسات البلدان المتعلّقة بتعلّم الكبار وتعليمهم 36
1.4 الإجابات عن سؤال: ما إذا كان لدى البلدان إطار عمل لسياسات الاعتراف بالتعلّم غير النظامي، وغير الرسمي، وتصديقه، واعتماده (عالميًا وحسب المناطق) 37
1.5 النسبة المئوية للبلدان – التي توافق أو لا توافق – على أنّ حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم قد أصبحت لا مركزية أكثر منذ العام 2009 40
1.6 النسبة المئوية للبلدان التي استشارت الجهات المعنية والمجتمع المدني بشأن سياسات تعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا، وحسب فئات الدخل، وحسب المناطق 41
1.7 النسبة المئوية للبلدان – التي توافق ولا توافق – على أنّ حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم قد ساهمت في تقوية التعاون بين الوزارات منذ العام 2009 42
1.8 النسبة المئوية للبلدان – التي توافق ولا توافق – على أنّ حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم قد ساهمت في تقوية مبادرات بناء القدرات منذ العام 2009 43
1.9 النسبة المئوية للبلدان التي يساوي الإنفاق على التعليم فيها 6٪ على الأقلّ من الناتج القومي الإجمالي، حسب المناطق 45
1.10 الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلّي الإجمالي 46
1.11 النسبة المئوية للإنفاق على التعليم الرسمي الموجَّه لتعلّم الكبار وتعليمهم، حسب فئات الدخل 47
1.12 النسبة المئوية للبلدان التي تخطّط فيها الحكومة لزيادة المصروفات على تعلّم الكبار وتعليمهم في المستقبل، حسب فئات الدخل، وحسب المناطق، وعالميًا 49
1.13 المشاركة في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، حسب الجنس، ونوع البرنامج 53
1.14 التغييرات في معدّلات المشاركة لمختلف الفئات في تعلّم الكبار وتعليمهم، عالميًا 55
1.15 النسبة المئوية للبلدان التي تقوم بجمع المعلومات بشكلٍ منهجي حول مختلف مخرجات تعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا 58
1.16 النسبة المئوية للبلدان التي توجد فيها برامج التعليم والتدريب الأوّلي ما قبل الخدمة للمدرّسين المتخصّصين بتعلّم الكبار وتعليمهم، حسب فئات الدخل، وحسب المناطق، وعالميًا 59

1.17 النسبة المئوية للبلدان التي تُعتبَرُ فيها المؤّهلات المكتسبة قبل الخدمة شرطًا للتعليم في البرامج الخاصّة بتعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا 61
1.18 النسبة المئوية للبلدان التي توفّر برامج تعليم وتدريب في خلال الخدمة للمدرّسين والميسّرين المتخصّصين بتعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا، وحسب فئات الدخل 61
1.19 النسبة المئوية للبلدان التي أجرت أبحاثًا هامّة حول المخرجات التعلّمية لتعلّم الكبار وتعليمهم، ومعايير الجودة، وتنوّع المزوّدين، ومسائل الإنصاف، وتأثير التقنيات الحديثة، عالميًا 62
2.1 البلدان التي توافق على أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يساهم بشكلٍ واسع في الصحّة، والرفاه الشخصيَّين (حسب المناطق وعالميًا) 81
3.1 منظورات البلدان عالميًا، وحسب فئات الدخل، وحسب المناطق حول آثار تعلّم الكبار وتعليمهم على الإنتاجية والتوظيف 98
3.2 أنواع تعلّم الكبار وتعليمهم التي ترى البلدان بأنّ لها التأثير الأكثر إيجابيةً على الإنتاجية والتوظيف 99
3.3 النسبة المئوية للبلدان التي لديها أدلّة على تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على المخرجات في سوق العمل عالميًا، وحسب فئات الدخل، وحسب المناطق 100
3.4 النسبة المئوية للبلدان التي أجرت استطلاعات ودراسات كبرى لتقييم تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على التوظيف وسوق العمل عالميًا، وحسب فئات الدخل، وحسب المناطق 101
4.1 تأخّر محو أمية المرأة 120

قائمة الإطارات

0.1	التقرير العالمي الثالث، بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	20
0.2	فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم: أمثلة من حول العالم	23
1.1	تعريف تعلّم الكبار وتعليمهم حسب وروده في الاستطلاع الاستقصائي للتقرير العالمي الثالث، بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	31
1.2	تعريفات البلدان لتعلّم الكبار وتعليمهم: بعض الأمثلة المُقدَّمة في الإجابات على الاستطلاع الاستقصائي، للتقرير العالمي الثالث، بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	32
1.3	التقدّم المُحرَز في سياسة تعلّم الكبار وتعليمهم: أمثلة من مالي، وجورجيا، واليونان	34
1.4	التزامات إطار عمل بيليم بشأن الحوكمة	39
1.5	كيف تقوم الحكومات باستشارة الجهات المعنية بشأن سياسة تعلّم الكبار وتعليمهم: حالة جمهورية كوريا	40
1.6	قائمة البلدان حيث يساوي الإنفاق على التعليم 6٪ على الأقلّ من الناتج المحلّي الإجمالي	45
1.7	قائمة البلدان حسب فئات الدخل، حيث انخفضت المصروفات العامة على تعلّم الكبار وتعليمهم، كنسبةٍ مئوية من المصروفات العامة على التعليم بين عامَي 2009 و2014	48
1.8	الإبلاغ عن الابتكارات في تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم: حالة إستونيا	51
1.9	تعزيز المشاركة في برامج محو الأمية للكبار: برنامج أكسارا آغار برادايا (AKRAB) في إندونيسيا	57
2.1	تعلّم الكبار وتعليمهم وصحّة الرجال: حظائر الرجال	75
3.1	القرائية وسوق العمل	103
4.1	المتكسبات التعلّمية وفوائدها، بالنسبة إلى الجماعات المحلّية، والمجتمعات	112
4.2	حلقات الدراسة، والحوار، والديمقراطية	116
4.3	فوائد مشروع مراحيض الغاز الحيوي في كيرالا	117
4.4	كيف يساهم تعلّم الكبار وتعليمهم في تعزيز الدمج، والتماسك الاجتماعي، في ليستر	119

قائمة الجداول

0.1 التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم باختصار 21
1.1 مشاركة البلدان في التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل 30
1.2 البلدان التي لديها تعريف رسمي لتعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل 31
1.3 البلدان التي قامت بسنّ سياسات جديدة حول تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009 عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل 38
1.4 البلدان ذات الابتكارات الهامة في حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009، عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل 43
1.5 تطوير المصروفات العامة على تعلّم الكبار وتعليمهم، كنسبة من المصروفات العامة على التعليم بين عامَي 2009 و2014 (عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل) 48
1.6 البلدان التي استحدثت ابتكارات هامّة، في تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009، عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل 49
1.7 تطوير معدّل المشاركة الإجمالي في تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009، عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل 52
1.8 عدد البلدان التي تبلّغ عن ابتكاراتٍ هامّة لزيادة الوصول إلى برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، والمشاركة فيها، منذ العام 2009 عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل 56
1.9 البلدان التي استحدثت ابتكاراتٍ هامّة لتحسين جودة تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009 عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل 63
2.1 الفوائد على الصحّة والرفاه المستمدّة من الاستثمار في تعليم الكبار وتعلّمهم 71
2.2 العوامل التي تحول دون تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم، بشكلٍ أكبر على الصحّة والرفاه 82
3.1 مخرجات تعلّم الكبار وتعليمهم على صعيد سوق العمل 93

توطئـــة

يصدر **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، فيما يعملُ المجتمع الدولي نحو خطّة التنمية المستدامة لعام 2030، من خلال إظهار المساهمة المهمّة التي قد يحدثها تعلّم الكبار وتعليمهم في قطاعاتٍ كثيرة من المجتمع. أثقُ بأنّ هذا التقرير سوف يوفّر أداةً قيّمة للارتقاء بجدول الأعمال العالمي الجديد.

تُعتبَر **التقارير الثلاثة** جميعُها وثائقَ مرجعية، وللمناداة، إذ توفّر المعلومات للمحلّلين وصانعي السياسات، وتذكّر الدولَ الأعضاءَ بالتزامها في المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار 2009، للمساعدة في رصد تطبيق إطار عمل بيليم.

في **التقرير** الثالث، سيجد صانعوا السياسات أدلّة ذات جودة عالية لدعم السياسات التعليمية، والاستراتيجيات، والميزانيات. أمّا الجهات المعنية فستجد حججًا دامغة حول كيفية مساهمة تعلّم الكبار وتعليمهم في الترويج للتنمية المستدامة، ولمجتمعاتٍ أكثر صحّةً، ولوظائف أفضل، ولمواطنية ناشطة أكثر. من جهتهم، سيجدُ الباحثون نقاطَ دخول وأفكارًا للأبحاث المستقبلية.

ينطلق هذا **التقرير** من ثلاث غايات: أوّلاً: تحليل نتائج استطلاع استقصائي للدول الأعضاء في اليونسكو، وتقييم ما إذا كانت البلدان تفي بالالتزامات التي قطعتها في المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار؛ ثانيًا: تقوية موقف تعلّم الكبار وتعليمهم من خلال الأدلّة على فوائدهما على الصحّة، والرفاه، والتوظيف وسوق العمل، والحياة الاجتماعية، والمدنية، المجتمعية. وثالثًا: توفير منصّة للنقاش، والعمل على المستويات الوطنية، والإقليمية، والعالمية.

كما يوضح التقرير الثالث، تبلّغ البلدان عن التقدّم المُحرَز في تطبيق كافة مجالات إطار عمل بيليم. ومع ذلك، ما زال يوجد حوالى 758 مليون شخص، ومن ضمنهم 115 مليون شخص تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة، لا يستطيع قراءة أو كتابة جملة بسيطة. ولقد فشلت معظم البلدان في تحقيق الهدف المرتبط بـ«توفير التعليم للجميع» والذي يتمثّل في التوصّل إلى تحسّن بنسبة 50٪ في مستويات قرائية الكبار بحلول العام 2015. يبقى تحقيق البراعة في: القرائية والمهارات الأساسية لدى الكبار، بمثابة أولويةٍ قصوى في الغالبية الساحقة للبلدان، بغضّ النظر عن وضع الدخل فيها.

تشكّل عدمُ المساواة بين الجنسَين شأنًا رئيسيًا آخرَ. فمعظم الذين يتمّ استقصاؤهم من المدرسة هنّ من الفتيات، مع 9.7٪ من فتيات العالم خارج المدرسة، بالمقارنة مع 8.3٪ للفتيان. كذلك تتألّف غالبية (63٪) الكبار ذوي المهارات المتدنّية في القرائية من النساء. في الواقع، يُعتبَرُ التعليم حيويًا بالنسبة إلى حقوق الإنسان، وكرامته، كما أنّه قوّة تمكينية. وتعليمُ النساء ينعكسُ أيضًا بشكلٍ قوي على العائلات وعلى تعليم الأطفال، فيؤثّر على التنمية الاقتصادية، والصحّة، والانخراط المدني في المجتمع.

في المراحل المقبلة، لا بدّ من بناء تعلّم الكبار وتعليمهم ضمن مقاربةٍ شموليةٍ ومتداخلةٍ بين القطاعات. يقتضي ذلك العمل عبر القطاعات، بدافعٍ من الحاجة الملحّة إلى شراكاتٍ أعمق. علينا الاستمرار في إبلاغ القطاعات كافة بالأهمية الأساسية للتعليم؛ من أجل النجاح في جميع المجالات.

من الحيوي رصد تعلّم الكبار وتعليمهم وتقييمهما. وبما أنّ التعليم والتعلّم غالبًا ما يحصلان في مساحاتٍ غير موثّقة – غير نظامية، أو غير رسمية – فقد يكون من الصعب إجراء التقييم بدقّة. علينا أن نستمرّ بتسليط الضوء أكثر فأكثر، على التعلّم بجميع الأشكال، وأن نسعى إلى رصدٍ أوثقَ وبياناتٍ أدقَّ لتوجيه عملية صنع القرار.

في تشرين الثاني/نوفمبر 2015، وفي خلال المؤتمر العام الثامن والثلاثين لليونسكو، اعتمدت الدول الأعضاء مراجعة التوصية بشأن تنمية تعليم الكبار (1976). تحت عنوان «التوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015)»، سوف توجّه هذه المراجعة توسيع فرص التعلّم المنصف للشباب والكبار على نطاقٍ عالمي. وأنا على يقين بأنّ إطار عمل بيليم والتوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015) على حدّ سواء يوفّران أدواتٍ قوية لتعزيز تعلّم الكبار وتعليمهم، كجزء من جدول أعمال التعليم حتّى عام 2030.

اعتبارًا من العام 2017، سوف يتجمّع صانعوا القرار الرفيعوا المستوى؛ لاستعراض منتصف المدّة للمؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار. سوف يوجّه **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** عملية المراجعة لتطبيق إطار عمل بيليم منذ العام 2009، وسيساعد ذلك المشاركين أيضًا على التحضير للترويج لتعلّم الكبار وتعليمهم كجزءٍ من جدول الأعمال حتّى عام 2030 وإطار العمل.

في الختام، أودّ أن أشكر مدير معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، السيّد أرني كارلسن، على قيادته المشروع. فلقد قاد هذا المشروع منذ البداية، عبر توفير الإرشاد، والتوجيه الفكري، وتنسيق فرق الأبحاث، والموظّفين، والشركاء. وإنّني ممتنّة جدًا لجميع شركائنا على مساهماتهم الجوهرية في هذا العمل، مساهماتٍ أثق بأنَّها ستحفّز النقاش، وستبني شراكاتٍ جديدة، وستقوّي العمل.

إيرينا بوكوفا
المديرة العامة لليونسكو

شكـــــر

يشكّل نشر **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم نهايةً** وبدايةً في الوقت نفسه: نهاية مرحلة تطوير التقرير العالمي الثالث، بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، وبداية جولة النشر. عند هذه النقطة: يسرّني جدًا أن أشكر الجهود الجبَّارة التي قدّمها الكثير من البلدان، والمنظّمات، والأفراد، للتقرير العالمي الثالث، بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم.

أوّلاً: أودّ أن أشكر الدول الأعضاء الـ139 التي استجابت للاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم. وإنّني ممتنّ أيضًا للجان الوطنية، والمكاتب الميدانية لليونسكو، التي وفّرت مشورة قيّمة في مراحل متعدّدة من عملية تطوير التقرير. لا بدّ من توجيه شكر خاص للشريك الرئيسي لمعهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة في هذا المسعى، معهد اليونسكو للإحصاء. ففي العام 2009، كُلِّف المعهدان برصد إطار عمل بيليم. ومنذ ذلك الوقت، عملنا معًا بنجاح على ثلاثة تقارير بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم. كذلك، قدّم الزملاء في المقرّ الرئيسي لليونسكو مدخلاتٍ قيّمة طوال عملية صياغة التقرير؛ لذا، أودّ أن أشكرهم جميعًا على خبرتهم.

قام فريق تحرير طوم شولر وكجيل روبينسون بوضع التوجّه الفكري للتقرير، وأشرف على العملية بكاملها، بدءًا بجمع البيانات، وصولاً إلى التحليل، ثمّ الصياغة. وساعدتهم ساتيا برينك التي ساهمت في وظيفة التحرير العام، وكذلك في كتابة الفصول.

تمّت كتابة فصول التقرير من قبل مجموعةٍ متميّزة من العلماء والباحثين. أودّ أن أشكر ريكاردو سَاباتيس (جامعة كامبريدج)، وريتشارد ديجاردان (جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس)، وكاثرين كاسي (جامعة ليستر)، وميبا ناروشيما (جامعة بروك). وقد دعمهم في عملهم أعضاء فريق عمل معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة كريستين غلانز، وأنجيلا أوسووو – بومبونغ، وسيلكي شريبر – بارش، ومادهو سينغ الذين تشاركوا في تأليف الفصول.

قدّم بعض الأصدقاء الأساسيين الدعم لعملية صياغة التقرير من خلال قراءة ونقد النسخ المتعدّدة. ويشمل هؤلاء الأصدقاء الأساسيون إيريكا ويلر (منظّمة الصحّة العالمية)، ونيلز فيتجي (منظّمة الصحّة العالمية)، ومايكل أكسمان (منظّمة العمل الدولية)، وجي يون شونغ (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي). أودّ أيضًا التعبير عن امتناني لفوزية الصقر (حكومة السعودية)، وعبد البابا – موسى (حكومة بنين)، وجون فيلد (جامعة ستيرلينغ)، وآرون بينافوت (التقرير العالمي لرصد التعليم)، وفريدريش هوبلر (معهد اليونسكو للإحصاء) الذين أسهموا أيضًا بخبراتهم.

أدار فريق معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة التحريرَ النهائي للتقرير، وتولّت ليونا إنغليش الدور التحريري، وقامت إلى جانب سنيد كرو، وجان كيريز، وفيرنر موش، وكريستيانا ونتر، وفيليكس زيمرمان بإيصال التقرير إلى نسخته النهائية. وقد دعمهم زملاؤهم أولريك هانيمان، وسوبّاراو إيلابافولوري، وسوهيي كيم، وفايث مياندازي، وريكا يوروزو. أودّ أن أشكر أيضًا أنا بازوغلو، وأندريا كلوس، وبيتينا كوستر، وكونستانتينوس باغراتيس، وكاساندرا سكاربينو، وسندرين سيباستياني، وماكس ويلدليش، بالإضافة إلى المتدرّبين في معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة كلارا بوشر، وصوفيا شاتزيغياني، وإدغار فيليكس، وترين لودفيغسين، وبرنارد أوبرغروبر، وأناليزا بيرسانتي، وآنا–ماريا بيرشير.

في النهاية: أودّ التعبير عن امتناني للخبيرة التي عملت معي على وضع الأساس لهذا التقرير، الأستاذة لين شيسهولم، وهي مستشارة بحثية في معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة (2014-2015). للأسف، توفّيت الأستاذة شيسهولم قبل إنهاء التقرير، غير أنّ مساهتمها الهائلة جليةٌ جدًا في الوثيقة النهائية.

أتطلّع لتشارُك هذا التقرير مع الزملاء والدول الأعضاء، ودعوتهم لقراءته، وتحليله، ومناقشته، والتعلّم منه. في خلال جولة النشر هذه، سيتابع معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة تعاونه المثمر مع الدول الأعضاء في اليونسكو، وسيبدأ في تمهيد الطريق أمام إصدار التقرير العالمي الرابع بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم.

أرني كارلسن
مدير
معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة

الرسائـــل الأساسيـــة

1.

تفيد البلدان عن إحراز تقدّم في جميع مجالات إطار عمل بيليم للعام 2009.

- **السياسة التعليمية:** أفادت 75٪ من البلدان بأنّها حسّنت بشكلٍ ملحوظ سياساتها الخاصّة بتعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009. قامت 70٪ منها بسنّ سياساتٍ جديدة. وأعلنت بلدان كثيرة (85٪) عن أنّها أعطت الأولوية القصوى على صعيد السياسة لمسألة القرائية والمهارات الأساسية. وأفادت 71٪ من البلدان بأنّ لديها إطار عمل للسياسات التعليمية؛ للاعتراف بالتعلّم غير النظامي وغير الرسمي، وتصديقه، واعتماده.

- **الحوكمة:** أفادت 68٪ من البلدان بأنّ المشاورات بين الجهات المعنية والمجتمع المدني تحصل لضمان تكييف برامج تعلّم الكبار وتعليمهم بحسب احتياجات المتعلّمين.

- **التمويل:** ما زالت مسألة تعلّم الكبار وتعليمهم تحصل على نسبةٍ صغيرة فقط من التمويل العام: تنفق 42٪ من البلدان أقلّ من 1٪ من ميزانياتها المخصّصة للتعليم الرسمي على تعلّم الكبار وتعليمهم، وينفق 23٪ منها فقط نسبةً تتجاوز الـ4٪. غير أنّ 57٪ من البلدان و90٪ من البلدان ذات الدخل المتدنّي تخطّط لزيادة المصروفات العامة على تعلّم الكبار وتعليمهم.

- **المشاركة:** ازدادت معدّلات المشاركة في ثلاثة من أصل كلّ خمسة بلدان، إلّا أنّه ما زال يوجد الكثير من الكبار المستبعدين من التعلّم والتعليم. وقد أعلن حوالي بلد واحد تقريبًا من أصل كلّ خمسة بلدان، عن أنّها لا تمتلك أيّ معلومات حول كيفية تطوّر معدّلات المشاركة.

- **الجودة:** يقوم 66٪ من البلدان بجمع البيانات حول معدّلات الاستكمال، ويقوم 72٪ منها بجمع المعلومات حول منح الشهادات. ويوفّر 81٪ من البلدان التدريب ما قبل الخدمة والتدريب في خلال الخدمة لمعلّمي وميسّري الكبار.

يمكن إيجاد النتائج الكاملة للاستطلاع على العنوان التالي: http://uil.unesco.org/grale. سوف يساعد هذا الموقع الالكتروني المحلّلين على تطوير صورة أكمل عن الوضع العالمي لتعلّم الكبار وتعليمهم.

2.

يشكّل تعلّم الكبار وتعليمهم مكوّنًا أساسيًا للتعلّم مدى الحياة، ويقدّم مساهمة كبرى في خطّة التنمية المستدامة لعام 2030.

- **يُظهِر التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يولّد فوائد هامّة في مجموعةٍ من الميادين. فلقد أفادت بلدانٌ كثيرة عن أدلّة متزايدة تثبت أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يخلّف تأثيرًا إيجابيًا على الصحّة، والرفاه، والتوظيف، وسوق العمل، والحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية.

- إنّ القرائية أساسية لتطوير مهارات أخرى. لذا، حدّدتها 65٪ من البلدان الأمية باعتبارها العامل الرئيسي الذي يعيق تحقيق تأثير أكبر لتعلّم الكبار وتعليمهم على الصحّة والرفاه. وتُعتبَر القرائية أساسية أيضًا لتمكين العاملين من تقديم أداء

فعّال وآمن في مكان عملهم. علاوةً على ذلك، أعلن ثلثا البلدان التي استجابت للاستطلاع الاستقصائي التابع للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم عن: أنّ برامج محو الأمية تساعد على تطوير القيم الديمقراطية، والتعايش السلمي، والتضامن المجتمعي.

- استجابت 35٪ من البلدان بأنّ ضعف التعاون بين الإدارات يعيق تحقيق فوائد أكبر لتعلّم الكبار وتعليمهم على صعيد الصحّة والرفاه. وقال ثلث البلدان فقط إنّه لديها هيئة تنسيق بين الإدارات، أو بين القطاعات لتعزيز تعلّم الكبار وتعليمهم من أجل الصحّة، والرفاه الشخصيَين.

- أعلن 64 بلدًا من البلدان المستجيبة للاستطلاع التابع للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم عن أنّ التمويل غير الكافي أو الموجّه بطريقةٍ غير صحيحة يشكّل عاملاً مهمًا يعيق تحقيقَ تأثير أكبر لتعلّم الكبار وتعليمهم على الصحّة والرفاه.

- وافق أكثر من نصف البلدان على أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم قد يحقّق أثرًا «معتدلاً» إلى «قوي» على قابلية التوظيف.

أفاد حوالى 53٪ من البلدان بأنّ قاعدة معارفها حول مخرجات تعلّم الكبار وتعليمهم على مستوى سوق العمل قد تحسّنت.

- قال أكثر من تسعة من أصل كلّ عشرة بلدان إنّها باتت الآن تعرف المزيد عن تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على المجتمع، والجماعة المحلّية، مقارنةً مع ما كانت تعرفه في العام 2009.

- يخلّف تعلّم الكبار وتعليمهم تأثيرًا قويًا على المواطنية الناشطة، والصوت السياسي، والتماسك الاجتماعي، والتنوّع والتسامح، فيعود بالفائدة بالتالي على الحياة الاجتماعية والمجتمعية.

3. ما زالت مستويات القرائية بين الكبار متدنّية بشكلٍ مُقلِق.

- ما زال حوالى 757 مليون شخص من الكبار، ومن بينهم 115 مليون شخص تتراوح أعمارهم بين 15 و24، لا يستطيعون قراءة أو كتابة جملة بسيطة. ولقد فشلت معظم البلدان في تحقيق الهدف المرتبط بـ «توفير التعليم للجميع» والذي يتمثّل في التوصّل إلى تحسّن بنسبة 50٪ في مستويات قرائية الكبار بحلول العام 2015؛ فلم يتحقّق الهدف إلّا في 39 بلدًا فقط.

- أعلن 85٪ من المستجيبين أنّ القرائية والمهارات الأساسية مثّلا أولويةً قصوى بالنسبة إلى برامجهم الخاصّة بتعلّم الكبار وتعليمهم. في معظم البلدان، يولي صانعوا السياسات والمزوّدون المعنيّون بتعلّم الكبار وتعليمهم اهتمامًا خاصًا للكبار ذوي المستويات المتدنّية في القرائية والمهارات الأساسية. ويبقى ضمان تحقيق الكبار إتقانًا في القرائية والمهارات الأساسية من بين الأولويات القصوى في الغالبية العظمى للبلدان، بغضّ النظر عن وضع مداخيلها.

4.
ما زالت مسألة عدم المساواة بين الجنسَين تطرحُ إشكاليةً.

- ما زال عدمُ الإنصاف في طريقة دعم وتثمين تعليم النساء ومؤهّلاتهنّ يشكّل مسألة مُهيمنة. فمعظم الذين يتمّ إقصاؤهم من المدرسة هنّ من الفتيات، مع 9.7٪ من فتيات العالم خارج المدرسة، بالمقارنة مع 8.3٪ للفتيان. كذلك، تتألّف غالبية (63٪) الكبار ذوي المهارات المتدنّية في القراءة من النساء.

- على الرغم من ذلك، توجدُ بعض البوادر الإيجابية: في 44٪ من البلدان المُشاركة، كانت مشاركة النساء في تعلّم الكبار وتعليمهم أكبر من مشاركة الرجال. ولكنّ حوالى 24٪ من البلدان لم يكن لديها بيانات للإبلاغ عن هذه المسألة. بالتالي، من الأساسيّ تحسين البيانات حول الإنصاف بين الجنسَين في تعلّم الكبار وتعليمهم؛ لأنّ تعليم النساء لا يساهمُ في تحسين الحياة الفردية فحسب، بل يخلّف آثارًا ثانوية بارزة على عائلاتهنّ وتعليم أطفالهنّ. كذلك، فإنّ لتعليم النساء تأثيرًا قويًا أيضًا على التنمية الاقتصادية، والصحّة، والانخراط المدني.

5.
على الرغم من التقدّم الملحوظ في الرصد والتقييم منذ العام 2009، ما زالت البيانات الأساسية حول تعلّم الكبار وتعليمهم غير كافية. وبالتالي، لا تُفهَم جيّدًا الآثار الحقيقية لتعلّم الكبار وتعليمهم.

- تنتشرُ مشكلات البيانات في جميع مناطق العالم، حتّى في الأماكن التي تتواجدُ فيها أنظمة معلومات متطوّرة. من هذا المنطلق، يدعو التقرير إلى نقاش حول السبُل الفضلى لتصميم أنظمة: أ) تدرك المشكلات التي تعيق جمع البيانات، ب) تتلاءم مع قدرات الموارد المالية والبشرية الحالية والمستقبلية للبلدان.

6.
التطلّع إلى الأمام نحو العام 2030: كيف يمكن لتعلّم الكبار وتعليمهم أن يجهّز الناس لتلبية متطلّبات المستقبل.

- على مدى السنوات الخمس عشرة المقبلة وما بعدها، ستواجهُ البلدان مجموعةً معقّدة من التحدّيات المرتبطة بمسائل معيَّنة كالهجرة الجماعية، والتوظيف، وعدم المساواة، والاستدامة البيئية، والتغيّرات التكنولوجية المتسارعة. ويشكّل تعلّم الكبار وتعليمهم مكوّنًا مركزيًا من السياسات العامة التي من شأنها أن تساعد على التصدّي لهذه التحدّيات. فيساهمُ تعلّم الكبار وتعليمهم في الوقاية من النزاع والفقر، إذ يحثّ الناس على تعلّم العيش معًا، والتمتّع بصحّة جيّدة، والتقدّم، بغضّ النظر عن خلفيتهم الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو الثقافية. إنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يحدثُ فرقًا من خلال مساعدة الناس على تحديث معارفهم ومهاراتهم بصورةٍ متواصلة طوال حياتهم، بحيث يحافظون على قدرتهم على المساهمة كأعضاء أصحّاء، ومنتجين في المجتمع.

- كجزءٍ من خطّة التنمية المستدامة لعام 2030، وعد قادة العالم بتوفير «فرص التعلّم مدى الحياة للجميع»، وتحسين قرائية الكبار، وتعزيز المهارات والمعارف الأساسية الأخرى. سوف يساهمُ تعلّم الكبار وتعليمهم في كافة أهداف التنمية المستدامة، بدءًا بمحاربة الفقر، وصولاً إلى معالجة التدهور البيئي.

- سيشكّل إطار عمل بيليم وتوصية اليونسكو بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015) أداتَين مهمّتَين، لتعزيز تعلّم الكبار وتعليمهم في السنوات القادمة. في المستقبل، سوف يرصد التقرير تطبيق إطار عمل بيليم، والتوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم على حدّ سواء. فمن شأن هذه الأطر التكميلية أن تساعد القيّمين على تعلّم الكبار وتعليمهم على المستوى الدولي في توجيه تطوير السياسات والممارسات المتعلّقة بتعلّم الكبار وتعليمهم في الدول الأعضاء في اليونسكو. أمّا استعراض منتصف المدّة للمؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار، المقرّر إجراؤه في العام 2017، فسيزوّد البلدان بفرصةٍ قيّمة لتعزيز تعلّم الكبار وتعليمهم كجزءٍ من إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030.

مقـدّمـة
عـالم تعلّـم الكبـار وتعـليمهم

أهلاً في عالم تعلّم الكبار وتعليمهم في سنة 2016. إنّه عالمٌ يستجيبُ لعمليات تحوّل كبرى. فالتطوّرات التكنولوجية السريعة تقتضي من المواطنين تطوير مهارات جديدة، وتقدّم في الوقت نفسه مجموعة غير مسبوقة من فرص التعلّم. وطولُ العمر المتوقّع في بلدان كثيرة يطرح باقةً جديدة من التحدّيات على أنظمة الرعاية الصحّية، والأنظمة الاجتماعية، غير أنّه يتيح أيضًا للأشخاص الأصغر سنًا الاستفادة من معارف الأجيال السابقة وخبراتها. أمّا الهجرةُ الجماعية فتغذّي الجدال السياسي، وتسلّط الضوء أكثر من أيّ وقتٍ مضى على أهمية أن يتعلّم الناس من جميع الخلفيات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، كيفية العيش معًا بطريقةٍ سلمية.

نظرًا إلى هذه التطوّرات، باتَ من الضروري أن تقوم الحكومات والمجتمعات المحلّية بمواصلة الاهتمام بتعلّم الكبار وتعليمهم والاستثمار فيهما. فلطالما أدركت البلدان حول العالم أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يلعب دورًا مهمًا في تعزيز الدمج الاجتماعي، وانخراط المواطنين، والصحّة، والنمو الاقتصادي المستدام. في موازاة ذلك، لطالما رأى المواطنون حول العالم أنّ التعليم يمثّل حقًا من حقوق الإنسان، وقيمةً بحدّ ذاته. ويأتي هذا التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم ليُعيد تأكيد أهمية تعلّم الكبار وتعليمهم، كقيمةٍ بحدّ ذاته، وكذلك كأداةٍ قيّمة في مواجهة تحدّيات العصر. فهو يرمي إلى تذكير القرّاء بأنّ التعليم يساعد الأفراد والمجتمعات على حدّ سواء على تحقيق غاياتهم.

من المهمّ التذكير بهذا الأمر بما أنّه يوجد اليوم حوالى 758 مليون شخص من الكبار، ومن ضمنهم 114 مليون شاب تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة، ما زالوا يجهلون قراءة أو كتابة جملة بسيطة. وحصّة النساء التقريبية بين الكبار الذين لديهم مهارات قرائية غير كافية تساوي اثنين من أصل كلّ ثلاثة أشخاص تقريبًا (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). فتُظهِرُ هذه الأرقام أنّ الكثير من الأشخاص يُهمَلون، وأنّ المساواة بين الجنسَين بعيدة عن الواقع. وفي عالم يشهدُ مرحلة انتقالية، تمثّل هذه الأرقام أيضًا فرصةً ضائعة: فمن أجل مواجهة التحدّيات الجديدة، لا بدّ من المشاركة الكاملة في التعليم.

وبالطبع، يدرك القادة حول العالم وجودَ هذه التحدّيات والفرص. في الواقع تحتلُّ الكثير من المسائل المذكورة أعلاه صميمَ خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 التي اعتمدتها الحكومات في الدورة السبعين للجمعية العامة للأمم المتّحدة في العام 2015. وتعرضُ أهداف التنمية المستدامة الـ17 التي تنصّ عليها الخطّة رؤيةً جبّارة للمستقبل. وكما توضح الخطّة، يعلمُ قادة العالم أيضًا أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يلعب دورًا في تحويل رؤية العام 2030 إلى واقعٍ ملموس:

> الناس، بصرف النظر عن هويتهم من حيث نوع الجنس، أو العمر، أو الانتماء العرقي أو الإثني، والأشخاص ذوو الإعاقة، والمهاجرون، وأبناء الشعوب الأصلية، والأطفال والشباب، ولا سيّما الذين يعيشون في أوضاع هشّة، كلُّهم ينبغي أن يستفيدوا من فرص التعلّم مدى الحياة، بما يساعدهم على تحصيل المعارف والمهارات الضرورية؛ لانتفاعهم بالفرص المتاحة لهم ومشاركتهم في الحياة الاجتماعية مشاركة كاملة (الأمم المتّحدة، 2015، الفقرة 25).

يعكسُ هذا الالتزام وعودًا قُطِعَت مؤخّرًا بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، كتلك التي ينصّ عليها إطار عمل بيليم (2009؛ انظر معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2010ب) والتوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015) (اليونسكو، 2015).

من الواضح إذًا أنّ الرهانات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية عالية في عالم تعلّم الكبار وتعليمهم في العام 2016. فالحكومات لا تدرك أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يلعب دورًا في تحقيق التنمية المستدامة فحسب، بل وعدت أيضًا بتعزيز تعلّم الكبار وتعليمهم للسماح بأداء هذا الدور.

لمحة عامة: غايات هذا التقرير وهيكليته

تلعبُ التقارير العالمية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم دورًا أساسيًا في الإيفاء بالتزام اليونسكو برصد تطبيق إطار عمل بيليم من قبل البلدان والإبلاغ عنه. اعتُمدَ إطارُ العمل هذا من قبل 144 دولة من الدول الأعضاء في اليونسكو، في خلال المؤتمر الدولي السادس لتعلّم الكبار وتعليمهم الذي عُقِدَ في بيليم، البرازيل، في العام 2009. في إطار عمل بيليم، اتّفقت البلدان على تحسين تعلّم الكبار وتعليمهم عبر خمسة مجالات عمل: السياسة، والحوكمة، والتمويل، والمشاركة، والدمج والإنصاف، والجودة (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2010ب).

يأتي التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم فيما يستعدُّ المعنيون بتعلّم الكبار وتعليمهم لمؤتمرٍ عالمي مهمّ: استعراض منتصف المدَّة للمؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار، المزمع إجراؤه في العام 2017. فمن شأن التقرير أن يساعد صانعي القرار الرفيعي المستوى على تقييم التقدّم المُحرَز في تنفيذ وعودهم التي قطعوها في بيليم منذ العام 2009. وسيساعدهم ذلك أيضًا على التطلّع إلى الأمام نحو العام 2030. الآن، يبحثُ صانعوا السياسات في كيفية تنفيذ الوعود المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم والتي تنصّ عليها خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 (الأمم المتّحدة، 2015) والتوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015) (اليونسكو، 2015). وسوف يدعمُ التقرير مداولاتهم من خلال إظهار كيف يمكن لتعلّم الكبار وتعليمهم أن يساعد في تحقيق مُخرَجات صحّية، واقتصادية، واجتماعية أوسع. فسيحدّد التحدّيات الكبرى بالنسبة إلى تعلّم الكبار وتعليمهم، كما سيدرس تبعات التوجّهات العالمية البارزة، كالهجرة والتحوّلات الديموغرافية، على تعلّم الكبار وتعليمهم.

في الواقع، يجمعُ التقرير أحدث البيانات، وتحليلات السياسات، ودراسات الحالات حول تعلّم الكبار وتعليمهم. وسيجدُ قادة الحكومات فيه أدلّة ذات جودة عالية، لتوجيه سياساتهم، واستراتيجياتهم، وميزانياتهم. وأنصارُ التغيير سيجدون حججًا مُقنِعة تُظهِرُ كيف يروّجُ تعلّم الكبار وتعليمهم للتنمية المستدامة، ولمجتمعاتٍ أكثر صحّةً، ولوظائف أفضل، ولمواطنيةٍ ناشطةٍ أكثر. أمّا محللو السياسات فسيجدون نقاطَ دخولٍ وأفكارًا للأبحاث والسياسات المستقبلية.

ويوفّر هذا الفصل التمهيدي نظراتٍ متبصِّرة عامة حول كيفية مساهمة تعلّم الكبار وتعليمهم في مُخرجاتٍ اقتصادية واجتماعية أوسع، كما يتطرّق إلى كيفية قياس تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم وفهمه بصورةٍ أفضل. يتضمّن الفصلُ أيضًا لمحة موجزة عن سلسلة التقارير العالمية بشأن تعلّم الكبار

الإطار 0.1
الغايات الثلاث للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم

1. رصد التقدّم المُحرَز بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم
2. تسليط الضوء على تعلّم الكبار وتعليمهم وتحفيز العمل
3. تحديد الاتّجاهات واستكشاف الحلول

الجدول 0.1
التقرير العالمي الثالث، بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم باختصار

المقدّمة	**الغرض من التقرير، ولمحة عامة عنه، وتاريخه**
الجزء الأوّل	• رصد إطار عمل بيليم • الإجابات على الاستطلاع الاستقصائي التابع للتقرير
الجزء الثاني	فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى: • الصحّة والرفاه • التوظيف وسوق العمل • الحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية
الجزء الثالث	• التحدّيات الكبرى بالنسبة إلى تعلّم الكبار وتعليمهم • الاتّجاهات والتبعات العالمية لتعلّم الكبار وتعليمهم • تعلّم الكبار وتعليمهم وخطّة التنمية المستدامة لعام 2030

وتعليمهم، ويبيّن كيف يستند هذا التقرير إلى التقريرَين اللذين سبقاه ونُشِرا في العامَين 2009 و2013 على التوالي. ثمّ، يُقسّم التقرير إلى ثلاثة أجزاء رئيسية. يرصد الجزء الأوّل أداء البلدان في الإيفاء بالتزاماتها، ضمن كلٍّ من المجالات الخمسة لإطار عمل بيليم. وتستندُ مكتشفاته إلى استجابات 139 دولة من الدول الأعضاء في اليونسكو على الاستطلاع الاستقصائي التابع للتقرير الذي أجراه معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، بالتشاور مع معهد اليونسكو للإحصاء وفريق التقرير العالمي لرصد التعليم التابع لليونسكو، بالإضافة إلى خبراء أكاديميين في ميدان تعلّم الكبار وتعليمهم، والشركاء، كمنظّمة الصحّة العالمية، ومنظّمة العمل الدولية، ومنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. كذلك، يحدّد الجزء الأوّل طرقًا لرصد تعلّم الكبار وتعليمهم بشكلٍ أفضل في السنوات القادمة.

أمّا الجزء الثاني فيشتمل على ثلاثة فصول مواضيعية تُستكشَف فيها الفوائد التي من شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يحدثها في ثلاثة مجالات مهمّة: الصحّة والرفاه (الفصل 2)؛ والتوظيف وسوق العمل (الفصل 3)؛ والحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية (الفصل 4). ويستعرض كلّ فصل أحدث الأدلّة، والمراجع ذات الصلة، ودراسات الحالات الهامّة من حول العالم. وباستخدام الاستطلاع الاستقصائي التابع للتقرير كنقطة انطلاق، تستشكف الفصول أيضًا إلى أيّ مدى تدرك البلدان قيمة تعلّم الكبار وتعليمهم وتتصرّف بحسب هذا الإدراك في كلٍّ من المجالات الثلاثة. فالفصولُ تؤكّد فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم، وتوفّر حججًا مُقنِعة للاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم في المستقبل.

أما الجزء الثالث المؤلّف من فصلَين، فيعرضُ توجيهاتٍ حول الطريق إلى الأمام. في الفصل الخامس، تُعرَض بعض الدروس وتُناقَش تبعات

عوامل مثل الاتّجاهات العالمية الكبرى كالهجرة، وشيخوخة السكّان، والتغيّرات في طبيعة التوظيف، وعدم المساواة المتزايد، والتدهور البيئي، على تعلّم الكبار وتعليمهم. ويتطرّق الفصل السادس إلى كيفية الإقرار بمسألة تعلّم الكبار وتعليمهم في خطّة التنمية المستدامة لعام 2030، مُحدّدًا الغايات، والأهداف، والمؤشّرات الأكثر صلةً بتعلّم الكبار وتعليمهم، كما يبحثُ كيف يمكن لخطّة التنمية المستدامة لعام 2030 أن تمهّد الطريق لتعاونٍ أكبر بين القطاعات بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، ولتوازنٍ أفضل في الفرص التعليمية عبر مختلف الفئات العمرية. ويُلقي أيضًا نظرةً ناقدة على توافر البيانات لقياس التقدّم المُحرَز بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، كما يبحث في السبل الممكنة لسدّ الثغرات في المعارف.

يُختتم التقرير بدعوةٍ موجّهة إلى القرّاء للانضمام إلى مجتمع المعنيين بتعلّم الكبار وتعليمهم على الصعيد العالمي، ولاستخدام التقرير كمنصّة للنقاش والعمل. فلقد طوّر معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة وصمّم سلسلة التقارير العالمية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم كمساهمةٍ نحو المزيد من السياسات المصنوعة بناءً على أدلّة. لذا، يُشجَّع جميع الشركاء، لا سيّما صانعوا السياسات، على مراجعة المكتشفات وتطبيق التغييرات الضرورية في سياساتهم وممارساتهم ضمن السياقات الإقليمية، والوطنية، والمحلّية.

تسليط الضوء على تعلّم الكبار وتعليمهم: بعض المبادئ والاعتبارات

إنّ **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، كما التقارير الأخرى التي سبقته ضمن سلسلة التقارير العالمية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، يسلّط الضوء انطلاقًا من الأدلّة على ضرورة توفير المزيد من الدعم في القطاعَين العام والخاص لتعلّم الكبار وتعليمهم، وجعلِ تعلّم الكبار وتعليمِهم أكثرَ فعالية وإنصافًا في مخرجاته.

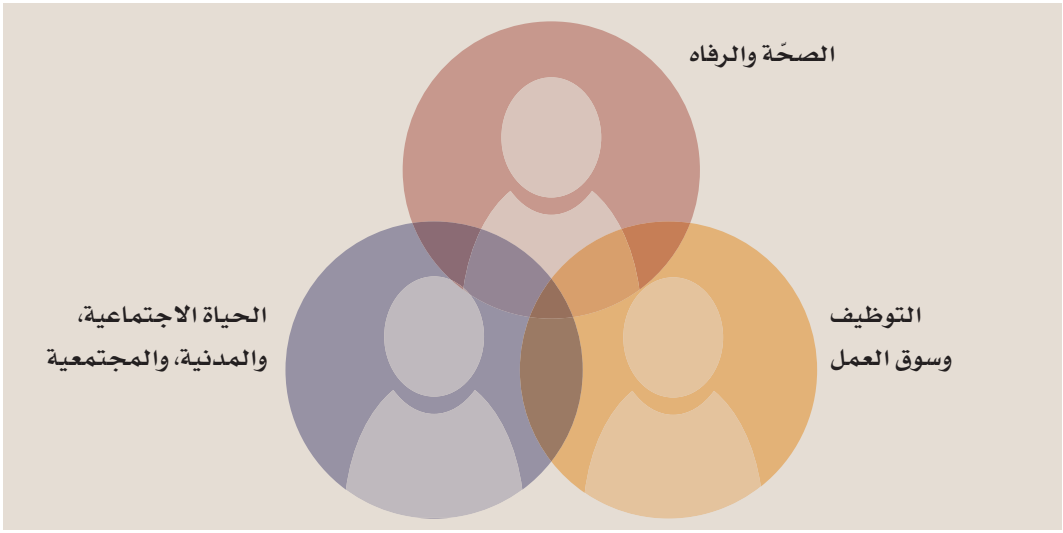
ويركّز هذا التقرير على الأدلّة المرتبطة بالتأثير الإيجابي لتعلّم الكبار وتعليمهم. ولكن، كما توضح خطّة التنمية المستدامة لعام 2030، لن تُحقَّق أيّ فائدة من مجرّد خلق سياساتٍ وممارساتٍ مختلفة بشكلٍ منعزل. فعلى البلدان أن تدرك كيفية تفاعل السياسات المختلفة بين بعضها البعض، وأن تفهم كيف يمكن الجمع بينها على النحو الأفضل لتحقيق آثار دائمة. فلا بدّ من رؤية مسألة تعلّم الكبار وتعليمهم كجزءٍ من مجموعةٍ أوسع من الممارسات الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية.

ضمن قطاع التعليم، ثمّة حاجة إلى تطوير مقاربةٍ أدقّ. فخطّة التنمية المستدامة لعام 2030 تشدّد على مفهوم التعلّم مدى الحياة، وهذا يتعارض مع الميول السائدة مؤخّرًا، والمتمثّلة في تركيز الاهتمام على السنوات المبكرة جدًا من الحياة. ولكن، ما من تناقض في الواقع بين الاستثمار باكرًا والاستثمار لجميع الأعمار: فمقاربة التعليم مدى الحياة تجمع بين الاستثمارات في الفئات العمرية كافة، وتقرّ بأنّ الاستثمار في تعلّم الكبار يجلب أيضًا فوائد هائلة للأطفال.

من أجل فهم القيمة الحقيقية لتعلّم الكبار وتعليمهم، يجب علينا أن نطوّر طرقًا أفضل لقياس التأثير. فالتدابير التقليدية التي تقيس كمية الاستثمارات (المُدخَلات) وعدد الأشخاص الذين يكتسبون المؤهّلات والمهارات (المُخرجَات) لم تعد كافية؛ لذا: يركّز هذا التقرير على المُخرَجات، فيدرس كيف يضيف الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم قيمةً زائدة على حياة الأفراد، وعلى عائلاتهم، وعلى مجتمعاتهم المحلّية، وعلى البيئة الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية الأوسع التي يعيشون ويعملون فيها.

في الواقع، يلقي التقرير الضوءَ على ثلاث تبعات عامة على مستوى السياسات. أوّلاً، على البلدان أن تتذكّر أنّ تعلّم الكبار وتعليمِهم هو مكوّن لازم من

الشكل 0.1
الفوائد المتقاطعة لتعلّم الكبار وتعليمهم



الإطار 0.2
فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم: أمثلة من حول العالم

إنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يساعد الناس ليصبحوا أكثر صحّةً، وليحسّنوا آفاقهم الاقتصادية، وليكونوا مواطنين أكثر وعيًا ونشاطًا، أينما كانوا يعيشون حول العالم. وهذا التقرير يزخر بالأمثلة الملفتة:

- في الفلبين، ساهمت برامج تعلّم الكبار وتعليمهم الرامية إلى الترويج للرضاعة الطبيعية وتحسين غذاء الرضّع في الحدّ من نسبة وفيات الرضّع (الفصل 2).
- في الولايات المتّحدة الأميركية، ساهم تعلّم الكبار وتعليمهم في تحسين السلوك البيئي وزيادة القدرات القرائية (الفصل 4).
- في الصين، ساهم تعلّم القيام بالتمارين الرياضية، والرقص، والأنشطة الموسيقية في مساعدة الراشدين الأكبر سنًا على تحسين صحّتهم النفسية ومرونتهم (الفصل 2).
- أظهرت عشرات الدراسات في أوروبا أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يجلب فوائد اقتصادية لأصحاب الأعمال (الفصل 3).
- في عدّة بلدان أفريقية، أدّت برامج التعليم المدني إلى توعية الأفراد وتمكينهم، وقادت إلى مستوياتٍ أعلى من المشاركة السياسية (الفصل 4).

التعليم، وأنّ التعليم يشكّل حقًّا أساسيًا وتمكينيًا من حقوق الإنسان. ثانيًا، عليها رؤية تعلّم الكبار وتعليمهم كأحد الأبعاد التي تمثّل جزءًا لا يتجزّأ من مجرى الحياة المتوازن. ثالثًا، عليها النظر إلى تعلّم الكبار وتعليمهم كجزءٍ من خطّة شمولية مشتركة بين القطاعات للتنمية المستدامة، من شأنها أن تقدّم فوائد متعدّدة، وتأثيرًا دائمًا. يُشار إلى أنّ الفوائد الصحّية، والاجتماعية، والاقتصادية لتعلّم الكبار وتعليمهم ليست بالضرورة مباشرة وسهلة التحديد. فدراسة العلوم مثلاً قد تعطي الكبار الثقة اللازمة للمساهمة في المجتمع بشكلٍ ناشط أكثر. وتعلّم مهارات الحاسوب قد تمكّن الكبار من التواصل مع بعضهم البعض لمحاربة التدهور البيئي. إذًا، تُظهِر هذه الأمثلة أنّ المخرجات الإيجابية لتعلّم الكبار وتعليمهم قد لا تكون مُخطّطة، بل يمكن أن تكون عشوائية وغير مقصودة في الواقع.

التقرير العالمي بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم 2009-2015: القصّة لغاية الآن

منذ أن تأسّست اليونسكو في العام 1945، تدعمُ هذه المنظّمة الحوار والعمل العالميين في ميدان تعلّم الكبار وتعليمهم. في العام 1949، قامت بتنظيم المؤتمر الدولي الأوّل لتعليم الكبار. ومنذ ذلك الوقت، عُقِدَت خمسة مؤتمرات إضافية لتعليم الكبار تفصل بينها فتراتٌ تساوي اثنتَي عشرة سنة تقريبًا، فزوّدت الدول الأعضاء في اليونسكو بفرص قيّمة للبحث في مقارباتها لتعلّم الكبار وتعليمهم، ومقارنتها، وتطويرها.

كما ذُكِر سابقًا، تقع سلسلة التقارير العالمية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم في صميم الرصد العالمي لتعلّم الكبار وتعليمهم. فكلّ تقرير يجمع أحدث البيانات والأدلّة حول تعلّم الكبار وتعليمهم، ويسلّط الضوء على السياسات والممارسات الجيّدة، ويذكّر الحكومات بالتزاماتها المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم. وكجزءٍ من عملية جمع البيانات للتقرير العالمي بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، تدعو اليونسكو الدول إلى تقديم تقارير وطنية تفصيلية حول تعلّم الكبار وتعليمهم. وبالتالي، فإنّ هذه التقارير تشجّع البلدان على اتّباع نهج التقييم الذاتي، والنظر إلى التقدّم المُحرَز في كلّ من مجالات العمل الخمسة المُحدّدة في إطار عمل بيليم. وبعد نشر كلّ تقرير من التقارير العالمية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، تُقدَّم مكتشفاته في مجموعةٍ واسعة من الفعاليات، وتُناقَش مع مجموعةٍ واسعة من الشركاء. وبالتالي، فإنّ التقرير العالمي بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم يحثّ البلدان على الحوار، ويشجّعها على التعلّم من بعضها البعض، حول كيفية تحسين السياسات والممارسات المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم.

لقد صُمِّم التقرير العالمي الأوّل بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2010 أ) بهدف توجيه المناقشات في المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار في العام 2009. ومن أجل إعداد هذا التقرير، دُعِيَت البلدان إلى تقديم تقارير وطنية اتّخذت بمعظمها صيغةً سردية. واستنادًا إلى هذه التقارير، وفّر التقرير العالمي الأوّل بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم لمحة عامة حول الاتّجاهات، وحدّد التحدّيات الأساسية المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم. ولقد وجد التقرير أنّه على الرغم من تطبيق بلدان كثيرة لسياساتٍ متعلّقة بتعليم الكبار، غير أنّ الحكومات لا تخصّص أموالاً كافية للقطاع من أجل تحقيق إمكاناته الكاملة.

ثمّ قدّم التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2013) الفرصة الأولى لتقييم تطبيق إطار عمل بيليم. فدُعِيَت الدول الأعضاء لاستكمال استطلاعٍ

استقصائي كان أكثر تنظيمًا من التقارير السردية التي قُدِّمَت في إطار التقرير العالمي الأوّل بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم. وركّز التقرير الثاني أيضًا على موضوع محدّد: قرائية الشباب والكبار التي حدّدها إطار عمل بيليم كأساسٍ للتعلّم مدى الحياة. وساعد التقرير الثاني على توضيح مفاهيم القرائية، مُقدِّمًا التوجيهات والإرشادات لصياغة التوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم لاحقًا (2015).

أمّا الاستطلاع الاستقصائي المنقّح الذي قامت البلدان بتعبئته لتوفير البيانات للتقرير الثالث فكان مختصرًا أكثر. يمكن إيجاد نتائج هذا الاستطلاع في الفصل الأوَّل. كذلك، يعكسُ التقرير الثالث التحوّل نحو نظرةٍ أكثر شمولية للتعليم والتعلّم مدى الحياة، الذي تنصّ عليه خطّة التنمية المستدامة لعام 2030. وتشكّل هذه النظرة الشمولية الأساسَ الذي تستند إليه الفصول حول الصحّة، والرفاه، والتوظيف، وسوق العمل، والحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية.

تجدرُ الإشارة إلى أنّ اليونسكو سبق أن بدأت التحضير للتقرير الرابع. وسوف يتمثّل أحد التحدّيات الرئيسية في متابعة البناء على البيانات القائمة، وتطوير مؤشّرات تسمحُ بتحليل الاتّجاهات مع مرور الوقت. في الوقت نفسه، سوف يتوجّب على الرصد المستقبلي أن يأخذ بعين الاعتبار الالتزامات التي قطعتها البلدان في العام 2015، لا سيَّما التوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015)، وخطّة التنمية المستدامة لعام 2030. تُستكشَفُ في الجزء الثالث من هذا التقرير بعض تبعات هذه الالتزامات. ولدى معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة تاريخ طويل ومثمر من العمل مع الشركاء حول المناداة بقدرات البلدان في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم، والبحث فيها، وبنائها. وهو يتطلّع إلى مواصلة التعاون معها طوال المسار إلى الأمام، من أجل تنقيح وتحسين طريقة رصد تعلّم الكبار وتعليمهم، وفهم أبعاده الكثيرة، وتسليط الضوء على الحاجة إلى المزيد من الاستثمار، والترويج للحوار حول السياسات والتعلّم بين الأقران.

المـراجـع

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2010 أ. التقرير العالمي بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم. هامبورغ.
http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2010 ب. إطار عمل بيليم. هامبورغ.
http://unesdoc. unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2013. *Second Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*. هامبورغ.
http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf

معهد اليونسكو للإحصاء. 2016. *Literacy Data Release 2016*. مونتريال.
http://www.uis.unesco.org/ literacy/Pages/literacy-data-release-2016.aspx.

اليونسكو. 2015. توصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015). باريس.
http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf

الأمم المتّحدة. 2015. تحويل عالمنا: جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة. نيويورك.
https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf

الجـزء الأوَّل
مقـدّمـة

في خلال المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار في العام 2009، أعلنت 144 دولة من الدول الأعضاء في اليونسكو التزامها برصد التقدّم المُحرَز في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم. وأعاد إطار عمل بيليم فأكّد أنّ تعليم الكبار يشكّلُ عنصرًا أساسيًا من الحقّ في التعليم، كما أنّه أساسي «لتحقيق الإنصاف والدمج، وللتخفيف من حدّة الفقر، ولبناء مجتمعات منصفة، ومتسامحة، ومستدامة، وقائمة على المعارف» (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2010). واتّفقت الحكومات على تصميم وتطبيق آليات منتظمة للمتابعة، يستندُ بعضُها إلى الاستطلاعات الاستقصائية المُصمَّمة من قبل معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، بالتعاون مع معهد اليونسكو للإحصاء.

واستنادًا إلى الخبرات التي اكتسبها معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة من خلال **التقرير العالمي الأوَّل بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم والتقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، طوّر المعهد استطلاعًا استقصائيًا بسيطًا **للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** بالتشاور مع معهد اليونسكو للإحصاء، وفريق التقرير العالمي لرصد التعليم التابع لليونسكو، وعدد من الشركاء الخارجيين كمنظّمة الصحّة العالمية، ومنظّمة العمل الدولية، ومنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بالإضافة إلى خبراء أكاديميين في ميدان تعلّم الكبار وتعليمهم. من خلال جمع هؤلاء الشركاء، تمّ الاستناد إلى مصادر البيانات الموجودة، كبيانات معهد اليونسكو للإحصاء حول القرائية، لاستحداث 75 سؤالاً تغطّي مجالات العمل الخمسة التي يتناولها إطار عمل بيليم: السياسة؛ والحوكمة؛ والتمويل؛ والمشاركة، والدمج، والإنصاف؛ والجودة. وقد نُشِر الاستطلاع على الانترنت وتُرجِم إلى اللغات الستّ المُعتمَدة من قبل الأمم المتّحدة (العربية، والصينية، والانكليزية، والفرنسية، والروسية، والإسبانية).

يحلّل الفصل التالي إجابات البلدان على الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ **بالتقرير الثالث** من أجل تقييم تقدّمها في الإيفاء بالتزامات إطار عمل بيليم.

الفصل الأوّل
رصد إطار عمل بيليم

يعرض الجدول 1.1 مشاركة البلدان في الاستطلاع الاستقصائي عالميًا، وبحسب المناطق، وبحسب فئات الدخل. وتستند فئات المناطق إلى التصنيفات الإقليمية المُستخدَمة من قبل معهد اليونسكو للإحصاء (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016أ). أمّا فئات الدخل فتمثّل تلك المُستخدَمة من قبل البنك الدولي (البنك الدولي، 2016). على الصعيد العالمي، شاركت في التقرير الثالث 139 دولة من أصل الدول الـ195 الأعضاء في اليونسكو، أي أنّ معدّل الاستجابة يساوي 71٪. على الصعيد الإقليمي، أعاد 33 بلدًا الاستطلاعَ الاستقصائي في أفريقيا جنوب الصحراء (بمعدّل مشاركة يساوي 72٪)؛ و13 بلدًا من بين الدول العربية (بمعدّل مشاركة يساوي 65٪)؛ و6 بلدان في آسيا الوسطى (بمعدّل مشاركة يساوي 67٪)؛ و14 بلدًا في شرق آسيا والمحيط الهادئ (بمعدّل مشاركة يساوي 45٪)؛ و8 بلدان في جنوب وغرب آسيا (بمعدّل مشاركة يساوي 89٪)؛ و18 بلدًا في أوروبا الوسطى والشرقية (بمعدّل مشاركة يساوي 85٪)؛ و23 بلدًا في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية (بمعدّل مشاركة يساوي 85٪)؛ و24 بلدًا في أميركا اللاتينية والكاريبي (بمعدّل مشاركة يساوي 71٪)[1].

بسبب قلّة عدد البلدان في آسيا الوسطى وجنوب وغرب آسيا، جُمِعَت هاتان المنطقتان مع منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ التي سجّلت معدّلاً منخفضًا من المشاركة يساوي 45٪. فدُمِجَت هذه المناطق الثلاث ضمن مجموعةٍ واحدة تحت اسم «آسيا والمحيط الهادئ»، واستُخدِمت في التحاليل الأخرى في الجزء المتبقّي من هذا التقرير. تجدرُ الإشارة أخيرًا إلى أنّ بعض البلدان المتنازعة أو ذات الأوضاع السياسية الهشّة لم تتمكّن من توفير المعلومات، فلم تُمثَّل بالتالي في الرصد العام للتقرير الثالث. كذلك، لوحِظ أنّ معدّل المشاركة كان أكثر ارتفاعًا في البلدان ذات الدخل المرتفع، حيث استُكمِل الاستطلاع الاستقصائي للتقرير الثالث من قبل 20 من أصل 31 بلدًا بدخلٍ متدنٍّ، و31 من أصل 49 بلدًا ضمن الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط، و35 من أصل 50 بلدًا ضمن الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط، و45 من أصل 61 بلدًا ذا دخلٍ مرتفع.

صحيحٌ أنّ المعدّل العام للمشاركة في الاستطلاع الاستقصائي التابع للتقرير الثالث ونوعية الإجابات يوفّران أعدادًا وتغطيةً كافيَين لرصد الاتّجاهات السائدة مع مرور الوقت، ولكن، لا بدَّ من الإشارة إلى أنّ 29٪ من البلدان لم تشارك. علاوةً على ذلك، لم تُجِب جميع البلدان المشاركة في الاستطلاع عن الأسئلة الـ75 كلّها. وإذا أضفنا إلى ذلك التصنيف الحاصل على أساس المناطق أو فئات الدخل، يصبح من المهمّ التساؤل حول ما إذا كانت البيانات تمثيلية فعلاً على المستوى العالمي أو الإقليمي. في الواقع، لا يحاول التقرير الثالث التوصّل إلى بيانات تمثيلية من خلال توفير إجابات موزونة، بل يعرض عدد الإجابات والنسب المئوية التي تمثّل البلدان المُشارِكة. واتُّخِذ القرار بعدم توزين الإجابات وذلك بسبب الفروقات بين البلدان المُشارِكة وغير المُشارِكة، ونظرًا إلى أنّ إدراج التوزينات، سواء التوزينات القائمة على أعداد السكّان أو توزين وحدات البلاد، لن يفسّر هذه الفروقات على الأرجح. فالأمثلة المعطاة في مختلف الفصول لا تمثّل بالضرورة جميع مناطق اليونسكو؛ لأنّ التقرير يعتمد على البيانات المقدّمة من قبل المستجيبين.

[1] للاطّلاع على القائمة الكاملة للبلدان المستجيبة، يُرجى مراجعة المرفق 1.

الجدول 1.1
مشاركة البلدان في التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل

	العدد الإجمالي للبلدان	البلدان التي قدّمت الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	معدّل المشاركة
العالم	197	139	٪71
فئات المناطق			
أفريقيا جنوب الصحراء	46	33	٪72
الدول العربية	20	13	٪65
آسيا الوسطى	9	6	٪67
شرق آسيا والمحيط الهادئ	31	14	٪45
جنوب وغرب آسيا	9	8	٪89
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	27	23	٪85
أوروبا الوسطى والشرقية	21	18	٪86
أميركا اللاتينية والكاريبي	34	24	٪71
فئات الدخل			
الدخل المتدنّي	31	20	٪65
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط	49	34	٪69
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط	50	37	٪74
الدخل المرتفع	61	47	٪77
غير مُصنَّف	6	1	٪17

1.1 التعريفات المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم وخطط العمل

إنّ مفهوم اليونسكو لتعلّم الكبار وتعليمهم يشتمل على التعلّم والتعليم الرسمي، وغير النظامي، وغير الرسمي لطائفةٍ واسعة من الكبار. وهو يغطّي التعلّم والتعليم على مدار الحياة، إنّما يركّز بشكلٍ خاص على الكبار والشباب المهمّشين أو غير المحظيين. ومع الوقت، قامت اليونسكو بتنقيح تعريفها، حيث شكّل كلّ تكرار استجابةً مدروسة للاحتياجات التعلّمية والتعليمية المتغيّرة في البلدان. وصدر التعريف الأوّل في العام 1976 (اليونسكو، 1976)، وتمّ تحديثه في خلال المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار (معهد اليونسكو للتربية، 1997). ثمّ أعيد تنقيحه وتطويره في العام 2015 (اليونسكو، 2015 أ). وأُقِرَّت التوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015) بعد إجراء الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**. يوفّر الإطار 1.1 التعريف المُقدَّم في الاستطلاع الاستقصائي. ولقد صُمِّم هذا التعريف خصّيصًا لأغراض الرصد.

ويبيّن الجدول 1.2 أنّ مجموع البلدان التي لديها تعريف رسمي لتعلّم الكبار وتعليمهم يساوي 101، أي ما يمثّل 75٪ من البلدان التي استجابت لهذا السؤال في الاستطلاع الاستقصائي.

لأغراض الرصد، من الأساسي تحديد التغييرات الأساسية في كيفية تعريف تعلّم الكبار وتعليمهم منذ اعتماد إطار عمل بيليم. لذلك، سُئلَت البلدان ما إذا كان تعريف تعلّم الكبار وتعليمهم قد تغيّر منذ العام 2009، وما إذا كان هذا التغيير، في حال حصوله، تغييرًا جذريًا. وبلغ مجموع البلدان التي أجابت عن هذا السؤال 118 بلدًا. ومن بينها، أجاب 62٪ من البلدان بأنّ تعريف تعلّم الكبار وتعليمهم لم يتغيّر

الإطار 1.1
تعريف تعلّم الكبار وتعليمهم حسب وروده في الاستطلاع الاستقصائي للتقرير العالمي الثالث، بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم

يشتمل تعلّم الكبار وتعليمهم على جميع أشكال التعلّم والتعليم المستمرّ الرسمي، وغير النظامي، وغير الرسمي أو العرضي (العام والمهني، والنظري والعملي على حدّ سواء) من قبل الكبار (كما يُعرَّف هذا المصطلح في أيّ بلدٍ واحد). عادةً، يكون المشاركون في تعلّم الكبار وتعليمهم قد أنهو تعليمهم وتدريبهم الأوّلي، ثمّ عادوا إلى شكلٍ معيَّن من التعلّم. ولكن، في جميع البلدان، سيكون هناك شباب وكبار لم يحصلوا على فرصة الالتحاق بالتعليم المدرسي أو إكماله في العمر المحدّد، ويشاركون في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، بما فيها تلك التي ترمي إلى تزويدهم بالمهارات القرائية والأساسية، أو كـ«فرصةٍ ثانية» لكسب شهاداتٍ معترف بها.

منذ العام 2009، وأجاب 25٪ بأنّ التعريف قد تغيّر قليلاً، فيما أعلن 13٪ من البلدان – أي ما يساوي 15 بلدًا – أنّ التعريف قد تغيّر تغيُّرًا جذريًا. والبلدان التي غيّرت تعريفها لتعلّم الكبار وتعليمهم جذريًا منذ العام 2009 هي: الأرجنتين، وبيلاروس، وبوليفيا (الدولة المتعدّدة القوميات)، والصين، وكوستاريكا، والإكوادور، والغابون، واليونان، وهندوراس، وموريشيوس، ونيكاراغوا، وبولندا، وصربيا، والإمارات العربية المتّحدة، وجمهورية تنزانيا المتّحدة.

أفادت البلدان عن تعريفاتٍ لتعلّم الكبار وتعليمهم تغطّي الغايات العامة لتعلّم الكبار وتعليمهم، والفئات السكّانية المشمولة، ونوع التوفير، والأدوات، ومصادر التمويل. وتضمّنت التعريفات في بعض الأحيان بياناتٍ معيارية. يمكن الاطّلاع في الإطار 1.2 على بعضٍ الأمثلة عن تعريفات تعلّم الكبار وتعليمهم المُقدَّمة من قبل البلدان.

توضح هذه الأمثلة أنّ تعريفات البلدان لتعلّم الكبار وتعليمهم تتفاوت إلى حدّ كبير، تبعًا للاحتياجات، والأولويات، والسياقات المباشرة الخاصّة بسكّانها.

الجدول 1.2
البلدان التي لديها تعريف رسمي لتعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل

	العدد الإجمالي للإجابات عن السؤال	عدد البلدان التي لديها تعريف رسمي	٪
العالم	135	101	٪75
فئات المناطق			
أفريقيا جنوب الصحراء	31	26	٪84
الدول العربية	12	9	٪75
آسيا والمحيط الهادئ	28	20	٪71
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	23	12	٪52
أوروبا الوسطى والشرقية	18	13	٪72
أميركا اللاتينية والكاريبي	23	21	٪91
فئات الدخل			
الدخل المتدنّي	20	17	٪85
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط	31	25	٪81
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط	36	26	٪72
الدخل المرتفع	47	33	٪70

المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 1.1: هل لدى بلدكم تعريف رسمي لتعلّم الكبار وتعليمهم؟

الإطار 1.2
تعريفات البلدان لتعلّم الكبار وتعليمهم: بعض الأمثلة المُقدَّمة في الإجابات على الاستطلاع الاستقصائي، للتقرير العالمي الثالث، بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم

أذربيجان
تعليم الكبار هو نوع من التعليم التكميلي الذي يتمثّل غرضه في تزويد المواطنين بالتعليم المستمرّ، تماشيًا مع التغيّرات المتواصلة التي تحدث في المجتمع والاقتصاد.

بوركينا فاسو
لا يميّز قانون التعليم الصادر في تمّوز/يوليو 2007 بين تعلّم الكبار وتعليمهم، والقرائية. تُعرَّف القرائية بوصفها تشمل جميع نشاطات التعليم والتدريب للشباب والكبار، الرامية إلى اكتساب مهاراتٍ أساسية في لغةٍ معيَّنة وتمكين المتعلّمين. إنّه يمثّل أحد عناصر التعليم غير النظامي.

كولومبيا
يشير تعليم الكبار إلى الأعمال والعمليات التعليمية المُنظَّمة تحديدًا لتلبية احتياجات وإمكانات الأشخاص الذين لم يتمكّنوا بسبب ظروف مختلفة، من استكمال مستوياتٍ معيّنة من التعليم الرسمي في الأعمار الاعتيادية، أو الأشخاص الذين يرغبون في تحسين قدراتهم، وإغناء معارفهم، وتحسين مهاراتهم التقنية والمهنية.

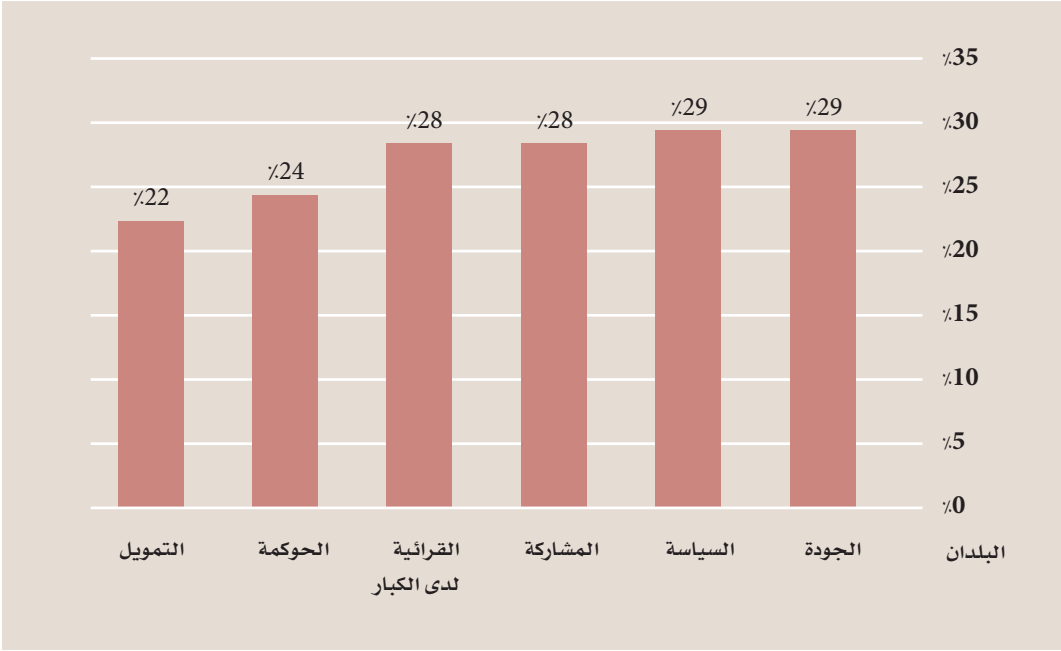
كوبا
يجب فهم تعليم الكبار باعتباره عمليةً اجتماعية من التعليم المتواصل الذي يأخذ في الحسبان احتياجات السكّان غير المتجانسين المشاركين فيه، وحوافزهم، واهتماماتهم. في كوبا، يتّصف تعلّم الكبار وتعليمهم بكونه دامجًا، ويشتمل على جميع الطرق والمسارات التي يتمّ تنفيذ التعليم من خلالها. فهو يتضمّن إذًا التعليم الرسمي، وغير النظامي، وغير الرسمي، عبر نظام من العلاقات بين وزارة التربية ومختلف المؤسّسات والهيئات المُشارِكة في المجتمع الكوبي. وتحصلُ عملية التدريس والتعلّم في إطار تعليم الكبار، من خلال نظام فرعي، ضمن عمليةٍ متشعّبة، مع شرطَين أساسيَين لنجاحه: العلاقة الثنائية القائمة بين المتعلّمينَ والمدرسّين (الدعم التدريسي الأساسي)، واستخدام طرق التعليم الملائمة (الدعم المنهجي).

إسبانيا
عملية التعلّم المستمرّة وغير المنتهية، وغير المحصورة بنموذج تعليمي معيّن، أو سياق معيّن، أو فترة معيّنة من الحياة، التي تفترض اكتساب وتحسين التعلّم الهامّ للتطوّر الشخصي، والاجتماعي، والمهني، وتمكّن الأفراد من التكيّف مع السياقات الديناميكية والمتغيّرة.

تضعُ بعضُ البلدان القرائية كمحور تركيز أساسي لنشاطاتها في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم، في حين تنظر بلدانٌ أخرى إلى تعلّم الكبار وتعليمهم من منظورٍ أوسع، كعمليةٍ جارية تستمرّ طوال الحياة. في المقابل، تشدّد بلدانٌ أخرى على العملية الفعلية لتنفيذ برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، والعمل مع المؤسّسات والشركاء في خلال هذه العملية.

طرح الاستطلاع الاستقصائي سؤالاً مهمًا آخر يتطرّق إلى التزام البلدان بصياغة خطط عمل المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار. فأجاب ما مجموعه 109 بلداً عن سؤال ما إذا كانت قد صاغت خطّة عمل مرتبطة بالمؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار، على النحو الموصى به في إطار عمل بيليم. فأفاد 41٪ منها بأنّه قد تمّت صياغة خطّة عمل مرتبطة بالمؤتمر. يُظهِرُ الشكل 1.1 النسبة المئوية للبلدان التي تغطّي مختلف مجالات إطار عمل بيليم في خطط عملها الوطنية.

الشكل 1.1
النسبة المئوية للبلدان التي تغطّي مختلف مجالات إطار عمل بيليم في خطط عملها المرتبطة بالمؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 1.5: هل قام بلدكم بصياغة خطّة عمل مرتبطة بالمؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار، بُعيد إطار عمل بيليم؟ إذا كانت الإجابة نعم، ما هي المجالات التي يغطّيها؟

وتغطّي 29٪ من البلدان مسألتَي الجودة والسياسة، وتغطّي 28٪ من البلدان مجال المشاركة، وتغطّي 28٪ مسألة قرائية الكبار، وتغطّي 24٪ منها مسألة الحوكمة، فيما تغطّي 22٪ منها مسألة التمويل.

1.2 السياسة

وفقًا لإطار عمل بيليم، «يجب أن تكون السياسات والتدابير التشريعية المتعلّقة بتعليم الكبار شاملة، ودامجة، ومندرجة، ضمن منظور تعلّمي ممتدّ لمدى الحياة وعلى وسعها، بناءً على مقاربات قطاعية ومشتركة بين القطاعات، بشكلٍ يغطّي ويربط جميع مكوّنات التعلّم والتعليم» (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2010). فإنشاءُ سياسةٍ حول تعلّم الكبار هو خطوةٌ تُقِرّ بقيمة التعلّم طوال مجرى الحياة وتأثيره المحتمل على مجالات أخرى من حياة الأفراد، كالعائلة، والصحّة، والمشاركة الاجتماعية (انظر والترز وآخرون، 2014). بالإضافة إلى ذلك، تُعتبَرُ سياسة تعليم الكبار بمثابة إعلان نوايا يوجّه العمل، ويرسم المبادئ، ويخلق الشروط اللازمة لتعزيز الفرص التعلّمية وتمكين المتعلّمين الكبار من الاستفادة، بغضّ النظر عن ظروفهم. ولكن، لا تفسّر جميع البلدان السياسةَ كبيانٍ محدّد؛ فالبعض يستخدمونها بمعنى أوسع، للإشارة إلى الأعمال التشريعية وقرارات تخصيص الميزانيات التي تُترجَم لاحقًا إلى نشاطات للتخطيط للبرامج. كذلك، يستخدمُ البعض مصطلح «السياسة» للإشارة إلى الممارسات المعتمدة في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم. وقد قام معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة بتطوير مجموعة من السياسات والاستراتيجيات الوطنية المتعلّقة بالتعلّم مدى الحياة، من حول العالم (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2016). وترمي هذه المجموعة إلى مساعدة البلدان على تفعيل التعلّم مدى الحياة. والبيانات التي يوفّرها الاستطلاع الاستقصائي **للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، تكمّل هذا العمل حول تطوير تعريف عملي للتعلّم مدى الحياة، واقتراح مؤشّرات لقياسه.

في **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، تمّ تسليط الضوء على الرسائل الأساسية الثلاث التالية بشأن الالتزام السياسي، وهي جديرة

بأن تُكرَّر هنا:

1. تعلّم الكبار وتعليمهم هو جزء أساسي من التعلّم مدى الحياة، وعلى وسعها، كإطار لتعزيز تطوير المواطنية، الديمقراطية، الناشطة، وإدامته.
2. تأثير السياسات الوطنية على مُخرَجات تعلّم الكبار وتعليمهم يقتضي مقاربةً طويلة الأمد، ولكن، من المهمّ تقييم التقدّم المُحرَز بشكلٍ منتظم من حيث تطوير وإدراج سياسات وأطر عمل سياسات تعلّم الكبار وتعليمهم.
3. يجب إجراء المزيد من الأبحاث لتوجيه السياسات في ميدان تعلّم الكبار وتعليمهم، بحيث لا تستهدف الدخل والإنتاجية في سوق العمل فحسب، بل تنظر أيضًا في الفوائد الشخصية والاجتماعية الأوسع.

احتلّت مسألة رصد التقدّم على صعيد السياسات والالتزام السياسي مكانةً أساسية في الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**. فطُلِب من البلدان تحديدًا الإبلاغ عمّا إذا كانت قد سُجِّلت تحسّنات ملحوظة في السياسات المتعلّقة بتعلّم الكبار وتعليمهم، بما في ذلك مقاربات السياسات إزاء القرائية والمهارات الأساسية، وعن إدراج سياسات تعلّم الكبار وتعليمهم لمجموعات المتعلّمين المحتملين الذين استُثني أو هُمِّش بعضهم في السابق، وعن وجود أطر عمل للسياسات التي تعترف بالتعلّم غير الرسمي وغير النظامي، وتصدّقه، وتعتمده، وعمّا إذا كانت البلدان قد وضعت سياسات جديدة مرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009. وقد أشار ثلاثة أرباع البلدان الـ 128 التي أجابت عن هذا السؤال حول التقدّم على صعيد السياسة المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم، إلى وجود تقدّم ملحوظ منذ العام 2009. وذُكِرت جوانب مختلفة من السياسة المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم. على سبيل المثال، ذكرت كينيا دمج مقاربات مختلفة للتدريب ضمن سياستها الخاصّة بتعليم الكبار والتعليم المستمرّ (2010). وفي لبنان، تشكّل إعادة هيكلة اللجنة الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار (2010) مكوّنًا هامًا من السياسة المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم. وجرى مؤخّرًا إقرار نسخة محدّثة عن قانون ليتوانيا بشأن تعليم الكبار غير النظامي والتعلّم المستمرّ، فشكّل ذلك مساهمة إضافية في السياسة المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم. وشدّدت بلدان أخرى بشكلٍ صريح على بلوغ الكبار الشباب وتزويدهم بمهارات تمكّنهم من إيجاد وظائف، بالإضافة إلى تلبية احتياجات فئة الكبار بالإجمال، ومنها: بوليفيا (الدولة المتعدّدة القوميات)، والسلفادور، وجورجيا (انظر الإطار 1.3)، واليونان (أنظر الإطار 1.3)، ومالي (انظر الإطار 1.3)، وموريشيوس، ونيكاراغوا، وعمان، وباراغواي، والفلبين. ويُعتبَرُ هذا الالتزام السياسي مهمًا لمعالجة أشكال عدم المساواة الهيكلية من ناحية توفير التعليم.

الإطار 1.3
التقدّم المُحرَز في سياسة تعلّم الكبار وتعليمهم: أمثلة من مالي، وجورجيا، واليونان

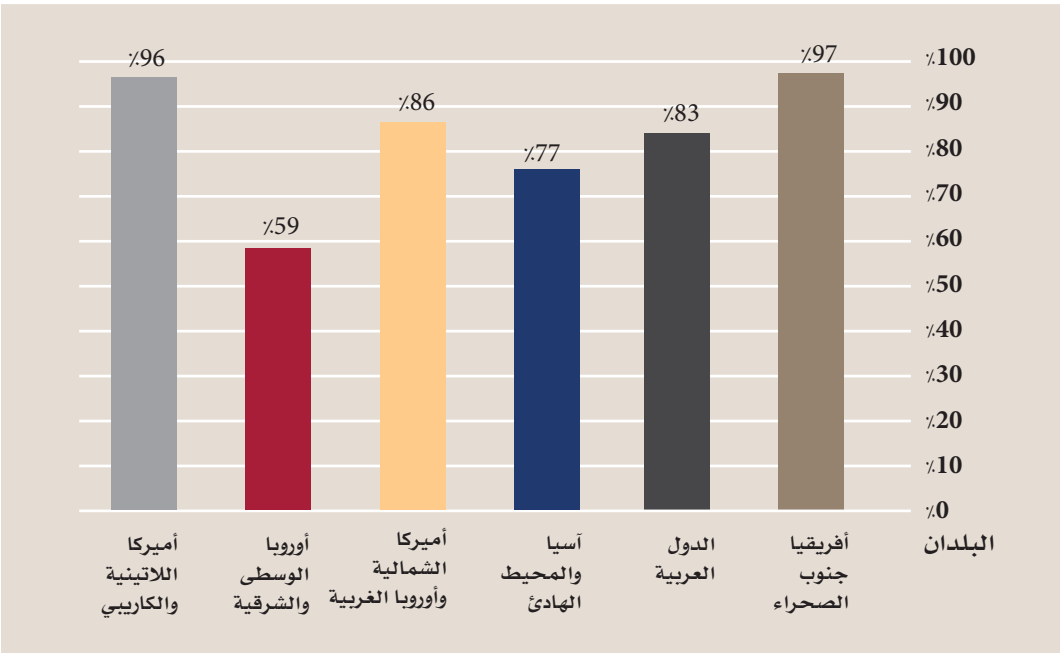
مع استحداث وتطبيق البرنامج الديناميكي لمحو الأمية والترويج للّغات الوطنية (Programme Vigoureux d'Alpha-bétisation et de Promotion des Langues Nationales) في مالي، ازدادت ميزانية تعلّم الكبار وتعليمهم بشكلٍ ملحوظ، وكان ثمّة دفعٌ باتّجاه اعتماد سياسات واستراتيجيات تعليمية مُصمَّمة لربط المسارات الرسمية وغير الرسمية بشكلٍ أكثر فعالية. ويهدفُ إنشاء مديريات وطنية لتعزيز التعليم أكثر فأكثر إلى تحسين قابلية التوظيف لدى الشباب الريفي.

قامت وزارة الرياضة والشؤون الشبابية في جورجيا بتطوير مجموعة مؤلّفة من تسع كفاءات أساسية في مجال التعليم غير النظامي. وتُقسَّم هذه الكفاءات إلى وحدات مواضيعية، وتركّز على التحدّيات التي يواجهها الشباب.

وفي اليونان، نصّ القانون 2013/4186 المتعلّق بتنظيم خدمات تعليمية إقليمية غير نظامية، على إنشاء خدمات لا مركزية للتعلّم مدى الحياة. وتتولّى الإشراف على هذه الخدمات الأمانة العامة للتعلّم مدى الحياة والشباب.

المصدر: الاستطلاع الاستقصائي للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 2.4: منذ العام 2009، هل قام بلدكم بوضع أيّ سياسات جديدة مهمّة حول تعلّم الكبار وتعليمهم؟ إذا كانت الإجابة نعم، يُرجى إعطاء إسم السياسة، وسنة الاعتماد، ورابط للوثيقة إذا أمكن ذلك.

الشكل 1.2
النسبة المئوية للبلدان في كلّ منطقة تُعتبَر فيها القرائية، والمهارات الأساسية، أولويةً قصوى بالنسبة إلى برامج تعلّم الكبار وتعليمهم



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 1.3: هل تُعتبَر القرائية والمهارات الأساسية أولوية قصوى في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم في بلدكم؟ العدد الإجمالي للإجابات: الدول العربية 12، آسيا والمحيط الهادئ 26، أوروبا الوسطى والشرقية 17، أميركا اللاتينية والكاريبي 23، أميركا الشمالية وأوروبا الغربية 22، أفريقيا جنوب الصحراء 31.

واعترافًا بالدور المهمّ الذي يلعبه التعلّم غير النظامي في تحقيق مُخرجات اجتماعية أوسع، تشمل السياسات الوطنية في بعض البلدان الأوروبية إشاراتٍ إلى توفير التعلّم والتعليم غير النظامي للكبار. في لوكسمبورغ مثلاً، يشكّل التعليم غير النظامي، وبشكلٍ خاص البرامج اللغوية، أداة أساسية من سياسة الدمج.

من أصل 131 بلدًا، أجاب 111 (85٪) أنّ القرائية والمهارات الأساسية يشكّلان أولوية قصوى بالنسبة إلى برامج تعلّم الكبار وتعليمهم. إقليميًا، أشار معظم البلدان المستجيبة من أفريقيا جنوب الصحراء وأميركا اللاتينية والكاريبي، إلى أنّ القرائية والمهارات الأساسية يشكّلان أولوية قصوى بالنسبة إلى برامج تعلّم الكبار وتعليمهم (أكثر من 95٪ من البلدان من هاتين المنطقتَين أسماها أولويةً قصوى)، في حين أعطاها 59٪ من البلدان في أوروبا الوسطى والشرقية أولوية عالية (أنظر الشكل 1.2).

أبلغت البلدان عن الخلاصات الرئيسية التالية بشأن مقاربات السياسات إزاء القرائية والمهارات الأساسية:

- يجب أن توضع السياسات ذات التركيز القوي على القرائية، والمهارات الأساسية في إطارٍ مرتبط بالحقّ الإنساني في التعليم.
- يجب أن تركّز السياسات على المهارات ذات التأثير على الصحّة، والتماسك الاجتماعي، والتنمية الاقتصادية، والحدّ من الفقر، وعلى الدور المركزي للقرائية في تحقيق هذه المُخرَجات الأوسع.
- يجب أن تسلّط السياسات الضوء على أهمية الاعتراف بشكلٍ رسمي بالإنجازات والفرص التعلّمية، للتقدّم بعد تطوير القرائية والمهارات الأساسية.
- يجب على السياسات أن تستهدف الأشخاص المهمّشين وغير المحظيين من أجل تحقيق الإنصاف في القرائية والمهارات الأساسية.
- يجب أن تقدّم السياسات التزاماتٍ على المدى البعيد بتحقيق مخرجات قابلة للقياس في القرائية والمهارات الأساسية.

الشكل 1.3
المجموعات المستهدفة للمتعلّمين (المحتملين) التي تُعتبَر مهمّة، بشكلٍ خاص في سياسات البلدان المتعلّقة بتعلّم الكبار وتعليمهم

المصدر: الاستطلاع الاستقصائي للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 2.3: ما هي المجموعات المستهدفة للمتعلّمين (المحتملين) التي تُعتبَر مهمّة بشكلٍ خاص في سياسات تعلّم الكبار وتعليمهم ضمن بلدكم؟

من المهمّ تحديد مجموعات مستهدفة خاصّة في سياسة تعلّم الكبار وتعليمهم، من أجل الحدّ من أشكال عدم المساواة في الوصول إلى برامج تعلّم الكبار وتعليمهم وتوفير الدعم للفئات الأكثر حاجةً. يبيّن الشكل 1.3 أنّ 81٪ من البلدان التي استجابت لاستطلاع التقرير الثالث حدّدت الكبار ذوي المستويات المتدنّية في القرائية أو المهارات الأساسية كأهمّ مجموعة مستهدفة لتعلّم الكبار وتعليمهم. وهناك عدد أقلّ من البلدان التي تعتبر المجموعات المستهدفة المحدّدة أكثر، كالأقلّيات الإثنية، واللاجئين، والكبار ذوي الإعاقات، والمجموعات الأخرى المستبعدة اجتماعيًا، كمجموعاتٍ مهمّة بشكلٍ خاص لسياسات تعلّم الكبار وتعليمهم. وهذا يدلّ على أنّ الاعتراف بهذه المجموعات المستهدفة يبقى تحدّيًا عالميًا.

أمّا ثاني أهمّ مجموعة مستهدفة من المتعلّمين المحتملين فمثّلت الشباب غير الملتحقين بالتعليم، أو التوظيف، أو التدريب (أبلغ عن ذلك 59٪ من المستجيبين). ولوحِظَت فروقات إقليمية كبيرة على صعيد المجموعات المستهدفة من المتعلّمين المحتملين في أفريقيا جنوب الصحراء، حيث حُدِّد سكّان المناطق الريفية أو ذات الكثافة السكّانية المنخفضة كمجموعةٍ مستهدفة أساسية، وفي أميركا الشمالية وأوروبا الغربية، حيث حُدِّد بشكلٍ خاص الأشخاص العاطلون عن العمل منذ فترةٍ طويلة.

في إطار عمل بيليم، تعهّدت البلدان بإنشاء هيكليات وآليات للاعتراف بالتعلّم غير النظامي وغير الرسمي، وتصديقه، واعتماده. في الواقع، يعرّف معهد اليونسكو للإحصاء التعليم غير النظامي على النحو التالي:

> تعليمٌ ممأسس، ومقصود، ومخطَّط من قبل مزوّدٍ للتعليم. تتمثّل الخصائص المحدّدة للتعليم غير النظامي في كونه يشكّل إضافة، و/أو بديلاً، و/أو مكمّلاً للتعليم الرسمي، ضمن عملية التعلّم مدى الحياة للأفراد. [...] إنّ التعليم غير النظامي قد يغطّي البرامج التي تساهم في قرائية الكبار والشباب، وتوفير التعليم للأطفال المتسرّبين من المدرسة، بالإضافة إلى البرامج المختصّة بالمهارات الحياتية، والمهارات العملية، والتطوّر الاجتماعي أو الثقافي. (معهد اليونسكو للإحصاء، 2012، ص. 11).

أمّا التعلّم غير الرسمي فيشير إلى:

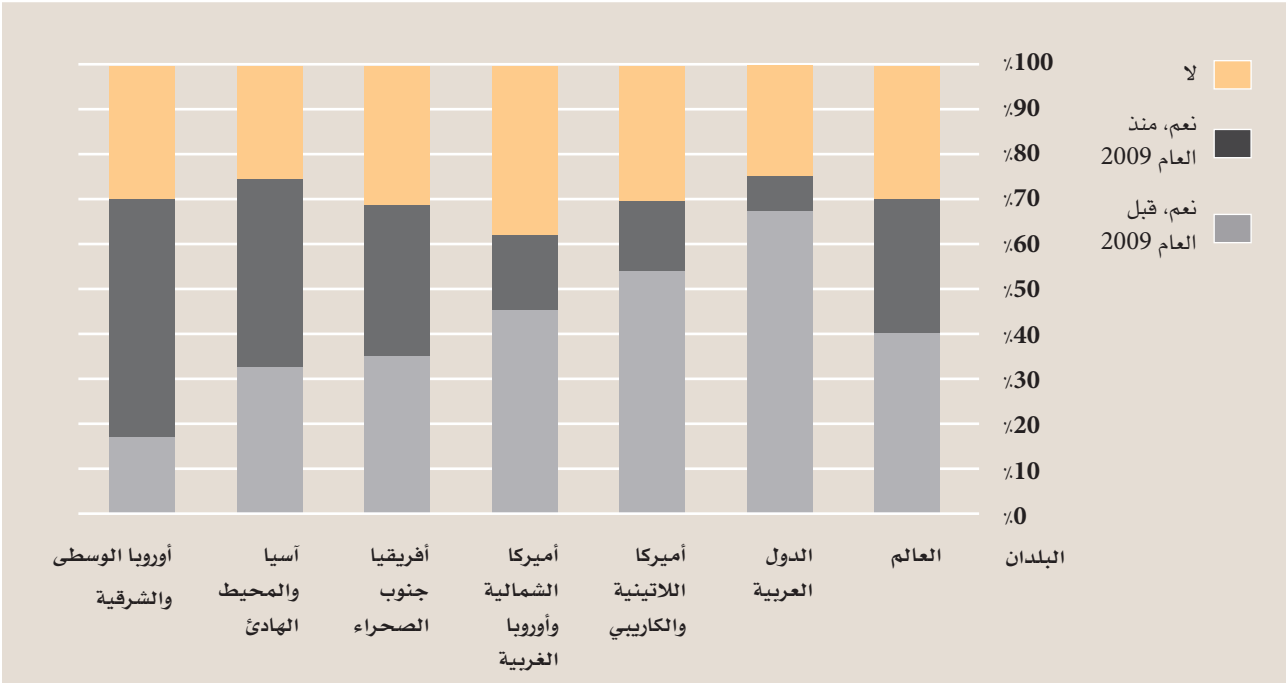
> أشكال التعلّم المقصودة أو المتعمّدة، ولكن غير الممأسسة. إنّه بالتالي أقلّ تنظيمًا وهيكليةً من كلٍ من التعليم الرسمي أو التعليم غير النظامي. وقد يشمل التعلّم غير الرسمي النشاطات التعلّمية التي تحصل في العائلة، أو في مكان العمل، أو في المجتمع المحلّي، أو في الحياة اليومية، على أساسٍ موجّه من الذات، أو العائلة، أو المجتمع. (معهد اليونسكو للإحصاء، 2012، ص. 12).

من أجل دعم التعلّم غير النظامي وغير الرسمي، قام معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة بإطلاق المرصد العالمي، للاعتراف بالتعلّم غير النظامي وغير الرسمي، وتصديقه، واعتماده على شبكة الانترنت (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2012 ب). ويتحوّل هذا المرصد حاليًا من جمع وصفي لدراسات الحالات إلى أداة أكثر تحليلاً، لضمانٍ إطلاع الحكومات بشكلٍ جيّد على السياسات والممارسات المرتبطة بالاعتراف، والتصديق، والاعتماد، وعلى كيفية دمجها بشكلٍ أفضل ضمن أطر التأهيل في السياقات الوطنية والإقليمية المتنوّعة. لغاية الآن، تمّ تحميل 27 نبذة من البلدان و44 دراسة حالة على المرصد.

يبيّن الشكل 1.4 أنّه من أصل 133 بلدًا، أبلغ 41٪ منها أنّه كان لديها إطار عمل لسياسات الاعتراف بالتعلّم غير النظامي وغير الرسمي، وتصديقه، واعتماده قبل العام 2009. وأجابت نسبة أخرى تساوي 30٪ من البلدان أنّ إطار العمل أنشئ منذ العام 2009، في حين ما زالت البلدان الباقية التي تبلغ نسبتها 29٪ تفتقر إلى مثل إطار العمل هذا. إقليميًا، ومن أصل البلدان الـ33 في أفريقيا جنوب الصحراء، كان قد أسّس 11 بلدًا مثل إطار العمل هذا منذ العام 2009 (بنين، وكابو فيردي، وتشاد، وساحل العاج، وغامبيا، وكينيا، ومالي، وناميبيا، والنيجر، وساو تومي وبرينسيبي، وزيمبابوي). ومن أصل البلدان الـ25 في آسيا والمحيط الهادئ، أسّس 10 منها مثل إطار العمل هذا منذ العام 2009 (أرمينيا، وأذربيجان، وبنغلادش، وبوتان، وجورجيا، والهند، وماليزيا، وجزر مارشال، والنيبال، وأوزبكستان).

الشكل 1.4

الإجابات عن سؤال: ما إذا كان لدى البلدان إطار عمل لسياسات الاعتراف بالتعلّم غير النظامي، وغير الرسمي، وتصديقه، واعتماده (عالميًا وحسب المناطق)



المصدر: الاستطلاع الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 2. 2: هل لدى بلدكم إطار عمل لسياسات الاعتراف بالتعلّم غير النظامي وغير الرسمي، وتصديقه، واعتماده. عدد الإجابات بحسب المناطق: الدول العربية 12، أميركا اللاتينية والكاريبي 24، أميركا الشمالية وأوروبا الغربية 22، أفريقيا جنوب الصحراء 33، آسيا والمحيط الهادئ 25، وأوروبا الوسطى والشرقية 17.

الجدول 1.3
البلدان التي قامت بسنّ سياسات جديدة حول تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009 عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل

	العدد الإجمالي للإجابات عن السؤال	عدد البلدان التي قامت بسنّ السياسات	٪
العالم	131	92	٪70
فئات المناطق			
أفريقيا جنوب الصحراء	31	18	٪58
الدول العربية	13	7	٪54
آسيا والمحيط الهادئ	26	17	٪65
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	23	21	٪91
أوروبا الوسطى والشرقية	16	15	٪94
أميركا اللاتينية والكاريبي	22	14	٪64
فئات الدخل			
الدخل المتدنّي	19	12	٪63
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط	33	23	٪70
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط	33	18	٪55
الدخل المرتفع	45	39	٪87

المصدر: الاستطلاع الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 2.4: منذ العام 2009، هل قام بلدكم بسنّ أيّ سياسات مهمّة جديدة فيما يختصّ بتعلّم الكبار وتعليمهم؟

ومن أصل البلدان الـ22 في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية، أسّس 4 منها مثل إطار العمل هذا منذ العام 2009 (قبرص، واليونان، ومالطا، والسويد). ومن أصل البلدان الـ17 في أوروبا الوسطى والشرقية، أسّس 9 منها مثل إطار العمل هذا (بلغاريا، ولاتفيا، وليتوانيا، وبولندا، والاتّحاد الروسي، وصربيا، وسلوفاكيا، وسلوفينيا، وأوكرانيا). وأخيرًا، من أصل البلدان الـ24 في أميركا اللاتينية والكاريبي، أسّس 4 منها هذا النوع من أطر العمل منذ العام 2009 (باربادوس، وكوبا، وجمهورية الدومينيكان، والإكوادور). ولوحِظَ تقدّم فوق المعدّل في وضع أطر عمل سياسات الاعتراف بالتعلّم غير النظامي وغير الرسمي، وتصديقه، واعتماده منذ العام 2009 في أفريقيا جنوب الصحراء، وأوروبا الوسطى والشرقية، وآسيا والمحيط الهادئ. يُذكَر أنّ إطار العمل الجديد للسياسات التعلّمية يشكّل مؤشّرًا عن التقدّم في الالتزام السياسي من جانب بلدٍ ما.

إنّ سنّ سياسات جديدة حول تعلّم الكبار وتعليمهم يمكن أن يُعتبَر أيضًا بمثابة إشارة إلى الالتزام السياسي المتنامي. فكما يوضح الجدول 1.3، من أصل 131 مستجيبًا عالميًا، أفاد 70٪ أنّه قد تمّ سنّ سياسات جديدة ومهمّة في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009. إقليميًا، قام 94٪ من البلدان الـ15 في أوروبا الوسطى والشرقية، و91٪ من البلدان الـ23 في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية بسنّ سياساتٍ جديدة منذ العام 2009، في حين تراوحت النسبة في المناطق الأخرى بين 54٪ و65٪ من البلدان. والأرقامُ المرتفعة في أوروبا وأميركا الشمالية تنعكسُ أيضًا في البيانات المصنّفة بحسب فئة الدخل، حيث أفاد 87٪ من البلدان الـ45 المنتمية إلى فئة الدخل المرتفع عن سنّ سياسات جديدة مرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم. تشتمل الأمثلة عن التدابير التشريعية والاستراتيجية الطويلة الأمد التي تمّ استحداثها منذ العام 2009 على ما يلي:

- في إسبانيا، تمّ تمرير القانون 2013/8 الذي يركّز على إنشاء خطّة ضمانات وطنية للشباب، تقومُ على رفع المستويات التعليمية للشباب الذين لا يدرسون ولا يعملون.

- في العام 2011، اعتُمِدَ في جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة القانون الخاصّ بالجامعات المدنية المفتوحة للتعلّم مدى الحياة الذي يتوجّه إلى المزوّدين المتخصّصين في تعليم الكبار.
- في كابو فيردي، تمّ تمرير المرسوم الاشتراعي رقم 2014/54 الذي يركّز على الاعتراف بالمهارات للكبار، وتصديقها، واعتمادها.
- في الأردن، اعتُمِد في العام 2009 تدبيرٌ لتحديد واختبار مستويات الكبار الذين يرغبون في متابعة التعليم، ومستويات خرّيجي مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية. ومنذ ذلك الحين، تمّ تشريع مبادئه التنظيمية.
- في العام 2014، اعتُمِد في سويسرا القانون الفدرالي بشأن التعليم المستمرّ.
- في العام 2013، أقرّت وزارة التعليم والعلوم المونغولية وثيقة سياسية بعنوان «التوجّهات الرئيسية للتعليم مدى الحياة».
- في قبرص، اعتُمِدَت الاستراتيجية الوطنية للتعلّم مدى الحياة 2007–2013 والاستراتيجية الوطنية للتعلّم مدى الحياة 2014–2020. تسعى هاتان الاستراتيجيتان إلى زيادة عدد المزوّدين ووسائط التنفيذ، بالإضافة إلى تحسين تدريب المعلّمين المختصّين بتعلّم الكبار وتعليمهم.
- في البوسنة والهرسك اعتُمِد تطوير المنهاج الاستراتيجي لتعليم الكبار في سياق التعلّم مدى الحياة، للفترة 2014–2020.
- يتبع إطار الإصلاح التعليمي PNDSE II 2011–2020 في موريتانيا الاستراتيجيةَ الوطنية بشأن تعليم وقرائية الكبار (2006)، ويتضمّن عناصر مرتبطة بالقرائية والتعليم غير النظامي، والتعليم حول السلام وحقوق الإنسان، والتعليم حول الصحّة.
- في العام 2010، أُطلِق في مالي البرنامج العشري لتطوير التدريب المهني للتوظيف.
- في بلغاريا، اعتُمِدَت الاستراتيجية الوطنية للترويج للقراءة وتحسين المهارات القرائية (2014–2020).
- في بولندا، نُشِرت في العام 2013 وثيقة استراتيجية تحت عنوان «منظور التعلّم مدى الحياة».

الإطار 1.4
التزامات إطار عمل بيليم بشأن الحوكمة

إنّنا نلتزم بما يلي:

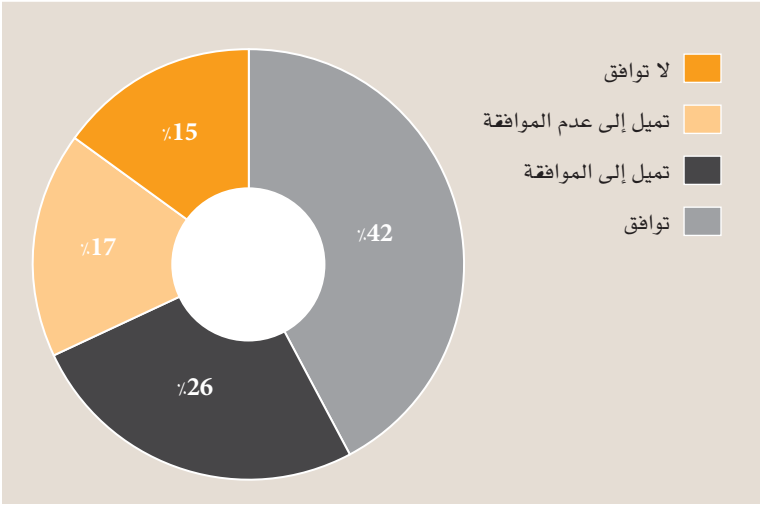
1. خلق المحافظة على آليات لانخراط السلطات العامة على المستويات الإدارية كافة، ومنظّمات المجتمع المدني، والشركاء الاجتماعيين، والقطاع الخاص، والمنظّمات المجتمعية، ومنظّمات متعلّمي ومعلّمي الكبار، في تطوير سياساتٍ وبرامجَ لتعلّم الكبار وتعليمهم، وتطبيقها، وتقييمها.
2. اتّخاذ تدابير لبناء القدرات من أجل دعم الانخراط البنّاء والواعي لمنظّمات المجتمع المدني، والمنظّمات المجتمعية ومنظّمات المتعلّمين الكبار، على النحو الملائم، في تطوير السياسات والبرامج، وتطبيقها، وتقييمها.
3. تعزيز التعاون بين القطاعات وبين الوزارات ودعمه.

(معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2010)

بالإضافة إلى ذلك، تُعتبَر استراتيجية تنمية رأس المال البشري (2013) بمثابة استراتيجية مشتركة بين عدّة قطاعات ومشتملة على مكوّنات مرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم.

بشكلٍ عام، سُجِّلَ الكثير من الأمثلة الجديرة بالذكر عن الالتزام السياسي بتعلّم الكبار وتعليمهم حول العالم، حيث أبلغ عددٌ من البلدان عن إحراز تقدّم ملحوظ في تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009. فبعض البلدان تعتبرُ أنّ الكبار ذوي المهارات القرائية والأساسية غير الكافية يشكّلون أولوية بالنسبة إلى برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، في حين فسّرت بلدانٌ أخرى هاجس الإنصاف في هدف التنمية المستدامة 4 كنداءٍ لإبقاء المجموعات المستضعفة والمهمّشة على رأس جدول أعمال تعلّم الكبار وتعليمهم. ويجدرُ بالبلدان أن تواصل البناء على أطر عمل السياسات الرامية إلى الاعتراف بالتعلّم غير النظامي، وتصديقه، واعتماده.

الشكل 1.5
النسبة المئوية للبلدان – التي توافق أو لا توافق – على أنّ حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم قد أصبحت لا مركزية أكثر منذ العام 2009



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 3.1: أيّ من هذه الجمل تنطبق على بلدكم؟ السؤال الثانوي 4: منذ العام 2009، أصبحت حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم لا مركزية أكثر (مقياس من 1 = غير موافق إلى 4 = موافق) العدد الإجمالي للإجابات: 125

1.3 الحوكمة

في إطار عمل بيليم، اعتمدت الدول الأعضاء في اليونسكو مبدأين أساسيَين للحوكمة الجيّدة في تعلّم الكبار وتعليمهم. يتمثّل الأوّل في أنّه: يجب على الحوكمة تيسير تطبيق سياسة وبرامج تعلّم الكبار وتعليمهم بطرقٍ فعّالة، وشفّافة، ومسؤولة، ومنصفة. أمّا المبدأ الثاني فيقوم على وجوب وجود مشاركة واسعة النطاق من قبل جميع الجهات المعنية لضمان الاستجابة لاحتياجات المتعلّمين، لا سيّما أولئك الذين في وضع غير محظيّ (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2010).

يعرض الإطار 1.4 الالتزامات الثلاثة المُعلَن عنها في إطار عمل بيليم بشأن الحوكمة.

في إثيوبيا، يشكّل التشاور مع الجهات المعنية جزءًا من العلاقة الديناميكية بين الحكومات الفدرالية والإقليمية والكيبيلس (Kebeles) أي الوحدات الأدنى من الحكومة، العاملة على المستوى الشعبي. على المستوى الفدرالي، يتمثّل دور الحكومة من حيث حوكمة تعلّم الكبار في تحديد الغايات، وصياغة المبادئ التوجيهية للسياسات، والتنسيق مع الجهات

الإطار 1.5
كيف تقوم الحكومات باستشارة الجهات المعنية بشأن سياسة تعلّم الكبار وتعليمهم: حالة جمهورية كوريا

«بناءً على قانون التعليم مدى الحياة، قامت الحكومة الكورية بتأسيس الهيئة الاستشارية كإحدى الهيئات الرئيسية المسؤولة عن تطوير السياسات الوطنية للتعليم مدى الحياة وتطبيقها. وتشمل هذه الهيئات الاستشارية لجنة تعزيز التعليم مدى الحياة (على مستوى الحكومة المركزية)، واللجان البلدية/الإقليمية لتعزيز التعليم مدى الحياة (على المستوى الإقليمي أو البلدي)، واللجنة المحلّية لتعزيز التعليم مدى الحياة (على المستوى المناطقي أو المجتمعي). ويترأّس وزير التربية لجنة تعزيز التعليم مدى الحياة، وتتألّف من مسؤولين حكوميين على مستوى نوّاب الوزير، ومن رئيس المعهد الوطني للتعليم مدى الحياة، ومن خبراء معيّنين من قبل رئيس اللجنة. وقد أُسنِدَت إليها مسؤولية التداول في السياسات الوطنية للتعليم مدى الحياة، وتنسيقها، وتحليلها، وتقييمها. على المستوى البلدي/الإقليمي والمناطقي/المجتمعي، لا يجب أن تشتمل اللجنة الإقليمية للتعليم مدى الحياة على رؤساء الحكومات الإقليمية فحسب، بل أيضًا على صانعي السياسات الإقليميين، بحيث تتمكّن كلّ منطقة من مناقشة سياسات التعليم مدى الحياة الخاصّة بها واتّخاذ القرارات بشأنها. وفي ظلّ النظام السياسي اللامركزي لجمهورية كوريا، وحتّى لو قامت الحكومة المركزية بتطوير إطار العمل الأساسي للسياسات وجداول أعمال السياسات في مجال التعلّم مدى الحياة، تتولّى الإدارات المحلّية تنفيذ مهام السياسات التفصيلية المُطوَّرة من قبل الحكومة المركزية، وفقًا للاحتياجات المحلّية. وبالتالي، تتلاقى الآراء المتنوّعة من كلّ مستوى من مستويات الحكومة ومن الخبراء الخارجيين، عبر المؤتمرات والمناقشات المعمّقة مع اللجان الاستشارية المعنيّة بالسياسات، في عملية تطوير خطط سياسة التعليم مدى الحياة الوطنية».

المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 3.2: منذ العام 2009، هل قامت الحكومة باستشارة الجهات المعنية والمجتمع المدني بشأن صياغة سياسات تعلّم الكبار وتعليمهم، وتطبيقها، وتقييمها؟

المعنية والمموّلين بشأن الأولويات، وتوفير الإطار التنظيمي العام لتعلّم الكبار، بما في ذلك منح الشهادات والاعتماد، والأبحاث، والنشر، والتوثيق. وعلى المستوى الشعبي، يتمثّل دور الـKebeles في تنسيق الخدمات لدعم تطبيق البرامج، وتحديد الاحتياجات والمتطلّبات التعلّمية المحلّية، والمساعدة في تسجيل والتحاق المتعلّمين.

أظهر **التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** أنّه من المهمّ الحدّ من مركزية تعلّم الكبار وتعليمهم لتوسيعه على المستويات الإقليمية والمحلّية. أمّا الفوائد المتوقّعة من اللامركزية فتتمثّل في تعزيز المساءلة، وزيادة الشفافية، وتكثيف مشاركة الجهات المعنية. وأفاد **التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** أنّ اللامركزية الفعّالة في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم تتطلّب تنسيقًا جيّدًا، وتمويلاً، وبناءً للقدرات. وفي إطار **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، أبلغت البلدان عمّا إذا كانت حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم قد أصبحت لا مركزيةً أكثر منذ العام 2009. وكما يبيّن الشكل 1.5، وافق حوالى 42٪ من المستجيبين بشكل تام على أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم قد أصبح لا مركزيًا أكثر، في حين يميل 26٪ آخرون إلى الموافقة، وتساوي النسبة الإجمالية للذين لا يوافقون أو يميلون إلى عدم الموافقة 32٪.

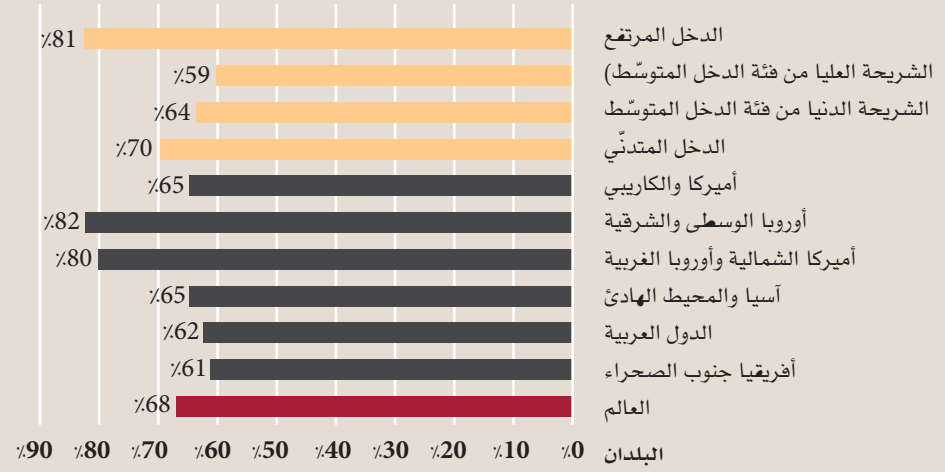
يعرض الإطار 1.5 مثال اللامركزية المُقدَّم في إجابة جمهورية كوريا على الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم. ففي جمهورية كوريا، تطوّر الحكومة المركزية الإطار الأساسي للسياسات وجداول أعمال السياسات للتعلّم مدى الحياة، ولكنّ الإدارات المحلّية تنفّذ مهام السياسات التفصيلية، وفقًا للاحتياجات المحلّية.

أفاد 68٪ من البلدان المُشاركة في الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم عن أنّ الحكومة قد استشارت الجهات المعنية والمجتمع المدني بشأن صياغة سياسات تعلّم الكبار وتعليمهم، وتطبيقها، وتقييمها منذ العام 2009 (أنظر الشكل 1.6). لا يوجد تفاوت إقليمي كبير، ما عدا في أوروبا (الغربية، والوسطى، والشرقية) وأميركا الشمالية، حيث قامت نسبة أعلى من البلدان المستجيبة باستشارة الجهات المعنية منذ العام 2009.

وينعكس ذلك أيضًا في تحليل إجابات البلدان بحسب فئات الدخل الذي يبيّن أنّ نسبةً أعلى من البلدان ذات الدخل المرتفع قد قامت باستشارة الجهات المعنية

الشكل 1.6

النسبة المئوية للبلدان التي استشارت الجهات المعنية والمجتمع المدني بشأن سياسات تعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا، وحسب فئات الدخل، وحسب المناطق



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 3.2: منذ العام 2009، هل قامت الحكومة باستشارة الجهات المعنية والمجتمع المدني بشأن صياغة سياسات تعلّم الكبار وتعليمهم، وتطبيقها، وتقييمها؟

منذ العام 2009. ففي رومانيا مثلاً، أُجريت مشاورات عامة واسعة النطاق لصياغة الاستراتيجية الوطنية بشأن التعلّم مدى الحياة. واشتملت هذه المشاورات على مشاركة ممثّلين حكوميين، ومزوّدين للخدمات التعليمية والتدريبية، وأصحاب أعمال، وشركاء اجتماعيين. وأقيمت مشاورات عبر شبكة الانترنت بالإضافة إلى نقاشات المجموعات وجهًا لوجه والتي نُظِّمَت في ستّ مناطق من أصل ثماني مناطق تطويرية في رومانيا. بالإجمال، تمّت استشارة أكثر من 530 جهة معنية في رومانيا على المستويات كافة، بما في ذلك الاجتماعات وجهًا لوجه مع 49 شخصًا على المستوى المركزي، و103 على المستويات الإقليمية والمحلّية. علاوةً على ذلك، أجابت 386 جهة معنية على استطلاعٍ عبر شبكة الانترنت.

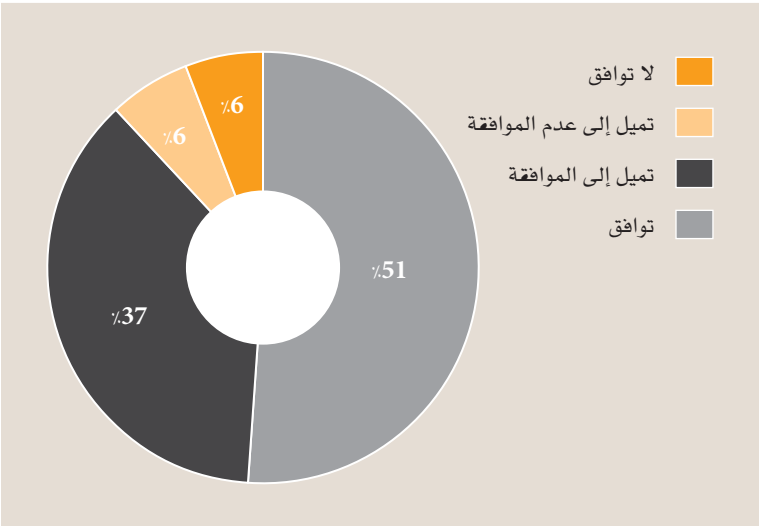
تُعتبَر تدابير بناء القدرات مهمّة أيضًا لزيادة المشاركة من قبل الجهات المعنية، بما فيها الجهات المعنية من المجتمع المدني. في الباراغواي، نُفِّذت بين عامَي 2009 و2011 عملية واسعة من المشاركة الجماعية مع 12 جلسة من المشاورات العامة عُقِدَت في ستّ بلدات مختلفة. وحضر هذه الجلسات مجموع 343 فردًا يمثّلون 35 منظّمة من المجتمع المدني و11 هيئة حكومية. ولقد شارك في المشاورات نساء، وشباب، ومجتمعات محلّية منتمية إلى فئة الشعوب الأصلية، ومواطنون باراغوايون-أفارقة، وأشخاص ذوو إعاقات، وأشخاص مثليون، وثنائيون، ومتحوّلون جنسيًا، وأشخاص في السجون، وأشخاص راشدون أكبر سنًا، وموظّفون رسميون، بهدف وضع السياسة العامة بشأن التعليم المستمرّ معًا.

أمّا في المكسيك، فتمّ التشديد على مشاركة المجتمعات المحلّية المنتمية إلى فئة الشعوب الأصلية. وكجزءٍ من خطّة التنمية الوطنية 2013-2018، عُقِد في بالينكو، تشياباس، في شهر نيسان/أبريل 2013، منتدى استشاري وطني تحت عنوان «المكسيك مع تعليم جيّد للجميع»، وتضمّن لجنةً معنية بـ «التأخّر التعليمي والأمية». وقام أعضاء المجتمعات المحلّية المنتمية إلى فئات الشعوب الأصلية، المُشاركين في المنتدى الاستشاري، بتسليط الضوء على المشكلات الهيكلية التي يواجهونها من ناحية تعلّم الكبار وتعليمهم: البنى التحتية غير الكافية، وغياب الجدوى والتحديد في مناهج تعلّم الكبار وتعليمهم، وتدنّي مستوى المعلّمين المختصّين بتعلّم الكبار وتعليمهم.

ويُعَدّ التعاون بين الوزارات مهمًا لبلوغ المجموعات المحتملة من المتعلّمين الكبار الذين تعرّضوا سابقًا للاستبعاد أو التهميش. فكما يوضح الشكل 1.7، وافق 51٪ من البلدان المشاركة في التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم على أنّ حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم، قد ساهمت في تقوية التعاون بين الوزارات منذ العام 2009، كما يميل 37٪ من البلدان إلى الموافقة. في عُمان على سبيل المثال، أدّى التعاون المتزايد بين وزارة التربية، ووزارة الأوقاف والشؤون الدينية، ووزارة التنمية الاجتماعية، إلى مشاريع مشتركة لمجموعاتٍ مستهدفة من المتعلّمين في السجون، بالإضافة إلى التعاون مع الجمعية النسائية العمانية لتحسين القرائية، لا سيّما في القرى النائية.

وفي جورجيا، سُجِّل تعاونٌ متزايد بين وزارة التعليم والعلوم، ووزارة العمل، ووزارة الصحّة والشؤون الاجتماعية، لتعزيز مهنية معلّمي الكبار. كذلك، ازداد التعاون بين وزارة التعليم ووزارة العدل لتوفير التدريب المهني للمعلّمين العاملين مع السجناء. كذلك، في شهر تشرين الأوّل/أكتوبر 2013، اعتمد البرلمان السلوفيني الخطّة الرئيسية لتعليم الكبار الجديدة لفترة 2013-2020. وتحدّد هذه الخطّة الأولويات،

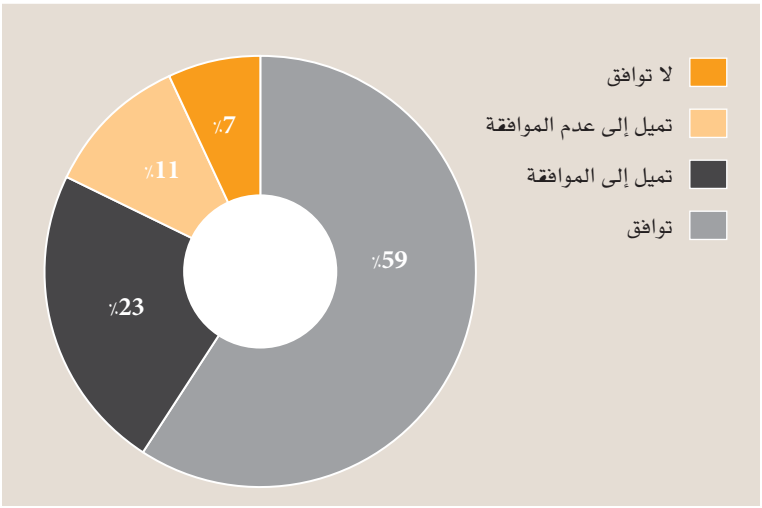
الشكل 1.7
النسبة المئوية للبلدان - التي توافق ولا توافق - على أنّ حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم قد ساهمت في تقوية التعاون بين الوزارات منذ العام 2009



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 3.1: أيّ من هذه الجمل تنطبق على بلدكم؟ منذ العام 2009، ساهمت حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم في تقوية التعاون بين الوزارات. العدد الإجمالي للإجابات: 128

والبرامج، والنشاطات الداعمة، والمجموعات المستهدفة، وأدوات الرصد، ونطاق الأموال العامة، المخصّصة لتعليم الكبار. وتمثّل أهمّ ابتكار اشتملت عليه الوثيقة الجديدة في إشراك عدّة وزارات إضافية في تعلّم الكبار وتعليمهم. إذًا، بالإضافة إلى وزارة التعليم، والعلوم، والرياضة، ووزارة العمل، والأسرة، والشؤون الاجتماعية، تمّ إشراك وزارات أخرى، وهي: وزارة الثقافة، ووزارة الزراعة والثروة الحرجية والأغذية، ووزارة الصحّة، ووزارة البيئة والتخطيط المساحي، ووزارة الداخلية. وقد ركّزت بلدانٌ أخرى على حوكمة التعليم غير النظامي للكبار. ففي النيبال مثلاً، يشكّل مركز التعليم غير النظامي مركزًا لصياغة السياسات، وتطبيق ورصد نشاطات التعلّم غير النظامي. ويستشير المجتمع المدني والجهات المعنية الأخرى بشأن صياغة السياسات المرتبطة تحديدًا بتعليم الكبار غير النظامي. وفي بوركينا فاسو، تقوم الحكومة بالاستشارات بشأن سياسة تعلّم الكبار وتعليمهم غير النظامي، من خلال منتديات خاصّة لتعزيز التعليم غير النظامي.

الشكل 1.8
النسبة المئوية للبلدان – التي توافق ولا توافق – على أنّ حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم قد ساهمت في تقوية مبادرات بناء القدرات منذ العام 2009



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 3.1: أيّ من هذه الجمل تنطبق على بلدكم؟ منذ العام 2009، ساهمت حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم في تقوية مبادرات بناء القدرات. العدد الإجمالي للإجابات: 124

الجدول 1.4
البلدان ذات الابتكارات الهامة في حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009، عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل

	العدد الإجمالي للإجابات عن السؤال	البلدان التي ابتكرت في الحوكمة	٪
العالم	123	77	٪63
فئات المناطق			
أفريقيا جنوب الصحراء	28	19	٪68
الدول العربية	12	6	٪50
آسيا والمحيط الهادئ	25	16	٪64
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	19	12	٪63
أوروبا الوسطى والشرقية	15	11	٪73
أميركا اللاتينية والكاريبي	24	14	٪58
فئات الدخل			
الدخل المتدنّي	18	14	٪78
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط	30	19	٪63
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط	34	17	٪50
الدخل المرتفع	40	28	٪70

المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 3.3: هل سُجِّل أيّ ابتكار/تطوّر هائل في حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم في بلدكم منذ العام 2009 وقد يكون مهمًا للبلدان الأخرى؟

في الواقع، تقرّ البلدان بأهمية اتّخاذ تدابير لبناء القدرات من أجل دعم الانخراط البنّاء والواعي لمنظّمات المجتمع المدني، والمتعلّمين الكبار، والملقّنين. ويبيّن الشكل 1.8 أنّ 59٪ من البلدان المشاركة وافقت على أنّ حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم قد ساهمت في تقوية مبادرات بناء القدرات.

تعتمد ألمانيا مبادرات تعاونية قوية تضمّ خبراء، وباحثين، وشركاء اجتماعيين، معنيين بتعلّم الكبار وتعليمهم. ففي العام 2012 مثلاً، تعاونت الرابطة الألمانية لتعليم الكبار مع برتلسمان ستيفتونغ، وهي مؤسّسة خاصّة لا تبغي الربح؛ لتنظيم منتديات نقاش للمواطنين في أكثر من 50 مدينة في جميع أنحاء ألمانيا.

وأخيرًا، طُلِب من البلدان الإبلاغ عن الابتكارات أو التطوّرات الهامة في حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009، التي قد تكون مهمّة بالنسبة إلى البلدان الأخرى.

يبيّن الجدول 1.4 أنّ 63٪ من البلدان المشاركة أفادت عن حصول ابتكارات هامة في حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009. وقد سُجِّل نسبيًا المزيد من الابتكارات في البلدان ذات الدخل المتدنّي، حيث أفاد 78٪ من البلدان الـ18 المنتمية إلى مجموعة الدخل المتدنّي عن ابتكارات أو تطوّرات جديدة في حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم. وتشتمل بعض الأمثلة على الابتكارات في حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم المبلَّغ عنها من قبل البلدان على ما يلي:

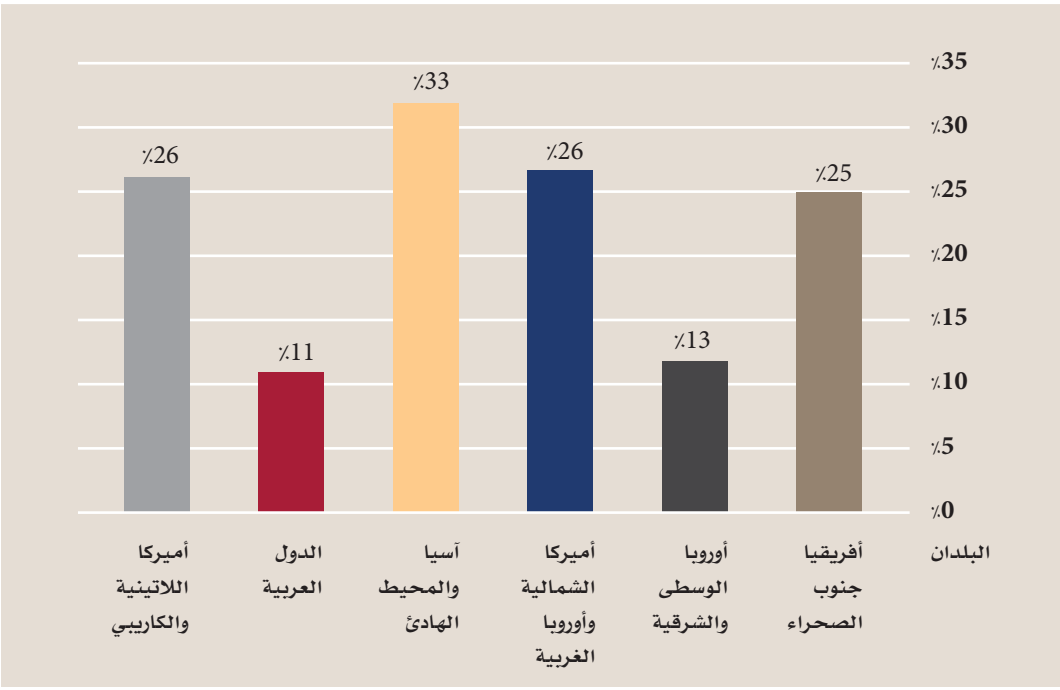
- قام التشاد بتطوير البرنامج الوطني للتعليم غير النظامي وتنمية القرائية في العام 2010، إلى جانب آليات استطلاعية لتحديد الاحتياجات على صعيد بناء القدرات لدى الجهات المعنية بتعلّم الكبار وتعليمهم، من ناحية أطر عمل التدريس، وأطر العمل التنظيمية، وأطر العمل المؤسّسية.
- في إريتريا، تمّ تطوير منهج يوفّر أسس التعلّم مدى الحياة، للكبار والشباب المتسرّبين من المدرسة. ويترافق هذا المنهج مع آليات لمنح الشهادات والاعتماد للتعليم والتدريب المُحصَّل خارج إطار التعليم المدرسي الرسمي. وهو ينصّ أيضًا على فرص للتعلّم، كغرف القراءة المجتمعية في المناطق النائية لمجتمعات محلّية مختارة، بهدف تعزيز مهارات القراءة والقرائية.
- استحدثت إستونيا نظام المؤهّلات المهنية، ضمن نظام المؤهّلات الإستوني، من أجل ربط نظام التعلّم مدى الحياة بسوق العمل.
- استحدثت الفلبين «الاعتماد والتعديل» وهو برنامج تعليمي غير نظامي، يمنح شهادات تعلّمية، ويرمي إلى توفير مسار بديل للتعلّم للشباب المتسرّبين من المدرسة والكبار الذين يمتلكون مهارات القرائية الأساسية، ولكنّهم لم يُكمِلوا السنوات الـ10 للتعليم الأساسي التي يُلزِم بها الدستور الفلبيني. من خلال هذا البرنامج، بات بإمكان المتسرّبين من المدرسة إكمال التعليم الابتدائي والثانوي خارج النظام المدرسي الرسمي.
- في المملكة العربية السعودية، دخلت وزارة التعليم، ووزارة العمل، ووزارة الشؤون الاجتماعية في اتّفاقٍ لتطبيق سياسة الجوار التعلّمية، وصياغة مناهج تعليم الكبار، وتصميم أدوات للتقييم المستمرّ، وتطوير سياسات وأنظمة أخرى لتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية.

بشكلٍ عام، يكشف الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم أنّ حوكمة تعلّم الكبار وتعليمهم قد أصبحت لا مركزية أكثر، منذ العام 2009، أي أنّ القرارات حول الطلب المحدّد على البرامج والعرض الصحيح باتت تُتّخَذ على مستوياتٍ محلّية أكثر. ويطرحُ هذا الأمر تحدّياتٍ معيّنة، إذ إنّ بناء القدرات ضروري على مستوياتٍ مختلفة من الحكومة للسماح بتقييم مناسب للاحتياجات التعلّمية وتوفير ما يكفي لتلبيةً هذه الاحتياجات. لذا، فإنّ المبادرات المشتركة التي تعالج احتياجاتٍ متنوّعة تُعتبَر ضرورية للحدّ من الثغرات التعلّمية. والتعاون بين الوزارات هو الطريقة الوحيدة لتضافر الجهود والموارد من أجل التصدّي لمختلف أشكال الحرمان في سنّ الرشد.

1.4 التمويـل

تُعَدّ الموارد المالية الملائمة أمرًا لا بدّ منه لخلق فرص تعلّمية ذات جودة للكبار، لا سيّما أولئك الأكثر حاجةً إليها. وفي إطار عمل بيليم، التزمت البلدان بخمسة مجالات محدّدة من التدخّل من ناحية تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم، وهي: (أوّلاً) السعي إلى استثمار 6٪ على الأقلّ من الناتج القومي الإجمالي في التعليم، مع زيادة حصّة الموارد

الشكل 1.9
النسبة المئوية للبلدان التي يساوي الإنفاق على التعليم فيها 6٪ على الأقلّ من الناتج القومي الإجمالي، حسب المناطق



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016 ب. عدد البلدان في كلّ منطقة: أفريقيا جنوب الصحراء 44؛ الدول العربية 16؛ آسيا والمحيط الهادئ 43؛ أميركا الشمالية وأوروبا الغربية 27؛ أوروبا الوسطى والشرقية 19؛ أميركا اللاتينية والكاريبي 34

الإطار 1.6
قائمة البلدان حيث يساوي الإنفاق على التعليم 6٪ على الأقلّ من الناتج المحلّي الإجمالي

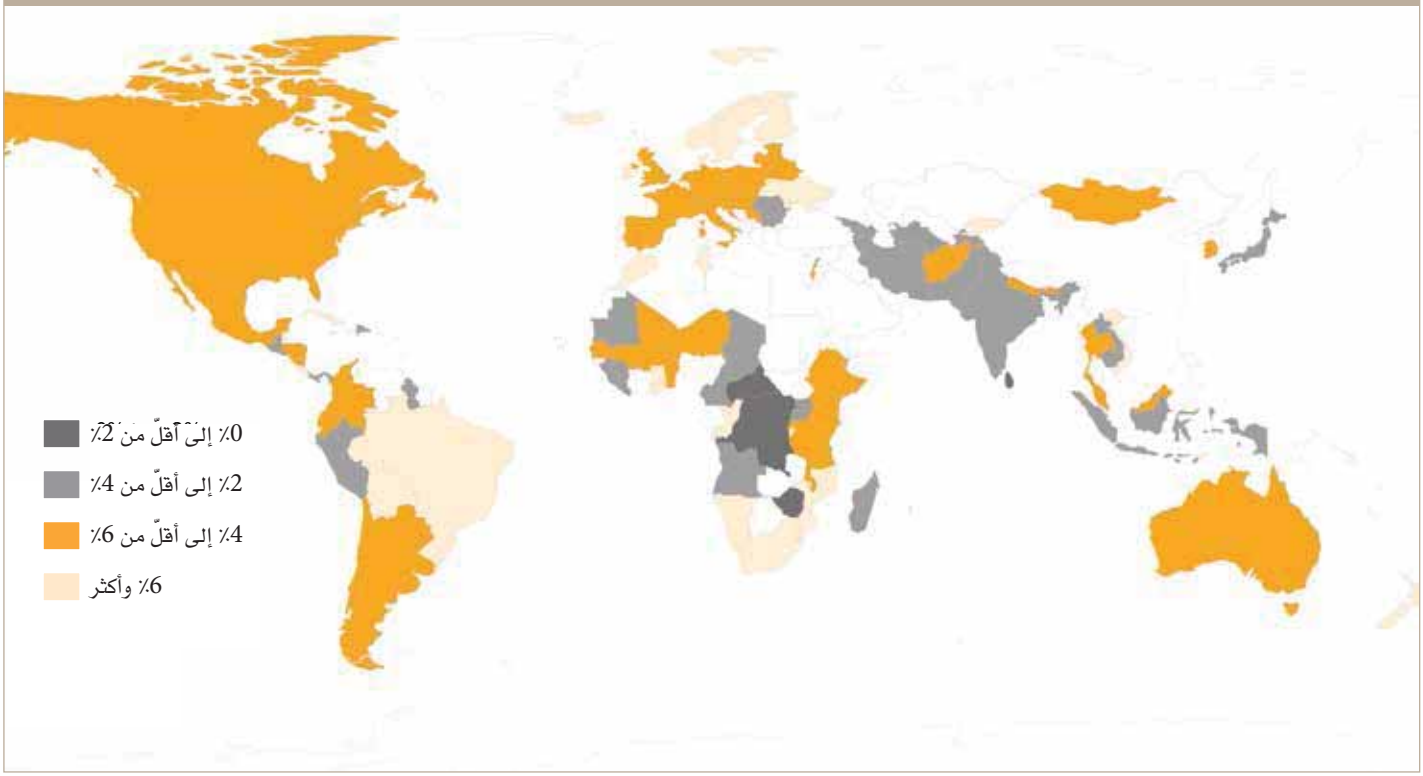
أروبا؛ وبلجيكا؛ وبليز؛ وبوليفيا (الدولة المتعدّدة القوميات)؛ وبوتسوانا؛ والبرازيل؛ وجزر القمر؛ وكوستا ريكا؛ وكوبا؛ وقبرص؛ وجمهورية الكونغو الديموقراطية؛ والدنمارك؛ وفنلندا؛ وغانا؛ وهندوراس؛ وأيسلندا؛ وأيرلندا؛ وجامايكا؛ وكيريباتي؛ وقرغيزستان؛ وليسوتو؛ وملاوي؛ وماليزيا؛ وجزر المالديف؛ ومالطا؛ وجزر مارشال؛ وميكرونيزيا (الولايات المتّحدة)؛ ومولدوفا (جمهورية)؛ ومنغوليا؛ والمغرب؛ وموزامبيق؛ وناميبيا؛ ونيوزيلاندا؛ والنرويج؛ وبالاو؛ وساو تومي وبرينسيبي؛ وجزر سليمان؛ وجنوب أفريقيا؛ وسوازيلاند؛ والسويد؛ وتونس؛ وأوكرانيا؛ وفنزويلا (الجمهورية البوليفارية)؛ وفييت نام

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016 ب

المخصّصة لتعلّم الكبار وتعليمهم؛ و(ثانيًا) دمج تعلّم الكبار وتعليمهم ضمن الاستراتيجيات المالية عبر الإدارات الحكومية، وخلق استراتيجية متكاملة لتعلّم الكبار وتعليمهم؛ و(ثالثًا) تأسيس تمويل عبر وطني لبرامج قرائية الكبار وتعليم الكبار؛ و(رابعًا) خلق حوافز لاستقطاب مصادر بديلة لتمويل تعلّم الكبار وتعليمهم، من المنظّمات غير الحكومية مثلاً، والقطاع الخاص، والمجتمعات المحلّية، والأفراد؛ و(خامسًا) إعطاء الأولوية للاستثمار في تعلّم وتعليم الكبار من الفئات المستضعفة والمهمّشة، لا سيّما الأفراد ذوو الإعاقات.

أظهرت الأدلّة المستمدّة من **التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** أنّ البلدان قد أحرزت بعض التقدّم نحو تحقيق هدفها المتمثّل في تخصيص 6٪ من الناتج القومي الإجمالي للتعليم. وفقًا لآخر المعلومات من معهد اليونسكو للإحصاء، يبلغ إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلّي الإجمالي 4.7٪ في أفريقيا جنوب الصحراء، و4.3٪ في الدول العربية؛ و4.3٪ في آسيا والمحيط

الشكل 1.10
الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلّي الإجمالي



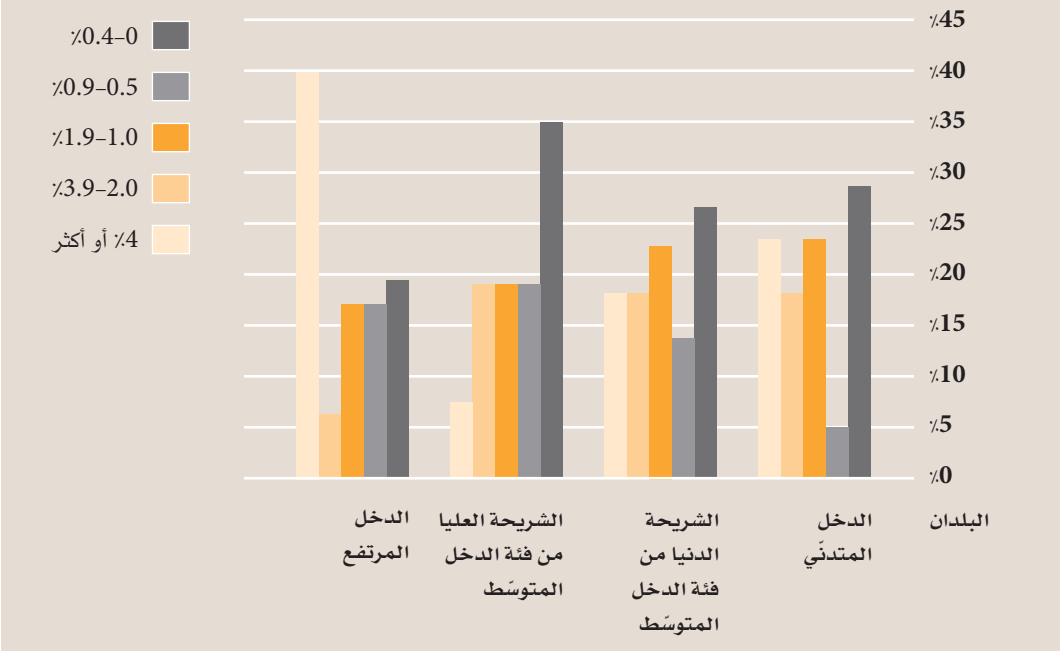
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016

الهادىء؛ و5.3٪ في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية؛ و4.7٪ في أوروبا الوسطى والشرقية؛ و5٪ في أميركا اللاتينية والكاريبي (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016 ب). ويبيّن الشكلّ 1.9 أنّ 33٪ من البلدان في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية تخصّص في الأساس 6٪ على الأقلّ من ناتجها المحلّي الإجمالي للتعليم، في حين تفعل ذلك 11٪ فقط من البلدان في أوروبا الوسطى والشرقية. ولا بدّ من تسليط الضوء على جانبٍ مهمّ من جوانب التقدّم، وهو توافر المعلومات حول إنفاق البلدان على التعليم: فالبيانات باتت متوافرة الآن بشأن الإنفاق على التعليم في 183 بلدًا، في حين كانت متوافرة في 64 بلدًا فقط في التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم.

ما زال هناك تحدٍ كبير مرتبط بنسب الإنفاق العام على التعليم المخصّص لتعلّم الكبار وتعليمهم، إذ ما برحت الحكومات والمنظّمات الدولية لا تعطي الأولوية لهذا النوع من الاستثمار. فاستنادًا إلى المعلومات حول عددٍ محدودٍ جدًا من البلدان، أفاد التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم عن أنّ متوسّط النسبة المئوية للإنفاق العام على التعليم المخصّص لتعلّم الكبار وتعليمهم يساوي حوالى 0.9٪ في البلدان ذات الدخل المتدنّي، و2.2٪ في البلدان ذات الدخل المتوسّط، و2.7٪ في البلدان ذات الدخل المرتفع. أمّا بالنسبة إلى **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، فلقد أفادت البلدان عن النسبة المئوية للمصروفات العامة على التعليم المخصّصة حاليًا لتعلّم الكبار وتعليمهم. من أصل البلدان الـ97 التي أبلغت عن هذه المعلومات، أفاد 41 منها عن أنّ أقلّ من 0.9٪ من الإنفاق على التعليم يُوجَّه إلى تعلّم الكبار وتعليمهم؛ في حين صرف 34 بلدًا بين 1٪ و3.9٪ من الإنفاق على التعليم، وصرف 22 بلدًا 4٪ أو أكثر من الإنفاق المخصّص للتعليم على تعلّم الكبار وتعليمهم.

يبيّن الشكل 1.11 أنّ أكثر من ربع البلدان ذات الدخل المتدنّي والمتوسّط التي قدّمت معلومات عن الإنفاق على التعليم توجّه أقلّ من 0.4٪ من إنفاقها هذا على تعلّم الكبار وتعليمهم. ومن بين البلدان ذات الدخل

الشكل 1.11
النسبة المئوية للإنفاق على التعليم الرسمي الموجَّه لتعلّم الكبار وتعليمهم، حسب فئات الدخل



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 4.1: ما هي النسبة المئوية من المصروفات على التعليم الرسمي التي تُوجَّه حاليًا لتعلّم الكبار وتعليمهم؟ العدد الإجمالي للإجابات: 97. بحسب فئات الدخل: الدخل المتدنّي 17؛ الشريحة الدنيا من الدخل المتوسّط 22؛ الشريحة العليا من الدخل المتوسّط 26؛ الدخل المرتفع 30.

المرتفع التي أفادت عن الإنفاق على التعليم، يقوم حوالى 40٪ بتوجيه 4٪ أو أكثر لتعلّم الكبار وتعليمهم، وهي نسبة مئوية مشابهة لتلك التي تمّ الإبلاغ عنها في التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم. ومن المهمّ تسليط الضوء على أنّ الإنفاق على التعليم المخصّص لتعلّم الكبار وتعليمهم في جميع البلدان، كنسبةٍ من الناتج المحلّي الإجمالي، يُعَد قليلاً جدًا؛ الأمر الذي يشير إلى نقص التمويل المتوافر لتعلّم الكبار وتعليمهم كقطاع.

وما زال نقص المعلومات المالية يشكّل تحدّيًا بالنسبة إلى بلدان كثيرة، إذ يُصعّب على البلدان وضع خطط واقعية وقابلة للتحقيق للمستقبل في ما يختصّ بتعلّم الكبار وتعليمهم. عالميًا، أفاد 24 بلدًا عن عدم توافر أرقام حول الإنفاق على التعليم، في حين لم يُجِب 19 بلدًا عن هذا السؤال (هذان الجانبان يمثّلان معًا 31٪ من أصل البلدان الـ139 المشاركة في **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**. بحسب فئات الدخل، لم تُوفَّر المعلومات المالية من قبل 15٪ من البلدان ذات الدخل المتدنّي، و35٪ من البلدان في الشريحة الدنيا من الدخل المتوسّط، و30٪ من البلدان في الشريحة العليا من الدخل المتوسّط، و36٪ من البلدان ذات الدخل المرتفع المشاركة في التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم. ولقد شكّلت زيادة الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم تحدّيًا مستمرًا منذ العام 2009. فبسبب الأزمات المالية العالمية لعامَي 2008 و2009 وحالات الركود الاقتصادي لدى القوى الاقتصادية الأساسية كالولايات المتّحدة الأميركية، والاتّحاد الأوروبي، والصين، واجهت البلدان حول العالم انخفاضًا في الموارد الاقتصادية. بالإضافة إلى ذلك، يواجه تخصيص الموارد لتعلّم الكبار وتعليمهم منافسةً بسبب الأولويات الاستثمارية في قطاعاتٍ أساسية كالصحّة، والبنى التحتية، والرعاية الاجتماعية. علاوةً على ذلك، إنّ تعقيدَ قطاع تعلّم الكبار وتعليمهم، والافتقارَ إلى التنسيق بين الإدارات الحكومية المعنية بجوانب مختلفة من تعلّم الكبار وتعليمهم، يخلّف تبعاتٍ على الحشد الكفوء للموارد.

الجدول 1.5
تطوير المصروفات العامة على تعلّم الكبار وتعليمهم، كنسبة من المصروفات العامة على التعليم بين عامَي 2009 و2014 (عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل)

	العدد الإجمالي للإجابات عن السؤال	ازدادت	بقيت كما هي	انخفضت	غير معروف
		٪	٪	٪	٪
العالم	129	٪46	٪33	٪13	٪8
فئات المناطق					
أفريقيا جنوب الصحراء	32	٪44	٪28	٪22	٪6
الدول العربية	12	٪50	٪25	٪25	٪0
آسيا والمحيط الهادئ	26	٪42	٪46	٪8	٪4
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	20	٪40	٪40	٪5	٪15
أوروبا الوسطى والشرقية	16	٪38	٪25	٪13	٪25
أميركا اللاتينية والكاريبي	23	٪61	٪30	٪9	٪0
فئات الدخل					
الدخل المتدنّي	20	٪45	٪30	٪20	٪5
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط	32	٪41	٪44	٪16	٪0
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط	33	٪45	٪30	٪15	٪9
الدخل المرتفع	43	٪51	٪28	٪7	٪14

المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 4.2: بين عامَي 2009 و2014، سجّلت المصروفات العامة على تعلّم الكبار وتعليمهم كنسبة من المصروفات العامة على التعليم في بلدي... زيادةً/بقيت كما هي/انخفضت/غير معروف

على الرغم من هذه المشكلات، أفادت البلدان عن إحراز تقدّم على صعيد الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم. عالميًا، ومن أصل البلدان المشاركة الـ129، أفاد 46٪ أنّ المصروفات على تعلّم الكبار وتعليمهم كنسبة من إجمالي المصروفات على التعليم قد ازدادت بين عامَي 2009 و2014 (انظر الجدول 1.5). وأفاد 33٪ بأنّ الإنفاق على التعليم المخصّص لتعلّم الكبار وتعليمهم لم يتغيّر في خلال هذه الفترة، في حين أفاد 13٪ فقط بأنّ المصروفات على التعليم المخصّصة لتعلّم الكبار وتعليمهم قد انخفضت في الفترة نفسها. ولم تتمكّن 8٪ من البلدان من الإبلاغ عن هذه المعلومة.

يعدّد الإطار 1.7 وبحسب فئات الدخل البلدان التي أفادت عن أنّ المصروفات على تعلّم الكبار وتعليمهم كنسبة مئوية من المصروفات العامة على التعليم قد انخفضت بين عامَي 2009 و2014.

الإطار 1.7
قائمة البلدان حسب فئات الدخل، حيث انخفضت المصروفات العامة على تعلّم الكبار وتعليمهم، كنسبةٍ مئوية من المصروفات العامة على التعليم بين عامَي 2009 و2014

الدخل المتدنّي:
بنين، غينيا، النيبال، أوغندا

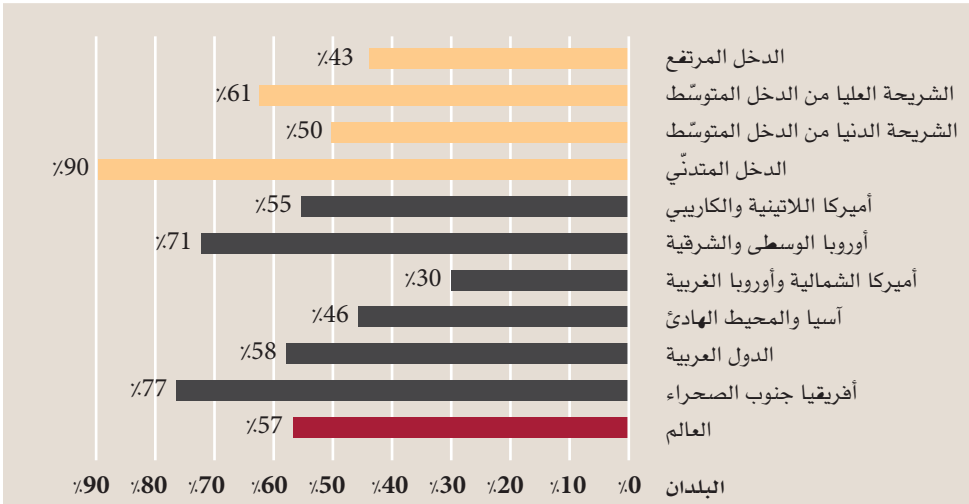
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط:
مصر، غانا، كينيا، نيجيريا، باكستان

الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط:
غابون، غرينادا، لبنان، بيرو، تونس

الدخل المرتفع:
هنغاريا، هولندا، سلوفينيا

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016 ب

الشكل 1.12
النسبة المئوية للبلدان التي تخطّط فيها الحكومة لزيادة المصروفات على تعلّم الكبار وتعليمهم في المستقبل، حسب فئات الدخل، وحسب المناطق، وعالميًا



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 4.3: هل تخطّط الحكومة لزيادة أو خفض المصروفات على تعلّم الكبار وتعليمهم؟ العدد الإجمالي للإجابات عالميًا: 130. بحسب المناطق: أفريقيا جنوب الصحراء 31؛ الدول العربية 12؛ آسيا والمحيط الهادئ 28؛ أميركا الشمالية وأوروبا الغربية 20؛ أوروبا الوسطى والشرقية 17؛ أميركا اللاتينية والكاريبي 22. بحسب فئات الدخل: الدخل المتدنّي 20؛ الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط 32؛ الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط 33؛ الدخل المرتفع 44.

الجدول 1.6
البلدان التي استحدثت ابتكارات هامّة، في تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009، عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل

	العدد الإجمالي للإجابات عن السؤال	البلدان التي استحدثت ابتكارات	٪
العالم	115	55	٪48
فئات المناطق			
أفريقيا جنوب الصحراء	28	13	٪46
الدول العربية	12	4	٪33
آسيا والمحيط الهادئ	25	12	٪48
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	18	12	٪67
أوروبا الوسطى والشرقية	14	5	٪36
أميركا اللاتينية والكاريبي	18	9	٪50
فئات الدخل			
دخل متدنّي	18	8	٪44
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط	29	12	٪41
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط	31	16	٪52
الدخل المرتفع	36	19	٪53

المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 4.4: هل قامت حكومتكم باستحداث أيّ ابتكار هامّ لتمويل تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009 وقد تستفيد منه بلدان أخرى؟

عالميًا: يبدو أنّه يوجد استعداد سياسي لزيادة الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم، حيث يخطّط 57٪ من البلدان المستجيبة الـ130 لزيادة المصروفات على تعلّم الكبار وتعليمهم. ويشكّل ذلك بجزءٍ منه استجابةً لأهداف التنمية المستدامة الجديدة، التي تشمل هدفًا محدّدًا لقرائية الشباب والكبار، ولكنّها تُدرِج أيضًا تعلّم الكبار وتعليمهم كجزءٍ من أهداف أخرى. ويُعزى الاستعداد لزيادة الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم بشكلٍ جزئي أيضًا إلى الاعتراف السياسي بأهمية تعلّم الكبار في تقوية نقل النجاح التعليمي بين الأجيال. والجديرُ بالذكر بصورةٍ خاصّة هو التزام البلدان ذات الدخل المتدنّي بزيادة المصروفات على تعلّم الكبار وتعليمهم، حيث أفاد 90٪ من البلدان ذات الدخل المتدنّي بأنّها تخطّط لزيادة المصروفات على تعلّم الكبار وتعليمهم في المستقبل.

لقد سئلت البلدان عمّا إذا كانت قد استحدثت أيّ ابتكاراتٍ هامّة في تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009 قد تستفيد منها بلدان أخرى؟ ويبيّن الجدول 1.6 أنّ 48٪ من البلدان عالميًا (أي 55 من أصل 115 بلدًا) قد أفادت عن ابتكاراتٍ هامّة في تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009. ولا يوجد تفاوت إقليمي كبير، حيث أشار حوالى نصف البلدان التي أبلغت عن هذه المعلومات إلى ابتكارٍ هامّ معيّن في تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم.

في ما يلي بعض الأمثلة عن الابتكارات في تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم، على النحو المُبلَّغ عنه من قبل البلدان:

- أسّس التشاد صندوق دعم التعليم غير النظامي وتنمية القرائية (FADAENF) في العام 2014.
- تشجّع الحكومة الصينية تطوير مراكز بإدارة خاصّة لتعليم الكبار، وتعزيز التعاون بين المدارس والمؤسّسات الخاصّة. ويساهم ذلك في تنشيط الاستثمار من قطاعاتٍ مختلفة في تعلّم الكبار وتعليمهم.
- رفعت الحكومة الإسرائيلية بشكلٍ ملحوظ مخصّصات الميزانية المرصودة لتعزيز التعليم لدى فئاتٍ سكّانية ذات مستويات تعليمية متفاوتة، مع التركيز بشكلٍ خاص على التعليم في قطاعاتٍ معيَّنة. وتمثَّلت الغاية الرئيسية من هذا الاستثمار في تسهيل دخول الفئات السكّانية كافة بصورةٍ أفضل إلى سوق العمل.
- طبّقت إندونيسيا نظامًا تنافسيًا للتمويل يتيح لجميع المؤسّسات التعليمية غير النظامية تقديم طلباتٍ للحصول على منح من الحكومة.
- استحدثت الفلبين مشروعًا تحت عنوان وضع الميزانية المنطلقة من القاعدة (Bottom-Up Budgeting)، وهو عبارة عن عملية تشاركية شعبية لوضع الميزانية، حيث يُسمَح للوحدات الحكومية المحلّية ومنظّمات المجتمع المدني بأن تقترح البرامج والنشاطات، استنادًا إلى احتياجاتها.
- في بولندا، أُطلِق صندوق التدريب الوطني في العام 2014، كجزءٍ من العملية الإصلاحية لخدمات سوق العمل. وهو يتيح لأصحاب الأعمال تلقّي تمويل يغطّي لغاية 80٪ من تكاليف تدريب وتعليم الموظّفين، في حين يحقّ لأصحاب الأعمال الريادية الصغرى الحصولَ على تغطية كاملة للتكاليف بنسبة 100٪. ويمكن لأصحاب الأعمال استخدام موارد صندوق التدريب الوطني لتمويل عملية تشخيص الاحتياجات التدريبية، والدورات، والدراسات العليا والامتحانات، من بين أمثلة أخرى كثيرة.
- أجرت صربيا بعض التعديلات على القانون المتعلّق بتعليم الكبار، بحيث باتت الأموال المخصّصة لتمويل تعليم الكبار مُدرَجة في ميزانية صربيا، وميزانيات المقاطعات، وميزانيات وحدات الحكم الذاتي المحلّية.
- قدّمت إستونيا مثالًا تفصيليًا عن مقاربة مبتكرة للتمويل. يُعرَض هذا المثال في الإطار 1.8 أدناه.

بشكلٍ عام، توجد أدلّة تشير إلى إحراز بعض التقدّم في رصد تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009. ومن المشجّع أنّ عدد البلدان التي قامت بتوفير معلومات حول التمويل في الاستطلاع الاستقصائي التابع **للتقرير الثالث** كان أكبر منه في الاستطلاع التابع **للتقرير الثاني**. علاوةً على ذلك، ثمّة استعداد سياسي واضح لزيادة الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا. غير أنّ التحدّيات تبقى على صعيد تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم. أوّلاً: ما زال التمويل المتوافر لتعلّم الكبار وتعليمهم يشكّل نسبةً صغيرة جدًا من إجمالي الاستثمار في التعليم في معظم البلدان. ثانيًا: ما زالت بلدان كثيرة تفتقر إلى معلومات مُحدَّثة عن الاستثمار في تعلّم الكبار

الإطار 1.8
الإبلاغ عن الابتكارات في تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم: حالة إستونيا

استحدثت إستونيا تغييرات على نظام التدريب لسوق العمل، [تضمّنت] تحوّلاً [...] إلى مقاربة قائمة على الاحتياجات [للأشخاص العاطلين عن العمل]. لهذا السبب، استُحدِثت في العام 2009 قسائم تدريبية خاصّة تشكّل أداةً مرنة لتكييف التدريب قدر الإمكان بحسب الاحتياجات الفردية لطالب العمل. ويمكن استخدام القسائم لاختيار دورة مقدّمة من قبل مزوّدي تدريب معتمدين لدى صندوق التأمين للبطالة. [...] في عامَي 2009 و2010، لم يتمّ توفير سوى تدريبات إضافية على أساس القسائم التدريبية. ولكن، اعتبارًا من العام 2011، أصبح بالإمكان استخدامها لإعادة التدريب أيضًا. خلال الفترة الواحدة من طلب العمل، يجوز للزبون استخدام لغاية ما يساوي € 2500 من قسائم التدريب الخاصّة. بالإضافة إلى ذلك، [...] في خلال الفترة 2008–2013، قام الصندوق الاجتماعي الأوروبي بتمويل ثلاثة برامج إستونية لتعليم الكبار:

1. **التدريب المتّصل بالعمل في مؤسّسات التعليم والتدريب المهني وتطوير تعليم الكبار:** أطلِقَ هذا البرنامج في صيف العام 2009، برعاية إدارة التعليم المهني وتعليم الكبار في وزارة التعليم والأبحاث. [...] فأُجريت دورات تدريبية مجّانية متّصلة بالعمل في مؤسّسات التعليم المهني ومؤسّسات التعليم العالي المتخصّص التي توفّر التدريب المهني. وعلى امتداد البرنامج، شارك في الدورات التدريبية المتّصلة بالعمل 41200 مشارك. أمّا الفئة المستهدفة من البرنامج فمثّلت الكبار في سنّ العمل عبر مختلف أنحاء إستونيا.

2. **التدريب في المؤسّسات الشعبية لتعليم الكبار:** أُطلِق هذا البرنامج في العام 2008 [...] من قبل الرابطة الإستونية للتعليم غير النظامي للكبار. وجرت الدورات التدريبية في 45 مركزًا شعبيًا لتعليم الكبار في المقاطعات كافة، وقدّمت معلومات حول المعارف والمهارات الضرورية لزيادة التنافسية المهنية والكفاءات الأساسية المطلوبة للتعلّم مدى الحياة، من أجل التأقلم بنجاح. وعلى امتداد البرنامج، شارك ما يزيد عن 33000 شخص في أكثر من 2000 دورة تدريبية.

3. **تعميم تعليم الكبار:** أُطلِقَ هذا البرنامج في العام 2008 ونفّذته رابطة معلّمي الكبار الإستونيين (ANDRAS). وتضمّن البرنامج نشاطات، كتنظيم «أسبوع المتعلّمين الكبار» وبثّ عروض على الراديو ومسلسلات تلفزيونية باللغة [...] الإستونية والروسية.

المصدر: إجابة إستونيا على الاستطلاع الاستقصائي التابع للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 4. 4: هل قامت حكومتكم باستحداث أيّ ابتكار هامّ في تعلّم الكبار وتعليمهم وقد تستفيد منه البلدان الأخرى؟

وتعليمهم. وثالثًا: ليس الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم محميًا ضدّ حالات الركود الاقتصادي، وقد يكون هو القطاع الذي يحصلُ فيه قطع التمويل العام.

1.5 المشاركة، والدمج، والإنصاف

إنّ ضمان المساواة في الوصول إلى المشاركة في تعلّم الكبار وتعليمهم يلعبُ دورًا جوهريًا في تمكين الناس من إدراك الفوائد المحتملة لتعلّم الكبار. فلقد تمثّلت إحدى مخرجات إطار عمل بيليم في موافقة البلدان على استحداث تدابير لتيسير الوصول الأكثر، إنصافًا إلى برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، لا سيّما البرامج التي تلبّي احتياجات المجموعات التي كانت مستبعدة في السابق من الفرص التعلّمية. ومن المهمّ جمع البيانات بطريقة منهجية، لرصد الوصول إلى تعلّم الكبار وتعليمهم، والتقدّم المُحرَز، والمشاركة العامة.

الجدول 1.7
تطوير معدّل المشاركة الإجمالي في تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009، عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل

	العدد الإجمالي للإجابات عن السؤال	ازدادت ٪	بقيت كما هي ٪	انخفضت ٪	غير معروف ٪
العالم	126	٪60	٪13	٪7	٪19
فئات المناطق					
أفريقيا جنوب الصحراء	31	٪55	٪16	٪3	٪26
الدول العربية	11	٪45	٪0	٪27	٪27
آسيا والمحيط الهادئ	25	٪56	٪4	٪0	٪40
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	20	٪65	٪30	٪0	٪5
أوروبا الوسطى والشرقية	17	٪71	٪12	٪12	٪6
أميركا اللاتينية والكاريبي	22	٪68	٪14	٪14	٪5
فئات الدخل					
دخل متدنّي	19	٪63	٪5	٪5	٪26
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط	30	٪60	٪10	٪3	٪27
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط	33	٪61	٪12	٪9	٪18
الدخل المرتفع	43	٪60	٪21	٪9	٪9

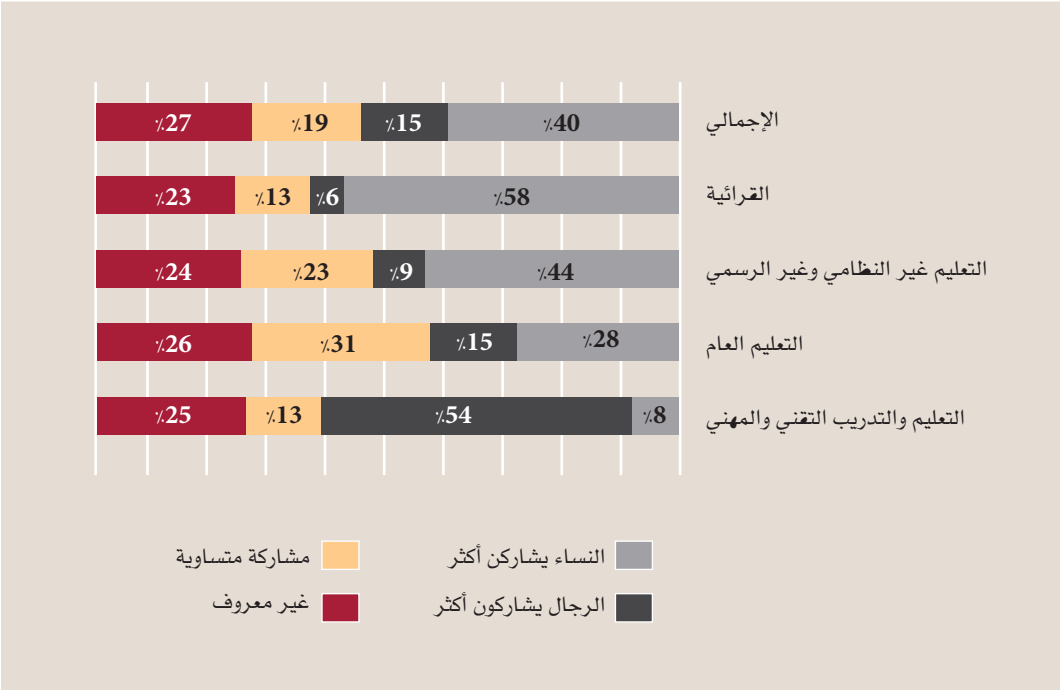
المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 1.5: منذ العام 2009 وبالنسبة إلى فئة الكبار بالإجمال، سجّل معدّل المشاركة (٪) في تعلّم الكبار وتعليمهم... ازداد/بقي كما هو/انخفض/غير معروف

في **التقرير العالمي الأوّل بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، لم يُسلَّط الضوء على انخفاض المشاركة الإجمالية في تعليم الكبار لدى معظم البلدان فحسب، بل أيضًا على أشكال عدم الإنصاف في الوصول والمشاركة، سواء ضمن البلدان، أو بينها. أمّا **التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** فأعلن أنّ حوالى 100 بلد قام بجمع المعلومات حول المشاركة في برامج قرائية الكبار، أو تعليم الكبار بشكلٍ عام. ولكنّ هذه البيانات محدودة الاستخدام في رصد المشاركة في تعلّم الكبار وتعليمهم، إذ إنّ البلدان لا تستعمل عادةً مؤشّرات متّسقة وقابلة للمقارنة. غير أنّ التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم أبلغ عن أنّ الكثير من الكبار، لا سيّما الذين يعيشون في فقر والمناطق الريفية النائية، وأعضاء الأقلّيات الإثنية، والنساء، واللاجئين والمهاجرين، ما زالوا مُستبعَدين من الفرص التعليمية. ووجد **التقرير الثاني** أنّ هؤلاء الأشخاص يفتقرون بالإجمال إلى الوصول إلى برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، وأنّه حتّى عندما يكونُ الوصول متوافرًا، غالبًا ما تكون جودة التعليم المُقدَّم مشكوكاً فيها.

أمّا بالنسبة إلى **التقرير الثالث** فلقد أبلغت البلدان عمّا إذا كان معدّل المشاركة بالنسبة إلى فئة الكبار بالإجمال قد ازداد، أو انخفض، أو بقي من دون تغيير منذ العام 2009، أو ما إذا كانت البلدان لا تمتلك هذه المعلومات. ويبيّن الجدول 1.7 أنّ 60٪ من أصل 126 بلدًا أبلغ أنّ المعدّل العام للمشاركة ازداد منذ العام 2009، في حين أبلغ 13٪ أنّه لم يتغيّر. وأبلغ 7٪ فقط من البلدان أنّ المعدّل انخفض منذ العام 2009. وأفاد 19٪ من البلدان عالميًا بأنّها لا تعرف التغييرات في معدّل المشاركة الإجمالي في تعلّم الكبار وتعليمهم.

ويبرهن الجدول 1.7 عن عدم وجود فروقات جذرية بين فئات الدخل من حيث التغييرات في معدّلات المشاركة المُبلَّغ عنها منذ العام 2009، إنّما توجد فروقات أكبر في نسبة البلدان ضمن فئات الدخل

الشكل 1.13
المشاركة في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، حسب الجنس، ونوع البرنامج



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي التابع للتقرير الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 5.2: ما هي الفروقات الموجودة بين النساء والرجال من حيث معدّلات مشاركتهم (٪) في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم؟ العدد الإجمالي للإجابات: 139.

التي تمتلك القدرة على الإبلاغ عن هذه المعلومات. بالنسبة إلى البلدان ذات الدخل المرتفع، قال 9٪ فقط إنّه ليس لديها معلومات للإبلاغ عن مثل هذه التغييرات، مقارنةً مع حوالى ربع البلدان في الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط والبلدان ذات الدخل المتدنّي. إقليميًا، أبلغ 40٪ من البلدان في آسيا والمحيط الهادئ عن أنّها لا تعرف ما إذا كات معدّلات المشاركة العامة في تعلّم الكبار وتعليمهم قد تغيّرت منذ العام 2009.

يُعتبَرُ الجندر جانبًا مهمًا من الإنصاف في المشاركة في تعلّم الكبار وتعليمهم (هانيمان وسكاربينو، 2015). فعلى الرغم من أنّ الفجوة بين الجنسَين باتت تتقلّص (اليونسكو، 2015 ب)، إلّا أنّ الأدلّة الحديثة تشير إلى أنّ الفروقات بين الجنسَين في تعلّم الكبار وتعليمهم قد تكون مرتبطة بالدورات التي أكملوها، وقد تؤثّر بالتالي على خيارات المتعلّمين المستقبلية. ومن أجل رصد المشاركة الجندرية في مختلف برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، أفادت البلدان عمّا إذا كانت هذه البرامج تُستكمَل أكثر من قبل الرجال أو النساء. ولوحظت بعض الفروقات الكبيرة. فالشكل 1.11 يبيّن أنّه في 44٪ من البلدان المُشارِكة، تشارك النساء في التعليم غير النظامي أكثر من الرجال. وفي 9٪ من البلدان، يشارك الرجال أكثر في التعليم غير النظامي، وفي 23٪ من البلدان، كانت المشاركة متساوية بين الجنسَين. ولم يكن بالإمكان توفير هذه المعلومات في 24٪ من البلدان.

يشكّل الإنصاف بين الجنسَين هاجسًا رئيسيًا بالنسبة إلى برنامج غانوكيندرا في بنغلادش، وهو برنامج تعليمي غير نظامي مشترك بين الأجيال، يخلق فرصًا تعلّمية ملائمة للسياق، وقائمة على الاحتياجات، ومستدامة مدى الحياة، للأطفال المتسرّبين من المدرسة، والشباب، والكبار الذين يعيشون في مجتمعات محلّية ريفية مهمّشة وفي ضواحي المدن. وصحيحٌ أنّ البرنامج يخدم جميع أعضاء المجتمع المحلّي، غير أنّ الجهود تُبذَل بشكل خاص لاستهداف النساء، ليس لأنّهنّ مهمّشات إجمالاً في البرامج التعليمية القائمة فحسب، بل أيضًا لأنّهنّ يلعبن دورًا مركزيًا بالنسبة إلى تطوّر العائلة والمجتمع المحلّي. وبالتالي، تبلغ حصّة النساء حاليًا حوالى 70٪ من أصل المستفيدين من البرنامج الذين يتجاوز عددُهم الـ85300.

وتشكّل القرائية ناحيةً أخرى حيث تعكس معدّلات المشاركة الأعلى حاجةً أكبر لدى النساء. فلقد أشار 58٪ من البلدان إلى أنّ مشاركة النساء تفوق مشاركة الرجال في برامج القرائية. على سبيل المثال، سآكشار بهارات هو برنامج وطني برعاية مركزية يركّز على تعزيز قرائية النساء في الهند. ويرمي سآكشار بهارات الذي أطلقته الإدارة الهندية للتعليم المدرسي والقرائية في العام 2009، إلى الحدّ من عدد الكبار الأمّيين في الهند، وإرساء بيئةٍ ضمن المجتمعات المحلّية تشجّع على التعلّم مدى الحياة. ففي حين أظهر إحصاء العام 2011 أنّ معدّل قرائية الكبار في الهند قد بلغ 69٪، أي أنّه ازداد بنسبة 7٪ مقارنةً مع إحصاء العام 2001، تبيّن أنّ معدّل القرائية لدى النساء الكبار ما زال أدنى بهامشٍ كبير، إذ بلغ 59٪ مقابل 79٪ للرجال. ويتمحورٍ تركيز البرنامج حول الحدّ من هذا التفاوت بين الجنسَين، وبالتالي التوصّل إلى هدف الحكومة الذي يتمثّل في بلوغ نسبة 80٪ من القرائية على الصعيد الوطني مع حلول العام 2030. ومن المخطّط تحقيق ذلك عن طريق توفير أسس القرائية لـ70 مليون شخص إضافي، ومن بينهم 60 مليون امرأة (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2013).

وكشف الاستطلاع الاستقصائي التابع **للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** أنّه في 54٪ من البلدان، يشاركُ الرجال أكثر من النساء في التعليم، والتدريب التقني والمهني. ويُعرَض في الفصل 3، الذي يتناول موضوع التوظيف وسوق العمل، المزيد من التفاصيل حول البُعد الجندري في ما يتعلّق بتعلّم الكبار وتعليمهم المرتبط بالتوظيف.

وتُعتبَر المعلومات المتوافرة عن مشاركة ووصول مجموعات معيّنة قليلةً نسبيًا، الأمر الذي يصعّب على البلدان تحديد الاحتياجات ورصد التقدّم المُحرَز مع الوقت. فيبيّن الشكل 1.14 أنّ 43٪ من البلدان المُشارِكة في **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** لم تقم بتوفير معلومات حول معدّلات مشاركة العاملين قليلي المهارة، وذوي الأجر المتدنّي، وغير المستقرّين في تعلّم الكبار وتعليمهم. وفي الوقت نفسه، لم يوفّر 62٪ من البلدان المشاركة معلومات حول معدّلات مشاركة مجموعات الأقلّيات الإثنية، أو الدينية، أو اللغوية.

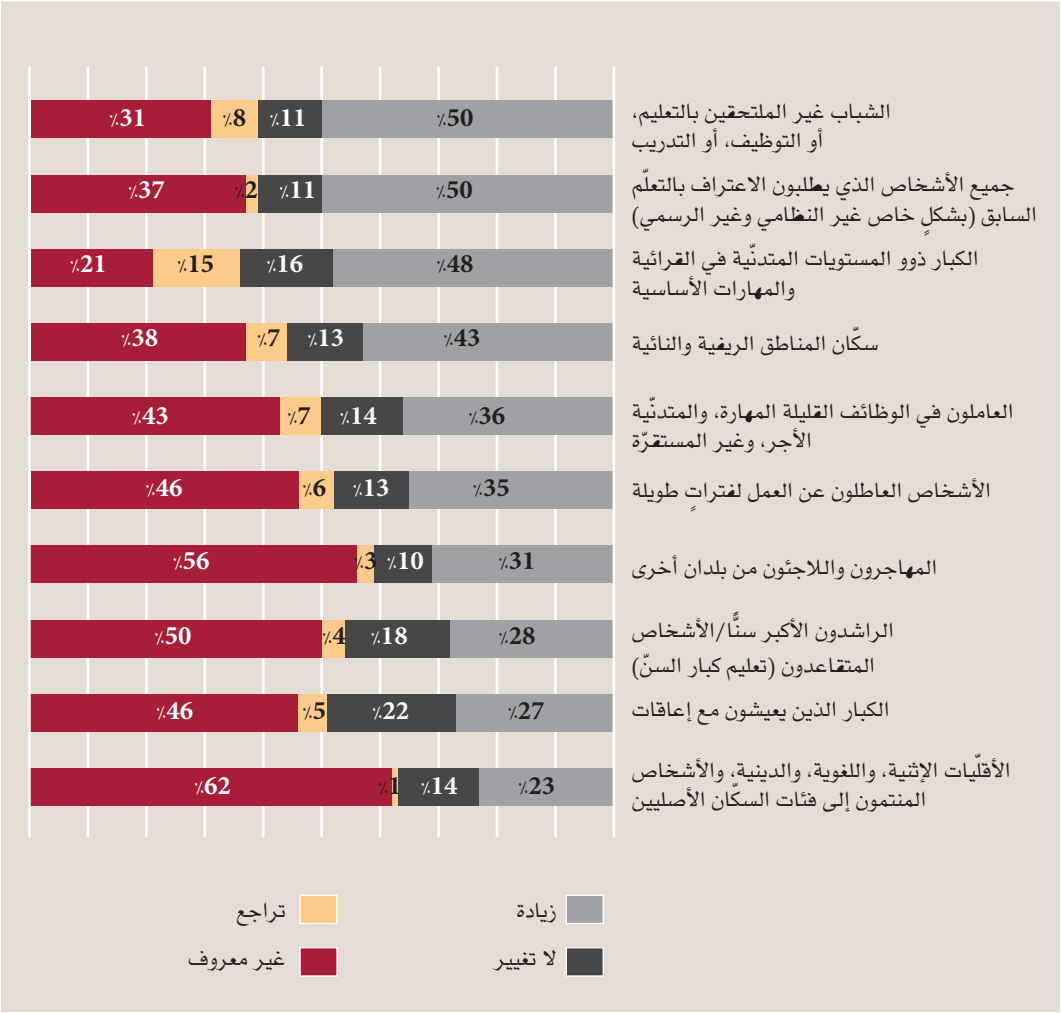
قد يُعزى ذلك إلى أنّ الأقلّيات الإثنية، والدينية، واللغوية في الكثير من البلدان هي مجموعات مستبعدة بسبب الفروقات في الخلفية، أو لأنّها غالبًا ما تعيش في مواقع ريفية نائية أو معزولة، الأمر الذي يصعّب تعقّب المعلومات حول المشاركة وجمعها.

يوجدُ أيضًا نقصٌ في المعلومات المتوافرة حول مشاركة المهاجرين واللاجئين في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم. فلقد أشارت 56٪ من البلدان المشاركة إلى أنّها تفتقر إلى المعلومات حول مشاركة هذه المجموعات في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم. ومردّ ذلك ربّما إلى أنّ الكثير من البلدان المضيفة تنظر إلى هذه المجموعات كمقيمين مؤقّتين في أرضها، فلا تركّز بالتالي جهودها على جمع المعلومات حول مشاركتهم في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم.

أمّا الكبار ذوو الإعاقات فما زالوا يشكّلون مجموعةً مهمّشة جدًا، من حيث تسليط الضوء على مشاركتهم في تعلّم الكبار وتعليمهم. فلقد أفاد 46٪ من البلدان المشاركة بأنّها لا تمتلك معلومات حول مشاركة الكبار ذوي الإعاقات في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم. ويميل الكبار ذوو الإعاقات إلى أن يكونوا من الأقلّيات المستضعفة في بلدان كثيرة، إنّما يشكّلون أيضًا مجموعةً متغايرة تختلف فيها الاحتياجات التعلّمية، تبعًا لنوع الإعاقة. ثمّة ميل إلى الحصول على المعلومات بطريقة شمولية، كجزءٍ من خدمات الرعاية المقدَّمة إلى الكبار ذوي الإعاقات. أخيرًا، تفتقر بلدانٌ كثيرة إلى معلومات حول معدّلات مشاركة الراشدين الأكبر سنًا؛ فلقد أعلن 50٪ من البلدان المشاركة عن أنّها لا تمتلك معلومات حول معدّلات مشاركة الراشدين الأكبر سنًا في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم.

يبيّن الشكل 1.14 أنّ 50٪ من البلدان المشاركة أبلغت عن زيادةٍ مُسجَّلة منذ العام 2009 في مشاركة الشباب غير الملتحقين بالتعليم، أو التوظيف، أو التدريب. كذلك، أبلغ 50٪ من البلدان المشاركة عن حصول زيادةٍ في مشاركة الكبار الذين يطلبون الاعتراف بالتعلّم السابق، وبشكلٍ خاص التعلّم غير النظامي أو غير الرسمي. وسُجِّلت كذلك زيادةٌ في معدّلات مشاركة الكبار ذوي المستويات المتدنّية في القرائية والمهارات الأساسية. بالإجمال، تعكسُ هذه الاتّجاهات تركيزًا متزايدًا على الكبار الشباب، لا سيّما أولئك غير الملتحقين بالوظائف، وعلى الكبار ذوي المهارات الأساسية المتدنّية.

الشكل 1.14
التغييرات في معدّلات المشاركة لمختلف الفئات في تعلّم الكبار وتعليمهم، عالميًا



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي التابع للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 5.3: لكلّ من المجموعات التالية، كيف تغيّرت المشاركة في تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009؟ إجمالي الإجابات: 139

من دون وجود معلوماتٍ كافية حول المشاركة في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، من الصعب التخطيط بدقّة للخدمات التي يجب تقديمها وللاحتياجات المستقبلية في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم. لهذا السبب، تعهّدت البلدان في إطار عمل بيليم بجمع معلومات مفصّلة حول المشاركة في تعلّم الكبار وتعليمهم. في لوكسمبورغ مثلاً، يتمّ إجراء استطلاع حول تعليم الكبار واستطلاع حول التدريب المهني المستمرّ. تُجمَع في لوكسمبورغ أيضًا معلوماتٌ حول الممارسات التدريبية من خلال استطلاع وطني يغطّي النشاطات التدريبية للشركات ووصولً الموظّفين إلى التدريب.

أخيرًا، بالنسبة إلى المشاركة، طُلِبَ من البلدان الإبلاغ عن الابتكارات الهامّة التي تمّ استحداثها منذ العام 2009 لزيادة الوصول والمشاركة التي قد تستفيدُ منها البلدان الأخرى. ويبيّن الجدول 1.8 أنّ 69٪ من البلدان التي أجابت عن هذا السؤال أبلغت عن حصول ابتكارات هامّة. إقليميًا، أبلغ 87٪ من البلدان الـ15 في أوروبا الوسطى والشرقية عن حصول ابتكارات، وفي أفريقيا جنوب الصحراء، أبلغ 78٪ من البلدان عن حصول ابتكارات لزيادة الوصول والمشاركة، بحسب فئات الدخل، حصل المزيد من الابتكارات نسبيًا في البلدان ذات الدخل المتدنّي. فلقد أفاد حوالى 81٪ من البلدان الـ16 في فئة الدخل المتدنّي عن حصول ابتكاراتٍ لزيادة الوصول إلى المشاركة في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم منذ

الجدول 1.8
عدد البلدان التي تبلّغ عن ابتكاراتٍ هامّة لزيادة الوصول إلى برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، والمشاركة فيها، منذ العام 2009 عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل

	العدد الإجمالي للإجابات عن السؤال	البلدان التي استحدثت ابتكاراتٍ هامة	(٪)
العالم	115	79	٪69
فئات المناطق			
أفريقيا جنوب الصحراء	27	21	٪78
الدول العربية	10	6	٪60
آسيا والمحيط الهادئ	24	14	٪58
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	19	11	٪58
أوروبا الوسطى والشرقية	15	13	٪87
أميركا اللاتينية والكاريبي	20	14	٪70
فئات الدخل			
الدخل المتدنّي	16	13	٪81
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط	29	21	٪72
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط	30	17	٪57
الدخل المرتفع	39	28	٪72

المصدر: الاستطلاع الاستقصائي التابع للتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 5.4: هل قامت حكومتكم باستحداث أيّ ابتكار هامّ في تعلّم الكبار وتعليمهم من أجل تحسين الوصول والمشاركة منذ العام 2009، وقد تستفيد منه بلدان أخرى؟

العام 2009، وهي نسبةٌ تتجاوز النسبة المُسجَّلة في فئات الدخل الأخرى. تشتمل الأمثلة عن الابتكار لزيادة المشاركة في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، كما أفادت عنها البلدان، على ما يلي:

- إنّ استراتيجية الدولة لتطوير التعليم تنصّ على إنشاء مراكز موارد إقليمية للمشاركين في تعلّم الكبار وتعليمهم في جميع أنحاء أذربيجان.
- في البحرين، تمّ التوصّل إلى مشاركة متزايدة، لا سيّما في صفوف النساء، عبر توفير النقل إلى مراكز تعليم الكبار من نقاط تجمّع قريبة من منازلهنّ، وكذلك عبر تقديم مِنَح للمتعلّمات اللواتي استكملن المرحلة التحضيرية الخاصّة بالنساء، وينتقلن إلى دورات التعليم المستمرّ في ميادين متنوّعة.
- استحدثت بليز برنامج شهادات معادلة بديلة عن الثانوية العامة في كلّ من المقاطعات الستّ، من أجل زيادة المشاركة في تعلّم الكبار. بالإضافة إلى ذلك، تشاركت الحكومة مع القطاع الخاص لتطبيق برنامج للشباب والكبار، عُرِفَ بالبرنامج المالي للقرائية وريادة الأعمال.
- استحدثت قبرص خطّة العمل لتطبيق جدول الأعمال الأوروبي لتعلّم الكبار، كجزء من استراتيجية أوروبا لعام 2020، التي ترمي إلى زيادة مشاركة الكبار في التعليم والتدريب عبر حملات توعية، وأيّام إعلامية، وكتيّبات، وغيرهما من مواد المعلومات.
- يشكّل برنامج مهارات الشباب جزءًا من خطّة حكومة فنلندا لضمان الشباب. ويتوجّه البرنامج إلى الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و29

سنة والذين يفتقرون إلى مؤهّلات تعليمية بعد المرحلة الأساسية. فمن خلال برنامج المهارات، يُزوَّد الشباب بفرصة لاستكمال تأهيل تدريبي أو جزءٍ منه. وقد يُزوَّد التدريب الذي يؤدّي إلى نيل التأهيل المهني في معهدٍ تعليمي، أو قد يُوفَّر على شكل تدرّب مهني. ويتألّف البرنامج من جزءٍ مهمّ يقومُ على بلوغ المجموعة المستهدفة وتقديم التوجيه والمشورة في خلال الدراسات.

- تمّ تأسيس صفوف قرائية للرجال فقط في بعض الأجزاء النائية من كينيا، من أجل تعزيز مشاركة الرجال عبر اتّباع التقاليد الثقافية. بالإضافة إلى ذلك، تمّ إنشاء برامج جوّالة، لتعلّم الكبار وتعليمهم، ومكتبات جوّالة للأشخاص الرحّل، في حين تُقدَّم برامج مسائية في مراكز حضرية كنيروبي، وكيسومو، ومومبازا، وماندیرا، بهدف تمكين الفئات العاملِة من الوصول إلى التعلّم بعد ساعات العمل العادية. علاوةً على ذلك، ينخرط المتعلّمون في تأليف مواد القراءة الخاصّة بهم، ويساعدهم ذلك على التأقلم مع موادهم التعلّمية، كما يشجّع المشاركة.
- تدير حكومة جمهورية كوريا عددًا من المشاريع، كمشروع مدن التعلّم مدى الحياة، ومراكز التعلّم مدى الحياة للسعادة. وترمي هذه المشاريع إلى زيادة المشاركة عن طريق بناء مرافق قريبة من المناطق السكنية وتقديم برامج تعلّمية متكيّفة تعكسُ الاحتياجات المحدّدة للمجتمعات المحلّية. وتعطي مراكز التعلّم مدى الحياة للسعادة الأولويةَ للسكّان في المجتمعات المحلّية الريفية الذين يفتقرون إلى فرص تعلّمية مدى الحياة. تُخلَق المراكز عبر إعادة هيكلة المرافق القائمة، كالمكتبات، والمراكز المجتمعية، ومراكز المواطنين الكبار في السنّ، والمرافق الموجودة في مجمّعات الشقق. ولدى جميع مراكز التعلّم مدى الحياة للسعادة مدراء ميدانيون.

كذلك، حقّقت برامج القرائية النجاح في تعزيز المشاركة. يوصف أحد هذه البرامج في الإطار 1.9.

الإطار 1.9
تعزيز المشاركة في برامج محو الأمية للكبار: برنامج أكسارا آغار برداية (AKRAB) في إندونيسيا

يقدّم برنامج أكسارا آغار برداية (AKRAB) في إندونيسيا تدريبًا أساسيًا ومتقدّمًا حول القرائية باللغات المحلّية واللغة الإندونيسية للكبار. وتتمثّل إحدة نقاط القوّة الرئيسية في برنامج أكرب (AKRAB) في انخراط جهات معنية متعدّدة في تنسيقه وتطبيقه. ففي حين تتولّى وزارة التعليم والثقافة الإندونيسية مسؤولية تصميم برنامج أكرب (AKRAB)، تنخرط وزاراتٌ أخرى أيضًا، كوزارة الرعاية العامة، ووزارة الشؤون الداخلية، ووزارة الشؤون الدينية، ووزارة المالية، ووزارة تمكين المرأة. وتنخرط السلطات المناطقية والبلدية في تطبيق البرنامج، كما مجموعة واسعة من المنظّمات، بما في ذلك المنظّمات غير الحكومية، والمجموعات النسائية، ومراكز التعلّم المجتمعية، والمؤسّسات الدينية، والمجموعات البيئية، والجامعات. وقد حقّق برنامج أكرب (AKRAB) نجاحًا باهرًا من ناحية المشاركة.

فبين عامَي 2008 و2012، شارك أكثر من 4 ملايين شخص، وتمّ منح شهادة قرائية لأكثر من 3 ملايين شخص، وحصل على التدريب أكثر من 3500 مرشد مختصّ بقرائية الكبار، وتمّ توفير أكثر من 6179 حديقة مجتمعية للقراءة في المناطق العامة. وازداد عدد المراكز التعلّمية المجتمعية بنسبة 30٪ بين عامَي 2007 و2012، كما انخفضت الهوّة بين الجنسين من 4.32 في العام 2007 إلى 2.7 في العام 2011.

المصدر: معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2012 أ.

1.6 الجـودة

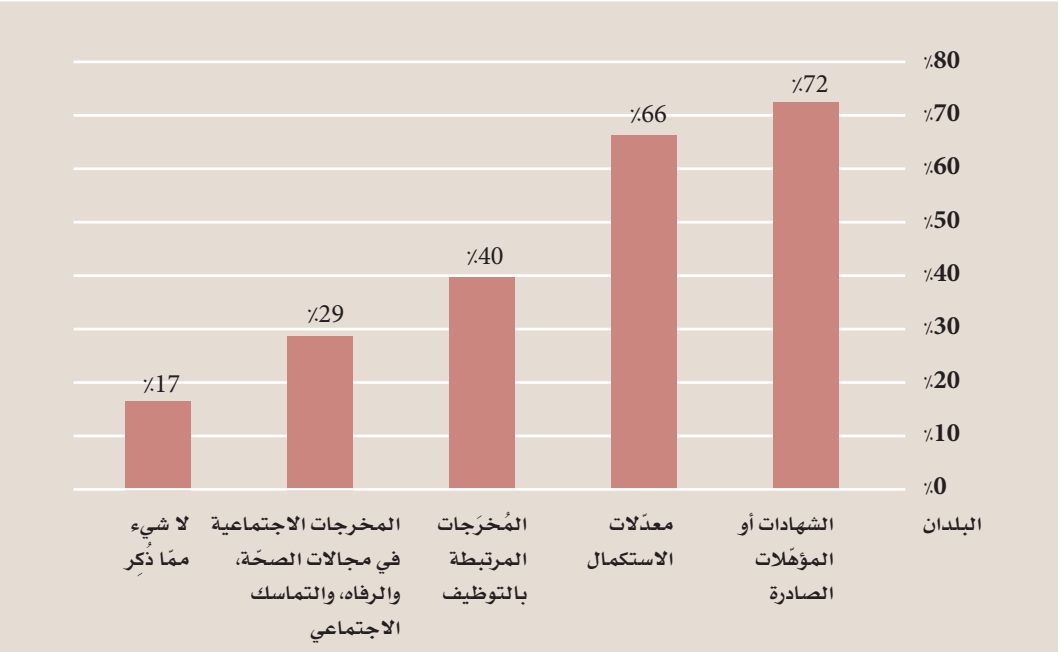
على النحو المنصوص عليه في إطار عمل بيليم، «الجودة في التعلّم والتعليم هي: مفهومٌ، وممارسة شموليّة، ومتعدّدة الأبعاد، وتقتضي انتباهًا دائمًا وتطويرًا مستمرًا» (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2010). لأغراض الرصد، تمّ تقديم أبعاد مختلفة للجودة في توفير برامج تعلّم الكبار وتعليمهم منذ صدور **التقرير العالمي الأوّل بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، بما في ذلك الجدوى، والإنصاف، والكفاءة، والفعّالية. أمّا **التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** فسلّط الضوء على أنّ بلدانًا كثيرة قد طوّرت وطبّقت معايير ذات جودة، غير أنّ صياغات هذه المعايير وتعاريفها تتفاوت إلى حدّ كبير.

ثمّ جاء التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم ليحدّد المجالات الخمسة الأساسية التالية لرصد الجودة في توفير تعلّم الكبار وتعليمهم:

1. جمع المعلومات بطريقةٍ منهجية.
2. وجود برامج تعليمية وتدريبية للمدرّسين والميسّرين المختصّين بتعلّم الكبار وتعليمهم ما قبل الخدمة.
3. اشتراط امتلاك مؤهّلات أوّلية للتمكّن من التدريب في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم.
4. وجود برامج تعليمية وتدريبية مستمرّة في خلال الخدمة للمدرّسين والميسّرين المختصّين بتعلّم الكبار.
5. أبحاث هامّة صادرة حول مواضيع متخصّصة مرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم.

كما يبيّن الشكل 1.15، أفاد 66٪ من مجمل البلدان المشاركة في **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** بأنّها تجمع المعلومات حول معدّلات الاستكمال، وأفاد 72٪ منها بأنّها تجمع معلوماتٍ منهجية حول الشهادات الصادرة. فهي مُخرَجات يمكن تحديدها وتعقّبها بكلّ سهولة. غير أنّ 40٪ فقط من البلدان أفادت بأنّها تقوم بجمع معلوماتٍ منهجية حول المُخرجات من ناحية التوظيف، فيما أفاد 29٪ فقط بأنّها تجمع المعلومات حول المُخرجات الاجتماعية الأوسع. فالمعلومات حول الشهادات والمؤهّلات

الشكل 1.15
النسبة المئوية للبلدان التي تقوم بجمع المعلومات بشكلٍ منهجي حول مختلف مخرجات تعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 6: هل يقوم بلدكم بشكلٍ منهجي بجمع المعلومات حول المخرجات التالية المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم؟ العدد الإجمالي للإجابات: 139.

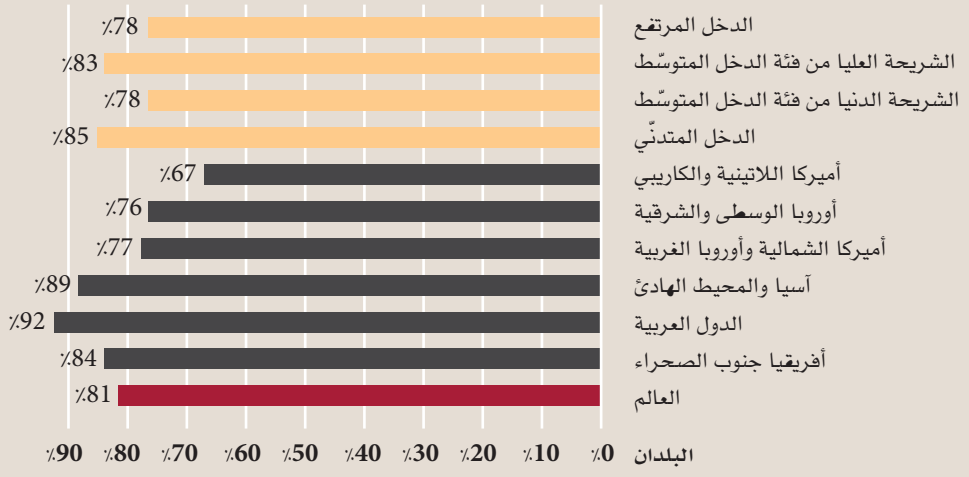
الصادرة، وكذلك حول معدّلات الاستكمال، هي أمور يمكن لمزوّدي تعلّم الكبار وتعليمهم جمعها بسهولة بأنفسهم، في حين أنّ جمع المعلومات حول الفوائد الاقتصادية والاجتماعية، يترافق مع صعوبات أكبر، كما يتطلّب مقاربات منهجية مختلفة لجمع البيانات، ومشاركة بين الوكالات، وإطارًا زمنيًا أبعد للتحليل. ويُظهِر الشكل 1.15 أيضًا أنّ 17٪ من البلدان، أي ما يعادل 23 بلدًا، لا تجمع أيّ معلومات منهجية حول المُخرَجات المذكورة في الاستطلاع الاستقصائي.

من ناحية برامج التعليم والتدريب الأوّلي ما قبل الخدمة للمعلّمين والميسّرين المختصّين بالكبار، أفاد 81٪ من البلدان المستجيبة الـ134 بأنّ هذه البرامج موجودة أصلاً (الشكل 1.16). وبحسب مستوى الدخل، سُجِّل تفاوت طفيف في نسبة البلدان حيث يُوفَّر التدريب الأوّلي ما قبل الخدمة لمعلّمي الكبار. ويُذكَر أنّ المعلومات حول وجود برامج تعليم وتدريب أوّلي ما قبل الخدمة لمعلّمي الكبار لا تشمل نسبة المدرّسين المختصّين بتعلّم الكبار وتعليمهم الذين ينخرطون فعليًا في التدريب، إنّما تشير بكلّ بساطة إلى أنّ التدريب موجود. إنّه مؤشّر شامل، غير أنّه يسهّل جمع بيانات قابلة للمقارنة. علاوةً على ذلك، من المهمّ الإشارة إلى أنّ الجودة لا تعتمد حصرًا على التدريب، على الرغم من أهمية تدريب فريق العمل التعليمي. فتحفيز المدرّسين والحوافز المالية وغير المالية، كما البنى التحتية، والمواد، والمناهج، تلعبُ أيضًا دورًا مهمًا. أخيرًا، لا يجب أن يكون توفير التدريب الأوّلي مربوطًا فقط بالتوفير الرسمي لتعلّم الكبار وتعليمهم. فلا بدّ من تزويد معلّمي الكبار والميسّرين بالتدريب الأوّلي والمستمرّ، حتّى عندما يكونُ توفير تعلّم الكبار وتعليمهم غير نظامي.

قامت حكومة جمهورية كوريا بتأسيس نظام المعلّم للتعلّم مدى الحياة، وهو نظام وطني لمنح الشهادات للمعلّمين المتخصّصين والعاملين في قطاع التعليم مدى الحياة. ويهدفُ النظام إلى ضمان جودة عالية من التعليم والتعلّم. وفي المادّة 24 من قانون التعليم مدى الحياة، يُعرَّف عن المعلّم المختصّ بالتعلّم مدى الحياة باعتباره «اختصاصيًا ميدانيًا مسؤولاً عن إدارة عملية التعلّم مدى الحياة بكاملها، من التخطيط للبرامج وصولاً إلى التطبيق، والتحليل، والتقييم،

الشكل 1.16

النسبة المئوية للبلدان التي توجد فيها برامج التعليم والتدريب الأوّلي ما قبل الخدمة للمدرّسين المتخصّصين بتعلّم الكبار وتعليمهم، حسب فئات الدخل، وحسب المناطق، وعالميًا



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 6.2: هل توجد برامج تعليم وتدريب أوّلي ما قبل الخدمة للمعلّمين/الميسّرين المختصّين بتعلّم الكبار وتعليمهم في بلدكم؟ العدد الإجمالي للإجابات عالميًا: 134. بحسب المناطق: أفريقيا جنوب الصحراء 32؛ الدول العربية 12؛ آسيا والمحيط الهادئ 27؛ أميركا الشمالية وأوروبا الغربية 22؛ أوروبا الوسطى والشرقية 17؛ أميركا اللاتينية والكاريبي 24. بحسب فئات الدخل: الدخل المتدنّي 20؛ الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط 32؛ الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط 35؛ الدخل المرتفع 46.

والتعليم». للحصول على شهادة كمعلّم مختصّ بالتعلّم مدى الحياة، على الأفراد الحصول على عددٍ من الحصص الأكاديمية في ميدانٍ متّصل من إحدى الجامعات، أو من مدرسةٍ للتعليم العالي، أو يتوجّب عليهم استكمال دورات تدريبية تقدّمها مؤسّسات معيّنة. بالإضافة إلى ذلك، ينصّ قانون التعليم مدى الحياة على «تعيين وتوظيف معلّمين مختصّين بالتعلّم مدى الحياة»، فيُلزِم بالتالي المعاهد البلدية والمناطقية المعنية بالتعليم مدى الحياة، وكذلك مراكز التعلّم مدى الحياة في المدن، والمقاطعات، والقرى، بتوظيف معلّمين مختصّين بالتعلّم مدى الحياة. وتُنصَح أيضًا المدارس والحضانات التي تدير برامج للتعلّم مدى الحياة بتوظيف معلّمين مختصّين بالتعلّم مدى الحياة (وزارة التعليم، والعلم، والتكنولوجيا في جمهورية كوريا، 2009).

لا يُطلَب من معلّمي الكبار دائمًا أن يكونوا حائزين على شهادات من أجل التمكّن من التعليم، ومردّ ذلك جزئيًا إلى أنّ الفرص التدريبية المقدّمة قليلة جدًا. في الواقع، يبيّن الشكل 1.17 أنّ أقلّ من نصف (46٪) البلدان المستجيبة الـ134، أفادت بأنّ المؤّهلات المكتسبة قبل الخدمة تشكّل شرطًا للتعليم في برنامج تعلّم الكبار وتعليمهم. وأفاد 39٪ بأنّ المؤّهلات المكتسبة قبل الخدمة مطلوبة في بعض الحالات للتعليم في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، في حين أفاد 15٪ بأنّ المؤهّلات غير مطلوبة للتعليم في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم.

في هذا الإطار، أفادت جنوب أفريقيا بأنّ الحكومة زوّدت المتخرّجين العاطلين عن العمل، والشباب الحاصلين على شهادات عليا من المدارس الثانوية بعقود قصيرة الأجل لتعليم مهارات القرائية، والمهارات الأساسية للكبار. وهذا الأمر يسلّط الضوء على الافتقار لمعلّمين مؤهّلين في ميدان تعلّم الكبار وتعليمهم. ولا بدّ من التشديد على أنّ المؤهّلات وحدها لا تضمن احتراف معلّمي الكبار، غير أنّ ضمان الاحتراف يشتمل على توفير تدريب أوّلي ومستمرّ، ومنح الأمان الوظيفي، وتقديم أجور عادلة، وفرص للنمو، والاعتراف بالعمل الجيّد في الحدّ من الفجوة التعليمية ضمن فئة الكبار.

ووضعت البحرين تطوّرًا مهمًا من ناحية المؤهّلات وضمان الجودة في تعلّم الكبار وتعليمهم، حيث تمّ إنشاء الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان الجودة في التعليم والتدريب. وتقومُ هذه الهيئة بصياغة معايير ذات جودة للمناهج، وطرق التدريب، والتقييم. وتتمثّل مهام الهيئة في ما يلي:

1. وضع المعايير والمبادئ التوجيهية لقياس أداء المؤسّسات التعليمية والتدريبية، وللتخطيط للمؤهّلات الوطنية.
2. إجراء مراجعات ذات جودة للمؤسّسات التعليمية والتدريبية من أجل ضمان المساءلة وتحسين جودة المحصّلة.
3. تطوير وتطبيق نظام وطني للامتحان يوفّر تقييمًا موثوقًا لتحصيل المتعلّمين في مراحل ما قبل الجامعة.
4. إدارة إطار المؤهّلات الوطني الذي يغطّي جميع أشكال التعلّم ويتضمّن مؤهّلات وطنية قائمة على المخرجات تلبّي احتياجات سوق العمل في البلد.
5. نشر مراجعات، ومؤهّلات، وتقارير وطنية عن الامتحانات، تكونُ دقيقة وشفّافة، من أجل تعزيز الجودة وصنع القرارات.
6. بناء القدرات الوطنية لدعم تعزيز الجودة والاستدامة في مؤسّسات التعليم والتدريب في البحرين.
7. تعزيز الشراكة والتواصل مع الهيئات المختصّة.

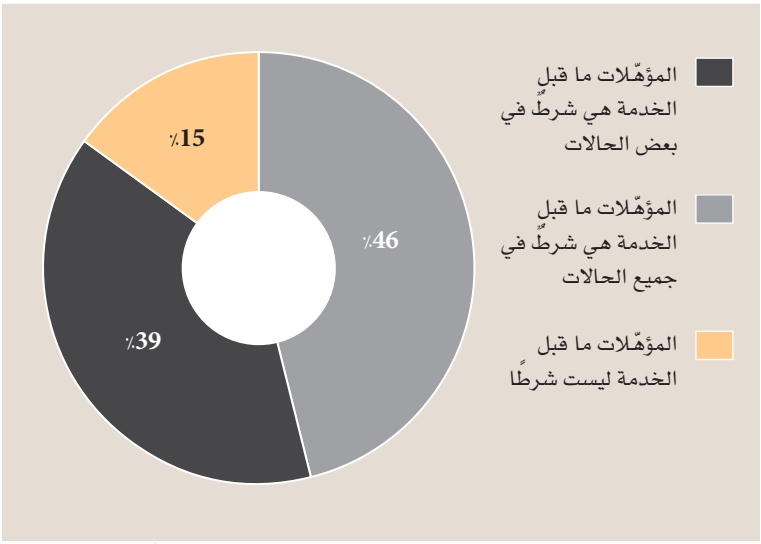
بالإضافة إلى التدريب الأوّلي، يُعتبَر التطوّر المهني المستمرّ مهمًا من أجل الحفاظ على جودة توفير التعليم في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم. ويُظهِر الشكل 1.18 بحسب فئات الدخل النسبة المئوية من البلدان المستجيبة التي تعتمد التطوّر المهني في خلال الخدمة للعاملين في تعلّم الكبار وتعليمهم. عالميًا، أفاد 31٪ فقط من البلدان باعتماد التطوير المهني المستمرّ في خلال الخدمة بقدراتٍ كافية، في حين أفاد 54٪ من البلدان بوجود التطويرِ المهني المستمرّ، إنّما بقدراتٍ غير كافية، وأفاد 14٪ بعدم اعتماد التطوير المهنِي المستمرّ إطلاقًا. بحسب فئات الدخل، أفاد 70٪ من البلدان ذات الدخل المتدنّي، و61٪ من البلدان في الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط، و52٪ من البلدان في الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط، و43٪ من البلدان ذات الدخل المرتفع بعدم توفّر قدرات كافية للتطوير المهني المستمرّ.

إنّ خلق المعارف والمعلومات يوفّر أساسًا قويًا لتحسين الجودة. لهذا السبب، تشكّل الأبحاث

الصادرة حول مواضيع متخصّصة مرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم العنصر الأخير للجودة، الذي تمّ تقديم معلومات استقصائية عنه. فلقد بلّغت البلدان عمّا إذا كانت قد أجرت أبحاثًا هامّة منذ العام 2009 حول المخرجات التعلّمية، أو الجودة، أو التنوّع، أو تأثير التكنولوجيات الجديدة، أو الإنصاف في تعلّم الكبار وتعليمهم (انظر الشكل 1.19). عالميًا، أفاد 52٪ من البلدان بأنّها أجرت أبحاثًا هامة حول المخرجات التعلّمية، وأفاد 50٪ بإجراء أبحاث هامّة حول معايير الجودة للتدريب والتعلّم، بما في ذلك المناهج والتدريس، و39٪ حول تنوّع المزوّدين، و33٪ حول مسائل الإنصاف في تعلّم الكبار وتعليمهم، و29٪ حول تأثير التكنولوجيا الجديدة على تعلّم الكبار وتعليمهم.

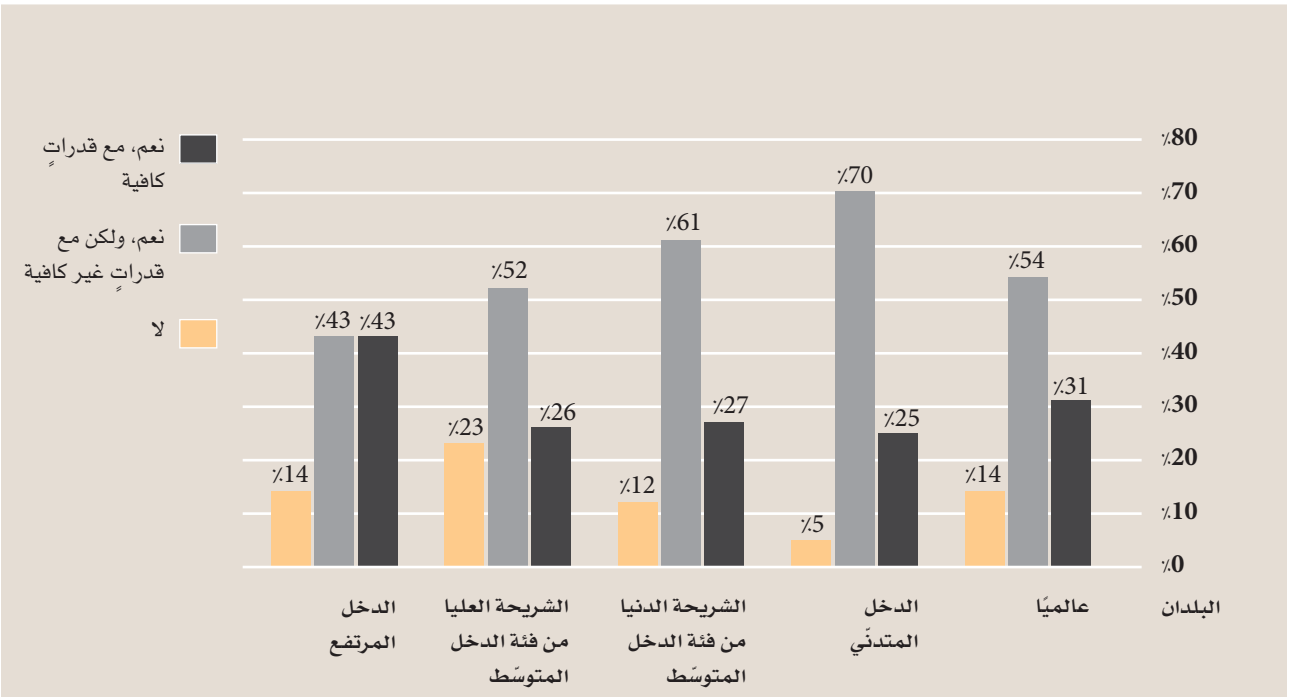
وقد قدّمت ألمانيا معلوماتٍ وافية حول النشاطات البحثية، والبيانات، والمعلومات الأخرى المتّصلة بجودة تعلّم الكبار وتعليمهم. وتشمل بعض الأمثلة:

الشكل 1.17
النسبة المئوية للبلدان التي تُعتبَرُ فيها المؤهّلات المكتسبة قبل الخدمة شرطًا للتعليم في البرامج الخاصّة بتعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا



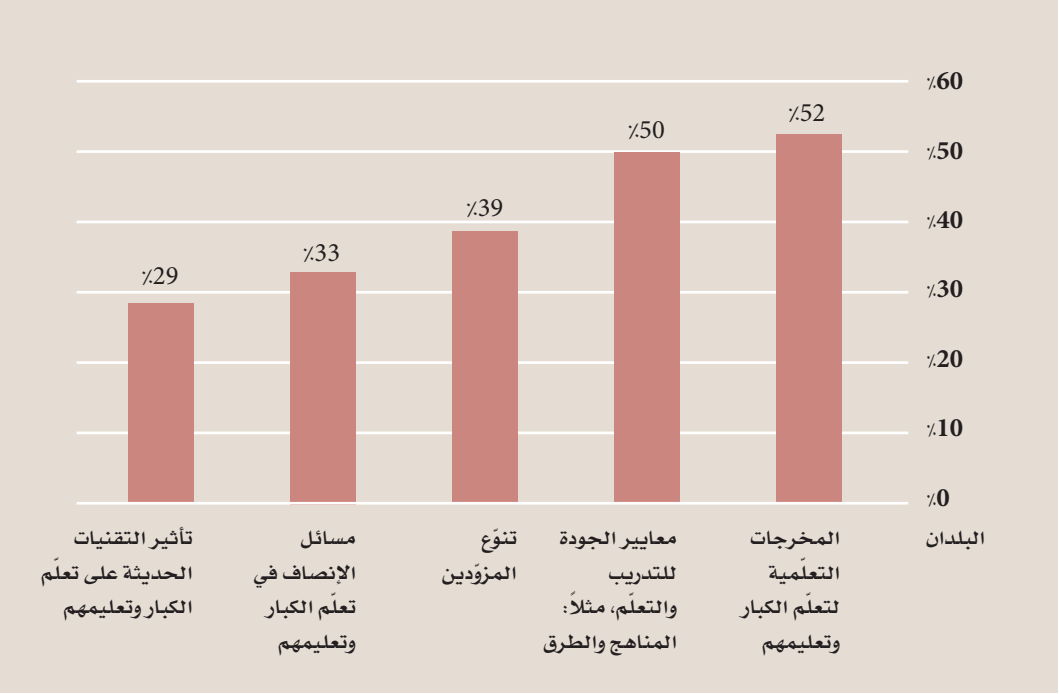
المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 6.3: هل تشكّل المؤهّلات الأوّلية المكتسبة ما قبل الخدمة شرطًا للتعليم في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم؟ العدد الإجمالي للإجابات: 134.

الشكل 1.18
النسبة المئوية للبلدان التي توفّر برامج تعليم وتدريب في خلال الخدمة للمدرّسين والميسّرين المتخصّصين بتعلّم الكبار وتعليمهم عالميًا، وحسب فئات الدخل



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 6.4: هل توجد برامج تعليم وتدريب مستمرّ في خلال الخدمة للمدرّسين/الميسّرين المتخصّصين بتعليم الكبار في بلدكم؟ العدد الإجمالي للإجابات: 127. بحسب فئات الدخل: الدخل المتدنّي 20، الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط 33، الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط 31، الدخل المرتفع 42.

الشكل 1.19
النسبة المئوية للبلدان التي أجرت أبحاثًا هامّة حول المخرجات التعلّمية لتعلّم الكبار وتعليمهم، ومعايير الجودة، وتنوّع المزوّدين، ومسائل الإنصاف، وتأثير التقنيات الحديثة، عالميًا



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 6.5: منذ العام 2009، هل أُجريت أيّ تحليلات هامّة للمسائل التالية في بلدكم؟ العدد الإجمالي للإجابات: 139.

1. يصدر المعهد الألماني لتعليم الكبار (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) منشورًا بعنوان تحليل المساق (Trendanalyse) (المعهد الألماني لتعليم الكبار، 2013) حيث تُجمَع وتُحلّل الأبحاث حول تعلّم الكبار وتعليمهم. ويتطرّق المنشور إلى مزوّدي تعلّم الكبار وتعليمهم، والموظّفين، والدورات، والبرامج، والمشاركة، والتمويل، والكفاءات، والمؤهّلات، وهيكليات الحوكمة.

2. تسمح قاعدة البيانات المفتوحة على الانترنت «خريطة الأبحاث حول التعليم المستمرّ» (http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/default.aspx?lang=en) للمستخدمين باستكشاف المشاريع البحثية المتواصلة والمكتملة في ميدان تعلّم الكبار وتعليمهم. وقد طُوِّرت قاعدة البيانات هذه من قبل المعهد الألماني لتعليم الكبار بالتعاون مع قسم تعليم الكبار في الرابطة الألمانية للأبحاث التعليمية.

3. أجرت جامعة هامبورغ بين عامَي 2009 و2012 دراسة المستوى الأوَّل حول الأمية الوظيفية (Grotluschen, 2012). وتمثّل الهدف منها في توفير معلومات متباينة حول مستويات القرائية في ألمانيا، لا سيّما بالنسبة إلى مستوى الكفاءة الأدنى، المعروف بـ«المستوى الأوَّل». ولم توفّر الدراسة الأرقام الموثوقة الأولى حول حجم الأمّية الوظيفية في ألمانيا فحسب، بل وفّرت أيضًا بياناتٍ هامّة حول الظروف المعيشية للمجموعة المقصودة.

4. أخيرًا، طُلِب من البلدان الإفادة عمّا إذا كانت قد استحدثت ابتكاراتٍ أو تطويراتٍ هامّة لتحسين جودة تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009. ويبيّن الجدول 1.9 أنّ 65٪ من البلدان عالميًا أفادت عن حصول ابتكاراتٍ هامّة في

الجدول 1.9
البلدان التي استحدثت ابتكاراتٍ هامّة لتحسين جودة تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009 عالميًا، وحسب المناطق، وحسب فئات الدخل

	العدد الإجمالي للإجابات عن السؤال	البلدان التي استحدثت ابتكاراتٍ هامّة	(٪)
العالم	116	75	٪65
فئات المناطق			
أفريقيا جنوب الصحراء	27	16	٪59
الدول العربية	12	7	٪58
آسيا والمحيط الهادئ	22	16	٪73
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	18	11	٪61
أوروبا الوسطى والشرقية	14	10	٪71
أميركا اللاتينية والكاريبي	23	15	٪65
فئات الدخل			
دخل متدنّي	16	9	٪56
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط	30	22	٪73
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط	32	18	٪56
الدخل المرتفع	37	26	٪70

المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 6.6: منذ العام 2009، هل قام بلدكم باستحداث ابتكاراتٍ هامّة لتحسين جودة تعلّم الكبار وتعليمهم؟

جودة تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009. ولا توجد إشارة واضحة حول أنّ الابتكار بالنسبة إلى جودة تعلّم الكبار وتعليمهم يعتمدُ على دخل البلدان. هذا لا يعني أنّ الموارد المالية لا تلعب أيّ دور من حيث جودة تعلّم الكبار وتعليمهم، ولكنّ الابتكار ممكن بكلّ بساطة بغضّ النظر عن الموارد الاقتصادية.

تشتمل الأمثلة عن الابتكار في جودة تعلّم الكبار وتعليمهم، بحسب ما أفادت به البلدان، على ما يلي:

- أفادت كندا عن حصول ابتكاراتٍ هامّة لتحسين جودة تعلّم الكبار وتعليمهم في مقاطعاتٍ وأقاليمَ كثيرة منذ العام 2009. على سبيلِ المثال، طوّرت مانيتوبا، اعتمادًا خاصًا للملقّنين المختصّين بقرائية الكبار، وعقدت شراكةً مع جامعة مانيتوبا لتقديم دورة حول التلقين في مجال قرائية الكبار. كذلك، طوّرت نيو برونزويك إطارَ عملٍ ذا جودة لمزوّدي الخدمات المجتمعية في مجال تعلّم الكبار. أمّا الأقاليم الشمالية الغربية فطوّرت منهاجًا مؤلّفًا من وحداتٍ عدّة، بالإضافة إلى مجموعةٍ من الموارد، لدورات القرائية المتدنّية المستوى في مادّة الرياضيات، التي تمّت تجربتها في عامَي 2016/2015. وقامت أونتاريو أيضًا بتطوير إطار عمل منهاج قرائية الكبار في أونتاريو الذي حُرِّرَ في شهر نيسان/أبريل من العام 2012. إنّه إطار عمل قائم على الكفاءات يدعم تطوير البرامج الخاصّة بالمتعلّمين الكبار والقرائية.
- أسّست مصر الوكالة الوطنية للتميّز، وأقرّت صياغة معايير الجودة في تعليم الكبار. وقامت الوكالة بتطوير آلية لمنح الشهادات للمدرّبين المساعدين في مجال القرائية وتعليم الكبار على المستوى الإقليمي، بالإضافة إلى المدرّبين المتخصّصين في مجال القرائية وتعليم الكبار على المستوى الإقليمي.

- يحدّد قانون تعليم الكبار (2015) في إستونيا مناهج قائمة على المُخرجات للتعليم المستمرّ. وقد تمثّل الهدف من القانون الجديد في زيادة شفافية وجودة التعليم المستمرّ، وتوسيع مسؤوليات مزوّدي التعليم المستمرّ.

- في هنغاريا، ينصّ قانون تعليم الكبار على أنّه إذا كان الهدف من التعليم أو التدريب مهنيًا، أو إذا كان ينطوي على تعلّم اللغة، أو إذا كان مموّلاً من الدولة، ينبغي أن يكون مزوّد التدريب حاصلاً على الشهادة الملائمة من قبل الحكومة. والهدفُ من إصدار الشهادات يكمنُ في إيجاد نظام موثوق بجودة عالية في كلّ مؤسّسة لتعليم أو تدريب الكبار، فضلاً عن تعزيز الشفافية.

- في كينيا، تمّ استحداث نظام متكامل لإدارة التعليم، كما تمّت مراجعة المواد لجعلها أكثرَ صلةً باحتياجات المتعلّمين الكبار.

- تمّ استحداث دبلوم وطني في تدريس الكبار من قبل مديرية التعلّم مدى الحياة في مالطا. وعلى مستوى التعليم العالي، تمّ استحداث شهادة ماجستير في تعليم الكبار من قبل جامعة مالطا، باختصاصَين، أحدهما يتعلّق بالتعليم المجتمعي، والآخر يرتبط بتدريب الكبار.

- أعلنت حكومة نيكاراغوا عن إعطاء الأولوية لمسألة محو الأمية. ونتيجة لذلك، ازداد التركيز على تطبيق الوحدات التعليمية حول القرائية، مع تعزيز المرونة في الوسائط وتأمين المزيد من المدرّسين في المناطق الريفية النائية.

- بهدف دعم عملية ضمان الجودة بشكلٍ منهجي، طوّرت الوكالة الوطنية للتعليم في السّويد أداةً شاملة للتقييم الذاتي للجودة.

- طوّرت زامبيا مبادئ توجيهية للمؤسّسات التعلّمية المفتوحة، وتلك التي تقدّم خدمة التعليم عن بُعد. بالإضافة إلى ذلك، تمّ تطوير مواد حول القرائية الأساسية والوظيفية باللغات المحلّية، فضلاً عن أدلّة تدريبية حول قرائية الكبار، للمنهجيات التي تمّ تطويرها.

خلاصـــات

يمكن استنتاج الخلاصات الرئيسية التالية حول رصد جودة تعلّم الكبار وتعليمهم. أوّلاً: ازدادت عملية جمع المعلومات ذات الصلة بطريقةٍ منهجية منذ العام 2009. ولكن، ما زال هناك نقصٌ في المعلومات حول المخرجات الاقتصادية وغير الاقتصادية للمشاركة في تعلّم الكبار وتعليمهم. ويشكّل عدم وجود بيانات قابلة للمقارنة على المستوى الدولي عائقًا آخرَ في وجه الرصد. ثانيًا: يشكّل التدريب ما قبل الخدمة، والمؤهّلات الأولية للملقّنين المختصّين بتعلّم الكبار وتعليمهم، وبرامج التعليم والتدريب في خلال الخدمة لمعلّمي الكبار، عناصرَ مهمّة بمجملها لضمان الجودة العالية. غير أنّها ليست الجوانب الوحيدة. فرصد جودة التعليم المُقدَّم يقتضي أن تستمرّ الأنظمة في البحث في عملية مأسسة تعلّم الكبار وتعليمهم، بالإضافة إلى أساسه التمويلي، ومناهجه، وتوافره، ووسائط التقديم. فمعلّموا الكبار يحتاجون إلى الدعم في توفير التلقين الذي يلبّي احتياجات المتعلّمين. وأخيرًا، لا بدّ من مواصلة الأبحاث في ميدان تعلّم الكبار وتعليمهم من أجل توجيه السياسات والممارسات، إذ إنّ المعارف والمعلومات تلعبان دورًا محوريًا في تحسين جودة تعلّم الكبار وتعليمهم.

المـراجـع

Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld, المعهد الألماني لتعليم الكبار. 2013. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Grotlüschen, A. and Riekmann, W. 2012. *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der Ersten Leo. - Level-One Studie*. Munster, Waxmann.

Hanemann, U. and Scarpino, C. 2015. *Narrowing the Gender Gap: Empowering Women through Literacy Programmes*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

جمهورية كوريا، وزارة التربية، والعلم، والتكنولوجيا. 2009. قانون التعليم مدى الحياة. سيول.
http://www.moleg.go.kr/FileDownload.mo?flSeq=30743

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة

معهد اليونسكو للإحصاء

معهد اليونسكو للتعليم. 1997. *Adult Education: The Hamburg Declaration; the Agenda for the Future*. هامبورغ، معهد اليونسكو للتعليم.
http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114eo.pdf

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2010. إطار عمل بيليم. هامبورغ، معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة.
http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2012 أ. *AKRAB! (Literacy Creates Power). Effective Literacy and Numeracy Practices Database (LitBase)*. هامبورغ، معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة.
http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=14&programme=121

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2012 ب. *UIL Global Observatory of Recognition, Validation and Accreditation (RVA) of Non-formal and Informal Learning*. هامبورغ، معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة.
http://www.uil.unesco.org/uil-globalobservatory-recognition-validation-and-accreditation-rva-non-formal-and-informallearning

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2013. *Saakshar Bharat Mission. Effective Literacy and Numeracy Practices Database (LitBase)*. هامبورغ، معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة.
http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=9&programme=132

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2016. *Collection of Lifelong Learning Policies and Strategies*. هامبورغ، معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة.
http://uil.unesco.org/lifelong-learning/lifelong-learning-policy-analysis/collection-lifelonglearning-policies-and

معهد اليونسكو للإحصاء. 2012. *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. مونتريال، معهد اليونسكو للإحصاء.
http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf

معهد اليونسكو للإحصاء. 2016 أ. *Regional and Country Profiles*. مونتريال، معهد اليونسكو للإحصاء.
http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/regions.aspx

معهد اليونسكو للإحصاء. 2016 ب. *Expenditure on Education as % of GDP*. مونتريال، معهد اليونسكو للإحصاء. http://data.uis.unesco.org/?queryid=181

اليونسكو. 1976. *Recommendation on the Development of Adult Education*. باريس، اليونسكو.
http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000300/030090eb.pdf

اليونسكو. 2015 أ. توصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015). باريس، اليونسكو.
http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf

اليونسكو. 2015 ب.
Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. باريس، اليونسكو

Walters, S., Yang, G., and Roslander, P. 2014. *Key Issues and Policy Considerations in Promoting Lifelong Learning in Selected African Countries: Ethiopia, Kenya, Namibia, Rwanda and Tanzania*. هامبورغ، معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة.

البنك الدولي. 2016. *World Bank List of Economies (July 2016)*. واشنطن العاصمة، البنك الدولي.
http://siteresources.worldbank.org/DATASTATISTICS/Resources/CLASS.XLS

Yang, J. 2015. *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States*. هامبورغ، معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة.

الجـزء الثّاني

مقـدّمـة

ينبغي النظر إلى تعلّم الكبار وتعليمهم باعتباره جزءًا من مجموعة أوسع من الممارسات الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية. ووضعُ تعلّم الكبار وتعليمهم ضمن الصورة الأوسع للتنمية المستدامة يشكّل هدف هذا الجزء من التقرير الذي يبحث في كيفية تفاعل تعلّم الكبار وتعليمهم مع تأثيره على المجالات المهمّة الثلاثة التالية: الصحّة والرفاه؛ والتوظيف وسوق العمل؛ والحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية. تُستعرَضُ في كلّ فصل أحدث الأدلّة والمواد حول الروابط بين تعلّم الكبار وتعليمهم، ومجالات السياسة هذه. وتقدّمُ الفصولُ أيضًا دراسات حالات من حول العالم، لتوفير دروس لصانعي السياسات والأخصّائيين في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم. وتؤكّد الفصول فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم، وتطرح حججًا للحكومات، والقطاع الخاص، والأفراد؛ لحثّها على الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم. غير أنّ الفصول تلفت النظر أيضًا إلى أنّ الكثير من الروابط بين تعلّم الكبار وتعليمهم وبين المخرجات الاجتماعية والاقتصادية الأوسع هي روابط غير مباشرة. فتأسيس علاقات سببية مباشرة ليس سهلاً دائمًا، كما أنّه لا يُنصَح به فعليًا.

وبما أنّ بلدانًا كثيرة تختبر ظاهرة غير مسبوقة تتمثّل في شيخوخة سكّانها، يصبحُ الصرف على الصحّة والمسائل المرتبطة بالصحّة مسألةً سياسية جدلية. وقد يشكّل تعلّم الكبار وتعليمهم استثمارًا ذكيًا على المدى البعيد من شأنه أن يساعد في نهاية المطاف على الحدّ من الإنفاق المرتبط بالصحّة. وبالتالي، بات من المهمّ أكثر فأكثر فهم كيفية مساهمة تعلّم الكبار وتعليمهم في تعزيز الصحّة والرفاه. وهذا هو الموضوع الذي يتناوله الفصل 2.

في أفريقيا جنوب الصحراء، كُتِبَ الكثير عن الفورة الشبابية والحصص الديموغرافية. بالنسبة إلى البلدان المعنيَّة، لا شكّ في أنّ ضمان حصول الشابات والشبّان على فرصٍ للعمل اللائق سيصبحُ بمثابة مهمّةٍ طارئة بشكلٍ متزايد. فسيكون على هذه البلدان تطوير فهم متينٍ حول كيفية مساهمة تعلّم الكبار وتعليمهم فيً مساعدة المواطنين على الدخول إلى أسواق العمل والبقاء فيها؛ وهو الموضوع الذي يناقشه الفصل 3.

أخيرًا، سيصبحُ من الأساسيّ بالنسبة إلى جميع البلدان فهمُ كيفية تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على الحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية. فكما يناقش الفصل 4، من شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يساعد البلدان على تعزيز التماسك الاجتماعي وتعميق التفاهم بين المواطنين من مختلف الخلفيات الثقافية. وقد يعالج أيضًا الهواجس المتنامية بشأن عزوف الناخبين عن التصويت، وتراجع الثقة بالمؤسّسات السياسية، وزيادة التشرذم في المجتمع.

الفصل الثّاني
الصحّـة والرفـاه

إنّ الرابطَ الأساسيّ بين الصحّة والتعليم هو رابطٌ راسخ: فكلّما كان الأفراد متعلّمين، يزدادُ ميلُهم إلى معرفة كيفية الاعتناء بصحّتهم، فتميل المجتمعات الأكثر تعلّمًا بالتالي إلى امتلاك فئات سكّانية أكثرَ صحّةً. غير أنّ هذا الفصل يرمي إلى الذهاب إلى أبعد من ذلك. فهو يدرس ويعرض أحدث الأدلّة حول الروابط المعقّدة بين التعليم والصحّة. إنّه يحدّد فوائد التعليم بشكلٍ عام على الصحّة والرفاه، لا سيّما تعلّم الكبار وتعليمهم.

يُستهَلُّ الفصل بشرحٍ عن سبب تزايد أهمية فهم صانعي السياسات وتقويتهم، للروابط بين التعليم والصحّة. ويُستتبَع ذلك بنقاشٍ مقتضب حول الطبيعة المعقّدة التي تتّصف بها العلاقة بين التعليم والصحّة. ثمّ يتطرّق الفصل إلى الطرق الكثيرة المباشرة وغير المباشرة التي قد يؤثّر من خلالها تعلّم الكبار وتعليمهم على صحّة الأفراد والمجتمعات ورفاههما، قبل تقديم دراسات حالات تُظهِر الجانب العمليّ للروابط بين تعلّم الكبار وتعليمهم والصحّة.

بعد ذلك، يبحثُ الفصل في ما إذا كانت البلدان تدرك وتستجيب للروابط الإيجابية بين تعلّم الكبار وتعليمهم، والصحّة. هنا، تأتي الإجابات على الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** لتكشفَ الكثير. فقد نفترض أنّ البلدان اتّخذت التدابير اللازمة لضمان تعزيز فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الصحّة. غير أنّ الاستطلاع يبيّن أنّه ما زال هناك عملٌ كثير يجبُ القيام به. فثمّة عدد كبير من البلدان التي تقول إنّها تدركُ فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الصحّة والرفاه، ولكنّ نسبةً قليلة منها قامت بوضع آلياتٍ ذات صلة للتنسيق. يُختتَمُ الفصل من خلال دعوة البلدان إلى تخطّي الحواجز التي تحولُ دون التنسيق الفعّال بين القطاعات. فعبر اعتماد خطّة التنمية المستدامة لعام 2030، أقرّ قادة العالم بالحاجة الملحّة إلى مقارباتٍ تشتركُ فيها الأقطاب الحكومية كافة. إذًا، وانطلاقًا من الأدلّة المقدّمة في هذا الفصل والزخم السياسي الكامن وراء خطّة التنمية المستدامة لعام 2030، ينبغي على البلدان أن تستعدّ للعمل.

2.1
لماذا تُعتبَر الروابط بين تعلّم الكبار وتعليمهم والصحّة مهمّة أكثر من أيِّ وقتٍ مضى؟

لطالما أجمعت الحكومات على أنّ المخرجات الصحّية الإيجابية تعتمد على العمل المشترك بين القطاعات. فلقد دعا إعلان ألما-آتا 1978 (منظّمة الصحّة العالمية، 1978) مثلاً إلى التنسيق مع القطاعات الأخرى (بما فيها التعليم) من أجل السعي إلى رعاية صحّية أوّلية أفضل. ولكن، كما يناقش هذا الفصل لاحقًا، اتّصف التقدّم المُحرَز في الربط بين القطاعَين بالبطء.

اليوم، باتت الحاجة إلى مقاربةٍ منسّقة أقوى من أيّ وقتٍ مضى، وذلك لثلاثة أسباب رئيسية. أوّلاً: تشهدُ كلفة الخدمات الصحّية ارتفاعًا ملحوظًا في بلدان كثيرة. ومردُّ هذا الارتفاع إلى عددٍ كبير من العوامل، منها أنماط الحياة غير الصحّية، وشيخوخة السكّان، والافتقار إلى المعارف المرتبطة بالصحّة. ففي الدول الأعضاء في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ارتفعت المصروفات العامّة على الصحّة من 5٪ من الناتج المحلّي الإجمالي في العام 2000 إلى 6.5٪ في العام 2013. وخارج الاتّحاد الأوروبي، ازداد إجمالي المصروفات العامّة والخاصّة على الصحّة بحوالى 2.6٪ في العام 2013 وحده، علمًا أنّ الارتفاع كان قويًا بشكلٍ خاص في آسيا وأميركا اللاتينية. ففي شيلي وجمهورية كوريا، ازدادت المصروفات بأكثر من 5٪ في العام 2013،

في حين ارتفع نصيب الفرد من المصروفات بحوالى 25٪ منذ العام 2009 (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015؛ وجميع الأرقام مُعبَّر عنها بقيمتها الحقيقية). وفي ظلّ الضغط الذي تشهده الميزانيات، يجب على الحكومات أن تبحث في كيفية إدارة واحتواء التكاليف الصحّية. يلعبُ التعليم والتعلّم دورًا هامًا في الإظهار للناس كيفية الوقاية من تدهور الحالة الصحّية والترويج للسلوكيات الأكثر صحّةً. وعلى المدى البعيد، من شأن الاستثمارات الصغيرة في الوقاية أن تحدّ من الحاجة إلى استثمارات أكبر بكثير في الرعاية الحادّة والمستشفيات.

أمّا السبب الثاني الذي يبرّر أهمية المقاربة المنسّقة فيتمثّل في أنّ فهم الصحّة قد شهد في العقود الأخيرة توسّعًا ملحوظًا ليشتمل على مفهوم الرفاه. بحسب منظّمة الصحّة العالمية (1948)، يمكن تعريف الصحّة على النحو التالي: «حالة من الرفاه الجسدي، والاجتماعي، والنفسي الكامل، وليس مجرّد غياب المرض أو الإعاقة». ويشكّل التعليم والتعلّم وسيلةً لتحقيق هذا الرفاه، وذلك لأنّهما يمكّنان الناس من تطوير درجة أكبر من السيطرة على جودة حياتهم ومعناها. والصحّة النفسية تكتسي هنا أهمية خاصّة. تعرّف منظّمة الصحّة العالمية الصحّةَ النفسية باعتبارها «حالة من الرفاه، حيث يحقّق كلّ فرد إمكاناته، ويستطيع التأقلم مع الضغوطات النفسية العادية في الحياة، ويستطيع العمل بطريقة منتجة ومثمرة، ويتمكّن من صنع مساهمة ما في مجتمعه المحلّي» (منظّمة الصحّة العالمية، 2014 أ). ولتحقيق هذه الحالة من الصحّة النفسية، يحتاجُ الناس إلى تطوير القدرات والكفاءات، الأمر الذي يؤكّد الدور الرئيسي للتعليم والتعلّم.

أخيرًا، يزدادُ الإدراك بأنّ القطاعات الفردية لم تعد تستطيع حلّ المشكلات بمفردها. على المستوى العالمي، تدعو أهدافُ التنمية المستدامة إلى مقاربة متكاملة تشتركُ فيها الأطراف الحكومية كلّها في صنع السياسات. وعلى المستوى الوطني، تُظهِر الدراسات أنّ المخرجات الصحّية تعتمد على عوامل أخرى كثيرة، وليس نظام الرعاية الصحّية فحسب. فلقد وجدت دراسةٌ في كندا مثلاً أنّ 50٪ من المخرجات الصحّية قد تُعزى إلى عوامل اجتماعية – اقتصادية، كالتعليم والدخل. ونُسِبَ 15٪ من المخرجات إلى البيولوجيا والوراثيات، و10٪ إلى البيئة المادية. فبقيت نسبة 25٪ فقط من المخرجات الصحّية مرتبطة بنظام الرعاية الصحّية (اللجنة الدائمة في مجلس الشيوخ المعنيّة بالشؤون الاجتماعية، والعلوم، والتكنولوجيا، 2009).

2.2 المبادئ العامة لفهم الروابط بين تعلّم الكبار وتعليمهم والصحّة

لدى درس الأدلّة حول كيفية ارتباط تعلّم الكبار وتعليمهم بالصحّة، من المهمّ إدراك بعض المبادئ. أوّلاً: صحيحٌ أنّ التعليم هو أحد المحدّدات الاجتماعية للصحّة (سولار وإريون، 2010، بحسب ما هو مذكور من قبل منظّمة الصحّة العالمية، 2012)، لا يمكن افتراض وجود مسار مباشر وبسيط يربط بين التعليم الأفضل والصحّة الأفضل. ويصبح هذا التعقيد جليًا بشكلٍ خاص لدى النظر إلى أمد الحياة الكامل. فمناصروا تعلّم الكبار وتعليمهم لطالما اعتبروا أنّ التعليم والتعلّم يشكّلان مسعًى مستمرًا مدى الحياة، يشتمل على التعلّم الرسمي، وغير النظامي، وغير الرسمي. كذلك، يجب النظر إلى الاهتمام بالصحّة والرفاه كمسعى مستمرّ مدى الحياة. ففيما ينتقل الناس إلى سنّ الرشد ويتقدّمون في السنّ، يتوجّب عليهم أن يكونوا قادرين على إدارة صحّتهم – وصحّة الأشخاص التابعين لهم –، وأمراضهم، وإعاقاتهم. وهذا يتطلّب وجود معارف ومهارات وسلوكيات ومواقف مُطوَّرة ليس خلال التعليم والتعلّم الأوّلي فحسب، بل طوال أمد الحياة.

وثمّة جانبٌ معقّد آخر يتمثّل في تفاوت الاحتياجات التعلّمية والصحّية إلى حدّ كبير في السياقات الاجتماعية–الاقتصادية والثقافية المختلفة، وأيضًا بحسب الجندر. فما يُعتبَرُ سلوكًا صحّيًا في أحد المجتمعات المحلّية قد يُعتبَر غير صحّي في مجتمع محلّي آخر. فاللغات، والقيم، والنظرات المختلفة إلى العالم قد تؤثّر تأثيرًا كبيرًا على الصحّة والتعليم، كما نرى مثلاً في سياق الجدالات حول الوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية/الأيدز في أفريقيا. يجب بالتالي على صانعي السياسات فهم كيفية تفاعل الصحّة والتعليم مع بعضهما البعض في السياقات المحلّية. وعليهم أيضًا الترويج للتعلّم المتبادل بين العائلات، والمعلّمين، والأخصّائيين الصحّيين (نتسين وشيليسا، 2012). في جميع مراحل الحياة وفي جميع السياقات، قد يتفاعل كلّ من التعليم والصحّة بطرقٍ متكاملة ومفيدة للجانبَين. أمّا التحدّي فيتمثّل في فهم

هذه التفاعلات بصورةٍ أفضل، واستخدام الإمكانات والتآزرات التي تؤمّنها بشكلٍ أفضل، والإقرار بها في السياسات، وفي الممارسة.

2.3 أدلّة: كيف يمكن أن يؤدّي تعلّم الكبار وتعليمهم إلى صحّة ورفاه أفضل

يأتي التعليم بفوائد صحّية على الأفراد والمجتمع ككلّ في آنٍ معًا. فقد يؤدّي إلى مخرجات صحّية أفضل (كالحدّ من الأمراض، وتحسين الصحّة النفسية)، وحياة أطول، وسلوك أكثر صحّةً (كالأنظمة الغذائية الأفضل)، وخفض التكاليف الصحّية (بنتيجة الحدّ من الحاجة إلى الاستشفاء مثلاً). قبل مناقشة أيّ من هذه الفوائد الصحّية المحدّدة بالترتيب، يقدّم هذا القسم لمحة عامة حول الأدلّة والاتّجاهات.

2.3.1 لمحة عامة، الأدلّة العامة والاتّجاهات

يعرض الجدول 2.1 لمحةً عامة عن الفوائد الكثيرة من ناحية الصحّة والرفاه، التي تُستمدّ من الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم. إنّ الكثير من الأبحاث حول تأثير التعليم على الصحّة يركّزُ على التعليم الرسمي بدلاً من التعلّم غير النظامي أو غير الرسمي، كما تُعطى الأولوية أيضًا للمدرسة والتعليم العالي للشباب بدلاً من التركيز على تعلّم الكبار وتعليمهم. غير أنّ الأسباب الداعية إلى الاستثمار في التعليم تنطبق على جميع الأعمار وأشكال التعليم. فتطويرُ المعارف، والمهارات، والكفاءات يحسّن على الأرجح صحّة الناس ورفاههم، بغضّ النظر عن عمرهم.

الجدول 2.1
الفوائد على الصحّة والرفاه المستمدّة من الاستثمار في تعليم الكبار وتعلّمهم

الفائدة	على مستوى الفرد	على مستوى السكّان
الصحّة العامّة الجيّدة	مخرجات تعلّمية أفضل بسبب تراجُع التغيّب عن التعليم؛ تراجُع التغيّب عن العمل؛ قدرة أكبر على الإيفاء بالمسؤوليات العائلية والانخراط مع المجتمع المحلّي	زيادة رأس المال البشري؛ المشاركة الكاملة للمواطنين في الاقتصاد والمجتمع
السلوكيات والمواقف الصحّية	تحمّل مسؤولية شخصية أكبر إزاء الصحّة	سكّان يتمتّعون بمواقف إيجابية إزاء ثقافة الوقاية والصحّة
إطالة العمر المتوقّع	عمر متوقّع أطول؛ فترة حياة أطول من دون وجود إعاقات مُقيِّدة، وبالتالي مع هامشٍ أكبر من الاستقلالية	عمر متوقّع أطول خالٍ من الإعاقات؛ انخفاض تكاليف الرعاية
انخفاض الأمراض، وزيارات الأطبّاء، والحاجة إلى الاستشفاء	أيّام مرض أقلّ؛ إدارة ذاتية أفضل للصحّة	تدنّي تكاليف نظام الصحّة العامّة بسبب تزايُد استخدام الرعاية الخارجية للمرضى، وتراجُع استخدام الرعاية الداخلية للمرضى
تحسُّن الصحّة النفسية وتدنّي معدّلات الاكتئاب	مهارات واستراتيجيات أفضل للتأقلم؛ تحسّن نوعية الحياة؛ رضا أكبر عن الحياة	سكّان أكثر إنتاجيةً وأكثر اعتمادًا على الذات
فوائد مشتركة بين الأجيال		ارتفاع مستويات صحّة السكّان

وجدت الأبحاث أنّ التعليم يؤثّر بشكلٍ قوي وقابل للقياس على الصحّة والرفاه. في الواقع، أُشيرَ إلى أنّه من بين الفوائد الأوسع التي يجلبها تعلّم الكبار وتعليمهم، يرتبطُ أبرزها بالصحّة، والصحّة النفسية، والرفاه (دولان وآخرون، 2012). ففوائد التعلّم على الصحّة «يُحتمَل أن تكون كبيرة للغاية» (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2006)، وحتّى بعد أخذ السمات الوراثية والخلفية العائلية بعين الاعتبار (كتلر وبيراس-موني، 2006). بالنسبة إلى الأفراد، يخلّف التعليم الرسمي في سنّ مبكرة من الحياة آثارًا طويلة الأمد: فثمّة علاقة قوية بين الإنجاز التعليمي والمُخرَجات الصحّية في مراحل لاحقة من الحياة (بايكر وآخرون، 2012). وبالتالي، بالنسبة إلى هانّوم وبوكمان (2003)، «تميل البلدان التي يتمتّع مواطنوها بمستوى تعليمي أفضل إلى الاتّصاف بسكّانٍ أكثر صحّةً، وأطول حياةً، حيث يتّخذ الأفراد خياراتٍ صحّية واعية أكثر، وينجبون أطفالاً بصحّةٍ أفضل». علاوةً على ذلك، أشارَ استطلاعٌ عن مهاراتٍ الكبار أجرته منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أنّ مستوى القرائية لدى الشخص ينعكسُ بصورةٍ مباشرة على صحّته. وبقيت القرائية تشكّل عاملاً هامًا، حتّى بعد أخذ المتغيّرات الديموغرافية، ومستويات التعليم، والوضع في سوق العمل بعين الاعتبار (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013).

قد تكونُ المحاولات المباشرة لزيادة المعارف حول المسائل الصحّية مثمرة. على سبيل المثال، تعلّمت المجتمعات المحلّية في ثمانية بلدان في أميركا الوسطى كيفية تفادي استخدام مبيد الحشرات د. د. ت (DDT) في الوقاية من الملاريا. بدلاً من الـد. د. ت (DDT) الذي يخلّف آثارًا ضارّة على البيئة ويُشتبه بأنّه مؤذٍ لصحّة الإنسان، شُجّعوا على تفادي تخزين المياه المجموعة، وتحسين أنظمة الصرف، والحفاظ على نظافة مجتمعاتهم المحلّية. ونتيجة لذلك، تراجعت نسبة الملاريا بـ63٪ (منظّمة الصحّة العالمية/منظّمة الصحّة للبلدان الأمريكية، 2009).

إنّ آثار التعليم قد تكون مباشرة وغير مباشرة في آنٍ معًا. ففي حين تشمل الأولى استخدام الأدوية الملائمة، تتضمّن الأخرى استخدام الخدمات الصحّية بطريقةٍ أكثر فعالية، واتّباع أنماط حياة أكثر صحّةً، والحصول على بيئات عمل أفضل، وخفض مستويات الضغط النفسي (رونسون وروتمان، 2012).

وتوجد أدلّة عن حلقاتٍ مفرغة وفعّالة في آنٍ معًا بالنسبة إلى تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على الصحّة. فالأشخاص الذين يعانون من سوء حالتهم الصحّية يكونُ لديهم عمر متوقّع أقصر، فتتقلّص الفترة الزمنية التي قد تتضاعف في خلالها فوائد التعليم (أسموغلو وآخرون، 2003). وهذا يحدُّ بدوره من الحوافز للاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم. في المقابل، يرتبط الفهم الواضح للفوائد بآفاق زمنية أطول وعمر متوقّع أطول.

وتوجدُ بعض الأدلّة حول الآثار المختلفة للتعليم في مراحل مختلفة من مجرى الحياة. على سبيل المثال، يؤثّر التعليم تأثيرًا أكبر على الصحّة النفسية لدى الشرائح العمرية الأصغر، وعلى الوظيفة الجسدية لدى الأشخاص الأكبر سنًا (ريديغو وآخرون، 1999). ولكن، يجب إجراء المزيد من الأبحاث لتطوير فهم أوضح حول الروابط بين المخرجات الصحّية المحدّدة، وأنواع معيّنة من التعليم. علينا أيضًا التعرّف أكثر إلى الأعمار التي تحقّق فيها أنواع معيّنة من التعلّم أكبر فعالية ممكنة.

2.3.2 الفوائد المحدّدة لتعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الصحّة، والرفاه، والأنظمة الصحّية

تحسّن السلوكيات والمواقف الصحّية

يرتبط التعليم ارتباطًا وثيقًا بأنماط الحياة الصحّية والمعارف حول المسائل الصحّية. فالأشخاص الذين يمتلكون مستوياتٍ أعلى من التعليم يميلون أكثر من سواهم إلى اكتساب فهم أكبر للظروف الصحّية، ومعارف أفضل حول العلاجات المتوافرة، والمزيد من المهارات، لإدارة صحّتهم (هيفينز وآخرون، 2008). والأشخاص الأكثر تعلّمًا يفيدون عن قضاء أيّام أقلّ في الفراش وتفويت أيّام أقلّ من العمل بسبب المرض (كتلر وبيراس - موني، 2006). ولقد ربطت الدراسات الدولية بين التعليم ومحدّدات الصحّة، كالسلوك الصحّي واستخدام الخدمات الوقائية. والأشخاصُ المتعلّمون بشكلٍ أفضل يكونون أقلّ ميلاً إلى التدخين، أو الشرب بكميات مفرطة، أو تعاطي المخدّرات غير القانونية. يكونون أيضًا أكثر ميلاً إلى ممارسة المزيد من الرياضة، واستخدام أحزمة الأمان في السيّارة، وتلقّي اللقاحات، والمشاركة في برامج الفحوصات (فاينشتاين وآخرون، 2006).

توجد أيضًا أدلّة تربط تعلّم الكبار وتعليمهم تحديدًا بالصحّة الأفضل. على سبيل المثال، وجدت دراسةٌ بريطانية أنّه بغضّ النظر عن المسار الذي اتّخذه الكبار في سنواتهم المبكرة، تخلّف المشاركة في التعليم بين عمر 33 و42 سنة تأثيراتٍ إيجابية على الإقلاع عن التدخين، وممارسة التمارين الرياضية، والرضا عن الحياة (فاينشتاين وهاموند، 2004). درس عثمان (2009) برامج قرائية الكبار والتعليم الصحّي الريفية في خمس قرى في شمالي نيجيريا طوال فترة خمس سنوات، من خلال إجراء مقابلات مع المشاركين للاطّلاع على الآراء وعقد مجموعات نقاش مركّزة مع 30 امرأة بدوية فولانية. وشملت المخرجات التمكين الصحّي (أي اكتساب المزيد من السيطرة على القرارات المؤثّرة على صحّتهنّ وصحّة أطفالهنّ)، وتطوّر المعارف والممارسات للحدّ من الأمراض التناسلية الشائعة بين النساء الريفيات بسبب ولادة الأطفال في سنّ مبكرة، والأمراض المُعدية كفيروس نقص المناعة البشرية/الأيدز، وتنظيم الأسرة/تحديد النسل بشكلٍ أفضل، واتّباع أنظمة غذائية أكثر صحّةً، وتحسّن ممارسات النظافة الشخصية والإصحاح، واتّخاذ القرارات بطريقةٍ تعاونية أكثر مع الأزواج بفضل تحسّن التواصل (عثمان، 2009). ووجدت إحدى الدراسات حول المسنّين السويديين الذين انخرطوا في حلقات دراسية حول التغذية أنّ وضعهم الغذائي أصبح أفضل من الذين لم ينخرطوا (وسترغرن وهيدين، 2010). وتشير الأبحاث إلى أنّ التعلّم المجتمعي للكبار يحسّن الصحّة النفسية والمعارف والمهارات التعليمية في آنٍ معًا (لويس، 2014). كذلك، يشكّل التعليم غير النظامي من خلال الراديو، أو التلفزيون، أو الهواتف الخليوية مصدرًا هامًا أيضًا للتعلّم عن الصحّة. ففي إثيوبيا مثلاً، حيث بُثّت رسائل الترويج للنظافة الشخصية لغاية 14 مرّة يوميًا طوال ثلاث سنوات، سُجِّل تراجعٌ جذري في الأيدي المتّسخة المرئية، من 74٪ إلى 26٪. وأدّى ذلك إلى انخفاضٍ نسبته 20٪ في انتشار التراخوما من دون استخدام المضادات الحيوية (هيد وآخرون، 2015).

العمر المتوقّع مقارنة بالعمر المتوقّع خاليًا من الإعاقات

يشكّل التعليم متنبّئًا رئيسيًا للعمر المتوقّع في معظم البلدان، بغضّ النظر عن مستوى تطوّرها. في العام 1980، كان يُتوقّع للأشخاص البالغين من العمر خمسة وعشرين عامًا في الولايات المتّحدة الأميركية، مع نسبةٍ معيَّنة من التعليم الجامعي، أن يعيشوا 54.4 عامًا آخر كمعدّل عام، أي أكثر بثلاث سنوات تقريبًا من الأشخاص البالغين من العمر 25 عامًا وغير الحائزين سوى على شهادات الثانوية العامة الذين كان يُتوقّع لهم أن يعيشوا 51.6 أعوام إضافية. ووجدت إحدى الدراسات التي أجريت في العام 2000 أنّ هذه الهوّة قد ارتفعت إلى سبع سنوات (كتلر وبيراس – موني، 2006). إذًا، وفي حين قد يعود التعليم بالفائدة على بعض السكّان، غير أنّه قد يوسّع أشكال عدم المساواة أيضًا، وهذا يعني أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم قد يلعب دورًا هامًا في سدّ الفجوات التعلّمية في مراحل لاحقة من الحياة.

يؤثّر التعليم على طول الحياة وعلى نوعية الحياة. فالعمر المتوقّع خاليًا من الإعاقات والعمر المتوقّع خاليًا من الأمراض يُستخدَمان على نطاقٍ واسع كمؤشّرَين لقياس الفوائد الحقيقية للصحّة على السنوات المضافة. باستخدام الدراسة الطولية الإيطالية حول الشيخوخة، وجد مينيكوتشي ونوالي (2005) أنّ التعافي من حالة عجز خفيفة يضيف بعض السنوات إلى عمر الناس المتوقّع، وأنّ ارتفاع مستويات التعليم يزيد احتمال التعافي ويخفّض احتمال تفاقم حالة العجز الخفيفة. ووجدت دراسةٌ أجريت في 22 بلدًا أوروبيًا أنّ الأشخاص ذوي المستويات التعليمية المتدنّية يميلون أكثر من سواهم إلى الإبلاغ عن سوء حالتهم الصحّية العامّة بالإجمال وقيودهم الوظيفية (كنيسيبيك وآخرون، 2006). في الدنمارك، يميل الرجال والنساء الذين أمضوا 18 عامًا في التعليم إلى الإبلاغ عن صحّةٍ ممتازة أكثر بثماني مرَّات من الذين لم يمضوا سوى سبع سنوات فيه فقط (أريندت، 2005).

تراجُع الأمراض الناجمة عن أنماط الحياة المتّبعة

الأمراض الناجمة عن أنماط الحياة المتّبعة مسؤولة عن 63٪ من الوفيات العالمية، في حين أنّ 80٪ من الوفيات في البلدان ذات الدخل المتدنّي والمتوسّط تُعزى إلى أمراض غير منقولة (منظّمة الصحّة العالمية، 2014 ب). ولا تستطيع التدخّلات الطبّية سوى توفير حلّ جزئي لا غير. فعلى البلدان أيضًا أن تحسّن فهم الناس لوضعهم ومعارفهم حول ماهية نمط الحياة الصحّي. كلّما كان الأشخاصُ متعلّمين

أكثر، يقلّ احتمال وفاتهم من جرّاء الأمراض الحادّة والمزمنة الأكثر شيوعًا كأمراض القلب، والسكتة، وارتفاع الضغط، والكولسترول، وانتفاخ الرئة، والسكّري، والربو، والقرحة.

ويأتي التعليم الوقائي بأفضل النتائج إذا كانت السياقات التي يعيشُ فيها الناس داعمة للصحّة. فطبيعة قطاع الأغذية والمشروبات، ومستوى التلوّث البيئي، وانتشار الفقر، هي عوامل سياقية جوهرية بالنسبة إلى الصحّة. وبالفعل، تفيد منظّمة الصحّة العالمية (2016 أ) بأنّ حالة وفاة واحدة من أصل كلّ أربع حالات وفيات تقريبًا في العالم (12.6 مليون شخص) ترتبط بالعيش في بيئةٍ غير صحّية. وتعلّم الكبار وتعليمهم يزوّد الناس بالقدرة على صياغة بيئاتهم الخاصّة وجعلها صحّية أكثر.

أمّا نتائج الدراسات حول تأثير التعليم على البدانة فتُعتبَر مختلطة. على سبيل المثال، تبيّن أنّ انتشار الوزن الزائد والبدانة أقلّ بين الأشخاص المتعلّمين في البلدان المتطوّرة (غروسمان وكيستنر، 1997؛ كتلر وبيراس – موني، 2006). غير أنّ جونز–سميث وآخرون (2012) درسوا العلاقة بين التعليم والبدانة بين النساء في 39 بلدًا من البلدان ذات الدخل المتدنّي والمتوسّط، فوجدوا أنّ البدانة منتشرة أكثر بين النساء المتعلّمات بدرجة أعلى، إذ تُعَدّ البدانة علامةً للثراء نسبيًا. ولكنّ الدراسة نفسها وجدت أنّ الزيادات في انتشار الوزن الزائد كانت أعلى بين النساء ذات المستويات التعليمية الأدنى. والواضح أنّ الوزن الزائد والبدانة يصبحان منتشرَين بشكلٍ متزايد حول العالم. وتكاليفُ الرعاية الصحّية المترتّبة على ذلك مرتفعة، فحتّى التخفيضات الصغيرة مفيدة في هذا الصدد. في الولايات المتّحدة الأميركية، تبلغ التكاليف السنوية التقديرية للرعاية الصحّية للأمراض المرتبطة بالبدانة 190.2 مليار دولار، أي ما يساوي حوالى 21٪ من المصروفات الطبّية السنوية (كاولي وميرهوفر، 2012). إذا أبقِيَت معدَّلات البدانة على مستوياتها في سنة 2010، يُتوقَّع تحقيق وفورات تساوي 549.5 مليار دولار في خلال العقدَين المقبلَين (فنكلستاين وآخرون، 2012).

تطبّق بلدانٌ كثيرة أو تبحث في تطبيق برامج تعليمية للوقاية من الأمراض الناجمة عن أنماط الحياة المتّبعة، كالسكّري الذي يرتبط إلى حدّ كبير بالنظام الغذائي، وممارسة التمارين الرياضية، وإدارة الوزن. ومن المتوقّع أن تزداد التكاليف الطبّية لمعالجة المرضى المصابين بالسكّري وأمراض الأوعية الدموية الكلوية المتّصلة. في جنوبي آسيا مثلاً، من المُقدَّر أن ترتفع نسبة السكّري من النوع الثاني بأكثر من 150٪ بين عامَي 2000 و2035 (ناندیثا وآخرون، 2016). يشير الاتّحاد الدولي للسكّري إلى أنّ 60٪ من الأشخاص المصابين بالسكّري يعيشون في آسيا، وحوالى نصف هؤلاء في الهند والصين (شان وآخرون، 2009). وتشكّل التوعية حول السكّري إحدى الطرق الرئيسية التي يسعى الاتّحاد من خلالها إلى محاربة هذه المشكلة.

الفوائد بالنسبة إلى الرفاه

بشكلٍ عام، يؤثّر تعلّم الكبار وتعليمهم تأثيرًا إيجابيًا على الصحّة والرفاه. فكما أشار ساباتيس وهاموند (2008)، «يرتبط امتلاك مؤهّلاتٍ أعلى بزيادة السعادة، والرضا عن الحياة، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية، والحدّ من خطر الاكتئاب». ويفيد ساباتيس وهاموند أيضًا بأنّ الآثار الإيجابية للتعليم «على السعادة والرفاه تنتج عن مجموعةٍ متنوّعة من العمليات الوسيطة التي تشتمل ربّما على الدخل المرتفع، والعمل غير المُنفِّر، والتركيبة الأسرية، والسلوكيات الصحّية، واستخدام الخدمات الصحّية، والمرونة العاطفية، والقدرات الاجتماعية، والصحّة الجسدية الأفضل بين الراشدين الأكبر سنًا».

في الواقع، تتضمّن الصحّة النفسية الأحوال الذهنية، وتقدير الذات، واحترام الذات، والسعادة، والهوية، وصنع القرارات. ويفيد جاك وآخرون (2014) بأنّ البلدان ذات الدخل المتدنّي والمتوسّط تنفق 870 مليار دولار أميركي في كلّ عام على تكاليف الصحّة النفسية، وبأنّ هذا الرقم سيزداد بأكثر من الضعف على الأرجح ليبلغ 2.1 تريليون دولار أميركي بحلول العام 2030. يعيش 80٪ من الأشخاص الذين يعانون من مسائل الصحّة النفسية في البلدان ذات الدخل المتدنّي والمتوسّط (منظّمة الصحّة العالمية، 2010). وتُعَدّ الصحّة النفسية أفضل بين الأشخاص الذين يتمتّعون بمستوى تعليمي أفضل (كتلر وبيراس–موني، 2006). أمّا كولوم ولام (2005) فيفيدان عن تحقيق مكتسبات علاجية في الصحّة النفسية عندما يتمكّن الأفراد من فهم العلاقات المعقّدة بين الأعراض، والشخصية، والبيئات بين الأشخاص.

وقد تنجح مختلف أشكال تعلّم الكبار وتعليمهم – الرسمي، وغير النظامي، وغير الرسمي – بشكلٍ أفضل بحسب المجموعات المختلفة، وبحسب المراحل المختلفة في حياة الناس. فمن بين الراشدين الأكبر سنًا، تبيّن أنّ الدورات غير المهنية تعزّز الرفاه من خلال توفير التحفيز الفكري والفرص للتفاعل الاجتماعي. وغالبًا ما تشير الدراسات النوعية إلى الفوائد النفسية–الاجتماعية التي يحقّقها الأشخاص الأكبر سنًا المنخرطون في التعليم المجتمعي (مثلاً: ناروشيما، 2008). وقام صان وآخرون (2013) بدراسة تعلّم الكبار وتعليمهم المجتمعي للوقاية من الاكتئاب والمرض النفسي بين الراشدين الأكبر سنًا في الصين. فأظهر الكبار الذين شاركوا في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم تحسّنًا في الأداء النفسي، والصحّة النفسية، والمرونة بالمقارنة مع المجموعة الاختبارية. وسجّل التاي تشي والرقص التأثير الأكثر إيجابيةً على الاكتئاب، والصحّة النفسية، والمرونة، في حين سجّل العزف على آلة موسيقية والغناء أثرًا معتدلاً أكثر. كذلك، ارتبطت المشاركة في التعلّم – لا سيّما التعلّم الذي ينطوي على نشاطات موسيقية وفنّية – برفاه نفسي أكبر في دراسة واسعة النطاق للراشدين الأكبر سنًا في المملكة المتّحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية (جينكينز، 2011).

ووجدت دراسة طولية بريطانية أخرى أنّ الكبار البالغين من العمر 16 عامًا وما فوق، والحائزين على مستويات أعلى من المؤهّلات يميلون أكثر من سواهم إلى الإعلان عن رضاهم المتوسّط أو العالي عن حياتهم. وكانوا كذلك أكثر ميلاً إلى النظر إلى نشاطاتهم الحياتية باعتبارها مُستحِقَّة للعناء. وسجّل الذين شاركوا في التعليم الرسمي أو غير النظامي بدوام جزئي على امتداد السنة السابقة مستوًى أعلى من الرفاه مقارنةً مع الذين لم يشاركوا. ويزداد الرضا عن الحياة أيضًا بفضل التعلّم المرتبط

الإطار 2.1

تعلّم الكبار وتعليمهم وصحّة الرجال: حظائر الرجال

تُعتبَر الأبحاث التي تتناول آثار تعلّم الكبار وتعليمهم على صحّة الرجال نادرة بالمقارنة مع الكمّ الهائل من المراجع التي تتطرّق إلى صحّة النساء ورفاههنّ. ولكن، ركّزت بعض الدراسات القليلة على حركة تعلّمية شعبية فريدة للكبار، وهي «حظائر الرجال»، أطلِقَت في أستراليا وإيرلندا. (كارّاغر وغولدينغ، 2015؛ غولدينغ، 2011؛ كوردير وويلسون، 2014). تقومُ الحكومتان الأسترالية والإيرلندية بإدراج حظائر الرجال ضمن سياساتها الوطنية المختصّة بصحّة الذكور، كجزءٍ من ترويجها المُراعي للفوارق بين الجنسَين حول الصحّة والرفاه، والمتوجّه إلى مجموعات الذكور المعرّضة للخطر، كالرجال العاطلين عن العمل، والمحاربين القدامى، والمتقاعدين الأكبر سنًا، والسكّان الأصليين، والرجال الذين يعيشون مع إعاقات، والرجال الذين يعيشون في مناطق نائية، والرجال المثليين جنسيًا. وتهدفُ حظائر الرجال إلى الحدّ من التهميش، والاستبعاد الاجتماعي الذي يختبره مثل هؤلاء الرجال. منذ ذلك الحين، انتشرت الحركة لتصل إلى نيو زيلاندا، والمملكة المتّحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية، وكندا. وتُدار برامج حظائر الرجال من خلال المنظّمات المجتمعية المحلّية الصحّية والخدماتية التي تقدّم الإرشاد بين الأقران وبين الأجيال، باستخدام نشاطات ذات اهتمام مشترك في بيئةٍ صديقة للذكور.

أجري استطلاع دولي لـ383 منسّقٌ لحظائر الرجال من أجل تقييم الاتّجاهات العامّة للبرنامج وفعاليته (كوردير وويلسون، 2014). وتُظهِر النتائج أنّ الأغلبية الساحقة من المشاركين (مثلاً: 89٪ في أستراليا) قيّموا برامجهم الإرشادية باعتبارها فعّالة. وتشمل العوامل الأساسية الكامنة وراء فعّالية حظائر الرجال طابعَها المحلّي، وغير الرسمي، والمنتظم، والاجتماعي، واحتوائها على التعلّم العملي في مجموعات صغيرة. على سبيل المثال، ينطوي أحد النشاطات على قيام المشاركين بأمرٍ ما معًا وبالتالي تشارُك المهارات العملية من حياتهم المهنية. وجد الاستطلاع أيضًا أنّه، وعلى عكس النظرة النمطية المتمثّلة في أنّ الذكور لا يبالون بالصحّة والرشاقة (غولدينغ، 2011)، عبَّر معظم الرجال عن رغبة قوية في تعلّم كيفية الحفاظ على رشاقتهم وصحّتهم.

بالترفيه أو بالاهتمامات الشخصية (داكوورث وكارا، 2012). في دراسة التعلّم مدى الحياة في أوروبا التي موّلتها المفوّضية الأوروبية، اختبر 84٪ من المتعلّمين الكبار تغييرات إيجابية في الرفاه النفسي، واختبر 83٪ تغييرات إيجابية في إحساسهم بأنّ لحياتهم هدفًا (مانينن وآخرون، 2014).

وتبيّن أنّ تأثير التعلّم الرسمي وغير الرسمي في آنٍ معًا كبيرٌ جدًا على الثقة بالنفس، ويساوي أكثر من ضعفَي تأثير التوظيف (دولان وآخرون، 2012). بالإجمال كان التأثير على قيمة الذات أكبر بالنسبة إلى الرجال والأشخاص البالغين من العمر 40 سنة وما فوق. وحُدِّدت هذه الفائدة أيضًا من قبل دراسات نوعية كثيرة تتابع آثار تعليم وتدريب الكبار (مثلاً: شولر وآخرون، 2004). فلقد زاد تعلّم الكبار تقديرَ الذات والكفاءة الذاتية، كما شكّل حافزًا لاتّباع الطبّ الوقائي (هاموند، 2003).

التأثير على نظام الرعاية الصحّية

بالإضافة إلى الفوائد الصحّية الفعلية للتعليم المُحسَّن، من شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يمنح فوائد منهجية من خلال خفض التكاليف وتعزيز فعالية تقديم الخدمات الصحّية. فقد قُدِّر الإنفاق الإضافي على الرعاية الصحّية في الولايات المتّحدة الأميركية بسبب تدنّي المهارات الصحّية بحوالى 73 مليار دولار في العام 1998. ويشتمل ذلك على 30 مليار دولار تقريبًا للسكّان الأمّيين وظيفيًا و43 مليار دولار للسكّان المتعلّمين هامشيًا (الأكاديمية الوطنية المعنية بشيخوخة المجتمع 1999). وبما أنَّ معدَّل القرائية لم يتحسّن في حين ارتفعت تكاليف الرعاية الصحّية، فلا شكّ في أنّ هذا الرقم قد ازداد على مدى العقدَين الماضيَين.

من شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يحدّ من تكاليف الرعاية الصحّية من خلال التأثير على طريقة انخراط الأفراد ومرورهم عبر نظام الرعاية الصحّية. فالمعارف المحدودة حول المعلومات والأنظمة الصحّية ترتبط بزيادة الزيارات وحالات الدخول إلى المستشفيات التي يمكن تفاديها (بيركمان وآخرون، 2004). وفي العام 1994، وجدت إحدى الدراسات التي أجريت في الولايات المتّحدة الأميركية حول الكبار الذين يبيتون في المستشفى أنّ الأشخاص ذوي المهارات الصحّية المتدنّية يزورون المستشفى أكثر من الكبار ذوي المهارات الصحّية الأعلى، بنسبة 6٪ كمعدّل عام، ويبقون في المستشفى ليومَين تقريبًا أكثر منهم. وبدا أنّ المرضى ذوي المهارات القرائية المتدنّية يميلون إلى أن يكونوا قد دخلوا المستشفى في خلال العام السابق أكثر بضعفَين تقريبًا، وهذه علاقةٌ بقيت قائمة حتّى بعد أخذ الوضع الصحّي والعوامل الاجتماعية–الاقتصادية بعين الاعتبار (الرابطة الأميركية الطبّية، 1999).

كذلك، ترتبط المشاركة في الدورات الرسمية لتعلّم الكبار وتعليمهم بانخفاض عدد الزيارات إلى الأخصّائيين العامّين (دولان وآخرون، 2012). فمع التزوّد بفهم أكبر، يتّخذ المرضى قرارات أفضل ويجدون أنّهُ من الأسهل الالتزام بتعليمات الأطبّاء حول استخدام الدواء مثلاً (موينينغ، 2000). علاوةً على ذلك، من شأن التعليم أن يشجّع الناس على استخدام آفاق للتخطيط على المدى الأبعد. فقد يعتمدون مثلاً سلوكيات صحّية ذات فوائد تراكمية على المدى البعيد، وقد يستثمرون أكثر في التعليم اليوم، الأمر الذي يؤدّي إلى مخرجات صحّية أفضل في الغد (ساندر، 1995).

تجدرُ الإشارة هنا إلى أنّ الأشخاص الأكثر تعلّمًا قد يكونون أكثر ميلاً إلى إدراك الحاجة إلى الرعاية الصحّية وطلب الخدمات الصحّية. وهم يعيشون لفترة أطول أيضًا، وقد يستهلكون بالتالي المزيد من الرعاية الصحّية على امتداد فترة حياتهم (موينينغ، 2000). بعبارة أخرى إيجابية أكثر، من شأن التعليم الأفضل أن يساعد على تعزيز الدعم العام للاستثمار الأفضل في الصحّة. والنقطة الأساسية تتمثّل في أنّ التعليم قد يحدّ من الضغوطات الحادّة على النظام الصحّي، فيمكّن من استخدام المهارات المهنية بطريقة أكثر فعّالية، وتحرير الموارد للمستخدمين الأكثر حاجةً إلى المساعدة.

الفوائد والعوائد المشتركة بين الأجيال

من شأن التعليم أن يؤدّي إلى مخرجات صحّية إيجابية على عدّة أجيال، حيث يمرّر الأهالي الفوائد لأطفالهم (هانيمان، 2015). على سبيل المثال، كشفت نتائج دراسة تحديد وتفادي الآثار الصحّية الناجمة عن النظام الغذائي ونمط الحياة المتّبع لدى الأطفال والرضّع أنّ الأهالي في أوروبا الذين يتمتّعون بمستوى تعليمي أعلى كانوا قادرين على توفير طعام أكثر غذاءً

لأطفالهم (فرناندیز – ألفیرا، 2013). كذلك، وجدت إحدى الدراسات في الكاميرون أنّ قرائية الأهالي قد تؤثّر على صحّة أطفالهم من خلال الرضاعة الطبيعية والتغذية الأفضل (نوويمسي وآخرون، 2007)، في حين يرتبط تدنّي مستوى المعرفة الصحّية في الولايات المتّحدة الأميركية بالبدانة لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و11 سنة (شاري وآخرون، 2014). أما في بكين، الصين، فلم تتعدَّ نسبة زيادة الوزن بين الأطفال الذين انخرطوا في تدخّل حول التعليم الغذائي والنشاط الجسدي بمشاركة أهاليهم، الـ 9.8٪ بالمقارنة مع 14.4٪ في المدارس الاختبارية، في حين بلغت نسبة البدانة 7.9٪ فقط، بالمقارنة مع 13.3٪ في المجموعة الاختبارية. واشتمل التدخّل على توفير مواد تعليمية للأهالي، ودروس صفّية حول البدانة، ومكوّن مرتبط بالنشاط الجسدي (منظّمة الصحّة العالمية، 2016 ب). ويجدرُ التذكير بأنّ تعلّم الكبار وتعليمهم قد يخلّف أيضًا أثرًا إيجابيًا على المدى البعيد على صحّة الأجيال الأصغر من خلال تأثير تعليم الأهالي على التحصيل التعليمي للأطفال (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2006).

2.3.3
فهم الروابط بين التعليم، والصحّة، وعدم المساواة

وفقًا لمنظّمة الصحّة العالمية، يمكن تعريف أشكال عدم المساواة الصحّية باعتبارها «فوارق في الوضع الصحّي أو في توزّع المحدّدات الصحّية بين مختلف فئات السكّان» (منظّمة الصحّة العالمية، 2016 ج). لا يمكن معالجة عدم المساواة في الصحّة من خلال القطاع الصحّي وحده، بل يجب فهمها بالنظر إلى المحرّكات الأخرى لعدم المساواة. على سبيل المثال، نعرف أنّ تحسين ظروف أكثر الأشخاص غير المحظيين يمثّل الطريقة الأكثر فعّاليةً للحدّ من عدم المساواة الصحّية (مارموت، 2010). غير أنّ هؤلاء الأشخاص همّ الأقلّ ميلاً إلى المشاركة في النشاطات التعلّمية مدى الحياة التي تخلّف آثارًا إيجابية على الصحّة.

أمّا سوق العمل فيمثّل المكان الأبرز الذي تتجلّى فيه أشكال عدم المساواة الصحّية والتعليمية. فالتعليم والصحّة مرتبطان ارتباطًا وثيقًا بالتوظيف والدخل. والأشخاص الذين يعانون في الوقت نفسه من مستوى تعليمي متدنٍّ ومن سوء حالتهم الصحّية هم أكثر الأشخاص الذين يواجهون صعوبة في تفادي ظروف التوظيف غير المستقرّ والدخل المتدنّي، فيكتسي حرمانهم طابعًا تراكميًا يمتدّ طوال الحياة. ويبرز أيضًا هذا الحرمان التراكمي إذا قمنا بمقارنة مجتمعات محلّية وفئات مختلفة. فالمجتمعات المحلّية التي تتدنّى فيها المستويات التعليمية لدى الناس، وترتفع فيها مستويات البطالة، ويتدنّى الدخل فيها، وتعاني من ظروف بيئية سيّئة، هي أيضًا تلك التي تتدنّى فيها مستويات صحّة الناس، غير أنّ هذه الفئات غير مُزوَّدة بخدمات الرعاية الصحّية المناسبة.

تبدو عدم المساواة الصحّية ظاهرةً في المدن أكثر من أيّ مكانٍ آخر، حيث ترتبط الكثافة السكّانية العالية غالبًا بارتفاع معدّلات الأمراض، ليس بسبب سهولة انتشار العدوى فحسب، بل أيضًا بسبب التلوّث، والمساكن الرديئة، والوصول المحدود إلى المياه وخدمات الإصحاح، وغيرها من المخاطر الصحّية (منظّمة الصحّة العالمية، 2016 ب). من هذا المنظور، يطرح تقدير منظّمة الصحّة العالمية بأنّ 66٪ من سكّان العالم سيعيشون في مناطق حضرية بحلول العام 2050، تحدّيات جديدة. علاوةً على ذلك، يشهدُ العدد المطلق للأشخاص الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة ارتفاعًا متواصلاً. حاليًا، يقدّر برنامج الأمم المتّحدة للمستوطنات البشرية أنّ عدد الأشخاص الذين يعيشون في بيئات فقيرة يساوي 863 مليونًا، مقابل 760 مليونًا في العام 2000 و650 مليونًا في العام 1990 (منظّمة الصحّة العالمية، 2016 د). في هذا الإطار، يشكّل تطوير مدن تعلّم شاملة ومستدامة، بدعم من الشبكة العالمية لمدن التعلّم التابعة لليونسكو، طَريقةً واعدة لمعالجة مثل هذه التحدّيات.

وتشكّل عدم المساواة بين الجنسَين عاملاً قويًا آخرَ لا بدَّ من البحث فيه لدى دراسة الروابط بين التعليم والصحّة. فثمّة بلدان كثيرة لا تحصد فوائد الفرص المتساوية. والمرأة المتعلّمة تميل أكثر إلى تأخير زواجها، وإلى إنجاب عدد أقلّ من الأطفال، وإلى الاستفادة من مخرجات صحّية فردية وعائلية أفضل. فـ«العائد الديموغرافي» – عندما ينتقلُ بلدٌ ما من ظاهرة العائلات الكبيرة والعمر المتوقّع القصير إلى العائلات الصغيرة والعمر المتوقّع الطويل – مرتبط ارتباطًا قويًا بتعلّم النساء. ولكنّ الفجوة بين الجنسَين لا تنحصر بالبلدان ذات الدخل المتدنّي. فحصّة

الفرد من الدخل في المغرب تساوي 3,450$، غير أنّ 63٪ من النساء البالغات من العمر 15 سنة وما فوق ما زلن أمّيات.

2.4 التعلّم من الممارسة الجيّدة

في دراسة الحالات التالية، يُسلَّط الضوء على أفكار، ودروس، وتجارب متعلّقة بالسياسة، من مجموعة متنوّعة من البلدان. لم تكن البرامج التي تمّت مناقشتها ناجحةً من حيث المخرجات التعليمية والصحّية فحسب، بل أثمرت أيضًا عن فوائد في مجالات السياسة، كالاتّصالات والهجرة.

دراسة الحالة 1: التعليم الصحّي اللاسلكي (mHealth Education) والإرشاد الصحّي

يشير مصطلح «التعليم الصحّي اللاسلكي» (mHealth Education) إلى استخدام الأجهزة الجوّالة واللاسلكية لتحسين المخرجات الصحّية بكلفةٍ متدنّية، عبر توفير معلومات موقوتة، وشخصية وتفاعلية. وقد أثبت التعليم الصحّي اللاسلكي نجاحه في البلدان النامية والمتطوّرة على حدّ سواء. ولجأ الكثير من البلدان الأقلّ نموًا التي تفتقر إلى بنى تحتية هاتفية إلى استخدام الهواتف الجوّالة بدلاً من الخطوط الأرضية. ونجح التعليم الصحّي اللاسلكي بسبب تغطية تكنولوجيا الجوّال في هذه البلدان: فثمّة مليارا شخص يستخدم الهواتف الجوّالة في البلدان النامية (الاتّحاد الدولي للاتّصالات، 2015). وتُعرَض في ما يلي بعض الأمثلة عن البرامج التعليمية الصحّية اللاسلكية المخصّصة لمخرجات صحّية مختلفة.

كولومبيا: باستخدام مقاربة التعليم الصحّي اللاسلكي، قامت وزارة الصحّة الكولومبية بتوجيه رسائل نصّية إلى النساء الحوامل لتوعيتهنّ حول الرعاية ما قبل الولادة، واختبار فيروس نقص المناعة البشرية/الأيدز، والتلقيح (منظّمة الصحّة العالمية، 2011 ب).

الهند: يزوّد التعليم الصحّي اللاسلكي مستخدمي الهواتف الجوّالة بمعلومات خاصّة وشخصية قد يمتنع الكبار عن تعلّمها في أطر جماعية. على سبيل المثال، قام برنامج كومكير في ولاية بيهار بتوفير المشورة للفتيات المراهقات والنساء حول النظافة الشخصية في أثناء الدورة الشهرية، والأمراض المنقولة جنسيًا، وطرق تنظيم الأسرة/تحديد النسل (الأكاديمية الوطنية للعلوم، 2010).

الفلبين: نجح برنامج التعليم الصحّي اللاسلكي للترويج للرضاعة الطبيعية وتغذية الرضّع، حيث أظهرت التقييمات أنّ الرضاعة الطبيعية ازدادت فيما تراجعت وفيات الرضّع (الأكاديمية الوطنية للعلوم، 2010).

أوغندا: «رسائل نصّية من أجل التغيير» (Text to change) هي منظّمة لا تبغي الربح، تتعاونُ مع مشغّلي الاتّصالات، لتوجيه أسئلة عبر الرسائل النصّية القصيرة بهدف تعليم مستخدمي الهواتف الجوّالة حول فيروس نقص المناعة البشرية/الأيدز ومسائل صحّية أخرى (منظّمة الصحّة العالمية، 2011 ب).

المملكة المتّحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية: تمّ إطلاق برنامج صحّي لاسلكي حول الإقلاع عن التدخين من قبل منظّمة الصحّة العالمية والاتّحاد الدولي للاتّصالات في العام 2011. وكجزءٍ من هذا البرنامج، تلقّى الأشخاص الراغبون في التوقّف عن التدخين رسائل نصّية ومعلومات تحفيزية حول خيارات الأدوية، وأدوات الدعم، والبرامج القريبة من موقعهم (الأكاديمية الوطنية للعلوم، 2010).

بنغلادش: قامت وزارة الصحّة والرعاية العائلية في بنغلادش بتجريب اختبارٍ في العام 2007 عندما عملت بازدياد عدد مستخدمي الهواتف الجوّالة. في اليوم الوطني للتلقيح، وجّهت الوزارة رسالة نصّية إلى جميع أرقام الهواتف الجوّالة في البلد، طالبةً من الأهالي تلقيح أطفالهم. وجاءت الاستجابة إيجابية جدًا (رهمان، 2007). ومنذ ذلك الوقت، طوّرت الحكومة خطّة الرؤية الرقمية في بنغلادش لغاية العام 2021 التي تتضمّن التعليم الصحّي. وفي العام 2010، أطلِقَت خدمة يمكن لمستخدمي الهواتف الجوّالة الاشتراك من خلالها، بتعرفةٍ رمزية، للحصول على خدمة رسائل نصّية قصيرة تُوجَّه فيها الرسائل النصّية بصورةٍ منتظمة حول مواضيع صحّية متنوّعة. وتولّت وزارة الصحّة

والرعاية العائلية مسؤولية مضمون الرسائل النصّية، كما نسّقت لإرسالها مع اللجنة التنظيمية المعنيّة بالاتّصالات في بنغلادش.

قامت الحكومة البنغلادشية بتحويل أحد القيود (الافتقار إلى البنى التحتية للخطوط الهاتفية الثابتة) إلى فرصة، وذلك عبر إدراج التكنولوجيا الجوّالة ضمن التعليم الصحّي. وتطلَّب ذلك تعاونًا وثيقًا ومستمرًا بين وزارة الصحّة والرعاية العائلية، والهيئة التنظيمية المعنيّة بالاتّصالات، ومشغّلي خدمة الجوّال، وهي جهاتٌ تساهم في هذه المبادرة من منطلق مسؤوليتها المؤسّسية والاجتماعية. وتمثّلت إحدى أبرز الفوائد في إطار العمل التنظيمي الذي يسمح للّجنة التنظيمية المعنيّة بالاتّصالات في بنغلادش بالطلب من مشغّلي الهواتف الجوّالة أن يبثّوا رسائل نصّية توفّرها الوزارة ووكالات حكومية أخرى. في الواقع، تغطّي شبكة الهاتف الجوّال الحالية 98٪ من الفئة المستهدفة من قبل الوزارة، فهي إذًا أداة مثالية لتوجيه رسائل الإرشاد الصحّي والتعليم الصحّي. وبالتالي، يُعتبَر التعليم الصحّي اللاسلكي (mHealth) طريقةً قليلة الكلفة وواسعة التغطية.

تعملُ الوزارة حاليًا على تقييم تأثير مشاريعها في إطار التعليم الصحّي اللاسلكي. من الناحية الإيجابية، حظيت المشاريع باستجابةٍ كبرى. على سبيل المثال، تمّ توجيه رسائل حول إحدى حملات التلقيح إلى ما يُقدَّر بـ55 مليون مستخدم للجوّال. وساهمت الخدمة أيضًا في تبسيط العمل في الوزارة، عبر الحدّ من المعاملات الورقية والاتّصالات على الخطوط الثابتة. ولكن، سُجِّلت أيضًا بعض النواحي السلبية. فلقد تمثّل أحد القيود في أنّ الرسائل وُجِّهت بالانكليزية فقط. فلم يكن من الممكن لغاية الآن توجيه وتلقّي الرسائل بالبانغلا، وهي اللغة الرسمية التي ينطق بها 98٪ من السكّان. ولوحِظَت مشكلة أخرى تمثّلت في نقص فريق العمل التقني الماهر في الوزارة.

(الأكاديمية الوطنية للعلوم، 2010؛ رهمان، 2007؛ كابلان، 2006).

دراسة الحالة 2: برامج التعليم الصحّي والقرائية للمهاجرين المستضعفين الذين يصعب بلوغهم

في العام 2015، كان يعيش 244 مليون شخص خارج بلدهم الأصلي. وصحيحٌ أنّ بعض المهاجرين متعلّمون جيّدًا، الأمر الذي يسهّل اندماجهم ضمن مجتمعات البلدان المضيفة التي يعيشون فيها، غير أنّ ذلك لا ينطبق على الكثير منهم. وفي حين تخضع الهجرة القانونية (مثلاً: ضمن الاتّحادات الاقتصادية) لإدارةٍ جيّدة في معظم الحالات، غير أنّه من الصعب بلوغ الكثير من المهاجرين، لأنّهم يعيشون في مستوطنات شبه قانونية وليس لديهم عنوان ثابت. تصعبُ بالتالي تلبية احتياجاتهم إلى الخدمات الصحّية، وقد تتهدّد بالتالي المخرجات الصحّية لديهم. ونصفُ هؤلاء المهاجرين هنّ من النساء، ومعظمهنّ في سنّ الإنجاب (الأمم المتّحدة، 2016).

تركّز البرامج الصحّية الخاصّة بالمهاجرين على تزويدهم بمواد سمعية حول الرعاية الصحّية، ومعلوماتٍ مرئية حول كيفية المرور في أنظمة الرعاية الصحّية، بالإضافة إلى معلومات ومفردات صحّية بسيطة لتمكينهم من التواصل مع الاختصاصيين. تُعرَض في ما يلي بعض الأمثلة من بلدان مختلفة.

شبكة ألبيرتا لسلامة الأطفال وصحّتهم

قامت شبكة ألبيرتا لسلامة الأطفال وصحّتهم في ألبيرتا، كندا، بإنشاء مجموعة من الموارد السمعية حول التربية الوالدية المبكرة للأطفال المهاجرين واللاجئين الذين لا يستطيعون التحدّث بالانكليزية أو الفرنسية (اللغتان الرسميتان في كندا)، إنّما أيضًا لديهم مهارات قرائية متدنّية في لغتهم. وهذه الموارد السمعية المخصّصة لـ«تطوير الأهالي، تطوير الأطفال» هي عبارة عن تسجيلات مختصرة متوافرة بلغة المندارين الصينية، والفرنسية، والصومالية، والإسبانية، والعربية السودانية، لتوفير معلومات أساسية حول الولادة، والتربية الوالدية، وكيفية رعاية الطفل الصغير. وتتراوح مدّتها بين 5 دقائق و12 دقيقة، وتشتمل على مواضيع متنوّعة، مثل كيفية نموّ الطفل وتطوّره في خلال الأشهر الـ18 الأولى.

مشروع الرعاية «إنتبه إلى نفسك» (Take Care)

يتمثّل الهدف من مشروع الرعاية «انتبه إلى نفسك» (Take Care) التابع للاتّحاد الأوروبي في مساعدة المهاجرين على تحسين مهاراتهم اللغوية ومعارفهم حول الرعاية الصحّية في البلد الذي انتقلوا إليه. فبسبب الافتقار إلى المهارات اللغوية والمعارف الأساسية حول النظام الصحّي، يعاني هؤلاء المهاجرون حالةَ الاستضعاف بشكلٍ خاصّ عندما يحتاجون إلى المساعدة الطبّية.

في إطار المشروع، تمّ تطوير مجموعتَين من الموارد. تدعمُ المجموعة الأولى الانخراط والاندماج الاجتماعي للمهاجرين، عبر توفير المعلومات حول البلد المضيف، في حين تركّز المجموعة الثانية على الصحّة. وتشتمل الأخيرة على دليل لغوي عن الرعاية الصحّية للمهاجرين، وهو يهدفُ إلى تسهيل التواصل بين المهاجرين ومزوّدي الرعاية الصحّية في ثمانية بلدان أوروبية.

أثنى الخبراء على مشروع الرعاية، كما ترشَّح لنيل جائزة غروندفيغ من الرابطة الأوروبية لتعليم الكبار في العام 2015. تمَّ تجريب منتجات المشروع من قبل 72 منظّمة للمهاجرين، و85 مزوِّدًا للرعاية الصحّية، و117 اختصاصيًا لغويًا، فبلغَ أكثر من 3300 زبون من المجموعات المستهدفة (مشروع الرعاية Take Care، 2015).

2.5 هل تدرك البلدان الروابط الإيجابية بين تعلّم الكبار وتعليمهم، والصحّة، والرفاه وتبني على هذه الروابط؟

توجد أدلّة كمّية ونوعية قويّة عن الفوائد الصحّية لتعلّم الكبار وتعليمهم، في المراجع وفي عددٍ من دراسات الحالات المحدّدة من بلدان مختلفة. سوف يبحث هذا القسم في ما إذا كانت البلدان ككلّ تدرك الروابط الإيجابية بين تعليم الكبار والصحّة، وكيفية قيامها بذلك. وهو يستند بشكلٍ خاصّ إلى الإجابات التي أرسلتها البلدان عن الأسئلة الواردة في الاستطلاع الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** الذي نوقشت مكتشفاته الرئيسية بشكلٍ مفصّل في الفصل 1 من هذا التقرير.

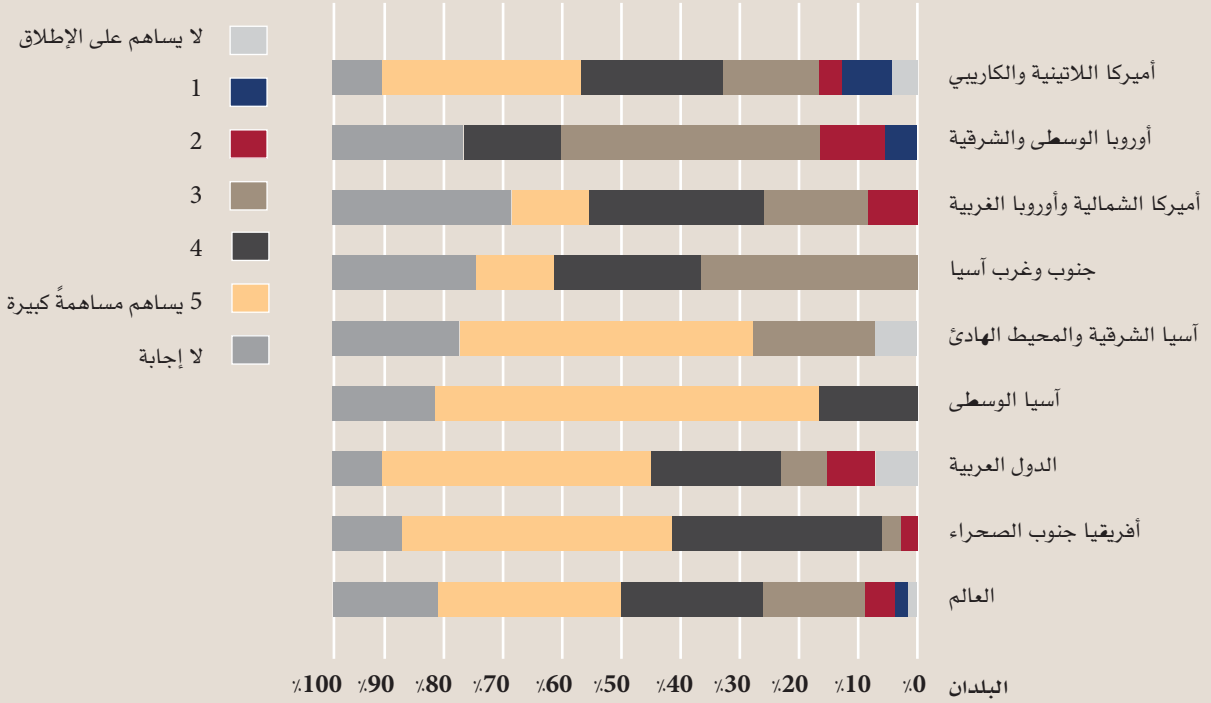
2.5.1 ما هو رأي البلدان في فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الصحّة والرفاه؟

طُلِبَ من البلدان أوّلاً تقييم الفوائد الصحّية لتعلّم الكبار وتعليمهم. يُظهِر الشكل 2.1 أنّ عددًا كبيرًا من البلدان ترى أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يساهم في الصحّة والرفاه الشخصيَين. ومن بين البلدان الـ115 التي أجابت عن السؤال الذي تناول مساهمة تعلّم الكبار وتعليمهم في الصحّة والرفاه، أقرّ 102 (89٪) بأنّه يساهم مساهمةً كبيرة. في أفريقيا جنوب الصحراء حيث استجاب 29 بلدًا، أقرّ 97٪ بالمساهمة الكبيرة التي يصنعها تعلّم الكبار وتعليمهم على صعيد الصحّة والرفاه الشخصيَين.

ودُعِيَت البلدان لتحدّد ما إذا كانت لديها أدلّة فعلية عن التأثير الإيجابي لتعلّم الكبار وتعليمهم، وما هي الفوائد الصحّية المحدّدة التي يُسلَّط الضوء عليها في هذه الأدلّة. فقال أربعة عشر بلدًا إنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يؤثّر تأثيرًا إيجابيًا على أنماط الحياة الصحّية. وأفادت تسعة بلدان بأنّ لديها أدلّة عن التأثير الإيجابي لتعلّم الكبار وتعليمهم على الكفاءات الصحّية، في حين قال 11 بلدًا إنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يساعد الناس على الوقاية من المرض المزمن والتعايُش معه.

يوضح الاستطلاع الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** كيف يتجلّى الإقرار بتعلّم الكبار وتعليمهم في البلدان التي تواجه تحدّيات مشابهة. في أنتيغوا وباربودا، والباهاماس، وبربادوس، يتشابه العمر المتوقّع، إنّما تختلف إلى حدّ كبير سنوات الحياة بعد احتساب الإعاقة، حيث تسجّل بربادوس أفضل مركز لغاية الآن. بين البلدان الثلاثة. بربادوس هي البلد الوحيد الذي يرى أنّ من شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يساهم «مساهمةً كبيرة» في الصحّة والرفاه الشخصيَين. وهو ينفق أكثر من 4٪ من ميزانيته العامة في قطاع التعليم على تعلّم الكبار وتعليمهم.

الشكل 2.1
البلدان التي توافق على أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يساهم بشكلٍ واسع في الصحّة، والرفاه الشخصيّين (حسب المناطق وعالميًا)



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 7.1: يُرجى تحديد إلى أيّ مدى تقرّ السياسات والممارسات في بلدكم بمساهمة تعلّم الكبار وتعليمهم في الصحّة والرفاه الشخصيَين (0 = لا يساهم على الإطلاق، 5 = يساهم مساهمةً كبيرة). العدد الإجمالي للإجابات: 115.

2.5.2
بنظر البلدان، ما هي الحواجز الرئيسية التي تحول دون تحقيق التأثير الإيجابي لتعلّم الكبار وتعليمهم؟

سُئلَت البلدان ما هي العوامل التي تعيق تعلّم الكبار وتعليمهم في تحقيق تأثير أكبر على الصحّة والرفاه. فاحتلّت الأمّية صدارة العوامل المذكورة لغاية الآن، حيث حدّد هذا العامل 90 بلدًا. وأفاد 64 بلدًا بأنّ التمويل غير الكافي أو غير المُوجَّه بشكلٍ صحيح يشكّل أحدَ العوامل، في حين أشار 56 بلدًا إلى التفاوت في مداخيل الأسَر (أنظر الجدول 2. 2).

2.5.3
هل تقوم البلدان بتحسين التنسيق على مستوى السياسة والتعاون بين الجهات المعنيّة؟

يقتضي ترسيخ الروابط الإيجابية بين التعليم والصحّة زيادةَ الاتّساق في السياسات والتعاون بين القطاعات. فالتحدّي يتمثّل في أنّ الصحّة والتعليم يتّصفان في معظم البلدان بتشريعاتٍ وميزانياتٍ خاصّة منفصلة، الأمر الذي يشجّع على النظر إليهما باعتبارهما قطاعَين منعزلَين. فلدى وزارات الصحّة برامج خاصّة للإرشاد والتعليم الصحّي، ولدى وزارات التعليم في المقابل برامج خاصّة حول قرائية الكبار، تشتمل على وحدات عن المهارات الصحّية. توجدُ أيضًا بعض الأمثلة عن تشارُك البنى التحتية، عندما تُجرى عمليات التلقيح مثلاً في المدارس أو تُقدَّم دروس ما قبل الولادة في المستشفيات. على

الجدول 2.2
العوامل التي تحول دون تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم، بشكلٍ أكبر على الصحّة والرفاه

العامل	الأمّية	التفاوت في مداخيل الأسر	تدنّي جودة التدريس، والمواد التدريبية، وتدريب فريق العمل، وقدراته	عدم الوصول إلى المعلومات حول برامج تعلّم الكبار وتعليمهم	سوء التعاون بين الإدارات أو بين القطاعات	المقاومة المجتمعية	التمويل غير الكافي أو غير المُوجَّه بشكلٍ صحيح
عدد البلدان	90	56	45	41	49	39	64

المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، السؤال 7.3: بالنسبة إلى بلدكم، يُرجى تحديد (بمقياس يتراوح بين 1 = غير مهمّ إلى 4 = مهمّ جدًا) درجة أهمية الأمور التالية كعوامل مؤثّرة على فعّالية تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الصحّة والرفاه: الأمّية، التفاوت في مداخيل الأسر، تدنّي جودة التدريب، والمواد التدريبية، وتدريب فريق العمل وقدراته، عدم الوصول إلى المعلومات حول برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، سوء التعاون بين الإدارات أو بين القطاعات، المقاومة المجتمعية، افتقار البلد إلى الموارد المالية، التمويل غير الكافي أو غير الموجَّه بشكلٍ صحيح.

الرغم من ذلك، أجاب 49 بلدًا بأنّ سوء التعاون بين الإدارات يمنع تعلّم الكبار وتعليمهم من تحقيق فوائد أكبر بالنسبة إلى الصحّة والرفاه. وقال ثلث البلدان فقط (40) إنّ لديها جهاز تنسيق بين الإدارات أو بين القطاعات لتعزيز تعلّم الكبار وتعليمهم من أجل الصحّة والرفاه الشخصيَين.

أخيرًا، سئلت البلدان: «إلى أيّ مدى تتعاون مختلف الجهات المعنيّة (وكالات التعليم العام، وكالات الصحّة العامة، المنظّمات غير الحكومية، المزوّدون الخاصّون، إلخ.) في تصميم وتنفيذ برامج تعلّم الكبار وتعليمهم في بلدكم؟». بالإجمال، قال 20٪ فقط من المستجيبين إنّ التعاون فعّال وناجح. وسُجِّلت أعلى معدّلات النجاح في الدول العربية، حيث أفاد 31٪ بأنّ الجهات المعنيّة تعمل بشكلٍ فعّال وناجح، وفي أميركا الشمالية وأوروبا الغربية، حيث قال 30٪ إنّها تعمل بشكلٍ فعّال وناجح. أمّا أوروبا الوسطى والشرقية فنالت المعدّل الأدنى، حيث أفاد 12٪ عن فعّالية ونجاح التعاون. وإذا نظرنا إلى المدى الأبعد، يبدو أنّ التعاون يزداد في أفريقيا جنوب الصحراء، وآسيا الوسطى، وجنوب وغرب آسيا، وأوروبا الوسطى والشرقية، وأميركا اللاتينية والكاريبي.

2.5.4 تحدّي تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم وتخطّي فصل الميزانيات

كما نوقِشَ طوال هذا التقرير، هل ما زال ضمانُ التمويل الكافي لتعلّم الكبار وتعليمهم يشكّل تحدّيًا رئيسيًا في جميع البلدان؟ فإلى جانب القصور العام في التمويل، ثمّة أيضًا تحدٍّ خاصّ يرتبط بتمويل نشاطات تعلّم الكبار وتعليمهم التي تعود بالفائدة تحديدًا على الصحّة والرفاه. وتُوجَّه حصّة الأسد في مصروفات الصحّة العامة نحو الرعاية الحادّة والمستشفيات، في حين تبقى المصروفات على الوقاية والإرشاد محدودة. وبما أنّ الصحّة والتعليم يمثّلان جانبَين رئيسيَين من إنفاق الميزانيات بالنسبة إلى البلدان كافة، من المفاجئ عدم إعطاء هامش كبير من الأولوية في الميزانيات للتعليم الذي يخلّف آثارًا تطال الصحّة. يقدّر كتلر وبيراس-موني (2006) أنّ العائدات الإجمالية للتعليم قد ترتفع بنسبة تتراوح بين 15 و55٪ في حال احتساب العائدات الصحّية للتعليم.

وكما في مسألة التنسيق بين الوزارات التي نوقشت أعلاه، ما زال التمويل المشترك بين القطاعات يشكّل تحدّيًا رئيسيًا. فبما أنّ كلّ وزارة مسؤولة عن

ميزانيتها الخاصّة، ثمّة مساءلة محدودة عن النتائج الإيجابية أو السلبية في القطاعات الأخرى، كما أنّ الحوافز قليلة، لتحليل وتقييم قيمة فعّالية التعاون عبر مختلف الإدارات. فالبلدان تفتقر إلى الآليات اللازمة، لتقييم مدى تأثير الزيادة في المصروفات على تعليم الكبار على المخرجات الصحّية، والعكس صحيح.

2.6
جدول أعمال للسياسات التعليمية: نحو المزيد من الاتّساق في تعليم الكبار، والصحّة، والرفاه

شدّد هذا الفصل على الحاجة إلى زيادة الاتّساق في السياسات، للمساعدة على تحقيق الفوائد القصوى لتعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الصحّة والرفاه. وعرض هذا الفصل الأسباب الداعية إلى زيادة التنسيق، فحدّد المسوّغات الرئيسية للبحث في الروابط بين تعلّم الكبار وتعليمهم والصحّة، كارتفاع تكاليف الرعاية الصحّية، وضيق الميزانيات، وشيخوخة السكّان. قدّم الفصل بعد ذلك الأدلّة المتعلّقة بالفوائد الصحّية لتعلّم الكبار وتعليمهم، فبيَّن أنّ معظم البلدان توافق على الفوائد والتحدّيات. أخيرًا، يدعو الفصل إلى عقد شراكات متعدّدة القطاعات بين الإدارات الحكومية، والمنظّمات غير الحكومية، وغيرها من الجهات المعنيّة، حيث تلعبُ كلٌّ منها دورًا محدّدًا على المدى البعيد، وليس على نطاقٍ محدود.

والحاجةُ إلى مقارباتٍ تجمع الأطراف الحكومية كافة تعكسُ في الواقع جداولَ الأعمال العالمية. فمنظّمة الصحّة العالمية مثلاً تدرس الروابط بين الصحّة والتوظيف (منظّمة الصحّة العالمية، 2012). أمّا منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي فتطرحُ إطارَ عملٍ لتعزيز الاتّساق في السياسات من أجل التنمية المستدامة (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2016). غير أنّ خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 تزوّدنا بالالتزام العالمي الأقوى إزاء الاتّساق في السياسات، حيث شدّد قادة العالم على أنّ أهداف التنمية المستدامة الجديدة «متكاملة وغير قابلة للتجزئة» (الأمم المتّحدة، 2015). واتّفقوا على أنّه في خضمّ المسعى لتحقيق التنمية المستدامة، لا يمكن الفصل بين الأهداف البيئية، والاقتصادية، والمجتمعية.

تكتسي الطبيعة الشمولية للتنمية المستدامة أهميةً جوهرية من ناحية الروابط بين الصحّة والتعليم التي استكشفناها في هذا الفصل. فالبيئة المتضرّرة تخلّف آثارًا سلبية على الصحّة، ومن دون وجود مواطنيةٍ متعلّمة، لن تُتَّخذ قرارات متينة حول السياسات العامة لتحسين البيئة. وكما رأينا أعلاه، من شأن أشكال عدم المساواة في مجالٍ معيّن، كالتوظيف مثلاً، أن تؤدّي سريعًا إلى تفاقمِ أشكال عدم المساواة في مجالاتٍ أخرى، كالتعليم والصحّة.

ولكن، حتّى الاستثمارات التعليمية الصغيرة من شأنها أن توفّر عائداتٍ واسعة على الصحّة. بالنسبة إلى صانعي السياسات، يتمثّل التحدّي في ترجمة هذا الإدراك إلى رؤيةٍ بعيدة المدى ومتعدّدة القطاعات للسكّان. ويجب على الرؤية أن تتابع الناس طوال فترة حياتهم، وأن تضمن عدم إهمال الفئات الأكثر تهميشًا. ثمّة إمكانات هائلة لدى البلدان لاستكشاف نشاطات تعلّم الكبار وتعليمهم التي توفّر أكبر قدر ممكن من الفوائد على الصحّة والرفاه، وذلك على مستوى السكّان وعلى المستوى الفردي. ويمكن لصانعي السياسات أيضًا إنشاء خطط حوافز قانونية، ومالية جديدة، لتعزيز البرامج، والتقييمات، والميزانيات، والمؤسّسات المشتركة بين القطاعات مثلاً. يمكنهم كذلك الاستفادة من الفرص المثيرة التي تمنحُها التكنولوجيات الجديدة لربط وتعزيز الصحّة، والتعليم، والقرائية، والتعلّم.

المـراجـع

Acemoglu, D., Johnson S. and Robinson, J. 2003. Disease and development in historical perspective. *Journal of the European Economic Association*, 1 (2/3), pp. 397–405.

Adulyanon, S. 2012. Funding health promotion and disease prevention programmes: an innovative financing experience from Thailand. *WHO –South-East Asia Journal of Public Health*, 1 (2), pp. 201–207.

الرابطة الأميركية الطبّية، 1999.
Health Literacy: Report of the Council on Scientific Affairs. *Journal of the American Medical Association*, 281 (6), pp . 552–557

Arendt, J.N. 2005. Does education cause better health? A panel data analysis using school reforms for identification. *Economics of Education Review*, 24, pp. 149–160.

Baker, D.P., Leon, J., Smith-Greenaway, E.G., Collins, J. and Movit, M. 2011.The education effect on population health: a reassessment. *Population and Development Review*, 37 (2), pp. 307–332.

Berkman, N. D., DeWalt, D. A., Pignone, M. P., Sheridan, S. L., Lohr, K. N., Lux,L. et al. 2004. *Literacy and Health Outcomes*. Rockville, MD, Agency for Healthcare Research and Quality.

Carragher, L. and Golding, B. 2015. Older men as learners: Irish men's sheds as an intervention. *Adult Education Quarterly*, 65 (2), pp. 152–168.

Cawley, J. and Meyerhoefer, C. 2012. The medical care costs of obesity: an instrumental variables approach. *Journal of Health Economics*, 31 (1), pp.219-230

Chan, J. C., Malik, V., Jia, W., Kadowaki, T., Yajnik, C. S., Yoon, K. H., & Hu, F.B. 2009. Diabetes in Asia: epidemiology, risk factors, and pathophysiology. *Jama*, 301 (20), pp. 2129–2140.

Chari R, Warsh J, Ketterer T, Hossain J, Sharif I. 2014. Association between health literacy and child and adolescent obesity. *Patient Education Counselling*, 94 (1). pp. 61–66.

Colom, F. and Lam, D. 2005. Psychoeducation: Improving outcomes in bipolar disorder, *European Psychiatry*, 20, pp. 359–364.

Cordier, R. and Wilson, N. J. 2014. Mentoring at men's sheds: an international survey about a community approach to health and well-being. *Health and Social Care in the Community*, 22 (3), pp. 249–258.

Cutler, D. M. and Lleras-Muney, A. 2006. *Education and Health: Evaluating Theories and Evidence*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. http://www.nber.org/papers/w12352.pdf

Dolan, P., Fujiwara, D. and Metcalfe, R. 2012. *Review and Update Of Wider Benefits of Adult Learning*. London, UK Department of Business, Innovation and Skills.

Dubow, E. F., Paul B. and Huesmann, L. R. 2009. Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. Merrill Palmer Quarterly, 55 (3), pp. 224–249.

Duckworth, K. and Cara, O. 2012. *The Relationship between Adult Learning and Well-being: Evidence from the 1958 National Child Development Study*. London, Department of Business and Innovation Skills. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/34669/12-1241-relationship-adult-learning-and-wellbeing-evidence-1958.pdf

Feinstein, L. and Hammond, C. 2004. *The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital*. University College London, Institute of Education.

Feinstein, L., Sabates, R., Anderson, T.M., Sorhaindo, A. and Hammond, C. 2006. What are the effects of education on health?. In: Organisation for Economic Co-operation and Development. *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen symposium*. Paris. pp. 171–387. https://www.oecd.org/edu/innovation-education/37437718.pdf

Fernández-Alvira, J. M., Mouratidou, T., Bammann, K., Hebestreit, A., Barba, G., Sieri, S., Reisch L, Eiben G, Hadjigeorgiou C, Kovacs E, Huybrechts I and Moreno L. A. 2013. Parental education and frequency of food consumption in European children: the IDEFICS study. *Public Health Nutrition*, 16 (03), pp. 487–498.

Finkelstein, E. A., Khavjou, O. A., Thompson, H., Trogdon, J. G., Liping, P., Sherry, B. and Dietz, W. 2012. Obesity and severe obesity forecasts through 2030. American Journal of Preventive Medicine, 42 (6), pp. 563–570.

Golding, B. G. 2011. Social, local, and situated: recent findings about the effectiveness of older men's informal learning in community context. *Adult Education Quarterly*. 61 (2), pp.103–120.

Grossman, M and Kaestner, R. 1997. Effects of education on health. In: J. Behrman and N. Stacey. *The Social Benefits of Education*. Ann Arbor, MA, University of Michigan Press. pp. 69–123.

Hammond, C. 2003. How education makes us healthy. *London Review of Education*, 1 (1), pp 61–78.

Hanemann, U. 2015. *Learning Families: Intergenerational Approach to Literacy Teaching and Learning: Selected Case Studies from http://www.unesco.org/uil/litbase*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002342/234252e.pdf

Hannum, E. and Buchmann, C. 2003. *The Consequences of Global Education Expansion:Social Science*. Cambridge, MA, American Academy of Arts and Sciences.

Head, R., Murray, J., Sarrassat, S. Snell, W., Meda, N., Ouedraogo, M., Deboise, L.and Cousens, S. 2015. Can mass media interventions reduce child mortality? The Lancet. 386 (9988), pp. 97–100

Higgins, C., Lavin, T. and Metcalfe, O. 2008. *Health impacts of education – A review*. Dublin, Institute of Public Health in Ireland.

International Telecommunication Union. 2015. *ICT Facts & Figures*. Geneva, ITU. https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2015.pdf

Jack, H., Stein, A., Newton, C. R. and Hofman, K. J. 2014. Expanding access to mentalhealth care: a missing ingredient. *The Lancet Global Health*, 2 (4), e183–e184.

Jenkins, A. 2011. Participation in Learning and Well-being Among Older Adults. *International Journal of Lifelong Education*, 30 (3), pp. 403–420

Jones-Smith, J. C., Gordon-Larsen, P., Siddiqi, A. and Popkin, B. M. 2012. Is the burden of overweight shifting to the poor across the globe? Time trends among women in 39 low- and middle-income countries (1991–2008). *International Journal of Obesity*, 36, (8) pp. 1114–1120.

Kaplan, W. A. 2006. Can the ubiquitous power of mobile phones be used to improvehealth outcomes in developing countries? *Globalization and Health*, 2 (9). doi: 10.1186/1744-8603-2-9

Knesebeck, O. von dem, Verde, P. E. and Dragano, N. 2006. Education and health in 22 European countries. *Social Science and Medicine*. 63, pp. 1344–51.

Labonte, R. 2005. Editorial: Towards a critical population health research. *Critical Public Health*, 15, Vol.1, pp.1–3.

Lewis, L. 2014. Responding to the mental health and well-being agenda in adult community learning. *Research in Post-Compulsory Education*, 19 (4), pp. 357–377.

Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M., Možina, E., Danihelková,H., Mallows, D., Duncan, S., Meriläinen, M., Diez, J., Sava, S., Javrh, P., Vrečer,N., Mihajlovic, D., Kecap, E., Zappaterra, P., Kornilow, A., Ebener, R. and Operti Manninen, F. 2014. Final report: Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL Project: Research Report.

Marmot, M. 2010. Fair Society, *Healthy Lives – The Marmot Review*. London, Strategic Review of Health Inequalities in England post-2010.

Minicuci, N. and Noale, M. 2005. Influence of level of education on disability-free life expectancy by sex: the ILSA study. *Experimental gerontology*, 40 (12), 997–1003.

Muenning, P. 2000. *Health Returns to Education Interventions. Paper presented at the Symposium on The Social Costs of Inadequate Education*. New York, Columbia University, Oct 24-25, 2000. http://devweb.tc.columbia.edu/manager/symposium/Files/81_Muennig_paper.ed.pdf

Nanditha, A. et al. 2016. Diabetes in Asia and the Pacific: implications for the global epidemic. *Diabetes Care*, 39 (3), pp. 472–485.

Narushima, M. 2008. More than nickels and dimes: the health benefits of a communitybased lifelong learning programme for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 27 (6) pp. 673–692.

الأكاديمية الوطنية للعلوم. 2010.

Health Literacy: Improving Health, Health Systems and Health Policy Around the World. Washington, DC, NAS.

الأكاديمية الوطنية المعنية بشيخوخة المجتمع. 1999.

Fact Sheet: Low Health Literacy Skills Increase Annual Health Care Expenditures by $73 Billion. Washington, DC,National Academy on an Aging Society. http://www.agingsociety.org/agingsociety/publications/fact/fact_low.html

Nouemsi, K., Pascale, A., Ngondi, J. L. and Oben Julius Enyong. 2007. Factorsassociated with breast feeding as well as the nutritional status of infants (0-12) months: an epidemiological study in Yaounde, Cameroon. *Pakistan Journal of Nutrition* 6 (3), pp. 259–263.

Ntseane, P. G. and Chilisa, B. 2012. Indigenous knowledge, HIV and AIDS education and research: implications for health educators. In: L. M. English, ed., *Adult Education and Health*. Toronto, ON, University of Toronto Press. pp.76–89.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2006.
Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen symposium. Paris, OECD. https://www.oecd.org/edu/innovationeducation/37437718.pdf

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2013
Skills Outlook 2013:First Results from the Survey of Adult Skills. Paris, OECD.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2015
Health at a Glance 2015: OECD Indicators. Paris, OECD.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2016
Better Policies for Sustainable Development 2016: A New Framework for Policy Coherence. Paris, OECD.

Prüss, *A. et al. 2016. Preventing diseases through healthy environments.A global assessment of the burden of disease from environmental risks*. Geneva, World Health Organization. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204585/1/9789241565196_eng.pdf?ua=1

Rahman, M. 2007. *Health-line medical call center using cellular phone technology in Bangladesh: lessons learned in breaking economic and social barriers in accessing healthcare*. Paper presented at the 135th APHA Annual Meeting and Exposition of APHA, November 3–7, 2007, Washington, DC.

Regido, E., Barrio, G., de la Fuente, L., Domingo, A., Rodriguez, C. and Alonso J. 1999. Association between educational level and health related quality of life in Spanish adults. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 53 (2), pp. 75–82.

Ronson, B. and Rootman, I. 2012. Literacy and health research in Canada: Implications for health and education professionals. In: L.M. English, ed., *Adult Education and Health*. Toronto, University of Toronto Press. pp. 107–122.

Sabates, R. and Feinstein, L. 2004. Education, *Training and the Take-up of Preventative Healthcare*. London, Centre for research on the wider benefits of learning.

Sabates, R. and Hammond, C. 2008. *The Impact of Lifelong Learning on Happiness and Well-being*. London, Institute of Education. http://www.learningandwork.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/Ricardo-Wellbeing-evidence.pdf

Sander, W. 1995. Schooling and smoking. *Economics of Education review*, 14 (1), pp.23–33.

Schuller, T., Hammond, C., Preston, J., Brassett-Grundy, A. and Bynner, J. 2004. *The benefits of learning: The impact of education on health, family life and social capital*. London, Routledge.

اللجنة الدائمة في مجلس الشيوخ المعنيّة بالشؤون الاجتماعية، والعلوم، والتكنولوجيا. 2009
Final Report of Senate Subcommittee on Population Health – Healthy, Productive Canada: A Determinant of Health Approach. Ottawa, Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology. http://www.parl.gc.ca/Content/SEN/ Committee/402/ popu/rep/rephealth1jun09-e.pdf

Sun, J., Zhang, N., Buysa, N., Zhoub, Z-Y., Shenc, S. Y. and Yuand, B-J. 2013. The role of Tai Chi, cultural dancing, playing a musical instrument and singing in the prevention of chronic disease in Chinese older adults: a mind–body meditative approach. *International Journal of Mental Health Promotion*, 15 (4), pp. 227–239

مشروع الرعاية *Take Care Project 2015*. Homepage: http://www.takecareproject.eu

الأمم المتّحدة. 2003. تقرير التنمية البشرية لعام 2003: الأهداف الإنمائية للألفية: اتفاق بين الدول للقضاء على الفقر البشري. نيويورك، الأمم المتّحدة

الأمم المتّحدة. 2015. تحويل عالمنا: جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة. نيويورك، الأمم المتّحدة. https://sustainabledevelopment.un.org/ post2015/transformingourworld

الأمم المتّحدة. 2016.
International Migration Report 2015: Highlights. New York, UN. http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf

Usman, L. 2009. Rural adult education and the health transformation of pastoral women of Northern Nigeria. *International Journal of Lifelong Education*, 28 (5), pp. 631–647

Westergren, A. and Hedin, G. 2010. Do study circles and a nutritional care policy improve nutritional care in a short and long-term perspective in special accommodations? *Food & nutrition research* 54. doi: http://dx.doi.org/10.3402/fnr.v54i0.5402

أنظر منظّمة الصحة العالمية. WHO

منظّمة الصحّة العالمية. 1948. ديباجة دستور منظّمة الصحّة العالمية. جنيف، منظّمة الصحّة العالمية.

منظّمة الصحّة العالمية. 1978. إعلان ألما-آتا. جنيف، منظّمة الصحّة العالمية.

منظّمة الصحّة العالمية. 2010.
Mental Health and Development: Targeting People with Mental Health Conditions as a Vulnerable Group. جنيف، منظّمة الصحّة العالمية

منظّمة الصحّة العالمية. 2011 أ.
Closing the gap: Policy into Practice on Social Determinants of Health. Discussion Paper – المؤتمر العالمي المعني بالمحدّدات الاجتماعية للصحّة، ريو دي جانيرو، تشرين الأوّل/أكتوبر 19-21، 2011. جنيف، منظّمة الصحّة العالمية.

منظّمة الصحّة العالمية. 2011 ب.
mHealth – New Horizons for Health Through Mobile Technologies.

جنيف، منظّمة الصحّة العالمية.

منظّمة الصحّة العالمية. 2012.
Social Determinants of Health. Report by the Secretariat. جنيف، منظّمة الصحّة العالمية
http://www.who.int/entity/social_determinants/B_132_14-en.pdf

منظّمة الصحّة العالمية. 2014 أ. *Mental health: a state of well-being*. جنيف، منظّمة الصحّة العالمية
http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

منظّمة الصحّة العالمية. 2014 ب.

جنيف، منظّمة الصحّة العالمية .2014 *Global Status Report on Noncommunicable Diseases*
http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/148114/1/9789241564854_eng.pdf

منظّمة الصحّة العالمية. 2016أ.
An estimated 12.6 million deaths each year are attributable to unhealthy environments.

جنيف، منظّمة الصحّة العالمية.
http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016/deaths-attributable-to-unhealthy-environments/en/

منظّمة الصحّة العالمية. 2016 ب.
Preventing Disease Through Healthy Environments. A global assessment on the burden of disease from environmental risks. جنيف، منظّمة الصحّة العالمية

منظّمة الصحّة العالمية. 2016 ج .*Health Impact Assessment (HIA)* جنيف، منظّمة الصحّة العالمية.
http://www.who.int/hia/about/glos/en/index1.html

منظّمة الصحّة العالمية. 2016 د. بيانات المرصد الصحّي العالمي. جنيف، منظّمة الصحّة العالمية.
http://www.who.int/gho/urban_health/en/

منظّمة الصحّة العالمية/منظّمة الصحّة للبلدان الأمريكية. 2008.
Regional Program of Action and Demonstration of Sustainable Alternative to DDT for Malaria Vector Control in Mexico and CentralAmerica (Project DDT/UNEP/GEF/PAHO). جنيف، منظّمة الصحّة العالمية/منظّمة الصحّة للبلدان الأمريكية
http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2011/DDT-GEF_Final_Report.pdf

الفصل الثالث
التوظيف وسوق العمل

بالنسبة إلى الحكومات، وأرباب العمل، والأفراد، يمنحُ الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم قيمةً مقابل المال المدفوع. فالتعليم يعزّز المهارات، والناس يصبحون أكثر قابليةً للتوظيف إذا اكتسبوا المزيد من المهارات. ويصحّ ذلك من الناحيتَين النظرية والتطبيقية. فالأدلّة الدامغة من حول العالم تُظهِر أنّ التعليم والتعلّم، بالإضافة إلى تمكين الناس من تطوير مهارات جديدة، يؤدّيان إلى أجور أعلى، ويرفعان الرضا الوظيفي، ويشجّعان الموظّفين على الالتزام أكثر بالعمل. ونتيجة لذلك، تزداد الإنتاجية ويتعزّز النمو الاقتصادي.

يستكشف هذا الفصل الروابط الكثيرة بين تعلّم الكبار وتعليمهم، والتوظيف. ويتطرّق إلى الأدلّة لإظهار كيف يمكن لأنواع مختلفة من تعلّم الكبار وتعليمهم أن تعطي أنواعًا مختلفة من المخرجات لمجموعات مختلفة من الناس. أوّلاً: يبدأ الفصل بنقاش حول السبب الذي يحتّم على صانعي السياسات والشركات اليوم فهم قيمة تعلّم الكبار وتعليمهم. فطبيعة العمل تتطوّر، وتتبدّل معها أنواع المهارات التي يحتاج إليها الناس في مكان العمل. في الوقت نفسه، يعيش السكّان لفترات أطول، ويتوجّب على البلدان فهم الأدوار التي يمكن للمواطنين الأكبر سنًا أن يلعبوها في سوق العمل.

ثانيًا: يقدّم هذا الفصل لمحة عامة عن الفوائد الإيجابية المتنوّعة التي يمكن أن يمنحُها تعلّم الكبار وتعليمهم للأفراد، وأرباب العمل، والاقتصادات. ويبحث الفصل في آخر الأبحاث حول كيفية مساهمة الأشكال المتنوّعة لتعلّم الكبار وتعليمهم، بدءًا بالبرامج المهنية الرسمية وصولاً إلى التعلّم غير الرسمي، في إحداث مخرجات مختلفة في سوق العمل (إيجابية وسلبية على حدّ سواء). تُناقَش أيضًا بعض العوامل السياقية، كعدم المساواة الاجتماعية، التي قد تؤثّر على قيمة تعلّم الكبار وتعليمهم.

ثالثًا: يعرض الفصل دروسًا من إحدى دراسات الحالات عن دورةٍ مخصّصة للنساء في الهند.

رابعًا: يبحث الفصل في ما إذا كانت البلدان تدرك فعليًا ومن حيث المبدأ قيمة تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى سوق العمل، وكيفية قيامها بذلك. بالاستناد إلى الإجابات على الاستطلاع الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، يفيد الفصل بأنّ إدراك قيمة تعلّم الكبار وتعليمهم منتشر على نطاقٍ واسع. غير أنّ الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم ما زال محدودًا جدًا، وذلك بالأرقام المطلقة، وأيضًا كنسبة من المصروفات العامة على التعليم. فلا بدّ من بذل جهود إضافية لنشر التوعية وإقناع الحكومات، وأرباب العمل، والأفراد بالاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم، لا سيّما بالنسبة إلى أكثر المجموعات المهمّشة وغير المحظية.

يُختتَم الفصل بعددٍ من الاعتبارات المرتبطة بالسياسة. ففي خطّة التنمية المستدامة لعام 2030، التزمت البلدان بتحسين تعلّم الكبار وتعليمهم وتوفير عمل لائق لمواطنيها. وتشدّد الخطّة أيضًا على الروابط بين جميع قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي. إلى جانب «الجدوى» القاطعة للاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم، تقدّم الخطّة دافعًا سياسيًا جوهريًا للبلدان من أجل مضاعفة جهودها.

3.1 أهمية فهم الروابط بين تعلّم الكبار وتعليمهم وسوق العمل

يشهدُ عالم العمل تطوّرًا سريعًا. فتكنولوجيا السحابة، والروبوتات المتطوّرة، وأنظمة البرمجيات الذكية، تمتدّ إلى جميع المِهَن تقريبًا، ومن بينها المجالات التي كانت تُعتبَر في السابق محصورة بالأشخاص المتعلّمين بدرجة عالية لا غير. في هذا الإطار، ينصّ تقرير التنمية البشرية 2015 على ما يلي:

> تُحدث هذه الثورات التكنولوجية تغييرًا على مستوى الأجور والإنتاجية في أسواق العمل وأماكن العمل، من خلال طرق جديدة للتعاقد، والتعاقد من الباطن، وظروف عمل جديدة، ونماذج عملية وتنظيمية جديدة. [...] لن تكون وتيرة التغيير هذه بطيئة فسوف تشهد الأعوام الـ20 المقبلة ثورةً متواصلة في العمل وأماكن العمل، تتّصف بالتعقيد، وعدم الاستقرار، والتقلّب. (الأمم المتّحدة، 2015 أ).

إلى جانب هذه التغييرات التكنولوجية، يمرُّ العالم بتغييرات ديموغرافية كبرى. – كما نوقش في الفصول السابقة – يعيشُ الناس لفتراتٍ أطول في معظم البلدان تقريبًا، فتطولُ بالتالي فترة الحياة العملية أيضًا. والأشخاصُ الأكبر سنًا باتوا يتمتّعون بصحّةٍ أفضل، وبالقدرة على والاستعداد للعمل في الستينيات من عمرهم وما بعدها. كذلك، تحتاجُ الحكومات إلى عمل الأشخاص الأكبر سنًا لفتراتٍ أطول؛ من أجل السيطرة على المالية العامة، وضمان بقاء التعويضات التقاعدية، وغيرها من مخصّصات الرعاية ضمن حدودٍ معقولة، ناهيك عن المسائل المتعلّقة بالحاجة إلى مساعدة المهاجرين واللاجئين للدخول في أسواق عمل البلدان المضيفة.

يلعبُ تعلّم الكبار وتعليمهم دورًا رئيسيًا في مساعدة السكّان على التكيّف مع هذه التغييرات. فالكبار يحتاجون إلى الدعم في اكتساب مهاراتٍ جديدة وإدارة المتطلّبات النفسية، والجسدية، والعاطفية لسوق العمل الجديد. وتحتاجُ الأجيال الأكبر سنًّا إلى دعم خاصّ إذا أرادت البقاء في سوق العمل لفتراتٍ أطول. كما سيناقش القسم التالي، ثمّة أدلّة وافرة تُظهِر أنّ الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم جوهري، إنّما ثمّة جهود لا بدّ من بذلها لمعالجة المفاهيم الخاطئة. على سبيل المثال: غالبًا ما لا يرغب أرباب العمل في تدريب العاملين الأكبر سنًا؛ لأنّهم يفترضون أنّ «فترة سداد» هذه الاستثمارات ستكون قصيرة (منظّمة العمل الدولية، 2013). غير أنّ هذا الافتراض لا يأخذ في الحسبان معدَّلات الدوران العالية التي يتّصف بها بالإجمال الموظّفون الأصغر سنًّا.

3.2 أدلّة: فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الأفراد، والمنظّمات، والاقتصادات

من الصعب تحديد مجمل الفوائد التي من شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يقدّمها لأسواق العمل (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2007). منذ الستينيات من القرن الماضي، قدّمت آلاف التحليلات أدلّةً إيجابية. ولكنّ هذه الدراسات ركّزت بمعظمها على عوامل يسهل قياسها. فهي تدرس مثلاً كيف تُترجَم المؤهّلات الرسمية للفرد أو سنوات تعليمه المدرسي إلى مُخرَجاتٍ في سوق العمل (فاينشتاين وآخرون، 2004). أمّا التعلّم غير الرسمي في مكان العمل فنالَ هامشًا أقلّ من الاهتمام.

من أجل فهم تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على سوق العمل، لا بدّ من النظر إلى أبعد من برامج تعلّم الكبار وتعليمهم التي تغذّي سوق العمل مباشرةً. بالنسبة إلى الأفراد، قد تشكّل نشاطات تعلّم الكبار وتعليمهم التي تلبّي الاحتياجات الشخصية، أو الاجتماعية، أو السياسية، أو الثقافية مسارًا أساسيًا لتطوير قابلية التوظيف لديهم وإنتاجيتهم في سوق العمل. وتجدرُ الإشارةُ هنا إلى خلاصةٍ مهمّة للمؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار الذي عُقِد في هامبورغ في العام 1997: «تعلّم الكبار المرتبط بالعمل له أبعاد مهنية، وثقافية، واجتماعية، وسياسية، وتجاهلُ أيّ منها قد يؤدّي إلى إفقار تعلّم الكبار، وكذلك مكان العمل» (معهد اليونسكو للتربية، 1999، ص. 17). من هذا المنطلق، نتّخذ في هذا القسم مقاربةً شمولية، فنناقش الدراسات حول جميع أشكال تعلّم الكبار وتعليمهم، وندرس المخرجات الإيجابية والسلبية على حدّ سواء للبرامج المحدّدة لتعلّم الكبار وتعليمهم. ويقدّم الجدول 3.1 نقطة الانطلاق، فهو يبيّن أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم قد يؤثّر على الأفراد، وأرباب عملهم، والمجتمعات، والاقتصادات التي يعيشون فيها.

تؤكّد الدراسات من حول العالم الفوائد الكثيرة لتعلّم الكبار وتعليمهم التي يحدّدها الجدول أعلاه. ولكنّها تُظهِر أيضًا أنّه لا يجب توقّع تحقيق الفوائد بشكلٍ سريع جدًا، كما لا يجب اعتبارها بمثابة أمرٍ مفروغٍ منه. فنجاحُ برامج تعلّم الكبار وتعليمهم غالبًا ما تعتمد على كيفية تصميمها (العوامل الداخلية)، إنّما

الجدول 3.1
مخرجات تعلّم الكبار وتعليمهم على صعيد سوق العمل

	الفرد	المنظّمة	المجتمع والاقتصاد
	المكتسبات	الإنتاجية	الإنتاجية
الفوائد بالنسبة إلى سوق العمل والتوظيف	يزداد عدد الأفراد القابلين للتوظيف. يزداد عدد الأفراد القادرين على الوصول إلى سوق العمل. يزداد عدد الأفراد القادرين على التقدّم على سلّم المشوار المهني. يزداد عدد الأفراد القادرين على تغيير الوظيفة أو حتّى المهنة.	يزداد رضا الموظّفين. يزداد التزام الموظّفين بعملهم. ثبات القوى العاملة. يستطيع الموظّفون التكيّف مع الابتكار التكنولوجي.	ترتفع معدّلات النشاط الاقتصادي. يزداد عدد الأشخاص في سوق العمل المستعدّين والقادرين على العمل لفترةٍ أطول من الحياة. ترتفع العائدات الضريبية. يتحسّن أداء سوق العمل، إذ يزداد عدد العاملين القادرين على تغيير المهن. ترتفع مستويات الريادة في الأعمال.
الفوائد الأوسع	يرضى الموظّفون عن وظائفهم. يتمتّع الأفراد بصحّة أفضل وبحسٍ أعلى من الرفاه.		التوظيف الأفضل يخلّف تأثيرًا إيجابيًا على الصحّة. أسواق العمل ذات الأداء الجيّد تخلّف تأثيرًا إيجابيًا على التماسك الاجتماعي.

قد يرتبط إلى حدّ كبير أيضًا بالعوامل الخارجية، كالقواعد المجتمعية والممارسات الثقافية. وبالتالي، تختلف أنواع المخرجات باختلاف أنواع تعلّم الكبار وتعليمهم وباختلاف السياقات. على سبيل المثال، ستكون برامج المؤهّلات الرسمية مهمّةً بشكلٍ خاصّ بالنسبة إلى مهن معيَّنة في بعض البلدان، في حين سيشكّل التدريب القائم على مكان العمل المصدرَ الرئيسي للفوائد بالنسبة إلى الموظّفين وأرباب العمل على حدّ سواء في بلدان أخرى.

تتجلّى التأثيرات المتنوّعة لتعلّم الكبار وتعليمهم لدى النظر إلى نتائج الدراسات في أفريقيا جنوب الصحراء. فهناك، تعتمد بلدانٌ كثيرة على أسواق عمل غير رسمية واسعة جدًا (آدمز وآخرون، 2013). ما زال نظام التدريب الرسمي هشًا، وأماكن التدريب غير كافية، ومُكلِفة، ويصعبُ الوصول إليها. نتيجة لذلك، أصبحت التلمذة في القطاع غير الرسمي المصدرَ الرئيسي للمهارات. في ملاوي، ساعدت هذه التلمذة الأفرادَ على إيجاد الوظائف بشكلٍ أسهل (أغّاروال وآخرون، 2010). وفي جمهورية تنزانيا المتّحدة، ازدادت مكتسبات الخرّيجين بأكثر من الضعفَين. علاوةً على ذلك، يمكن للخرّيجين كسب أموال إضافية عبر المتابعة في التدريب الرسمي أو غير النظامي (نوبلر وآخرون، 2009). بالإضافة إلى ذلك، يستطيع خرّيجوا التلمذة غير الرسمية الوصول بشكلٍ أكبر إلى التدريب الرسمي لاحقًا. ووجد روسهولم وآخرون (2007) أنّ التدريب غير الرسمي يخلّف تأثيرات إيجابية على المكتسبات والإنتاجية في زامبيا، كما وجدَ روسهولم وآخرون (2007) أيضًا أنّ التدريب المُقدَّم من قبل المؤسّسات في القطاع الرسمي في كينيا سجّلَ مخرجاتٍ إيجابية، لا سيّما في الحالات التي امتدّ فيها التدريب على فترة طويلة. وجدت الدراسة أيضًا أنّ المُخرَجات كانت أفضل في حالة المؤسّسات الكبيرة التي قد تكون لديها قدرة أوسع على استيعاب تكاليف التدريب، وإمكانية أكبر للاستفادة من المكتسبات على صعيد الإنتاجية على المدى الأبعد.

وقد برزت مكتشفات مشابهة في دراساتٍ حول سياقات اقتصادية ومناطق مختلفة تمامًا. في إحدى الدراسات في المملكة المتّحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية مثلاً، تمّ درس فوائد الدورات المهنية في الكلّيات غير الجامعية (وزارة الأعمال، والابتكار، والمهارات في حكومة المملكة المتّحدة، 2013). من بين المشاركين في هذه الدورات، أفاد 35٪ من الرجال و29٪ من النساء بأنّهم وجدوا وظيفة أفضل بعد المشاركة في الدورات، في حين أفاد 18٪ من الرجال و12٪ من النساء بأنّهم حصلوا على ترقية. وقال حوالى نصف الرجال و40٪ إلى 45٪ من النساء إنّ المشاركة قد أدّت إلى زيادة الأمن الوظيفي، وتحسّن الأجور، وتوسيع آفاق الترقية، وتعزيز المسؤولية. وأفاد حوالى 60٪ من المشاركين في الدراسة عن زيادة الرضا الوظيفي. وهذا يؤكّد مكتشفات العديد من الدراسات الأخرى التي تتطرّق إلى الروابط بين التدريب والرضا الوظيفي، في المملكة المتّحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية (جونز وآخرون، 2009) وفي ألمانيا (جورجيليس ولانج، 2007؛ شميت، 2007).

إنّ الرضا الوظيفي بالنسبة إلى الأفراد لا يقلّ أهميةً عنه بالنسبة إلى أرباب العمل، وذلك لأنّ الأفراد الراضين عن وظائفهم يلتزمون بدرجةٍ أكبر بمنظّماتهم ويزداد ولاؤهم لها (بارتليت، 2001). في إحدى الدراسات في ماليزيا، وجد أحمد وبكار (2003) علاقة قوية بين توافر التدريب ودعمه وبين الالتزام التنظيمي بالإجمال. وفي تركيا، وجد بولوت وكولها (2010) نتائج مماثلة.

والعاملون الأكثر التزامًا هم أيضًا أكثر ميلاً إلى تسخير طاقاتهم العاطفية والإبداعية، من أجل الابتكار وإنتاج سلع وخدمات بجودةٍ أعلى. فلقد وجد مركز Cedefop، وهو المركز الأوروبي لتطوير التدريب المهني، أنّ البلدان ذات النشاط العام الأعلى في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم كانت أيضًا الأكثر ابتكارًا (المركز الأوروبي لتطوير التدريب المهني، 2012). في الواقع، بدا أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم مرتبط بالابتكار بشكلٍ أوثق من التعليم العالي. يشيرُ ذلك إلى أنّه قد يكون من اللازم تكملة التعليم العالي بالتدريب، بما في ذلك التعلّم في مكان العمل، لصنع مساهمةٍ هامّة من ناحية الابتكار.

وتُظهِرُ دراساتٌ كثيرة تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على الإنتاجية وأداء الشركات. وهذا يشمل الدراسات على المستوى الجزئي التي لحظت أنّ التدريب يساعد على تعزيز الإنتاجية وتحسين قيمة المنتجات على مستوى الشركات (بارون وآخرون، 1997). يتضمّن ذلك أيضًا تحليلاً على المستوى الكلّي، حيث ارتبط التدريب والتعليم بالإنتاجية والنمو الاقتصادي (هانوشيك وآخرون، 2011).

تُذكِّرُنا هذه الدراسات المختلفة بأنّه لدى تقييم تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم، من المهمّ أن تؤخذ بعين الاعتبار الآثار على المستوى الفردي والجماعي في آنٍ معًا. فمبادرة تعليم الكبار في السويد مثلاً حقّقت مخرجات إيجابية جدًا على مستوى سوق العمل للأشخاص الذين استكملوا البرنامج. ولكن، على المستوى الإجمالي، قد تكونُ لها آثارٌ سلبية، إذ أضعفت في الواقع مكتسبات الأشخاص الذين لم يشاركوا (ستينبيرغ ووسترلوند، 2008؛ ألبرشت وآخرون، 2006؛ إكستروم، 2003).

في طاجيكستان، وجدت إحدى الدراسات (والينبورن، 2014) أنّه يجب تحليل مخرجات وفوائد برامج تعلّم الكبار وتعليمهم للأشخاص الأكثر فقرًا على المستويات الجزئية، والوسطى، والكلّية. فعلى المستوى الجزئي، حسّن مشاركون كُثُر دخلهم وإنتاجيتهم. وعلى المستوى الأوسط، شكّلت الروابط التي أنشئت بين البرنامج والإدارة والمؤسّسات المحلّية عاملاً مركزيًا لنجاح برنامج تعلّم الكبار وتعليمهم. ولكن، على المستوى الكلّي، أدّت المشكلات المؤسّسية، كالافتقار إلى الموارد الأساسية، مثل الصفوف والتجهيزات، والتعاون غير الكافي مع الجهات المانحة، إلى إهمال اتّباع مقاربة متّسقة لتعلّم الكبار وتعليمهم.

3.2.1 تصميم برامج تعلّم الكبار وتعليمهم قد يؤثّر على الفوائد على مستوى سوق العمل

من أجل الحصول على مخرجات إيجابية على مستوى سوق العمل، يجب تصميم برامج تعلّم الكبار وتعليمهم بطريقةٍ حكيمة. ينبغي أن تكونَ مُندرِجة ضمن استراتيجيةٍ واضحة يساهمُ فيها الشركاء المناسبون وتبلغ المجموعات المستهدفة المناسبة، لا سيّما

عندما تشتمل هذه المجموعات على أكثر العاملين غير المحظيين (ديجاردان، مرتقب في العام 2017). وتحفيزُ الطلب وتوليد النتائج الجيّدة لدى العاملين غير المحظيين يعتمدُ إلى حدٍّ كبير على الاستهداف، والبلوغ، والغرض الاستراتيجي، والشراكات.

على سبيل المثال، فشل برنامج قسائم واسع النطاق في شيلي في العام 2011 في تحقيق النتائج المرجوَّة. فقد تمّ تقديم المنح لأشخاص كبار عاملين بأجور متدنّية، تتراوحُ أعمارهم بين 18 و60 عامًا، للمشاركة في دورات تدريبية ضمن منظّمات تدريبية من اختيارهم، فلم ينخرط سوى 30٪ فقط من الكبار المؤهّلين للمشاركة (كابلان وآخرون، 2015). صحيحٌ أنّ النساء والأشخاص المنتمين إلى المجموعات غير المحظية استفادوا من البرنامج، غير أنّ التأثير الإجمالي كان سلبيًا من ناحية احتمالات التوظيف والمكتسبات. وقد تمثّل أحدُ العوامل المساهِمة في النتائج المُخيِّبة، في الافتقار إلى مقاربة تشارُكية تجمع بين مزوّدي التدريب، وأرباب العمل، والاتّحادات كشركاء اجتماعيين.

أمّا الهند فشهدت تجربة أكثر إيجابيةً. فلقد حقّقت المؤسّسة الوطنية لتطوير المهارات التي أنشئت كشراكة بين القطاعَين العام والخاص في العام 2009، استجابةً إيجابية جدًا من القطاع الخاص (المؤسّسة الوطنية لتطوير المهارات، 2016). والتحدّي الأكبر يكمنُ في بلوغ الجماهير لتزويدهم بتدريبٍ ذي جودة عالية، مع إبقاء التكاليف في الوقت نفسه ضمن حدودٍ معقولة.

3.2.2
الجندر يشكّل عاملاً جوهريًا لدى تقييم فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم

بحسب صندوق النقد الدولي، من شأن رفع معدّل مشاركة النساء في القوى العاملة أن يجلب قيمةً هائلة للاقتصادات حول العالم (البورغ–ووبتيك وآخرون، 2013). في الولايات المتّحدة الأميركية، من شأن رفع معدّل مشاركة النساء ليصبح مساويًا لمعدّل الرجال أن يزيدَ الناتج المحلّي الإجمالي بـ5٪. وفي اليابان، من شأن الناتج المحلّي الإجمالي أن يزداد بـ9٪. أمّا في الإمارات العربية المتّحدة ومصر فالأرقامُ مرتفعة جدًا، إذ تبلغ 12٪ و34٪ على التوالي.

غير أنّ دراسات كثيرة قد كشفت عن وجود تفاوت كبير في كيفيةً استفادة النساء والرجال من تعلّم الكبار وتعليمهم. فقد يكون هناك مثلاً تحيّز بين الجنسَين في توفير الفرص التعليمية. فبرامج التعليم والتدريب المهني – وهي أكثر الأشكال المرتبطة مباشرةً بالمكاسب المالية من بين أشكال تعلّم الكبار وتعليمهم – تميل إلى أن تكون مأهولة بالرجال. وجد تان وآخرون (2007) أنّ الرجال يميلون إلى الهيمنة على معاهد التدريب الصناعي في الهند. وقد يكمنُ أحدُ الأسباب في تركيز الدورات على الالكترونيات والميكانيكيات. ولدى الإجابة على استطلاع **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، أعلن 54٪ من البلدان أنّ الرجال يشاركون أكثر من النساء في التعليم والتدريب المهني.

ولكن، منذ الدراسة المذكورة أعلاه، قامت الهند بالاستثمار إلى حدٍ كبير في برامج التعليم والتدريب المهني، وسعت إلى زيادة مشاركة النساء في سوق العمل. وبفضل برنامج غير حكومي للتعليم والتدريب المهني في قطاع الخِياطة، تمّت مساعدة النساء اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين 18 و39 عامًا على توسيع آفاقهنّ الوظيفية ومكتسباتهنّ، كما عزّز أيضًا الريادة في الأعمال (مايترا وماني، 2013).

بالفعل، قد تكون مخرجات تعلّم الكبار وتعليمهم على مستوى سوق العمل أقوى بالنسبة إلى النساء منها بالنسبة إلى الرجال. وهذا ما حصل في سري لانكا بين العامَين 1992 و2004. ففي حين استفاد الرجال والنساء على حدّ سواء من التدريب المهني والتعليمي، وجد تان (2012) أنّ النتائج جاءت أقوى في صفوف النساء من حيث الآفاق الوظيفية، والمكتسبات، والالتحاق بسوق العمل.

في المقابل، لَقِيَ برنامجٌ لإعادة توظيف ربّات المنازل في جمهورية كوريا نصيبًا أقلّ من النجاح. فلقد وجد جانغ وآخرون (2012) أنّ 13٪ فقط من النساء اللواتي شاركن في برنامج إعادة التوظيف بين عامَي 2008 و2011، وجدن وظائف في غضون ستّة أشهر من انتهاء البرنامج. ومن بين اللواتي وجدن وظيفة، لم تحصل سوى أكثر من نصفهنّ بقليل على توظيف منتظم، في حين عثرت الباقيات على وظائف مؤقّتة ليس إلّا. علاوةً على ذلك، كانت الوظائف التعاقدية من نصيب النساء الأصغر سنًا والأكثر تعلّمًا.

تشيرُ المكتشفات في جمهورية كوريا إلى أنّ القواعد المجتمعية المتعلّقة بالجندر تشكّل عاملاً رئيسيًا في تحديد مخرجات تعلّم الكبار وتعليمهم على مستوى سوق العمل، أكثر من القوانين والبرامج. في بلدان كثيرة، ما زال التمييز الواضح في مكان العمل وفي المنزل على حدّ سواء يمثّل حاجزًا رئيسيًا يحول دون دخول النساء إلى سوق العمل. وغالبًا ما تُعتبَر المهارات والمؤهّلات التي تكتسبها النساء أقلّ قيمةً (شولر، 2016، مرتقب).

في العام 2007، قامت جمهورية كوريا بتنقيح قانونها الخاصّ بالتوظيف المتساوي لحظر التمييز بين الجنسَين في التوظيف، والأجور، والترقيات. كذلك، زادت النساء في كلّ من اليابان وجمهورية كوريا مستويات مؤهّلاتهنّ بسرعةٍ كبيرة. ومع ذلك، لا يزال معدّل مشاركة النساء في سوق العمل أقلّ بكثير من متوسّط منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015)، وما زالت الفجوة بين الجنسَين على مستوى المكتسبات واسعة جدًا. في الواقع، تفشل جميع البلدان في الاستفادة بصورةٍ فعّالة من مواهبها الوطنية بنتيجة الممارسات غير المنصفة وغير الكفوءة في سوق العمل. وتشدّد منظّمة العمل الدولية على أهمية اعتماد مقاربة ممتدّة على مدى دورة الحياة لمعالجة عدم الإنصاف هذا:

> إنّ التغلّب على التحدّيات التي تواجهها النساء في الوصول إلى التعليم والتدريب، وفي استخدام هذا التدريب لتأمين توظيف أفضل، يتطلّب اعتماد مقاربة ممتدّة على مدى دورة الحياة. ويشمل ذلك تحسين وصول الفتيات إلى التعليم الأساسي، والتغلّب على الحواجز اللوجستية، والاقتصادية، والثقافية للتملذة والتدريب الثانوي والمهني للشابات، لا سيّما في المهن غير التقليدية، وأخذ مسؤوليات النساء المنزلية والرعائية لدى جدولة التعلّم في أماكن العمل والتدريب على ريادة الأعمال، وتلبية الاحتياجات التدريبية للنساء اللواتي يدخلن مجدّداً إلى سوق العمل، والنساء الأكبر سنًا (منظّمة العمل الدولية، 2010).

3.2.3 كيف تؤثّر عدم المساواة على فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم على صعيد سوق العمل

إنّ انتشار ظاهرة عدم المساواة في بلدٍ ما قد يخلّف تبعاتٍ كبرى على دور تعلّم الكبار وتعليمهم في تحسين المخرجات المرتبطة بسوق العمل. لنفترض أنّ هناك بلدًا ما حيث يرتبط الدخل الذي يجنيه الأفراد ارتباطًا وثيقًا بمؤهّلاتهم. إذا كان الوصول إلى التعليم في ذلك البلد غير متساوٍ إلى حدٍ كبير، فسيكون توزّع المخرجات على صعيد سوق العمل غير متساوٍ إلى حدٍّ كبيرٍ أيضًا. بالتالي، فإنّ التعليم لا يحدّ من عدم المساواة دائمًا، بل قد يزيدها فعليًا.

في البلدان ذات الدخل المرتفع، حيث يتمتّع معظم الناس بمستوياتٍ عالية نسبيًا من المؤهّلات، يُقدَّر متوسّط معدّل العائد الخاصّ لسنة تعليم إضافية بحوالى 10٪. أمّا في البلدان ذات الدخل المتوسّط والمتدنّي، فيوجد عددٌ أقلّ من الأشخاص الذين يمتلكون المؤهّلات، وهذا يعني أنّ المكاسب التي ينالونها بفضل مؤهّلاتهم تكون أعلى. هذه هي الحال في البرازيل مثلاً حيث يبلغ متوسّط معدّل العائد لسنة تعليم إضافية ضعفَي النسبة المسجَّلة في البلدان ذات الدخل المرتفع (كارنوي وآخرون، 2013).

في الوقت نفسه، قد تكون محنة أكثر الأشخاص غير المحظيين محجوبة عن النظر في الإحصائيات العامّة. ربّما تشير الأدلّة العامّة إلى تقدّم كبير من حيث الابتكار في المنتجات أو العمليات، أو الدخول في أسواق جديدة. ولكن، عندما تكونُ عدم المساواة منتشرة بنسبةٍ عالية، ستعود هذه الفوائد بشكلٍ رئيسي على أربابِ العمل، وليس على عامليهم الذي يخضعون ربّما لظروف عمل استغلالية وغير مُنظَّمة. وهذا أمرٌ إضافي يذكّرنا بأهمية النظر إلى أبعد من الإحصائيات على المستوى الجزئي، والبحث في الحسابات النوعية لقيمة تعلّم الكبار وتعليمهم، والانتباه بشكلٍ خاصّ إلى السياق الاقتصادي العام الذي تُطبَّق فيه برامج تعلّم الكبار وتعليمهم. فشعورُ الناس إزاء وظيفتهم، ومدى التزامهم بعملهم، ومدى ثقتهم بربّ عملهم والنظام الاجتماعي الأوسع؛ جميعُها جوانب اجتماعية أساسية ترتبط بتطوّر المهارات (تان، 2012؛ شميت، 2007). إذًا، بشكلٍ عام وفي كلّ مكان عمل محدّد، قد تشكّل ظاهرة عدم المساواة

الشديدة والاستقطاب عائقًا يعرقل نموذج الإنتاج القائم على المهارات العالية والثقة العالية، والمُستنِد إلى المعارف والابتكار (براون وآخرون، 2001).

3.2.4 استراتيجيات الاقتصاد والسوق تؤثّر على فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم

لدى البحث في تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على الإنتاجية، من المهمّ النظر إلى أبعد من التدابير العامّة ودرس الطريقة الفعلية لتحسّن الإنتاجية. بالإجمال، يمكن أن تتعزّز الإنتاجية بطريقتَين، فقد تلجأ الشركات إلى تعزيز قيمة سلعها (المنافسة «القائمة على الجودة»)، أو قد تحدّ من تكاليفها الإنتاجية (المنافسة «القائمة على السعر»).

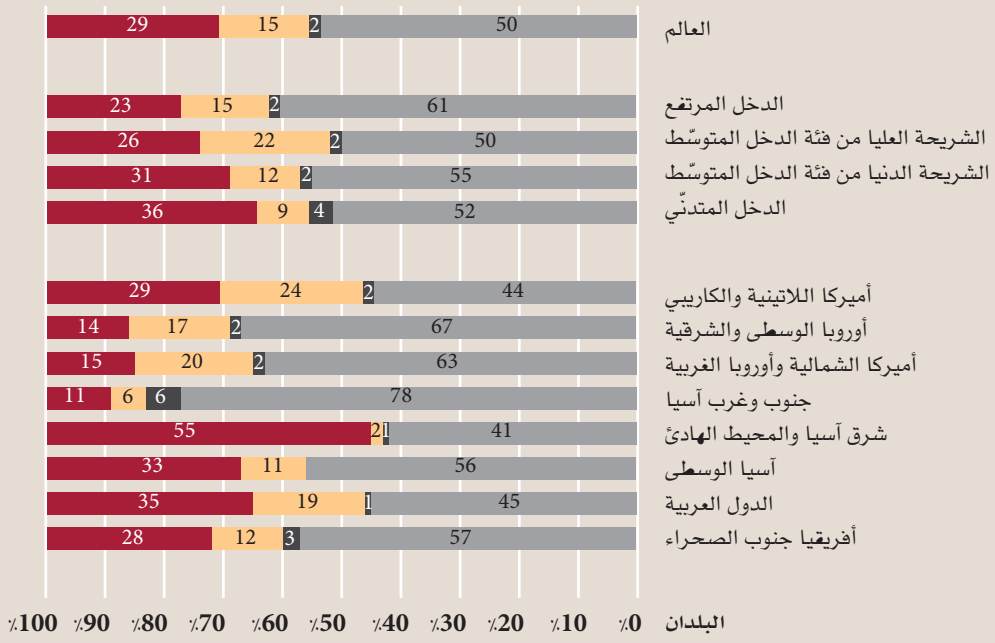
تُظهِرُ الأبحاث أنّ الاستراتيجيات التي تختارُها البلدان أو الشركات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالطلب والعرض على مستوى المهارات (ماسون وكونستابل، 2011؛ بوشانان وآخرون، 2010؛ إيفيسون وآخرون، 2009). في حالة المنافسة القائمة على الجودة، ثمّة حافز واضح للاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم، وذلك لأنّه يغذّي الابتكار والتطوّر. وفي حالة المنافسة القائمة على السعر، ثمّة حوافز قليلة جدًا للاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم. فأرباب العمل لا يسعون إلى زيادة مستويات المهارات، كما لا يهدفون إلى مكافأة الأفراد الذين يتمتّعون بمهاراتٍ أعلى. من جانبهم، يبقى العاملون في حالة الاستضعاف، ولكنّهم لا يرون أيّ قيمةٍ في متابعة التعليم. في الواقع، العاملون الأقلّ مَهارةً هم الأقلّ ميلاً إلى الاستثمار في أنفسهم، وكذلك الأقلّ ميلاً إلى تلقّي الدعم من ربّ العمل لتطوير أو استدامة مهاراتهم (ديجارادان، 2014).

في الكثير من الاقتصادات الانتقالية والبلدان النامية، تصعّب المهارات المتدنّية تعزيز الإنتاجية والدخل عن طريق الابتكار. ولكنّ كريشنا (2005) يشير إلى أنّ فوائد اليد العاملة الرخيصة والمنافسة القائمة على السعر لن تدوم. على هذا الأساس، يسعى صانعوا السياسات إلى العثور على طرقٍ للارتقاء باقتصاداتهم على سلسلة القيمة (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2010 أ). وسوف يستدعي ذلك منهم تعزيز المهارات الجديدة لدى سكّانهم ومساعدة الناس على التكيّف مع التكنولوجيات الجديدة، كتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، والبيو-تكنولوجيات، والالكترونيات الجزئية (كريشنا، 2005؛ هانيمان وسكاربينو، 2016). علاوةً على ذلك، سيكون من اللازم شرح التكنولوجيات للذين لا يمتلكون معارف ومهارات تقنية. تُذكَر كمثالٍ على ذلك كلّية بارفوت في الهند، وهي منظّمة غير حكومية تدرّب مهندسي الطاقة الشمسية، وميكانيكيي الضخّ اليدوي، وأخصّائيي الاتّصالات، والمهندسين في مجموعةٍ من القطاعات. من أجل الارتقاء باقتصاداتهم على سلسلة القيمة، لن يكون على صانعي السياسات التركيز حصرًا على عرض المهارات، بل أيضًا على تعزيز الطلب على المهارات في الأسواق المحلّية (فروي وآخرون، 2009). في هذا السياق، يشيرُ بانث (2013) إلى أنّه يمكن لبلدان جنوب آسيا ربط المهارات والبرامج التدريبية بالاستثمارات الجديدة في الطاقة، والنقل، والخدمات البلدية، والتكنولوجيات الخضراء. وسوف يقتضي ذلك بذل جهود مشتركة على المستويات كافة: التعليم الأساسي، والتعليم العالي، وتعلّم الكبار وتعليمهم.

3.3 هل تدرك البلدان الروابط الإيجابية بين تعلّم الكبار وتعليمهم، والتوظيف، وسوق العمل وتبنى عليها؟

أوضح هذا الفصل أنّه ثمّة «جدوى» لا يمكن نكرانها من الانخراط والاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم، لما قد يجلبه من فوائد قابلة للقياس بالنسبة إلى الأفراد، والشركات، والمالية العامة. أمّا هذا القسم فيبحث إلى أيّ مدى يدرك كلّ من البلدان، والشركات، والأفراد قيمة تعلّم الكبار وتعليمهم ويستجيبون لها. غالبًا ما يُفترَض بأنّه إذا كان الناس يعتقدون أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم سوف يأتي بمخرجاتٍ إيجابية، فسوف يستثمرون إذًا، وهذه هي «نظريةُ أرجحية التوقّع» المعروفة في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم (روبينسون، 1977). إلّا أنّ هذا القسم يبيّن أنّه على الرغم من أنّ المواقف إزاء تعلّم الكبار وتعليمهم إيجابيةٌ إلى حدّ كبير، غير أنّ مستوى الاستثمار ما زال متدنّيًا.

الشكل 3.1
منظورات البلدان عالميًا، وحسب فئات الدخل، وحسب المناطق حول آثار تعلّم الكبار وتعليمهم على الإنتاجية والتوظيف

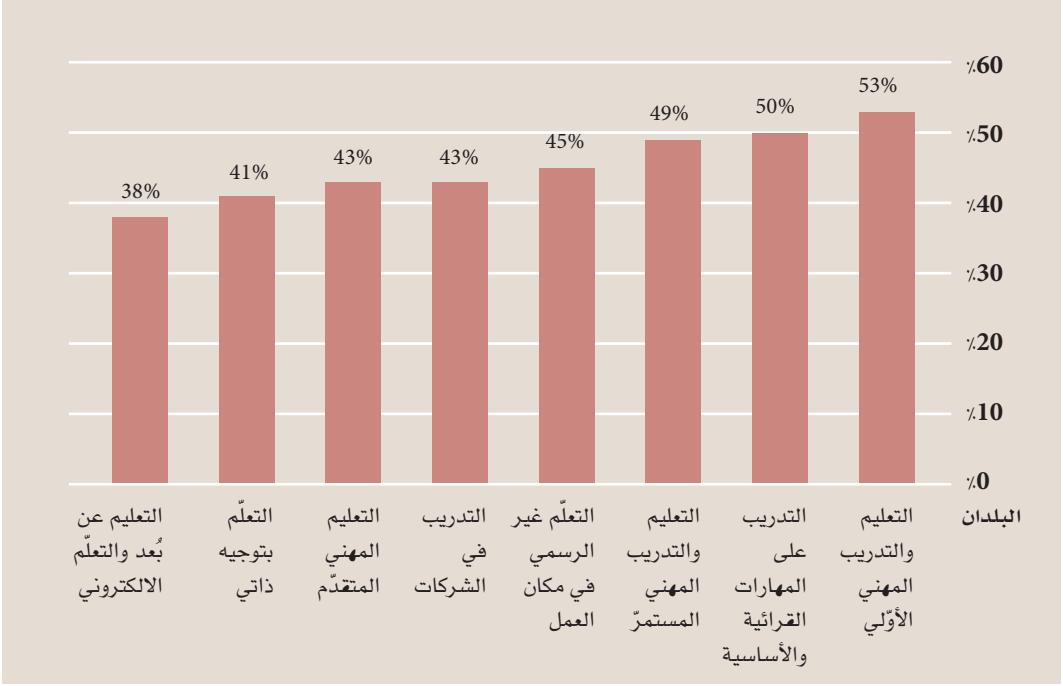


المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم. السؤال 9.3: إلى أيّ درجة يدرك صانعو السياسات المعنيون بتعلّم الكبار وتعليمهم آثار الأنواع التالية من تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الإنتاجية والتوظيف في بلدكم؟

3.3.1 ما هي المخرجات التي تتوقّعها البلدان من تعلّم الكبار وتعليمهم على مستوى سوق العمل؟

تشير نتائج الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم أنّه لدى البلدان توقّعات كبيرة من تعلّم الكبار وتعليمهم من ناحية المخرجات على صعيد سوق العمل. فلقد وافق أكثر من نصف البلدان المشاركة في الاستطلاع على أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم قد يخلّف آثارًا «قوية» أو «معتدلة» على الإنتاجية والتوظيف (انظر الشكل 3.1). حوالى 2٪ فقط من البلدان أفادت بأنّها لا ترى تأثيرًا على الإنتاجية والتوظيف، في حين لم يعطِ 15٪ إجابة معروفة. يُعتبَر المنظور الإيجابي إزاءَ تعلّم الكبار وتعليمهم متشابهًا إلى حدٍّ ما بين فئات الدخل، علمًا أنّ البلدان ذات الدخل المرتفع لديها منظورات إيجابية تفوق الفئات الأخرى بشكلٍ طفيف. سجّلت أميركا الشمالية وأوروبا، إلى جانبٍ جنوب وغرب آسيا أعلى التوقّعات بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم من ناحية الإنتاجية والتوظيف، في حين نالت أميركا اللاتينية والكاريبي، إلى جانب شرق آسيا والمحيط الهادئ، التوقّعات الأدنى.

الشكل 3.2
أنواع تعلّم الكبار وتعليمهم التي ترى البلدان بأنّ لها التأثير الأكثر إيجابيةً على الإنتاجية والتوظيف



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، 2015، السؤال 9.3: إلى أيّ درجة يدرك صانعو السياسات المعنيون بتعلّم الكبار وتعليمهم آثار الأنواع التالية من تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الإنتاجية والتوظيف في بلدكم؟

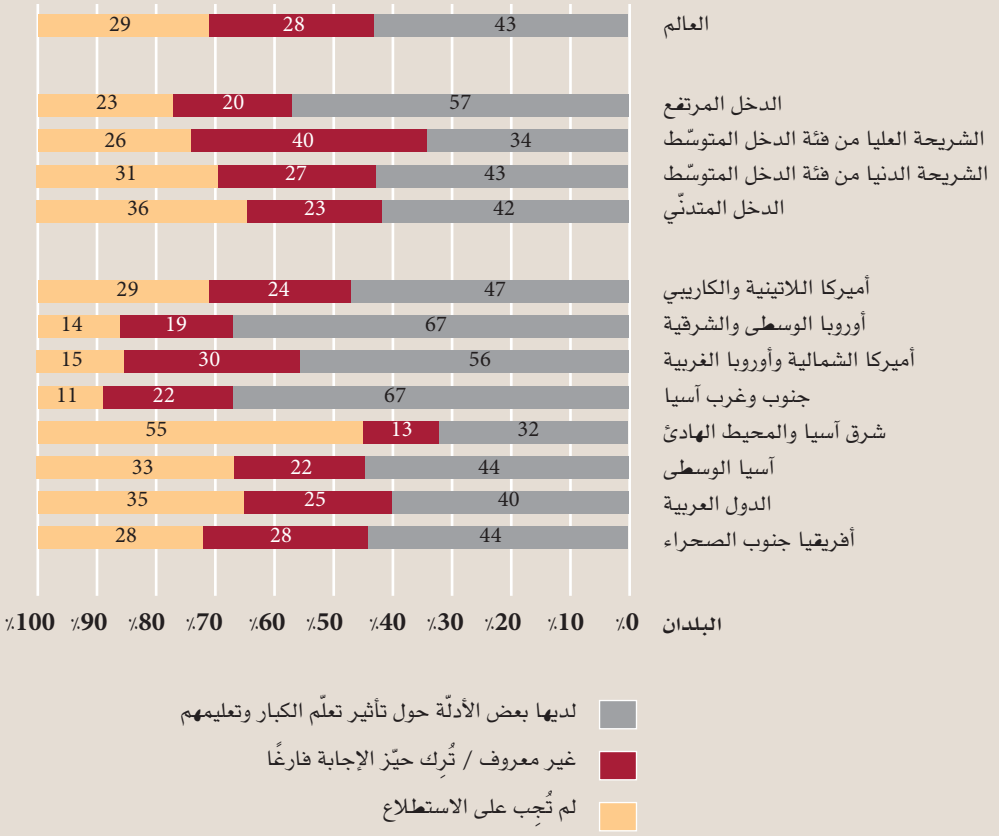
طُلِبَ من البلدان أيضًا في الاستطلاع البحث في أنواع تعلّم الكبار وتعليمهم التي قد يكون لها الآثار الأكثر إيجابيةً على قابلية التوظيف. وكما يوضح الشكل 3. 2، رأى أكثر من نصف البلدان المستجيبة بقليل فقط (53٪) أنّ التعليم والتدريب المهني الأوّلي يخلّف أكبرَ تأثيرٍ إيجابي.

إضافةً إلى ذلك، سُئلت البلدان في الاستطلاع الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** ما إذا كانت لديها أدلّة لدعم المنظور الإيجابي لتعلّم الكبار وتعليمهم، على افتراض أنّ البلدان التي ترتفع فيها درجات الأدلّة الإيجابية قد تكونُ أكثر ميلاً إلى الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم. فأفاد أكثر من أربعة من أصل عشرة بلدان بأنّها تمتلك مثل هذه الأدلّة (أنظر الشكل 3. 3).

أخيرًا، سُئلت البلدان في الاستطلاع الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** ما إذا كانت قد أجرت دراساتٍ هامّة حول تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على التوظيف وسوق العمل منذ العام 2009، عندما اعتُمِد إطار عمل بيليم. فأفاد أكثر من نصف البلدان (53٪) بحصول تحسّنٍ من هذا النوع (أنظر الشكل 3.4).

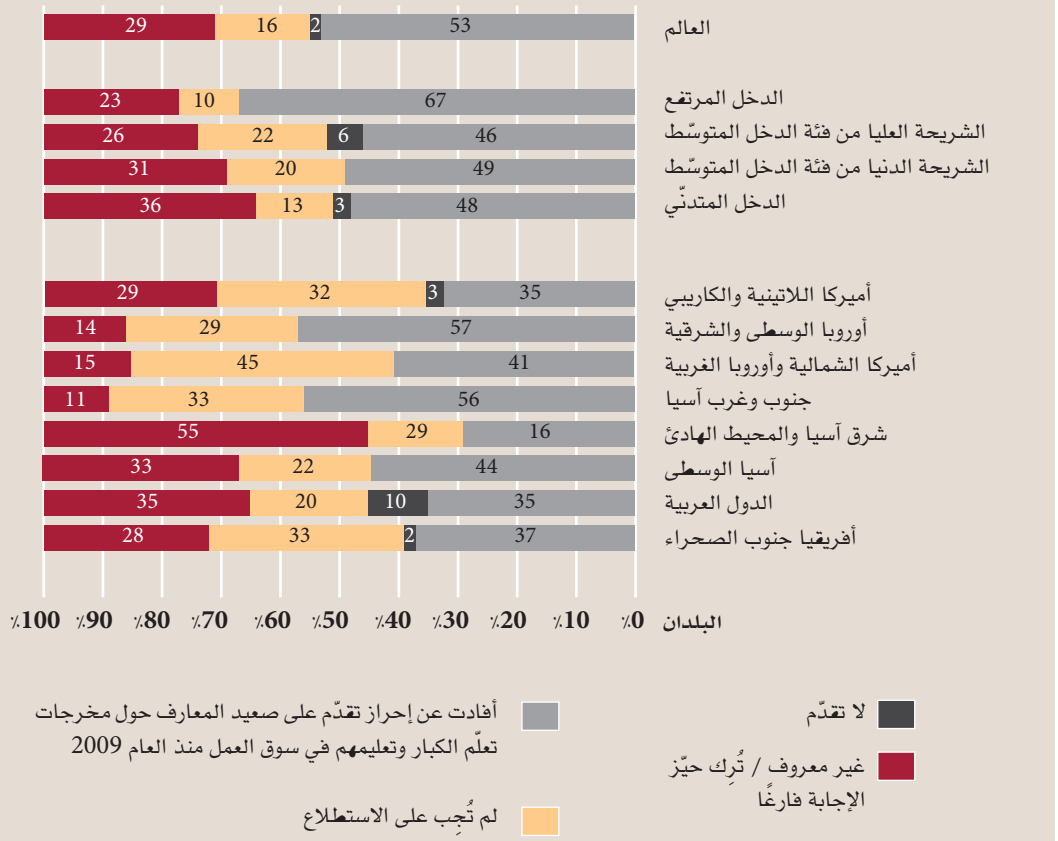
الشكل 3. 3

النسبة المئوية للبلدان التي لديها أدلّة على تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على المخرجات في سوق العمل عالميًا، وحسب فئات الدخل، وحسب المناطق



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، 2015، السؤال 9.1: هل لديكم أدلّة لتُظهِروا أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم في بلدكم يخلّف تأثيرًا إيجابيًا على ما يلي؟ نجاح الشركة/المنظّمة (الربحية، الكفاءة، جودة الخدمة)، القدرة الابتكارية، إمكانية التكيّف مع التغيير، دمج المجموعات غير المحظية (مثلاً: الأشخاص ذوو الإعاقات، العاملون الأكبر سنًّا)

الشكل 3.4
النسبة المئوية للبلدان التي أجرت استطلاعات ودراسات كبرى لتقييم تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على التوظيف وسوق العمل عالميًا، وحسب فئات الدخل، وحسب المناطق



المصدر: الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، 2015، السؤال 9.4: منذ العام 2009، هل أجريَت أيّ استطلاعات أو دراسات كبرى في بلدكم لتقييم مخرجات أو نتائج برامج تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى التوظيف وسوق العمل؟ إجمالي الإجابات: 112

3.3.2 هل تستثمر البلدان في تعلّم الكبار وتعليمهم؟

تمتلك البلدان أدلّةً عن الدور الإيجابي الذي قد يؤدّيه تعلّم الكبار وتعليمهم. غير أنّ معظم البلدان لا تترجم هذه الأدلّة على مستوى المصروفات العامّة. فحكوماتٌ كثيرة تخصّص أقلّ من 1٪ من ميزانياتها المرتبطة بالتعليم العام للنشاطات المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم، كما نوقِش في الجزء 1 من هذا التقرير، باستثناء فنلندا التي تخصّص حوالى 10٪ من ميزانيتها المتعلّقة بالتعليم العام لتعلّم الكبار وتعليمهم. كذلك، يمتلك السكّان الفنلنديون الكبار من بين أعلى مستويات المهارات التأسيسية، كالقرائية، ومعرفة الحساب، ومهارات حلّ المشكلات (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013)، ومن بين أعلى مستويات الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم لأسبابٍ مرتبطة بالوظائف (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2011).

إلّا أنّ الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم لا يجب أن يكون من مسؤولية القطاع العام وحده. فلدى الأفراد والشركات أسباب وجيهة للاستثمار. وقد يتمثّل دور الحكومة هنا في تعزيز مبدأ تشارُك التكاليف من خلال آليات التمويل المشترك (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2005). والفكرةُ تكمنُ في توفير حوافز للمؤسّسات والأفراد من أجل الاستثمار، والحدّ من مخاطر الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2003).

في الوقت نفسه، يجب أن تتوخّى الحكومات الحذرَ لئلا تنقل كاملَ المسؤولية إلى القطاع الخاصّ. فإذا كانت الاستثمارات مدفوعة بآليات السوق بالدرجة الأولى (كما هي الحال في الولايات المتّحدة الأميركية)، ثمّة أيضًا خطرٌ يتعلّق بحصول قصورٍ في السوق، حيث تُهمَل أكثر المجموعات غير المحظيّة. تتّبع بلدان كثيرة في أوروبا الشمالية والوسطى (مثلاً: النمسا، والدانمارك، وألمانيا، وهولندا، والنرويج) نماذج شراكة اجتماعية حيث يتمّ تقاسُم المسؤولية وتتّفق مختلف الجهات المعنيّة على التوزيع الاستراتيجي للأموال المخصّصة لتعلّم الكبار وتعليمهم.

من الصعبِ جدًا وضع تقديرات دقيقة وقابلة للمقارنة دوليًا للمصروفات الإجمالية من قبل القطاع الخاصّ على تعلّم الكبار وتعليمهم، وذلك لأنّ مصادر تمويل تعلّم الكبار وتعليمهم وقنواته تختلفُ من بلدٍ إلى آخر. علاوةً على ذلك، غالبًا ما تكون الأنظمة المخصّصة للإبلاغ عن البيانات وجمعها غير مناسبة، كما أنّ المصروفات التقديرية من قبل أرباب العمل على التدريب غالبًا ما تكون غير متوافرة أو غير موثوقة. كذلك، قليلةٌ هي البلدان التي تمتلك معلومات حول كمية مصروفات الأسر الفردية على تعلّم الكبار وتعليمهم بشكلٍ عام، وعلى تعلّم الكبار وتعليمهم المرتبط بسوق العمل تحديدًا.

3.3.3 أين ينخرط الأفراد والشركات في تعلّم الكبار وتعليمهم؟

من بين البلدان المُشارِكة في استطلاع منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي حول مهارات الكبار، كانت البلدان ذات المداخيل الأعلى أكثرَ ميلاً إلى تسجيل مستوياتٍ أعلى من المشاركة في تعلّم الكبار وتعليمهم. في بلدان الشمال الأوروبي، وهولندا، وألمانيا، والولايات المتّحدة الأميركية، والمملكة المتّحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية، وكندا، وأستراليا، أفاد ما بين 30٪ و65٪ من السكّان الكبار بأنّهم قد شاركوا في نوعٍ معيَّن من نشاطات تعلّم الكبار وتعليمهم في الأشهرِ الـ12 المنصرمة. إنّها بالإجمال البلدان التي لديها أيضًا أعلى معدّلات التوظيف والإنتاجية. في بلدان مثل إيطاليا، وإسبانيا، وسلوفاكيا، وبولندا، حيث تُسجَّل معدّلات أدنى من ناحية التوظيف والإنتاجية، قال 15٪ إلى 30٪ فقط من الكبار إنّهم شاركوا في تعلّم الكبار وتعليمهم. أمّا بالنسبة إلى البلدان غير الأعضاء في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فتتوافرُ كميةٌ أقلّ من البيانات القابلة للمقارنة، غير أنّ إحدى الدراسات التي أجريت في العام 2014 قدّرت أنّ ما بين 1٪ و10٪ من الكبار في البرازيل وفييتنام قد شاركوا في نوعٍ معيَّن من نشاطات تعلّم الكبار وتعليمهم في خلالِ الأشهر الـ12 المنصرمة (ديجاردان، 2014).

وتشكّل آفاق التوظيف عاملاً رئيسيًا في تحفيز الشركات والأفراد على حدّ سواء على الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم. ففي جميع البلدان التي تتوافرُ

فيها بيانات استطلاع منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي حول مهارات الكبار (معظمها من البلدان ذات الدخل المرتفع)، يفيد 80٪ إلى 90٪ من الكبار الذين يشاركون في تعلّم الكبار وتعليمهم بأنّهم يقومون بذلك لأسباب ترتبط بالوظيفة. أي للحصول على وظيفة، أو للاحتفاظ بوظيفة ما، أو للحصول على ترقية، أو لتغيير الوظيفة إلى أخرى أفضل منها (ديجاردان، 2014). في هذه البلدان، يقوم أرباب العمل أيضًا بتمويل ما بين 60٪ و85٪ من مجمل نشاطات تعلّم الكبار وتعليمهم (ديجاردان، مرتقب في العام 2017). ويُشارُ إلى أنّ البلدان التي لديها أعلى مستويات من الدعم على مستوى أرباب العمل هي أيضًا البلدان التي يُسجَّل فيها بالإجمال أعلى نشاط على مستوى تعلّم الكبار وتعليمهم. وأكثرُ الشركات التي تستثمر في تعلّم الكبار وتعليمهم هي بشكلٍ عام مؤسّسات كبرى تعملُ في الأسواق العالمية وتحرص على رفع معدّلات الابتكار التنظيمي والابتكار في المنتجات (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2005).

3.3.4 الترويج لتعلّم الكبار وتعليمهم لدى المجموعات غير المحظية

يتمثّل التحدّي الذي يواجهه صانعوا السياسات في تحفيز استثمارات تعلّم الكبار وتعليمهم التي تعودُ بالفائدة على جميع المجموعات، ومن بينها أكثر المجموعات غير المحظيّة. فتعلّم الكبار وتعليمهم المدعوم من أرباب العمل قد ازداد بوتيرةٍ أسرع من النشاط العام في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم، مع العلم أنّ معظم أشكال تعلّم الكبار وتعليمهم المدعومة من أرباب العمل تُوجَّه إلى أصحاب المعارف من بين العاملين، الذين يتمتّعون في الأساس ببعض المؤهّلات المُعترَف بها. وبما أنّ الكبار المنتمين إلى أكثر المجموعات المحظيّة يستفيدون من فرص أوسع للمشاركة، فقد يتسبّب تعلّم الكبار وتعليمهم إذًا بتفاقم ظاهرة عدم المساواة.

ولكن، ثمّة بعض الأمثلة الجيّدة عن الاستثمار العام في تعلّم الكبار وتعليمهم للمساعدة على تحسين آفاق الكبار غير المحظيّين في سوق العمل. في هذا الإطار، تركّز عدّة برامج على القرائية ومعرفة الحساب، وهي أولوية شدّد عليها إطار عمل بيليم. فالقرائية تُعَدُّ مهارةً أساسية بالنسبة إلى العاملين، إذ تمكّنهم من تقديم أداء فعّال، وكفوء، وآمن، في مكان العمل. ومن الضروري أيضًا أن يكون الكبار قادرين على التنقّل في سوق العمل والتأقلم مع النزوح الناجم عن إعادة الهيكلة الاقتصادية وغيرها من المتغيّرات في العمالة. بالنسبة إلى أكثر الكبار غير المحظيّين، من شأن تدخّلات القرائية أن تساعد على تعزيز معارفهم حول سوق العمل ودعمهم في البحث عن الوظائف. تجدر الإشارة إلى أنّ عددًا من الأمثلة يُناقَش في الإطار 3.1.

الإطار 3.1
القرائية وسوق العمل

على مدى السنوات الـ10 الماضية، قام عددٌ من البلدان بإطلاق مبادرات لتحسين مهارات القرائية ومعرفة الحساب لدى أكثر الكبار غير المحظيّين، بطرقٍ مرتبطة مباشرةً بسوق العمل. وتشمل الأمثلة ما يلي: برنامج الكفاءة الأساسية في الحياة العملية في النرويج، وعدّة برامج حول القرائية والمهارات الأساسية في كندا. أجرى مايرز وآخرون (2009) استعراضًا لأكثر البرامج الكندية الواعدة الخاصّة بالقوى العاملة والتي تركّز على القرائية وغيرها من المهارات الأساسية. فخلُصَت هذه الدراسة إلى عددٍ من الاستنتاجات الرئيسية. أوّلاً: يجب إجراء برامج القرائية والمهارات الأساسية الفعلية المُوجَّهة نحو سوق العمل بشكلٍ منفصل عن سائر برامج القرائية المجتمعية. ثانيًا: ثمّة إجماع بشأنٍ أهمية وجود مقاربة تشاركية تضمّ الدولة وأرباب العمل، وبشأن الحاجة إلى برامج مصمّمة خصّيصًا لتلبية احتياجات العاملين. وتُعتبَرُ الشراكات مفيدة بشكلٍ خاصّ في تمكين الجهات المعنيّة من العمل معًا على تحديد احتياجاتها من المهارات والمعارف، وتقييمها، وتصنيفها بحسب الأولويات. ثالثًا: لا بدّ من إنشاء مسارات للمتعلّمين تربط بين تطوّر المهارات من جهة، وفرص التوظيف ومتابعة التعليم والتدريب من جهةٍ أخرى. رابعًا: ينبغي أن ينخرط أرباب العمل في جميع جوانب برامج التطوير الوظيفي، بما في ذلك تصميم البرامج، وتقديم الخبرات العملية، وتغيير الممارسات المتّبعة في التوظيف. أخيرًا: سلّطت النتائج الضوءَ على الحاجة إلى تدخّلٍ على مستوى الحكومة، لا سيّما من ناحية الدعم المالي، والحاجة إلى نشاطات توعوية لتحفيز الطلب.

في الواقع، تنجحُ البرامج غير النظامية الخاصّة بالقرائية والمهارات الأساسية إذا كانت تعتمد مقاربةً متكاملة تجمع ما بين المهارات الحياتية والمهارات التقنية والمهنية. ويُعَدّ الاعتراف بالمهارات التي يمتلكها المشاركون مسبقًا، وتصديق هذه المهارات، واعتمادها، عاملاً رئيسيًا في تمكين الكبار وتحفيزهم على الشروع في التعلّم بتوجيهٍ ذاتي من تلقاء نفسهم.

3.3.5 ضمان الاعتراف بتعلّم الكبار وتعليمهم وتصديقه

لن يشارك معظم الكبار في تعلّم الكبار وتعليمهم لاكتساب مهارات جديدة بكلّ بساطة. فسوف يحتاجون إلى تلك المهارات الجديدة لترجمتها إلى مخرجات في سوق العمل. ويعتمدُ هذا الأمرُ بدوره على مدى اعتراف أسواق العمل وتصديقها للمشاركة في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم واستكمالها. فالاعترافُ بتعلّم الكبار وتعليمهم وتصديقه (بما في ذلك الاعتراف بالتعلّم السابق) يُعَدُّ عنصرًا جوهريًا لتحفيز الأفراد على الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم والمجازفة بالمخاطر المرتبطة به (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2010 ب).

سبق أن فهمت بلدانٌ كثيرة أهمية ربط التعليم غير النظامي بالمؤهّلات المعترف بها. وتقومُ بعض البلدان كهولندا وفنلندا، بتقوية مهارات الكبار لديها، وتطوير هيكليات المؤهّلات فيها بصورةٍ مستمرّة (سينغ، 2015 أ؛ سينغ ودوفيكوت، 2013؛ غايلور، 2015). وفي بلدان أخرى كغانا، وموريشيوس، والصين، والهند، يتمّ ربط تعلّم الكبار وتعليمهم بالمؤهّلات الرسمية. فالنظام الوطني الجديد للمؤهّلات في غانا سيعترف بالتعليم غير النظامي المرتبط بالمِهَن الماهرة (بافّور-أوواه، 2013).

وتواجهُ جميع البلدان تحدّيًا متواصلاً يتمثّل في ضمان وجود درجة معيَّنة من الاتّساق بين الاعتراف بتعلّم الكبار وتعليمهم غير النظامي والمؤهّلات التي يمكن الحصول عليها ضمن نظام التعليم المنتظم (سينغ، 2015 ب؛ سينغ ودوفيكوت، 2013؛ معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة/مؤسّسة التدريب الأوروبي/المركز الأوروبي لتطوير التدريب المهني، 2015). وثمّة تحدٍّ آخر يكمنُ في معالجة المكانة المتدنّية والوصمة اللتين قد تكونان مرتبطتَين بتعلّم الكبار وتعليمهم، أو التعلّم غير النظامي، أو المسارات التعليمية من «الطبقة الدنيا». وقد وجدت إحدى الدراسات في المملكة المتّحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية أنّه إذا اكتسب الكبار مؤهّلاتٍ رسمية بعد العمر «النظامي»، فلن يُسجَّل أيّ تأثير قابل للقياس على أجور الأفراد (فاينشتاين وآخرون، 2004). فقد يُخطئ أرباب العمل في اعتبار الخرّيجين الأكبر سنًا أقلّ حماسةً للعمل أو أقلّ قدرةً على أداء مهام معيَّنة. من أجل دعم مسألة الاعتراف، عمل معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة مع المقرّ الرئيسي لليونسكو، والمركز الأوروبي لتطوير التدريب المهني (Cedefop)، ومؤسّسة التدريب الأوروبية، لتطوير جردة عالمية لأطر المؤهّلات الوطنية والإقليمية. توضح هذه الجردة وتحلّل كيف تستخدم البلدان الأطر كنقاط مرجعية وكمصادر لضمان الجودة في عمليات الاعتراف (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة/مؤسّسة التدريب الأوروبية/المركز الأوروبي لتطوير التدريب المهني، 2015).

3.4 دروس مستمدّة من دراسات حالات

توضح الدراسة التالية بعض المسائل المُعالَجة في هذا الفصل، وتسلّط الضوء على الحاجة إلى تكييف الأدلّة بحسب سياقها. في هذه الدراسة، يفيد مايترا وماني (2013) بآثار المشاركة في برنامج تدريب مهني مدعوم يهدفُ إلى تحسين المخرجات في سوق العمل بالنسبة إلى النساء من الأسر ذات الدخل المتدنّي في الهند.

دراسة حالة:
دورة درز وخياطة مجّانية للنساء، نيو دلهي، الهند

تركّز هذه الدراسة على مبادرةٍ مشتركة لتعلّم الكبار وتعليمهم، من قبل منظّمتَين غير حكوميتَين، هما: مبادرة التعليم براثام دلهي (براثام) والتوعية الاجتماعية من خلال العمل الشبابي (ساتيا). وتوفّر هذه المبادرة تدريبًا مجّانيًا على الدرز والخياطة للشابات في نيو دلهي.

في المجموع، شاركت 658 امرأة في البرنامج التدريبي. واستُخدِمت الدعايات الواسعة النطاق للترويج للبرنامج بين النساء. وكشرطٍ للمشاركة، كان يجب أن يتراوح عمر المرأة بين 18 و39 عامًا، وأن تكون قد أكملت خمس سنوات من التعليم المدرسي على الأقلّ، وأن تكون من سكّان الأحياء الفقيرة في نيو دلهي. كذلك، فُرِض عليهنّ تسديد رسم قدره 300 روبية عن كامل فترة التدريب، غير أنّ المبلغ أعيد إليهنّ كاملاً عند استكمال البرنامج. أمّا الغرض من فرض الرسم فتمثّل في تشجيع المشاركات على حضور الدورة واستكمالها.

وبما أنّها كانت دراسة اختبارية عشوائية، وُضِعَ ثلثا مقدّمات الطلبات في مجموعة معالجة، أيّ أنّهنّ تلقّين التدريب على الدرز والخياطة، في حين لم يتلقّ الثلث الباقي أيَّ تدريب. واستعان المقيّمون بدراسة أساسية قبل البرنامج لتقييم مستويات المهارات، تبعها تقييم آخر بعد ستّة أشهر من الدراسة، ثمّ تقييمٌ إضافي بعد مرور ثمانية عشر شهرًا.

الدروس الأساسية:

بالإجمال، أكملت الدورة 56٪ من المشاركات في البرنامج. ولاحظ المقيّمون وجود عددٍ من الحواجز التي حالت دون المشاركة واستكمال البرنامج، وهي: القيود المالية، وبُعد المركز التدريبي عن المنازل، والافتقار إلى خدمات دعم مناسبة لرعاية الأطفال. غير أنّهم عندما درسوا البرنامج بعد اختتامه، وجدوا أنّ النساء قد حقّقن مكاسب اقتصادية منه: فالتدريب زاد حظوظ التوظيف بـ6٪، وحظوظ الأعمال الحرّة بـ4٪، في حين ازداد عدد ساعات العمل الأسبوعية بساعتَين ونصف الساعة. علاوةً على ذلك، ازداد الدخل الشهري بـ150٪، فيما ازدادت حظوظ امتلاك آلة خياطة خاصّة بـ8٪. وتشكّل زيادة الدخل إلى هذه الدرجة مؤشّرَ نجاح في هذا البرنامج. فلقد أكّدت النتائج بعد 18 شهرًا أنّ توفير تعلّم الكبار وتعليمهم يخلّف أثرًا مباشرًا وإيجابيًا على سوق العمل. وبالتالي، يُفيد مايترا وماني بأنّ مكتشفات هذه الدراسة «لا تشكّل حافزًا لصانعي السياسات، والمنظّمات غير الحكومية، والباحثين في الهند فحسب، بل لها تبعات من ناحية التأثير على خيارات السياسات في عددٍ من البلدان ذات الدخل المتدنّي والمتوسّط في آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء، التي تختبر تحدّيات مماثلة في بلوغ النمو الاقتصادي، وتحقيق التنمية والمساواة بين الجنسَين» (مايترا وماني، 2013).

3.5 جدول أعمال للسياسات التعلّمية: نحو مخرجات أقوى في سوق العمل من جرّاء تعلّم الكبار وتعليمهم

توفّر خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 فريضةً سياسية قوية للاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم، من أجل تحسين المخرجات في سوق العمل. وترمي الغاية 4.3 إلى ضمان حصول جميع النساء والرجال على فرصةٍ متساوية للوصول إلى التعليم التقني والمهني بكلفةٍ معقولة وبجودة عالية. أمّا الغاية 4.4 فتدعو الحكومات إلى تزويد الكبار بالمهارات اللازمة للتوظيف، والحصول على وظائف لائقة، وإطلاق مشاريع أعمال ريادية. ثمّ تأتي الغاية 4.5 لتذكّرهم بالقضاء على الفوارق بين الجنسَين، وتوفير فرص وصول متساوية إلى تعلّم الكبار وتعليمهم للمجموعات غير المحظيّة، في حين تتضمّن الغاية 4.6 التزامًا أكثر شموليةً إزاء القرائية ومعرفة الحساب. في المقابل، يحتوي هدف التنمية المستدامة 8 على دعوةٍ تحثّ البلدان على تعزيز الإنتاجية والابتكار (الغاية 8.2)، وعلى دعوةٍ إلى تقديم فرص عمل كاملة ووظائف لائقة للجميع (الغاية 8.5) وحماية حقوق العمّال (الغاية 8.8) (الأمم المتّحدة، 2015 ب).

أوضح هذا الفصل كيف يمكن لتعلّم الكبار وتعليمهم أن يساهم في تحقيق جميع هذه الغايات التي تشتمل عليها أهداف التنمية المستدامة، كما سلَّط الضوء على الاتّجاهات السائدة على صعيد التكنولوجيا والديموغرافيات، التي تزيدُ أكثر فأكثر من أهمية الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم. وقد حُدِّدت في الفصل أيضًا المسارات الكثيرة التي يمكن لتعلّم الكبار وتعليمهم أن يساهم من خلالها في تقديم فوائد لسوق العمل، كما دُرِسَت عوامل معيَّنة، كعدم المساواة بين الجنسَين، وعدم المساواة الاجتماعية التي تخلّف تبعاتٍ مهمّة بالنسبة إلى تعلّم الكبار وتعليمهم.

انطلاقًا من الزخم السياسي والأدلّة الداعمة لتعلّم الكبار وتعليمهم، يبدو أنّ البلدان حول العالم باتت تعترف بقيمته. ولكنّها ما زالت مُقصِّرة في ترجمة هذا الاعتراف إلى استثمارٍ كاف، لا سيّما بالنسبة إلى أكثر الفئات غير المحظيّة المُعرَّضة لخطر الإهمال أكثر فأكثر. إذًا، وكما أشار هذا الفصل، لا بدَّ من تعزيز الاستثمار في القطاع العام، ويجب على الحكومات أن تقوّي الحوافز التي تقدّمها إلى الشركات والأفراد للاستثمار والمشاركة في تعلّم الكبار وتعليمهم. علاوةً على ذلك، يتعيَّن عليها إنشاء أنظمة للاعتراف بجميع أنواع تعلّم الكبار وتعليمهم وتصديقها. ولا يمكن تحقيق ذلك إلّا من خلال بناء شراكات قوية مع جميع الجهات المعنيَّة ذات الصلة. فإذا تعاون كلّ من الحكومات، وأرباب العمل، والعاملون، فسيكونون قادرين على تحديد الاحتياجات الحالية والمستقبلية على حدّ سواء في سوق العمل. ومن شأن ذلك أن يساعد الأفراد على التأقلم مع التغيير، والاقتصادات والشركات على تعزيز قدرتها التنافسية في الأسواق العالمية.

المـراجـع

Adams, A. V., de Silva, S. J. and Razmara, S. 2013. *Improving Skills Development in the Informal Sector: Strategies for Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, The World Bank.

Aggarwal, A., Hofmann, C., and Phiri, A. 2010. A Study on Informal Apprenticeship in Malawi. *Geneva, International Labour Organization*. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_151254.pdf

Ahmad, Z. K. and Bakar, R. A. 2003. The association between training and organizational commitment among white collar workers in Malaysia. *International Journal of Training and Development*, 7 (3), pp. 166–185.

Albrecht, J., van den Berg, G. J. and Vroman, S. 2006. *The Aggregate Labour Market Effects of the Swedish Knowledge Lift Program*. Bonn, IZA. http://ftp.iza.org/dp2385.pdf

Baffour-Awuah, D. 2013. Ghana: Integrating non-formal and informal learning into the new TVET Qualifications Framework. In: M. Singh and R. Duvekot, eds. 2013. *Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks*. Hamburg,UNESCO Institute for Lifelong Learning, pp. 49–54.

Barron, J. M., Berger, M. C. and Black, D. A. 1997. *On-the-Job Training*. Kalamazoo, MI, Upjohn Institute Employment Research.

Bartlett, K. R. 2001. The relationship between training and organizational commitment:a study in the healthcare field. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (4), pp. 335–352

Brown, P., Lauder, H. and Green, A. 2001. *High Skills: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. Oxford, Oxford University Press.

Bulut, C. and Culha, O. 2010. The effects of organizational training on organizational commitment. *International Journal of Training and Development*, 14 (4), pp. 309–322

Buchanan, J., Scott, L., Yu, S., Schutz, H. and Jakubauskas, M. 2010. *Skills Demandand Utilisation: An International Review of Approaches to Measurement and Policy Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Carnoy, M., Loyalka, P., Dobryakova, M., Dossani, R., Froumin, I. Kuhns, K., Tilak, J., and Wang, R. 2013. *University Expansion in a Changing Global Economy: Triumph of the BRICs?* Stanford, CA, Stanford University Press.

المركز الأوروبي لتطوير التدريب المهني

Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle. 2012. Learning and Innovation in Enterprises. Luxembourg, Publications Office of the European Union. http://www.cedefop.europa.eu/files/5527_en.pdf

Desjardins, R. 2014. *Rewards to Skill Supply, Skill Demand, and Skill Match-Mismatch:Studies using the Adult Literacy and Lifeskills Survey*. Lund, Lund University.

Desjardins, R. 2017 (forthcoming). *The Political Economy of Adult Learning Systems: Alternative Strategies, Policies and Coordination of Constraints*. London, Bloomsbury.

Ekstrom, E. 2003. *Essays on Inequality and Education*. Uppsala, Uppsala Universitet.

Elborgh-Woytek, M. K., Newiak, M. M., Kochhar, M. K., Fabrizio, M. S., Kpodar, K.,Wingender, M. P., Clements, B. and Schwartz, M. G. 2013. *Women, Work andthe Economy: Macroeconomic Gains from Gender Equity*. Washington, DC,International Monetary Fund.

Evesson, J., Jakubauskas, M. and Buchanan, J. 2009. Choosing a Sustainable Future: *Workforce Development in Victorian Primary Industries*. Sydney, Workplace Research Center, University of Sydney

Feinstein, L., Galindo-Rueda, F., and Vignoles, A. 2004. *The Labour Market Impact of Adult Education and Training: A Cohort Analysis*. London, London School of Economics and Political Science.

Froy, F., Giguere, S. and Hofer, A.R. 2009. *Local Economic and Employment Development (LEED) Designing Local Skills Strategies*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Gaylor, C. et al. 2015. *When Competences Become Occupational Opportunities*. Gutersloh, Bertelsmann Stiftung.

Georgellis, Y. and Lange, T. 2007. Participation in continuous, on-the-job training and the impact on job satisfaction: longitudinal evidence from the German labour market. *International Journal of Human Resource Management*, 18 (6), pp. 969–985.

Hanemann, U. and Scarpino, C. 2016. *Harnessing the Potential of ICTs: Literacy and Numeracy Programmes Using Radio, TV, Mobile Phones, Tablets and Computers*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243981E.pdf

Hanushek, E., Woessmann, L,. and Zhang, L. 2011. *General education, vocational education and labour-market outcomes over the life cycle*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. http://www.nber.org/papers/w17504

منظّمة العمل الدولية. 2010. *A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth: A G20 Training Strategy*. جنيف، منظّمة العمل الدولية.

منظّمة العمل الدولية. 2013. مؤتمر العمل الدولي، الدورة 102، 2013: *Report IV – Employment and Social Protection in the New Demographic Context*. جنيف، منظّمة العمل الدولية.
http://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/102/reports/reports-submitted/WCMS_209717/lang--en/index.htm

Jang, S., Oh, E., Eun, H., Lee, M., and Lee, J. 2012. *Employment Support Program for Women Whose Career Is Interrupted: Final Revision Report*. Seoul, Ministry of Employment and Labor and Korea Employment Information Service.

Jones, M. K., Jones, R. J., Latreille, P. L., and Sloane, P. J. 2009. Training, job satisfaction, and workplace performance in Britain: evidence from WERS 2004. Labour, 23 (s1), pp. 139–175.

Kaplan, D. S., Novella, R., Rucci, G. and Vazquez, C. 2015. *Training Vouchers and Labor Market Outcomes in Chile. Inter-American Development Bank*. https://publications.iadb.org/handle/11319/6857

Krishna, V. V. 2005. Institutional support structures and modes of skills transmission. In: M. Singh, ed. *Meeting Basic Learning Needs in the Informal Sector: Integrating Education and Training for Decent Work, Empowerment and Citizenship*. Dordrecht, Springer.

Maitra, P. and Mani, S. 2013. *Learning and earning: evidence from a randomized evaluation in India*. Fordham University, Department of Economics, Discussion Paper Series, 2. http://www.theigc.org/wp-content/uploads/2013/06/Maitra-Mani-2013-Working-Paper.pdf

Mason, G. and Constable, S. 2011. *Product Strategies, Skills Shortages and Skill Updating Needs in England: New Evidence from the National Employer Skills Survey, 2009*. London, UK Commission for Employment and Skills.

Myers, K., Gyarmati, D. and Voyer, J. P. 2009. *Skills Upgrading for Ontario Working Age Adults: An Environmental Scan of Programs, Gaps and Opportunities: Final Report*. Ontario, Social Research and Demonstration Corporation (SRDC).

المؤسّسة الوطنية لتطوير المهارات. 2016. التحديث السنوي 2014–15. نيودلهي، المؤسّسة الوطنية لتطوير المهارات.
http://www.nsdcindia.org/sites/default/files/files/NSDC_Annual_Update_2014-15.pdf

Nubler, I., Hofmann, C. and Greiner, C. 2009. *Understanding Informal Apprenticeship: Findings from Empirical Research in Tanzania*. Geneva, International Labour Organization. http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2009/109B09_137_engl.pdf

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2003. *Beyond Rhetoric*. باريس، منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2005. *Promoting Adult Learning*. باريس، منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2007. *Understanding the Social Outcomes of Learning*. باريس، منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2010 أ. *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organizations*. باريس، منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2010 ب. *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. باريس، منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2011. *Skills Strategy:Country Practices*. باريس، منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2013. *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. باريس، منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2015. *Labour Force Statistics by Sex and Age: Indicators*. باريس، منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.
http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LFS_SEXAGE_I_R

Panth, B. 2013. Skills training and workforce development with reference to underemployment and migration. In: R. Maclean, S. Jagannathan and J. Sarvi., eds. *Skills Development for Inclusive and Sustainable Growth in Developing Asia-Pacific*. Dordrecht, Springer.

Rosholm, M., Nielsen, H. S., and Dabalen, A. 2007. Evaluation of training in African enterprises. *Journal of Development Economics*, 84 (1), pp. 310–329.

Rubenson, K. 1977. *Participation in Recurrent Education: A Research Review*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Schmidt, S. W. 2007. The relationship between satisfaction with workplace training and overall job satisfaction. *Human Resource Development Quarterly*, 18 (4), pp. 481–498.

Schuller, T. 2016 (forthcoming). *The Paula Principle: How and Why Women Work below Their Level of Competence*.

Singh, M. 2015a. *Global Perspectives on the Recognition of Non-formal and Informal Learning*. Why Recognition Matters. Dordrecht, Springer.

Singh, M. 2015b. NQF links with informal sector skills development. In: UNESCO Institute for Lifelong Learning / European Training Foundation / Centre europeen pour le developpement de la formation professionelle, eds. *Global Inventory of National and Regional Qualifications Frameworks*. Volume I: Thematic Chapters. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Singh, M. and Duvekot, R., eds. 2013. *Linking Recognition Practices to National Qualifications Frameworks: International Benchmarking of Experiences and Strategies on the Recognition, Validation and Accreditation (RVA) of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Stenberg, A. and Westerlund, O. 2008. Does comprehensive education work for the long-term unemployed?. Labour Economics, 15 (1), pp. 54–67.

Tan, H. 2012. Sri Lanka: Education, Training and Labor Market Outcomes. Background Paper for Sri Lanka Skills Development Report. Washington, DC, The World Bank.

Tan, H., Goyal, S., and Savchenko, Y. 2007. 2006 *Baseline Study of India's Industrial Training Institutes: Institutional Performance and Employment of ITI Graduates*. Washington, DC, The World Bank. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2015/05/04/090224b082e34c16/1_0/Rendered/PDF/20060baseline00ent0of0ITI0graduates.pdf

وزارة الأعمال والابتكار والمهارات في حكومة المملكة المتّحدة. 2013. *The Impact of Further Education and Skills on Individuals' Labour Market Outcomes: Research Report*. لندن، وزارة الأعمال والابتكار والمهارات في المملكة المتّحدة.

معهد اليونسكو للتربية. 1999. *Work-Related Adult Learning in a Changing World*. هامبورغ، معهد اليونسكو للتربية.

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة / مؤسّسة التدريب الأوروبية / المركز الأوروبي لتطوير التدريب المهني. 2015. *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks. Vols. I and II*. هامبورغ، معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة.
http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233043E.pdf

الأمم المتّحدة. 2015 أ. *Human Development Report 2015: Work for Human Development*. نيويورك، برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي.
http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf

الأمم المتّحدة. 2015 ب. تحويل عالمنا: خطّة التنمية المستدامة لعام 2030. نيويورك.
https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld.

Wallenborn, M. 2014. Skills Development For Income Generation In Rural Area: Can Donors Learn? *Journal of International Development*, 26 (6), pp. 796-809.

الفصل الرابع
الحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية

يتطرّق هذا الفصل إلى كيفية تداخُل تعلّم الكبار وتعليمهم في الحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية. فتعلّم الكبار وتعليمهم يعودُ بجميع أشكاله بالفوائد على مستوى المواطنين الأفراد، وعائلاتهم، والمجتمعات المحلّية التي يعيشون فيها، كما يساعد المواطنين ليصبحوا ناشطين أكثر في المجتمع المدني والحياة السياسية، وأكثر تقبُّلاً للتنوّع، وأكثر وعيًا للمسائل البيئية. إلى ذلك، يعزّز تعلّم الكبار التنمية الثقافية، بدءًا بالفنون، وصولاً إلى الروحانيات، فيساعد المواطنين ليصبحوا فعَّالين، ومفيدين، وماهرين في صياغة مجتمعاتهم. أولاً: يبدأ الفصل بنقاشٍ يتناول العلاقة المعقَّدة بين تعلّم الكبار وتعليمهم، والمخرجات المجتمعية. فهو يبيّن أنّ فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية ليست طولية، بدرجةٍ أكبر حتّى ممّا رأيناه في مجالَي الصحّة والتوظيف. في الواقع، غالبًا ما يعتمد نجاح تعلّم الكبار وتعليمهم في هذا المجال على هيكليات المجتمعات المحلّية القائمة مسبقًا.

ثانيًا: يناقش الفصل المخرجات الإيجابية المحدّدة التي من شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يقدّمها للأفراد والمجتمعات المحلّية. فالدراسات الرائدة تُبيِّن أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يساعدُ الأفراد على تحسين مستويات القرائية لديهم، ومهاراتهم العملية، وكفاءاتهم الحياتية، وفهمهم الثقافي. وعلى صعيد المجتمعات المحلّية، يساعدُ تعلّم الكبار وتعليمهم على تعزيز التماسك والتكامل الاجتماعي، ويزيد المشاركة في النشاطات الاجتماعية والسياسية، ويحفّز على إنشاء جماعات تعلّمية تستطيع الاستجابة لتحدّياتٍ كبرى، كالاستدامة البيئية.

ثالثًا: يستخلص الفصل دروسًا من دراستَين: إحداها عن التعليم المجتمعي حول مراحيض الغاز الحيوي في الهند، والأخرى عن التماسك المجتمعي في مدينةٍ ضمن المملكة المتّحدة.

رابعًا: تُحدَّد في الفصل بعض التحدّيات التي يتعيّن على البلدان معالجتها من أجل تحقيق الفوائد القصوى من تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى المجتمعات المحلّية. وتشملُ هذه التحدّيات توفير فرص أكبر لأكثر المجموعات غير المحظيّة وضمان تمكين النساء في المجتمعات. ويُعتبَرُ التعلّم المجتمعي الأكثر ميلاً من بين معظم أشكال التعلّم إلى إشراك الأشخاص غير المحظيين اجتماعيًا والمستبعَدين سياسيًا.

في الختام، يعرضُ الفصل تأمّلاً حول أهمية الاعتراف بالروابط بين تعلّم الكبار وتعليمهم والمجتمعات المحلّية المزدهرة.

تُعَدُّ الروابط بين تعلّم الكبار وتعليمهم من جهة، والمخرجات المجتمعية من جهةٍ أخرى متعدّدة الأوجه. فإعلان هامبورغ الذي اعتُمِدَ في المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار في العام 1997، ينصّ على أنّ «تعليم الكبار هو في الوقت نفسه نتيجة للمواطنية الناشطة وشرط للمشاركة الكاملة في المجتمع» (معهد اليونسكو للتربية، 1997). وبالتالي، صحيحٌ أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم من شأنه أن يؤدّي إلى التغيير الاجتماعي، غير أنّ الهيكليات المدنية والاجتماعية تؤثّر أيضًا على توافر تعلّم الكبار وتعليمهم وجودته. فالمؤسّسات الاجتماعية والسياسية السليمة والمجتمعات المحلّية المزدهرة تشجّع الكبار وتمكّنهم من مواصلة التعلّم. وهذا بدوره يقوّي التماسك الاجتماعي والثقة. والبلدان التي توفّر تعلّم الكبار وتعليمهم بطريقةٍ مستدامة وبجودةٍ عالية تتّسم بالإجمال بمستوياتٍ أعلى من التنميةٍ الاجتماعية – الاقتصادية، والمؤسّسات السياسية والمدنية الناشطة، والثقة الاجتماعية، والدمج (اليونسكو، 2015 أ؛ منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014). في المقابل، يميل قطاع تعلّم الكبار وتعليمهم إلى التراجُع في حال وجود تبايُنات واسعة من ناحية السلطات والثروات.

4.1 أدلّة: المكتسبات التعلّمية، والمخرجات المجتمعية لتعلّم الكبار وتعليمهم

كان اهتمامُ الباحثين بفوائد تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الجماعة المحلّية والمجتمع محدودًا نسبيًا، بالمقارنة مع فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم على الصحّة وسوق العمل. وبالتالي، فإنّ قاعدة المعارف الإجمالية قد تكونُ أضيق هنا ممّا كانت عليه في الفصول السابقة من هذا التقرير. ثمّة حاجة بالتحديد إلى العمل أكثر فأكثر على درس الآثار السببية لتعلّم الكبار وتعليمهم على عوامل شتّى كالانخراط السياسي، والتماسك الاجتماعي، والمجتمع المدني.

الإطار 4.1
المكتسبات التعلّمية وفوائدها، بالنسبة إلى الجماعات المحلّية، والمجتمعات

المكتسبات التعلّمية الفردية:
- القرائية ومعرفة الحساب
- المهارات العملية (مثلاً: تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات)
- المهارات الحياتية (مثلاً: المرونة، الثقة، حلّ المشكلات)
- التعلّم الثقافي (مثلاً: الفنون، الأخلاقيات، الروحانية)

الفوائد بالنسبة إلى الجماعات المحلّية والمجتمعات:
- التماسك والتكامل الاجتماعي
- رأس المال الاجتماعي: الثقة بين الأشخاص وبالمؤسّسات، الصلات الاجتماعية
- المشاركة في النشاطات الاجتماعية، والمدنية، والسياسية
- تقبّل التنوّع وعلاقات اجتماعية أكثر سلامًا وتماسُكًا
- الجماعات التعلّمية: الاقتصادات الأخلاقية، والوعي الإيكولوجي، والاستدامة البيئية

على الرغم من ذلك، تشيرُ بعض الأدلّة الدامغة إلى أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم في الأطر الرسمية، وغير النظامية، وغير الرسمية، يساعد الأفراد على اكتساب مهارات، ومعارف، ومفاهيم أوسع. وقد يساهمُ ذلك بدوره في توفير فوائد «جانبية» هامّة على عائلاتهم، وعملهم، وبيئاتهم المجتمعية. فمن شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يخلّف تأثيرًا قويًا على المواطنية الناشطة، والصوت السياسي، والتماسك الاجتماعي، والتنوّع، والتسامُح. وهذه العوامل تعودُ بفوائد مهمّة على الحياة الاجتماعية والمجتمعية.

يتضمّن الإطار 4.1 لمحةً عامة عن المكتسبات التعلّمية المباشرة التي من شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يمنحها للأفراد، وعن الفوائد المباشرة وغير المباشرة التي قد يخلّفه ذلك على الجماعات المحلّية والمجتمعات.

4.1.1 المكتسبات التعلّمية الفردية

أ) القرائية ومعرفة الحساب

من خلال تحسين مستويات القرائية ومعرفة الحساب لدى الكبار والحفاظ عليها، تتولّد فوائد إيجابية طويلة الأمد بالنسبة إلى المتعلّمين، وعائلاتهم، وجماعاتهم المحلّية، ومجتمعاتهم. فلقد أظهر **التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** أنّ الفوائد الرئيسية لقرائية الكبار بالنسبة إلى الأفراد والعائلات هي شبيهة بين البلدان المختلفة، لا سيّما من ناحية الوصول إلى الكفاءات الاجتماعية – الاقتصادية والتوظيف (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2013 أ). وتأكّدت هذه الفرضية من خلال استعراض وتقييم موسّع أُجري في العام 2011 حول القرائية ومعرفة الحساب لدى الكبار في المملكة المتّحدة. فلقد وجدت «أدلّة واضحة، ومُقنِعة، وهامّة من الناحية الإحصائية» تبيِّن أنّ المشاركة في برامج القرائية ومعرفة الحساب لدى الكبار والاحتفاظ بكفاءات القرائية يخلّفان تأثيرًا شخصيًا واجتماعيًا إيجابيًا على الأفراد والمجتمعات المحلّية (فورهوس وآخرون، 2011). وتوضح هذه المكتشفات أنّه يجب علينا تطوير فهم أوسع للعلاقة الوثيقة بين القرائية ومعرفة الحساب من جهة، والتطوّر الاجتماعي والثقافي من جهة أخرى. ويبدو أنّ البلدان التي شاركت في الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ **بالتقرير**

العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم باتت تعتمد هذه النظرة الأوسع. فأشارت أغلبية الإجابات إلى أنّ مقاربات السياسات إزاء القرائية أصبحت تتجاوز القراءة، والكتابة، ومعرفة الحساب.

ب) المهارات العملية

إنّ المشاركة في تعلّم الكبار وتعليمهم يساعدُ الكبار على اكتساب مجموعة واسعة من المهارات العملية المهمّة في مجالاتٍ تتراوحُ بين الحِرَفيات التقليدية وصولاً إلى تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات. ويُظهِر استطلاع منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي حول مهارات الكبار أنّ الكبار الذين يمتلكون مهارات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات يستخدمون هذه المهارات للتواصل، والإعلام، والترفيه، والمشاركة في سوق العمل (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015). علاوةً على ذلك، ثمّة أدلّة عن وجود رابط مباشر بين زيادة رأس المال الاجتماعي وتحسّن مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات (زينباور، 2007). وتُعتبَرُ مهاراتُ تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات قيّمة بشكلٍ خاصّ بالنسبة إلى التعليم عن بُعد، إذ من شأنها أن تعزّز «التقارُب» عبر التفاعل والحوار. فهي تيسّر التواصل بين الطلّاب والأساتذة، وتعزّز التبادُل والتعاون بين الطلّاب، كما تفتح أنظمة مردود وتقنيات تعلّمية جديدة. غير أنّ هذه الفرص لا تصبح متاحة إلّا إذا كانت التكنولوجيا متوافرة بسعرٍ مقبول ومُدارة من قبل مستخدمين كفوئين (كارلسين وآخرون، 2016). إذًا، يتمثّل التحدّي بالنسبة إلى البلدان ومزوّدي تعلّم الكبار وتعليمهم في ضمان تمكّن جميع المجموعات من اكتساب مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات واستخدامها.

ج) المهارات الحياتية

يلعبُ تعلّم الكبار وتعليمهم دورًا مهمًا أيضًا في مساعدة الكبار على تطوير مهارات حياتية جوهرية. فهو يساعدُ الكبار مثلاً ليصبحوا أكثر مرونةً وليحسّنوا جودة حياتهم (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013؛ مانينين، 2010). هكذا، يستطيعُ الكبار تعلّم مواجهة مصاعب الحياة، وحلّ المشكلات، وكما يبرهن الفصل 2، تحسين صحّتهم النفسية ورفاههم (جينكينز، 2011؛ مانينين وآخرون، 2014). وتتمثّل إحدى طرق بناء هذه المهارات من خلال تعلّم الكبار وتعليمهم في مساعدة المتعلّمين على تطوير الثقة وحسّ الإنجاز. ونتيجة لتحسُّن الثقة بالنفس وتقدير الذات، يطوّر المتعلّمون أيضًا حسًا من الكفاءة الذاتية (شولر وآخرون، 2004). وهذه الزيادة في الكفاءة الذاتية والثقة، تشجّع الكبار بدورها على الانخراط أكثر فأكثر في التعلّم، والانضمام إلى المنتديات المجتمعية والاجتماعية. فيكتسي هذا الأمر قيمةً خاصّة بالنسبة إلى المجموعات غير المحظية، التي من شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يزوّدها بالأدوات اللازمة لمواجهة تحدّيات جديدة (فورهوس وآخرون، 2011). وبفضل المهارات الحياتية الجديدة، يستطيع الكبار توفير الدعم العملي والعاطفي للمحيطين بهم (بالاتّي وآخرون، 2007).

د) التعلّم الثقافي

يحصلُ التعلّم الثقافي من خلال تعلّم الكبار وتعليمهم في أطر متنوّعة جدًا. على سبيل المثال، درسَ تيت وآخرون (2012) كيف يمكن لتعلّم الكبار وتعليمهم أن يولّد الأمل والحافز بين السجناء الكبار. فمن خلال المشاركة في برامج الكتابة الإبداعية، والموسيقى، والمسرح، طوّر السجناء أيضًا قدرتهم على التواصل العاطفي مع الآخرين. فعزّز التعلّم الثقافي عملية التغيير التي قادت إلى تطوير التعاطف، والثقة، وإعادة تكوين الهويّة، والانخراط الاجتماعي. وفي إطارٍ مختلف جدًا – المتاحف – من شأن برامج تعلّم الكبار وتعليمهم أن تساعد الأفراد، والمجموعات، والعائلات على التعلّم واللعب معًا (إينوسنت، 2010). فمن خلال القضاء على التسلسلات الهرمية بين الكبار والأطفال، تعزّز هذه البرامج التعلّم والتفاهم بين الأجيال. كذلك، تساهمُ المكتبات في هذه الغايات عبر توفير الموارد، والمساعدة المحترفة، والأدوات التعلّمية الالكترونية للترويج للتعلّم المشترك بين الأجيال.

في هذا الإطار، بحثت دراساتٌ أخرى في أشكال محدّدة من التعلّم الثقافي لدى فئاتٍ معيَّنة. على سبيل المثال، أظهرت إحدى الدراسات الطولية للكبار الذين يتجاوز عمرهم الـ50 عامًا أنّ التعليم الموسيقي الفنّي يخلّف آثارًا أقوى من التعليم الرسمي على نوعية حياتهم ورفاههم (أنظر أيضًا الفصل 2). فالبرامج الثقافية لتعلّم الكبار وتعليمهم التي دُرِسَت قد زادت متوسّط مستوى نوعية الحياة بـ8٪ بانحراف معياري (جينكينز، 2011).

من شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يشجّع الكبار والمجتمعات المحلّية على التفكير في الإرث الثقافي الكلاسيكي، وإعادة الانخراط فيه. فقد يكتسب المتعلّمون مثلاً فهمًا جديدًا لحكمة الشخصيات الثقافية المرموقة. فدراسة كونفوشيوس مثلاً قد تزوّد الكبار بمنظورات مفيدة لمواجهة المعضلات الأخلاقية المعاصرة (زهانغ، 2008).

أخيرًا، وُجِدَ أنّ تعلّم الكبار قد يطوّر «الأحساسيس الأخلاقية» التي تساعد الكبار على محاربة أحاسيس أخرى كالطمع، والعدائية النرجسية (نوسباوم، 2010). علاوةً على ذلك، يبرهنُ بابا – موسى وآخرون (2014) كيف أنّ الثقافة توفّر الرابط التعليمي بين الفرد والمجتمع المحلّي، ويشدّدون على أهمية التعليم على المواطنية لنقل القواعد والقيم في مجتمعٍ ما.

4.1.2 الفوائد بالنسبة إلى الجماعات المحلّية والمجتمعات

تشكّل جميع المكتسبات التعلّمية الموصوفة أعلاه فوائدَ بحدّ ذاتها. ولكنّها تولّد أيضًا آثارًا وفوائد مجتمعية على نطاقٍ أوسع، وذلك بطريقةٍ مباشرة وغير مباشرة على حدّ سواء: عبر صياغة ما يعرفه الناس، وعبر تطوير الكفاءات التي تساعد الناس على تعزيز معارفهم وتطبيقها، وعبر إنماء المواقف، والقيم، والمعتقدات.

أ) التماسك، والتكامل، والدمج الاجتماعي

كما نوقش في الفصول السابقة، تختبر مدن ومناطق كثيرة حول العالم تغيُّرًا اجتماعيًا من جرّاء الهجرة والتبايُن الإثني. فباتَ تحقيقُ التماسك الاجتماعي يشكّل تحدّيًا متزايدًا، وأضحت قدرة الشعوب على تقبّل التنوّع تمثّل موردًا جوهريًا للتماسك. فالمستويات الأعلى للقرائية لدى الشعب ترتبط بزيادة تقبّل التنوّع (بوست، 2016، مرتقب). إذًا، يلعبُ تعلّم الكبار وتعليمهم دورًا أساسيًا في التشجيع على تقبّل التنوّع، الذي يُعرَّف باعتباره القدرة على اتّخاذ موقفٍ منصف، وموضوعي، ومتساهل إزاء المعتقدات والممارسات التي تختلف عن معتقدات الشخص وممارساته (فيكسي، ومتي، وسوللي، 2013؛ فراغوسو وآخرون، 2008). ولقد أظهرت دراساتٌ عدّة أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يساهمُ في التماسك والتكامل الاجتماعي (مثلاً: كيل وآخرون، 2012؛ نافوكهو وآخرون، 2005؛ منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2007). على سبيل المثال، بيّنت إحدى الدراسات الإثنوغرافيكية الطولية للمزارعين السلفادوريين أن القرائية المتزايدة سمحت بتواصلٍ أفضل ضمن العائلات والمجتمعات المحلّية، للحدّ من العدائية والإهانة في حلّ النزاعات (برينس، 2010).

من بين البلدان المُشارِكة في الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، أفاد الثلثان تقريبًا بأنّ برامج القرائية تساعد على تطوير القيم الديمقراطية، والتعايش السلمي، والتضامن المجتمعي. فبرامج القرائية التي تحترم التنوّع اللغوي واللغة الأمّ للمشاركين تساعدُ على ترسيخ الهويات الشعبية والخلفيات التاريخية الجماعية (أليدو وغلانز، 2015).

أمّا فراي (2014) فأظهر كيف أنّ الشباب الذين شاركوا في التعليم القائم على الإيمان قد تعلّموا كيفية اكتشاف المعاني والتأمّل بشكلٍ أفضل. فزوّدهم ذلك بموردٍ للحياة الراشدة يؤدّي إلى «تقبّل الآخرين والنشاط في الخدمة والالتزام إزاء الآخرين» (ص. 52).

وبرهنَ نيلسون (2010) أنّه إلى جانب تطوير المهارات الموجَّهة نحو الوظيفة، يساهمُ التعليم المهني الرسمي للكبار الشباب في تعزيز الدمج الاجتماعي. على سبيل المثال، في أثناء تعلّم المهارات التقنية، يطوّر العاملون أيضًا المهارات الاجتماعية والتواصلية، ويستوعبون ديناميكيات المجموعة. وهذا بدوره يساعدُ العاملين على فهم اهتماماتهم وقدراتهم الأوسع. ويجدُ بيليت (2014) أنّ التعلّم يمكّن العاملين من التعبير عن حقوقهم، والتعاون مع الآخرين. فعندما يتعلّم العاملون المشاركة في القرارات المرتبطة بمكان العمل، يتعلّمون أيضًا عن التعقيدات التنظيمية وتضارب المصالح. وفي خلال العملية، يتعلّمون عن المشاركة الديمقراطية والتنظيم السياسي (كاسي، 2009)؛ فيعودُ ذلك بالفائدة على الاقتصاد والمجتمع في آنٍ معًا (دي ليوناردیس وآخرون، 2012؛ هايك، 2009).

ب) رأس المال الاجتماعي

بالنسبة إلى الفرد، «رأس المال الاجتماعي» يعني امتلاك المهارات اللازمة للمشاركة في الحياة المجتمعية والمدنية، ولتوسيع المعارف العامّة للشخص، وللحفاظ على الروابط الاجتماعية (ماينين وآخرون، 2014). ويُعتبَر رأسُ المال الاجتماعي إحدى فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم المُشار إليها على نطاقٍ واسع (بوش وبرادي، 2013؛ فاينشتاين، 2008؛ فيلد، 2005). وبالفعل، يلحظ فورهوس وآخرون (2011) أنّ رأس المال الاجتماعي هو «مخرج شبه شامل» لتدخّلات تعلّم الكبار وتعليمهم طوال الأعوام العشرين الماضية. ومن خلال توليد رأس المال الاجتماعي، تبيّن أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يخفّض معدّلات الجريمة (داوي، 2007)، كما يشجّع الأفراد أيضًا على الانخراط في العمل التطوّعي المجتمعي (بويك وآخرون، 2009) وعلى تولّي الأدوار القيادية في مجتمعاتهم المحلّية (روبيرتس، 2013).

والمجتمعات المحلّية التي تمتلك رأسَ مالٍ اجتماعيًا تتمتّع بمستوياتٍ عالية من الثقة، والانخراط، والترابط الاجتماعي القويّ. في هذا الإطار، يجدُ الاستطلاع العالمي حول القِيَم أنّ الأفراد المتعلّمين في البيئات المتعلّمة يثقون بالإجمال بدائرةٍ أوسع من الناس، مقارنةً مع الأفراد الذين يبلّغون عن أنفسهم بأنّهم أمّيون. ففي عدّة بلدان تتّسم بمستوياتٍ عالية من الأمّية، تزدادُ درجة الثقة بين الذين يعلنون أنّهم متعلّمون، بالمقارنة مع الأمّيين (بوست، 2016).

إنّ هذه المكتشفات تسلّط الضوء على أنّ العلاقة بين تعلّم الكبار وتعليمهم من جهة ورأس المال الاجتماعي من جهة أخرى هي علاقة متبادلة. فالأشخاص الذين يتمتّعون بروابط اجتماعية جيّدة يجدون أنّه من الأسهل الانخراط في تعلّم الكبار وتعليمهم، كما تزداد حظوظ تقدير تعلّمهم في مجتمعاتهم المحلّية. في المقابل، سيجد الأشخاص ذوو الشبكات الاجتماعية الضعيفة أنّه من الأصعب الاستفادة من الفرص التعلّمية، كما سيجدون مجالاتٍ أقلّ لتطبيق ما تعلّموه.

ج) المشاركة في النشاطات الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية

أظهرت التحليلات الواسعة النطاق أنّ التعليم الرسمي بشكلٍ عام، والتعليم فوق الثانوي بشكلٍ خاصّ، يرتبط بزيادة النشاط السياسي (انظر مثلاً هوسكينس وآخرون، 2008). بالإضافة إلى ذلك، تبيّن الدراسات التي أجريت مؤخّرًا حول بلدان متنوّعة، مثل كينيا، وجمهورية الدومينيكان، وبولندا، وجنوب أفريقيا، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يزوّد الأفراد بالترتيبات، والمعارف، والمهارات اللازمة ليصبحوا مواطنين ناشطين (فينكل، 2014).

وفي حين تُعتبَر البيانات المحدّدة حول تعلّم الكبار وتعليمهم نادرة، يبدو أنّ البلدان المُشارِكة في الاستطلاع الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، توافق على أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم يساهمُ في المواطنية الناشطة، والمشاركة السياسية، والمجتمعية. فلقد قال حوالى ثلاثة أرباع البلدان المُشارِكة إنّ برامج القرائية تسهمُ بشكلٍ كبير. فالبرامج التعليمية حول المواطنية تساعد الأفراد على اكتساب المعلومات السياسية، وتطوير مشاعر التمكين، وزيادة مستويات المشاركة السياسية لديهم. وتبرز الآثار بصورةٍ خاصّة من ناحية المعارف السياسية الوقائعية والمشاركة على المستوى المحلّي.

في برنامج التعليم المدني «صوت» (VOICE) بجمهورية كونغو الديمقراطية (2011–2012)، تمكّن 60٪ من القرويين الذين تمّ إرشادهم حول عملية لامركزية مُخطَّط لها، من تحديد المؤسّسة التمويلية اللامركزية الجديدة بشكلٍ صحيح، مقابل 10٪ فقط في القرى الاختبارية (فينكل، 2014). وأصبح الأشخاص الذين شاركوا في برامج التعلّم والتعليم المدني للكبار ناشطين أكثر في السياسة المحلّية، وبدا أنّ ذلك مرتبط بالإيمان بقدرة الفرد على التأثير على النظام السياسي. وصحيحٌ أنّ التعلّم والتعليم المدني للكبار ينجح في تعزيز الكفاءة المدنية، والانخراط، والمشاركة السياسية، أكثر منه في تغيير القيم الديمقراطية، غير أنّ النتيجة النهائية تتمثّل في أنّ البرامج «تستطيع أن تشكّل عوامل فعّالة نسبيًا للتمكين السياسي وتعبئة الأفراد في النظام السياسي الديمقراطي» (فينكل، 2014، ص. 175–176). وفي دراستَين للوكالة الأميركية للتنمية الدولية (USAID) امتدّتا على ثلاث سنوات وشملتا 1000 امرأة نيبالية و2200 امرأة بوليفية، تبيَّن أنّ القرائية تخلّف آثارًا هامّة متعدّدة على المدى البعيد من ناحية المشاركة المدنية، وذلك من ناحية الدخل، وتعليم الأطفال

الإطار 4.2
حلقات الدراسة، والحوار، والديمقراطية

منذ العام 1977، أشار لوندكفيست إلى أنّ التعليم الشعبي للكبار لعبَ دورًا مركزيًا في تحوّل المجتمع نحو الديمقراطية في السويد. فلقد سمحت «حلقة الدراسة» للناس بالتعلّم عن القيم الديمقراطية، واستخدام الحوار بدلاً من المواجهة، والاعتراف بإمكانية تعايش الناس وعملهم معًا حتّى لو كانوا ينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة. قد لا يكونُ هذا المثال التاريخي من بلدٍ أوروبي غربي مفيدًا لتطبيقه لدى معالجة المسائل المعاصرة في البلدان حول العالم، غير أنّه يوفّر نموذجًا مشجّعًا عن إمكانية مساهمة تعلّم الكبار وتعليمهم في تعزيز المواطنية الناشطة في أوضاع حيث يواجه المواطنون غالبًا حواجز اجتماعية وسياسية كبرى تحول دون استخدام صوتهم السياسي.

والواقعُ أنّ الافتقار إلى الصوت السياسي لا يشكّل مسألةً تعني الديمقراطيات الناشئة فحسب، بل هي أيضًا مشكلة خطيرة في الديمقراطيات الناضجة، حيث تقلّ قدرة الأشخاص ذوي المستويات المتدنّية من الدخل والتعليم على التعبير عن تجاربهم، واحتياجاتهم، وتفضيلاتهم، أو محاسبة المسؤولين العامّين (شلوزمان وآخرون، 2012). في السويد، أظهر تقييمٌ وطني للأموال العامّة المخصّصة للتعليم الشعبي أنّ حلقات الدراسة تشكّل أداة قابلة للتطبيق، من أجل تطوير القدرة على المشاركة بشكلٍ ناشط في نظام ديمقراطي كالحوار (أندرسون وآخرون، 1996). فلقد ساهمت منهجية الحلقات في الارتقاء بقدرة المشاركين على طرح أفكار موثوقة وإطلاق المناقشات العامّة حول هواجسهم.

في بعض البلدان، لطالما ارتبط التعليم الشعبي للكبار بالنضالات من أجل التحوّل الاجتماعي. فبناءً على عمل باولو فريري، تمّت المناداة بالتعليم الشعبي كعملية سياسية، واجتماعية، وتعليمية (هول وآخرون، 2012؛ كيركوود وكيركوود، 2011). ويستند ذلك إلى فكرةٍ مفادها أنّ الناس، على المستوى الشعبي، قد يتوصّلون بشكلٍ جماعي إلى الوعي النقدي، ومناهضةٍ الاستخدامات الظالمة للسلطة. ويميل التقليد الأوروبي الشمالي إلى تشارُك وجهة نظر فريري الأساسية حول التعليم والتعلّم باعتبارهما ينطويان على التلاقي والحوار.

(بورشفيلد وآخرون، 2002). وتشير أدلّة إضافية من استطلاع منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي حول مهارات الكبار إلى آثارٍ مماثلة: «في معظم البلدان المنتمية إلى منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يُظهِر الاستطلاع أنّ زيادة المهارات القرائية (وكذلك زيادة التعليم) يخلّف آثارًا إيجابية مستقلّة على مخرجاتٍ معيّنة، كاستعداد الكبار للانخراط في العملية السياسية، والكفاءة السياسية، والثقة، والصحّة الجيّدة» (بوست، 2016).

والواقع أنّ برامج التعليم المدني قد تساهم في أكثر من مجرّد تعزيز المشاركة. فمن شأنها أيضًا أن تبني الكفاءات السياسية التي تساعد الكبار على محاسبة المؤسّسات والجهات الفاعلة السياسية (فيتشينتي، 2014). وبدوره، يساهمُ هذا الأمر في مساعدة المؤسّسات والآليات السياسية الرسمية لتصبح جديرة بالثقة أكثر، فيزداد بالتالي رأس المال الاجتماعي.

د) الجماعات التعلّمية: اقتصادات أخلاقية، ووعي إيكولوجي، واستدامة بيئية

إنّ خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 تدعو البلدان إلى مواجهة التحدّيات المتمثّلة في حماية البيئة والتوصّل إلى توزّع أكثر إنصافًا للفوائد الاجتماعية – الاقتصادية. ويكتسي هذا الالتزام بالتنمية المستدامة بُعدًا أخلاقيًا مهمًا، وبالتالي فإنّ الكبار المُتعلّمين على المبادئ الأخلاقية، وكذلك على المهارات الاقتصادية والتكنولوجية، هم عناصر مطلوبة للمساعدة في تنفيذ خطّة العمل. من الصعب نسبيًا قياس تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على الأخلاقيات. ولكنّ بعض

الدراسات الحديثة في المجال قد أثمرت عن نتائج مثيرة للاهتمام. على سبيل المثال، تشيرُ البيانات من الاستطلاع العالمي حول القيم إلى أنّ المستجيبين المتعلّمين يميلون أكثر إلى إعطاء الأولوية للبيئة، وليس للنموّ الاقتصادي (بوست، 2016). وفي عالم الأعمال، تدعو المؤسّسات الموظّفين إلى تطوير «نطاقهم الأخلاقي» من أجل الإيفاء بمسؤوليتهم المؤسّسية والاجتماعية (هارتمان، 2013؛ نوناكا وتاكوشي، 2011). في المقابل، درس نوغوشي وآخرون (2015) كيف أنّ التعلّم المجتمعي قد يشكّل أساسًا للتنمية المستدامة. غالبًا ما يتمّ تيسير التعلّم المجتمعي عبر مراكز تعلّمية مجتمعية مُشكَّلة كشراكاتٍ بين السكّان، والمنظّمات غير الحكومية، والهيئات الحكومية. وهي توفّر فرصًا تعلّمية متنوّعة في مجال القرائية، والتعليم الأساسي، والمعارف الاجتماعية – الاقتصادية، ومن شأنها أن تعزّز الوعي الأخلاقي، وتقبّل التنوّع، والاحترام المتبادل.

ثمّة بُعدٌ مهمّ آخر للسعي إلى التنمية المستدامة، وهو ينطوي على بناء «مدن التعلّم» و«جماعات التعلّم». فترمي مدن وجماعات التعلّم إلى تسخير إمكانية التعلّم مدى الحياة من أجل «إثراء الإمكانات البشرية، وتعزيز النمو الشخصي طوال الحياة ومدى الحياة، والترويج للمساواة والعدالة الاجتماعية، والحفاظ على التماسك الاجتماعي، وخلق الازدهار المستدام والنمو الاقتصادي» (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2013 ب). ومن شأن التعلّم مدى الحياة أن يؤدّي أيضًا إلى تحسّناتٍ ملموسة في التنسيق السياسي المدني وتحقيق التنمية عبر مختلف المجالات، وتعزيز فرص العمل، وقطاعات السكن، والنقل، والإصحاح (انظر كيرنز، 2015؛ لونغوورث، 2012). في هذا السياق، نصّ إعلان بيجين بشأن بناء مدن التعلّم الذي اعتُمِدَ في المؤتمر الدولي الأوّل بشأن مدن التعلّم، على أنّ جماعات التعلّم، ومدن التعلّم، ومناطق التعلّم هي ركائز للتنمية المستدامة (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2013 ج). منذ ذلك الحين، أحرز عددٌ من المدن المتنوّعة كبيجين (الصين)، وكورك (إيرلندا)، وسوروكابا (البرازيل)، وعمّان (الأردن)، تقدّمًا ملحوظًا في تطبيق مقاربة مدينة التعلّم (فالديس – كوتيرا وآخرون، 2015). ولقد انضمّ الكثير من هذه المدن إلى الشبكة العالمية لمدن التعلّم التابعة لليونسكو، كطريقةٍ لتقوية الشراكات وزيادة الدعم للتعلّم مدى الحياة لجميع مواطنيها (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2015).

4.2 دروس مستمدّة من دراسات حالات

تتضمّن دراسات الحالات أدناه أدلّة من المستوى الشعبي لفوائد وعوائد تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية. فتوضح الحالة الأولى فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم في مجتمعٍ محلّي بدخلٍ متدنٍّ يواجه حالةً من الحرمان المزمن. ثمّ تسلّط الحالة الثانية الضوء على تعليم المواطنين في مدينةٍ متعدّدة الثقافات ضمن بلدٍ يتمتّع بدخل مرتفع. تجدرُ الإشارة إلى أنّ **التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** قد لحظ أنّ وسائط التعلّم غير النظامي وغير الرسمي ما زالت على هامش الاعتراف في الأنظمة التعليمية الوطنية، وأنّه نادرًا ما يُسلَّط الضوء على فوائدها بالتالي. أمّا هذه الحالات فتُبرِزُ تحديدًا بعضًا من هذه الفوائد.

دراسة الحالة 1: تعلّم الكبار وتعليمهم يساعد على تحقيق أهداف التنمية المستدامة: مشروع مراحيض الغاز الحيوي، كيرالا، الهند

يمارس أكثر من مليار شخص في العالم التغوّط في العراء بصورةٍ منتظمة (الأمم المتّحدة، 2008). والقضاء على ظاهرة التغوّط في العراء يتطلّب تأمين الموارد وتوفير تعلّم الكبار وتعليمهم في الوقت نفسه.

الإطار 4.3
فوائد مشروع مراحيض الغاز الحيوي في كيرالا

فوائد برنامج تعلّم الكبار وتعليمهم والإصحاح بالاعتماد على الغاز الحيوي:

- مساهمة هامّة في هدف التنمية المستدامة 6، الغاية 6.2: «بحلول العام 2030، تحقيق هدف حصول الجميع على خدمات الصرف الصحّي والنظافة الصحّية بطريقةٍ كافية ومنصفة، ووضع نهاية للتغوّط في العراء، وإيلاء اهتمام خاص لاحتياجات النساء والفتيات ومَن يعيشون في ظلّ أوضاع هشّة»
- التقدّم نحو الدمج والمساواة بين الجنسَين
- زيادة رأس المال الاجتماعي، بما في ذلك تطوير القدرات على التعاون، والقيام بمشاريع مشتركة، وتولّي المسؤولية المجتمعية تجاه الاحتياجات المجتمعية
- زيادة الوعي حول المسائل المتعلّقة بالبيئة والاستدامة

فيقدّر المحلّلون أنّ نصف الأسر في الهند تفتقر إلى مرافق فعّالة للإصحاح (منظّمة الصحّة العالمية، 2013). في كيرالا، قام معلّموا الكبار، بالشراكة مع الحكومة المحلّية، والمنظّمات غير الحكومية، وزعماء القرى، بتنفيذ برنامج ممتدّ على ثلاث سنوات لتطبيق مشروع إصحاح بكلفة متدنّية على مستوى القرى (حكومة كيرالا، 2008؛ كيرالاستات، 2012). قدّم هذا المشروع مرافق للإصلاح، كما وفّر التعليم أيضًا لتمكين القرويين (الذين كانوا بالإجمال يمتلكون المهارات القرائية الأساسية) للتوقّف عن – أو الحدّ – من التغوّط في العراء. وتمّ تركيب تكنولوجيا مراحيض الغاز الحيوي لتحويل البراز البشري إلى غاز يمكن استخدامه في الطهو المنزلي وتسخين المياه. بالتالي، تمّ توفير موارد اجتماعية – اقتصادية يمكن استعمالها لاحقًا من قبل المجتمعات المحلّية القروية.

أجرت فرق المعلّمين ندوات لتعليم الكبار – أو «حلقات تعلّم» – في القرى. وقام المعلّمون بتشجيع زعماء القرى، والنساء والرجال الكبار على المشاركة معًا في الدورات التعلّمية حول مراحيض الغاز الحيوي. وتمثّلت الغاية من حلقات التعلّم الشاملة في تجاوز الحساسيات إزاء التكلّم عن إدارة البراز البشري والإصحاح، وتعزيز حسّ من المسؤولية المشتركة في المجتمع المحلّي تجاه الاحتياجات المجتمعية. وتضمّنت الندوات بُعدًا عمليًا، فقدّمت للمشاركين فرصًا لاختبار وحدات تكنولوجيا الغاز الحيوي.

وقد تعلّم المشاركون:

- عن الغاز الحيوي والمخاطر الصحّية للتغوّط في العراء.
- الحدّ من استنزاف الغطاء النباتي لجمع الحطب.
- كيفية صيانة وحدات الغاز الحيوي في قريتهم.
- التأمّل حول مقاومتهم لمعالجة المسائل المتعلّقة بالتغوّط وإعادة تقييم الأدوار التقليدية الجندرية المتدنّية المستوى المرتبطة بالبراز البشري.
- عن مفاهيم الفوائد على المدى البعيد والاستدامة المجتمعية.

دراسة الحالة 2:
تعلّم الكبار وتعليمهم يروّج للمجتمعات الشاملة، والسلمية، والمتنوّعة: ليستر، المملكة المتّحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية

تُعرَف مدينة ليستر البريطانية بتنوّعها الإثني. في ليستر، لا تحظى أيّ من المجموعات الإثنية بالأغلبية (مكتب الإحصائيات الوطنية، 2011)، كما أنّ نصف سكّانها تقريبًا قد وُلِدوا خارج المملكة المتّحدة (مجلس مدينة ليستر، 2012). ويتمثّل أحدُ أبرز الأمثلة عن توفير تعلّم الكبار وتعليمهم ضمن ليستر في «منهاج «المواطنين» المُقدَّم من قبل المعهد الوطني للتعليم المستمرّ للكبار. في الواقع، يركّز المنهاج على بناء القدرات في مجالات اللغة الانكليزية، والرياضيات، والصحّة، والمالية، والتعليم المدني، والمهارات الرقمية، ويرمي بالدرجة الأولى إلى مساندة المهاجرين الجدد (المعهد الوطني للتعليم المستمرّ للكبار، 2014). إنّه يشجّع على الاعتراف بالمجموعات الواسعة من المعتقدات الإيمانية الموجودة في المدينة واحترامها، كما يشجّع أيضًا على الافتخار بالانتماء إلى مثل هذه المدينة المتنوّعة.

يكتسب المشاركون في منهاج المواطنين كفاءات عملية ومهارات حياتية، وفهمًا أعمق لحقوقهم وخدماتهم المحلّية، ومعارف أفضل عن المجموعات الإثنية والأحياء الأخرى. إذًا، يساهمُ المنهاج الشامل الذي يتضمّن التعلّم في الصفّ، والقيام بزيارات إلى المواقع الثقافية والمدنية في ليستر، في بناء قدرات المتعلّمين على لعب دور ناشط في المجتمع المحلّي (ستار وهدى، 2015؛ وادينغتون، 2013). ويفيد المتعلّمون بأنّهم يشعرون بـ «التمكّن» و «بخوف أقلّ» من مدينتهم الجديدة (ستار وهدى، 2015).

تركّز هذه المقاربة المجتمعية على المتعلّمين الكبار المنخرطين في مجتمعاتهم المحلّية الأصلية، فتشجّعهم على تخطّي هذه المجالات المألوفة. والتفاعلُ بين المجتمعات المحلّية الخاصّة بالمهاجرين، ومنظّمات المجتمع المدني، ومؤسّسات التعليم العام في ليستر، هو في الوقت نفسه النتاج والأساس المتواصل لثقافة التعلّم مدى الحياة. وتشكّل التآزرات الناجمة عن ذلك محفّزات للمشاركة الديمقراطية والتماسك الاجتماعي. بهذه الطريقة،

الإطار 4.4
كيف يساهم تعلّم الكبار وتعليمهم في تعزيز الدمج، والتماسك الاجتماعي، في ليستر

- يجمع ما بين تطوير المهارات العملية والتعلّم الثقافي
- يروّج لتقبّل المعتقدات الإيمانية، والثقافات، وأنماط العيش المختلفة، والتعرّف إليها، واحترامها
- يعزّز الانخراط المدني والمسؤوليات المدنية المشتركة
- يساعد على بناء مجتمع متماسك، وسلمي، وتشارُكي

يساهم تعلّم الكبار وتعليمهم بشكلٍ مباشر في ترجمة النموذج المثالي لـ «مدينة التعلّم» وللمجتمعات الشاملة، والسلمية، والمتنوّعة، إلى واقع ملموس (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2013 د؛ فالديس-كوتيرا، 2015؛ وادينغتون، 2013).

4.3 التحدّيات في تعزيز فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم للحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية

كما في التقريرَين السابقَين، يجدُ التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم أنّ البلدان تقوّي تعلّم الكبار وتعليمهم. ولكن، يبدو أنّ هناك عددًا من التحدّيات المستمرّة التي تحتاج إلى المعالجة للتمكّن من تحقيق الفوائد الكاملة لتعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية. تُعرَض هذه التحدّيات في القسم التالي.

يعتمد التطوير الاجتماعي والمجتمعي إلى حدٍ كبير على قدرات النساء. ولكن، كما ناقشنا في جزءٍ آخر من هذا التقرير، ما زالت النساء يحصلن على فرص غير كافية للمشاركة في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم والاستفادة منها. لقد كان التقدّم المُحرَز في تحقيق القرائية للجميع بطيئًا في وتيرته، شأنه شأن التقدّم المُحرَز إزاء العدالة بين الجنسَين. فلقد أفاد تقرير الفجوة بين الجنسَين في التعليم للجميع الخاصّ باليونسكو للعام 2015 بأنّ حوالى 481 مليون امرأة يبلغ عمرها 15 عامًا وما فوق، يفتقرن إلى المهارات القرائية الأساسية (اليونسكو، 2015 ب). ويعرض الشكل 4.1 رسمًا من تقرير الفجوة بين الجنسَين في التعليم للجميع، تُوضَّح فيه هذه الاتّجاهات.

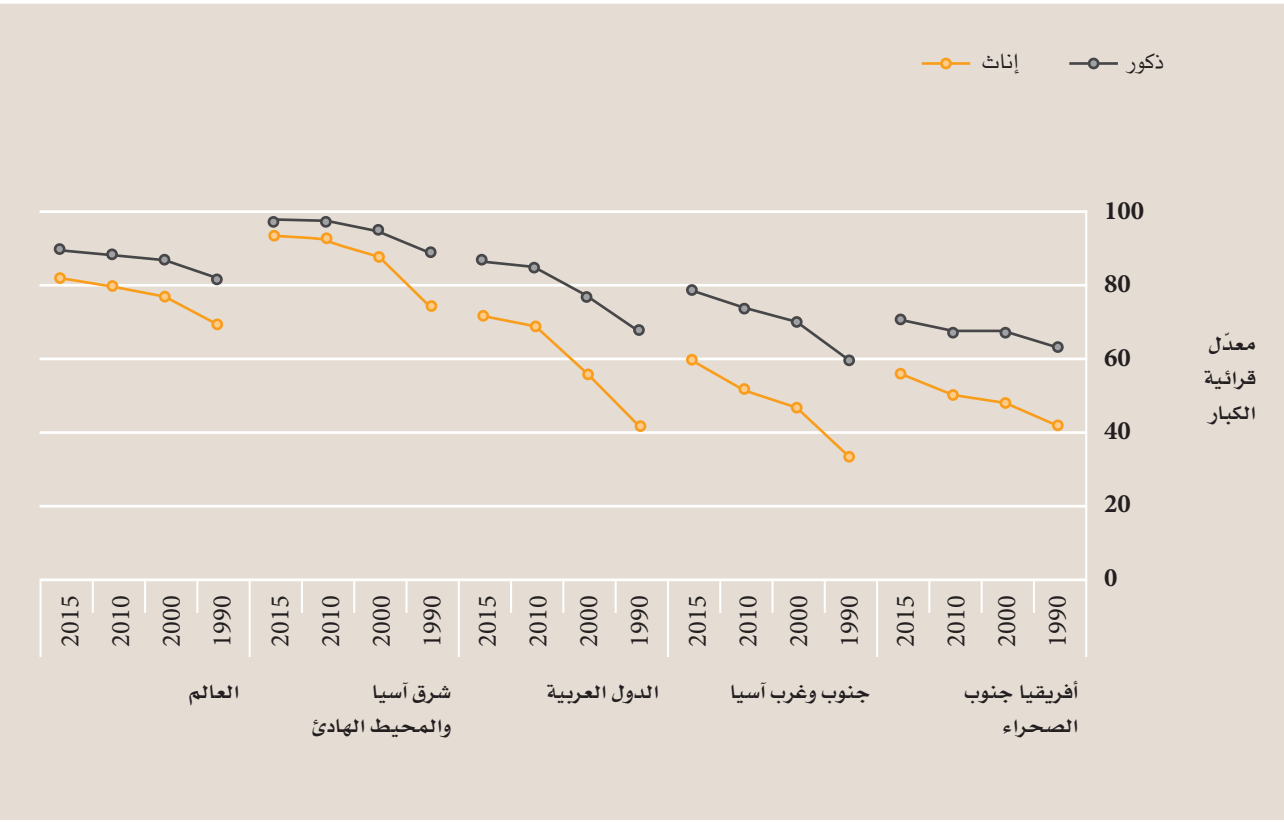
حول العالم، ما زال الأشخاص الأكثر تهميشًا، والأكثر حرمانًا، والأفقر، مستبعَدين من نشاطات تعلّم الكبار وتعليمهم. أمّا الأشخاص ذوو الإعاقات، أو المصابون بأمراض مزمنة، أو الذين يعانون صعوبات تعلّمية، فيُعتبَرون من أكثر الفئات التي يصعبُ إيصال برامج تعلّم الكبار وتعليمهم إليها. واستبعادُهم من تعلّم الكبار وتعليمهم يساعدُ على استمرار «دورة الإعاقة – الفقر» (بانكس وبولاك، 2014). بالتالي، من الواضح أنّ فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم ما زالت موزَّعة بشكلٍ غير متساوٍ بين المجتمعات المحلّية حول العالم (المفوّضية الأوروبية/EACEA/أوريديس 2015؛ جانمات وغرين، 2013؛ اليونسكو، 2015 أ؛ معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2010).

4.4 تثمين تعلّم الكبار وتعليمهم كمقوّم مجتمعي أساسي

في **التقرير العالمي الأوّل** بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، تمّ تسليط الضوء على أنّ المواطنية الناشطة هي «مقوّم مجتمعي أساسي» (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2010). أمّا **التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** فأشار إلى أنّه غالبًا ما يُعترَف بجدوى تعلّم الكبار وتعليمهم في تطوير المواطنية الناشطة، والدمج المجتمعي، وذلك في المبادئ التوجيهية الخاصّة بالسياسات (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2013 أ). ثمّ جاءت الإجابات على الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، لتؤكّد أنّ البلدان تعترف بأهمية تعلّم الكبار وتعليمهم في هذا المجال.

إنّ قياسَ الروابط المعقّدة الكثيرة بين تعلّم الكبار وتعليمهم من جهة، والمخرجات الاجتماعية، والمجتمعية، والمدنية من جهةٍ أخرى، ليس مجرّد تحدٍّ تقني. فعندما تتعرّض الحكومات والمؤسّسات العالمية للضغط من أجل البرهنة عن النتائج، تميل إلى التركيز على المخرجات الظاهرة أكثر والأهداف التي من الأسهل قياسها. وهذا يعني أنّ الغايات

الشكل 4.1
تأخّر محو أمّية المرأة



المصدر: اليونسكو، 2015 ب.

ما زالت قرائية المرأة متأخّرة بالنسبة إلى قرائية الرجل. معدّل قرائية الكبار بحسب الجنس، وحول العالم، وفي مناطق مختارة، 1990، 2000 و2015.

الاقتصادية غالبًا ما تحظى بالأولوية على حساب الغايات الاجتماعية، وأنّه ضمن مجال تعلّم الكبار وتعليمهم، يُشدَّد التركيز على تعلّم الكبار وتعليمهم الرسمي، والمخرجات القابلة للقياس في سوق العمل، أكثر من تعلّم الكبار وتعليمهم غير النظامي والمجموعات المجتمعية غير الملموسة. وكما أوضح هذا الفصل، تشمل مخرجات تعلّم الكبار وتعليمهم غير النظامي بعض السمات والإمكانات التي لا يمكن حصرها بقياساتٍ رقمية. غير أنّ الحكومات تدرك أنّ هذه المخرجات جوهرية، كما التزمت بتحقيقها في خطّة التنمية المستدامة لعام 2030.

المـراجـع

Andersson, E., Laginder, A-M., Larsson, S., and Sundgren, G. 1996. '*Cirkelsamhället. Studiecirklars betydelser för individ och lokalsamhälle*', Statens Offentliga Utredningar 47. Stockholm, Fritzes.

Alidou, H. and Glanz, C. eds. 2015. *Action research to improve youth and adult literacy: Empowering learners in multilingual world*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Baba-Moussa, A., Moussa, L., and Rakotozafy, J. 2014. *Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning

Balatti, J., Black, S., and Falk, I. 2007. Teaching for social capital outcomes: The case of adult literacy and numeracy courses. *Australian Journal of Adult Learning*, 47 (2), pp.245-63.

Banks, L.M. and Polack, S. 2014. *The economic costs of exclusion and gains of inclusion of people with disabilities: evidence from low and middle income countries*. International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene and Tropical Medicine.

Billett, S. 2014. Learning in the circumstances of practice. International Journal of Lifelong Education, 33 (5), pp. 674–693.

Boeck, T., Makadia, N., Johnson, C., Cadogan, N., Salim, H., and Cushing, J. 2009. *The impact of volunteering on social capital and community cohesion*. Leicester, De Montfort University, The Centre for Social Action.

Bosche, B. and Brady, B. 2013. *Benefits des community learning: Ergebnisse aus Irland, in Benefits of lifelong learning*. DIE Journal for Adult Education, 1, pp. 30 – 34.

Burchfield, S., Hua, H., Baral, D. and Rocha, V., 2002. *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on Women's Participation in Social and Economic Development in Nepal*.

Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C., and Owusu-Boampong, A. 2015. *Closing the Gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243264e.pdf

Casey, C. 2009. *Organizations, workers, and learning: New prospects for citizenship atwork*?. Citizenship Studies, 13, (2), pp. 169–184.

Dawe, S. ed. 2007. *Vocational education and training for adult prisoners and offenders in Australia*. Adelaide, NCVER.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2007. *Understanding the social outcomes of learning*. باريس.

De Leonardis, O.; Negrelli, S. and Salais, R. eds. 2012. *Democracy and capabilities for voice*. Brussels, Lang.

المفوّضية الأوروبية/EACEA/أوريديس 2015. *Adult education and training in Europe: Widening access to learning opportunities. Eurydice Report*. لكسمبورغ، مكتب منشورات الاتّحاد الأوروبي.

Feinstein, L., Budge, D., Vorhaus, J., and Duckworth, K. 2008. The social and personal benefits of learning: *A summary of key research findings*. London, University of London.

Feksi Mtey, K., and Sulle, A. 2013. The role of education in poverty reduction in Tanzania. Journal of Educational Research and Review, 2 (1), pp 6–14.

Field, J. 2005. Social capital and lifelong learning. Bristol, Policy Press.

Finkel, S. 2014. *The impact of adult civic education programmes in developing democracies*. Public Administration and Development, 34, pp. 169–181.

Fragoso, A., Kurantowicz, E., and Lucio-Villegas, E. eds. 2011. *Between global and local adult learning and development*. Berlin: Peter Lang.

Frye, S. 2014. Becoming an adult in a community of faith. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (143), pp. 51–61.

حكومة كيرالا. 2008. *Kerala State Sanitation Strategy*.

Hake, B. and Laot, F. eds 2009. *The Social Question and Adult Education / La question sociale et l'éducation des adultes*. Brussels, Lang.

Hall, L. , Clover, D., and Crowther, J. eds. 2012. *Learning and social movements*. Rotterdam, Sense.

Hartman, E. 2013. Virtue in Business: *Conversations with Aristotle*. Cambridge, Cambridge University Press.

Hoskins, B, D'Hombres, B., and Campbell, J. 2008. Does formal education have an impact on active citizenship behaviour?. *European Educational Research Journal*, 7, (3), pp. 386–402

Innocent, Natasha. 2010. Learning to Manage Change in the Third Age. *Adults Learning*. 21(10).

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2013 د. إصدار خاصّ: *Learning Cities: developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. International Review of Education*, 59 (4).

Janmaat, J. and Green, A. 2013. Skills inequality, adult learning and social cohesion in the United Kingdom. *British Journal of Educational Studies*, 61 (1), pp 7–24.

Jenkins, A. 2011. Participation in learning and well-being among older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 30 (3), pp. 403–420.

Keralastat. 2012. *Physical and Financial Progress under Integrated Low Cost Sanitation (ILCS) Scheme in Kerala*.

Kearns, P. 2015. Learning cities on the move. *Australian Journal of Adult Learning*. 55 (1)

Kil, M., Operti, F., and Manninen, J. 2012. Measuring benefits of lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe*, 3, pp. 4-5.

Kirkwood, G. and Kirkwood, C. 2011. *Living Adult Education: Freire in Scotland*. Rotterdam, Sense.

مجلس مدينة ليستر 2012. *Diversity and migration*. إحصائيات منشورة في كانون الأوّل/ديسمبر 2012.
http://www.leicester.gov.uk/media/177367/2011-census-findings-diversity-andmigration.pdf

Longworth, N. 2012. Learning Cities and Learning Regions: Helping to make the world a better place. In: D. Aspin, J. Chapman, K. Evans and R. Bagnall. eds. *Second International Handbook on Lifelong Learning*. Heidelberg, Springer.

Lundkvist. S. 1977. *Folkrörelserna i det svenska samhället 1850-1920*. Stockholm, Almqvist and Wiksell.

Manninen, J. 2010. Wider benefits of learning within the liberal adult education system in Finland. In: M. Horsdal. ed. *Communication, Collaboration and Creativity: Researching adult learning*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.

Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thone-Geyer, B., Kil, M., Možina, E., Danihelkova, H., Mallows, D., Duncan, S., Merilainen, M., Diez, J., Sava, S., Javrh, P., Vrečer, N., Mihajlovic, D., Kecap, E., Zappaterra, P., Kornilow, A., Ebener, R. and Operti Manninen, F. 2014. *Final report: Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL Project: Research Report*.

Nafukho, F., Amutabi, M., and Otunga, R. 2005. *Foundations of Adult Education in Africa*. Cape Town, Pearson Education.

المعهد الوطني للتعليم المستمرّ للكبار. 2014. منهاج المواطنين. ليستر.
http://www.niace.org.uk/our-work/life-and-society/citizens-curriculum.

Nilsson, A. 2010. Vocational education and training - an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion. *International Journal of Training and Development*, 14 (4), pp. 251-272.

Noguchi, F.; Geuvara, J., and Yorozu, R. 2015. *Communities in Action: Lifelong learning for sustainable development*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Nonaka, I. and Takeuchi, H. 2011. The Wise Leader. Harvard Business Review, 89, pp. 58-67.

Nussbaum, M. 2010. Not for Profit: Why democracy needs the humanities. Princeton, NJ, Princeton University Press.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2013. *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. باريس.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2014 أ. *Education at a Glance 2014: OECD indicators*. باريس.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2015. *Adults, computers and problem solving: What's the problem?* باريس.

مكتب الإحصائيات الوطنية. 2011. *Ethnicity and national identity in England and Wales*
http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census/key-statistics-for-local-authoritiesin-england-and-wales/rpt-ethnicity.html

Post, D. 2016 (Forthcoming). 'Adult literacy benefits? New opportunities for research into sustainable development'. *International Review of Education*

Prins, E. 2010. Salvadoran campesinos/as' literacy practices and perceptions of the benefits of literacy: A longitudinal study with former literacy participants. *International Journal of Educational Development*, 30 (4), pp. 418–427.

Roberts, C. 2013. Building social capital through leadership development. Journal of Leadership Education, 12 (1), pp. 54-73.

Sattar, M. and Huda, H. 2015. *How the Citizens' Curriculum supports engagement in city life.* Leicester, National Learning and Work Institute. http://www.learningandwork.org.uk/our-thinking/blog/how-citizens%E2%80%99-curriculum-supports-engagement-citylife

Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brasset-Grundy, A., and Bynner, J. 2004. *The benefits of learning: the impact of education on health, family life and social capital*. London, Routledge.

Schlozman, K., Verba, S., and Brady, H.E. 2012. *The unheavenly chorus. Unequal political voice and the broken promise of American democracy*. Princeton, Princeton University Press.

Tett, L., Anderson, K., McNeil, F., Overy, K., and Sparks, R. 2012. Learning, rehabilitation and the arts in prisons: a Scottish case study. *Studies in the Education of Adults*, 44 (2), pp. 171-185.

معهد اليونسكو للتربية. 1997. *Adult education: the Hamburg Declaration; the Agenda for the Future*. هامبورغ
Hamburg. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114eo.pdf

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2013 أ. *Second Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking literacy*. هامبورغ.
http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2013 ب. *Terms of reference for establishing the international platform for learning cities*. هامبورغ.

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2013 ج. *Beijing Declaration on building learning cities*. هامبورغ. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226755E.pdf

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2010. *Global report on adult learning and education*. هامبورغ.
http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf

الأمم المتّحدة. 2008. أهداف الأمم المتّحدة الإنمائية للألفية: القضاء على التغوّط في العراء. نيويورك.
http://www.un.org/millenniumgoals/endopendefecation

اليونسكو. 2015 أ. *Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. باريس.

اليونسكو. 2015 ب. *Gender and EFA 2000-2015: achievements and challenges*. باريس.

Valdes-Cotera, R., Longworth, N., Lunardon, K., Wang, M., Sunok, J., and Crowe, S. eds. 2015. *Unlocking the Potential of Urban Communities: Case Studies of Twelve Learning Cities*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Vicente, P. 2014. Is vote buying effective? Evidence from a field experiment in West Africa. The Economic Journal, 124 (574), pp. 356–387.

Vorhaus, J., Litster, J., Frearson, M., and Johnson, S. 2011. *Review of research and evaluation on improving adult literacy and numeracy skills*. London, UK Government Department for Business, Innovation and Skills.

Waddington, S. 2013. A super-diverse city: Migration and adult learning in Leicester. Lifelong Learning in Europe, (3). http://www.lline.fi/en/article/intimeontime/1032013/a-super-diverse-city-migration-and-adult-learning-in-leicester

Walby, S. 2011. Is the knowledge society gendered?. Gender, Work and Organization, 18 (1), pp. 1–29.

منظّمة الصحّة العالمية. 2013. *Progress on sanitation and drinking-water – 2013 update*. جنيف. http://www.unicef.org/wash/files/JMP2013final_en(1).pdf

Zhang, W. 2008. Conceptions of lifelong learning in Confucian culture: Their impact on adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, 27 (5), pp. 551–557.

Zinnbauer, D. 2007. *What can Social Capital and ICT do for Inclusion?* European Commission, Directorate-General Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur22673en.pdf

الجـزء الثّالـث

مقـدّمـة

تطرّق الجزء الأول من هذا التقرير إلى نتائج الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** التي تكشف بعض الاتّجاهات العامّة الإيجابية نحو تحسين تعلّم الكبار وتعليمهم، غير أنّها تسلّط الضوء أيضًا على حجم العمل الإضافي الذي يجب القيام به إذا أرادت البلدان إنشاء أنظمة فعّالة للتعلّم مدى الحياة. على سبيل المثال، ينبغي تحسين مستويات قرائية الكبار، في حين ما زال تحقيق المساواة بين الجنسَين يشكّل تحدّيًا كبيرًا في البلدان كافة. أمّا الجزء الثاني فألقى الضوء على التحسّن الملحوظ في فهم قيمة تعلّم الكبار وتعليمهم، وآثاره التي تتخطّى القطاع التعليمي. تناول هذا الجزء أيضًا الروابط الكثيرة بين أهداف التنمية المستدامة 3، و4، و8، و11. وفي حين ما زال هناك حاجة إلى المزيد من الأبحاث وإلى بياناتٍ أفضل، غير أنّ البيانات المتوافرة الآن باتت كافيةً، لتؤكّد ضرورة تعزيز الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم.

أمّا الجزء الأخير من هذا التقرير فصُمِّمَ لتوجيه القرَّاء في جهودهم الرامية إلى تعزيز وتحسين وضع تعلّم الكبار وتعليمهم حول العالم. وينقسِمُ الجزء إلى فصلَين. في الفصل الخامس، تُجمَع الدروس، وتُحدَّد الاتّجاهات، وتُدرَس تبعاتها على تعلّم الكبار وتعليمهم. وعبر التأمّل حول الوضع الحالي والمستقبلي لتعلّم الكبار وتعليمهم، يُختتَمُ الفصل ببحثٍ حول «أسوأ سيناريو»، وهو يمثّل عالمًا لا يُقدَّر، ولا يُدعَم فيه تعلّم الكبار وتعليمهم. من خلال التأكيد على أنّ مثل هذا العالم سيكون مستحيلاً، يتوجّه الفصل بدعوةٍ إلى الجهات المعنيّة كافة للتعاون وتقوية جهودهم من أجل ضمان أداء الدور الواجب لتعلّم الكبار وتعليمهم. ثمّ، يقدّم الفصل السادس خطّة عملية للخطوات المستقبلية في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم، وينتهي بدعوةٍ للانضمام إلى الجهات الفاعلة المعنيّة **بالتقرير العالمي بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، في الترويج لتقوية تعلّم الكبار وتعليمهم، وتحسين فهمنا وتحليلنا في هذا الشأن، وتطبيق الإجراءات اللازمة، والتداول بالمسائل الجوهرية المتعلّقة بالسياسات في السنوات المقبلة.

الفصل الخامس
الدروس، والاتّجاهات، والتبعات المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم

يُستهَلّ هذا الفصل بلمحةٍ عامة عن الدروس التي استمدّها معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة من رصد تعلّم الكبار وتعليمهم منذ اعتماد إطار عمل بيليم في العام 2009. ثمّ، يحدّد الفصل بعض الاتّجاهات العالمية السائدة، فيدرس كيفية انعكاسها على سياسات وممارسات تعلّم الكبار وتعليمهم في المستقبل. وفي النهاية، يتمّ اقتراح إطار عملٍ للمساعدة على فهم ومواجهة التحدّيات التي ترافق مثل هذه الاتّجاهات. وكما سيبيّن هذا الفصل، من المرجّح أن تزداد أهمية تعلّم الكبار وتعليمهم في وجه هذه التحدّيات.

5.1
الدروس المستمدّة من الرصد: هل أحرزت البلدان تقدّمًا على صعيد تعلّم الكبار وتعليمهم؟

لدى الكثير من البلدان الـ139 التي شاركت في الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، قصصٌ إيجابية عن التقدّم المُحرَز في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم:

- على المستوى الأشمل، يفيد ثلاثة من أصل كلّ أربعة بلدان عن إحراز «تقدّم ملحوظ» في السياسة المتعلّقة بتعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009، وقليلةٌ جدًا هي البلدان التي أفادت عن تراجُعها في هذا الشأن.
- أفادَ أكثر من النصف عن حصول تحسينات في الحوكمة، كتعزيز اللامركزية، وزيادة التنسيق بين الوزارات، وتقوية المشاورات بين الجهات المعنيّة.
- أفاد أكثر من نصف البلدان عن أنّ المصروفات الحكومية على تعلّم الكبار وتعليمهم سوف تزداد، في حين قال بلدان إثنان فقط إنّ التمويل سيتراجع.
- أفاد ثلاثة من أصل كلّ خمسة بلدان عن حصول زيادةٍ في المشاركة الإجمالية في تعلّم الكبار وتعليمهم، في حين قال تسعة بلدان فقط إنّ المشاركة قد انخفضت.
- أفاد 81٪ من البلدان المستجيبة الـ134 عن وجود برامج التعليم والتدريب الأوّلي ما قبل الخدمة لمعلّمي وميسّري الكبار.

في إجابات البلدان على الاستطلاع، عرض عددٌ كبيرٌ منها بعض الممارسات المبتكرة في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم. وتشتمل هذه الممارسات على ابتكاراتٍ مؤسّسية، كالجامعات المدنية المفتوحة في جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، أو استراتيجياتٍ مبتكرة، كخطّة التوظيف المهني على المدى البعيد في مالي. وعلى المستوى المحلي، قامت بلدان كثيرة، لا سيّما في آسيا، بإنشاء مراكز تعلّمية مجتمعية محلّية، كما تعملُ على بناء مدن للتعلّم. وفي بلدان مثل اليابان، والصين، وجمهورية كوريا، تساعدُ هذه المبادرات على مواجهة تحدّيات شيخوخة السكّان والهجرة من الأرياف إلى المدن.

وفي حين تُعتبَرُ هذه الاتّجاهات العامّة مُشجِّعة بالطبع، غير أنّ نتائج الاستطلاع الاستقصائي تشيرُ إلى أنّ التقدّم المُحرَز في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم ما زال غير متساوٍ وغير مؤكَّد. وتدلّ النتائج أيضًا على أنّه ما زال هناك ثغرات كبرى في معارفنا حول التطوّرات على صعيد تعلّم الكبار وتعليمهم على المستويَين العالمي والوطني. وتُناقَش بمزيدٍ من التفصيل في ما يلي التحدّيات الرئيسية الثلاثة في ميدان تعلّم الكبار وتعليمهم تحسين مستويات قرائية الكبار، وتحقيق المساواة بين الجنسَين، وسدّ الثغرات في معارفنا.

5.1.1 تحدّيات قرائية الكبار مستمرّة

كما تمّ التشديد في جزءٍ آخر من هذا التقرير، تشكّلُ القرائية جزءًا من الحقّ في التعليم، وهي في صميم التعليم الأساسي، إذ تمثّل قاعدةً لازمة للتعلّم. مع ذلك، ما زال تحسين القرائية ومعرفة الحساب لدى الشباب والكبار يشكّل تحدّيًا عالميًا. ففي العام 2000، كان المجتمع الدولي قد اتّفق على التوصّل إلى «تحسّن بنسبة 50٪ في مستويات قرائية الكبار بحلول العام 2015، لا سيّما بالنسبة إلى النساء، والوصول المنصف إلى التعليم الأساسي والمستمرّ لجميع الكبار» (التعليم للجميع، الهدف 4). ولكن، لم يتمكّن من بلوغ هذا الهدف سوى 17 فقط من أصل البلدان الـ73 التي كان معدّل القرائية يقلّ فيها عن 95٪ في العام 2000. ولم يتحقّق هدف المساواة بين الجنسَين في أيّ من البلدان التي كان عدد النساء المتعلّمات فيها أقلّ من 90 امراة مقابل كلّ 100 رجل في العام 2000 (اليونسكو، 2015 أ).

في التوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015)، يقرّ تعريف تعلّم الكبار وتعليمهم بأنّ القرائية تنطوي على سلسلةٍ متواصلة من مستويات التعلّم والإتقان: ولا حدود واضحة بين قرائية الكبار والأمّية (انظر المرفق 1). وبالتالي، ثمّة عددٌ متزايد من البلدان التي بدأت باستخدام مقاربات قائمة على الاختبارات لقياس مستويات إتقان القرائية ومعرفة الحساب بين سكّانها. ووُجِدَ انّ حوالى 20٪ من الكبار في أوروبا يفتقرون إلى المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها للمشاركة بشكلٍ كامل في المجتمع (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2010). نتيجة لذلك، عادت مسألة تدنّي مهارات القرائية ومعرفة الحساب إلى خطط عمل البلدان ذات الدخل المتوسّط والمرتفع.

من أجل إيجاد طرق لتحسين مستويات قرائية الكبار، سوف يتوجّب على البلدان تحسين فهمها للتحدّيات. فلا يجب أن تفترض البلدان أنّ تحسّن مستويات القرائية سوف يأتي تلقائيًا كنتيجة لتزايُد أعداد الشباب المتعلّمين الداخلين إلى فئة الكبار. عليها بدلاً من ذلك البحث في كيفية تحسين جودة برامج تعلّم الكبار وتعليمهم من أجل ضمان تركها تأثيراتٍ مستدامة على القرائية. وتتمثّل الناحية الإيجابية في أنّ البلدان في جميع المناطق ومن كافة مستويات النمو ما زالت تعترف بأنّ إتقان المهارات اللغوية والأساسية هو أولوية قصوى. ففي الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، حدّدت غالبية البلدان الكبارَ ذوي المهارات الأساسية المتدنّية كأهمّ فئة مستهدفة لبرامجها المختصّة بتعلّم الكبار وتعليمهم.

تتواصلُ الجهود أيضًا على المستوى العالمي. على سبيل المثال، أُدرِجَ ضمن هدف التنمية المستدامة 4 غاية جديدة متعلّقة بالقرائية. علاوةً على ذلك، تُطلق اليونسكو تحالفًا عالميًا للقرائية ضمن إطار التعلّم مدى الحياة، الأمر الذي يُعيد تأكيد الدور الجوهري الذي ستلعبه القرائية في تحقيق غايات خطّة التنمية المستدامة لعام 2030. وسيقوم هذا التحالف بحشد الجهات الفاعلة من حول العالم للدفع قدمًا بالغاية المتعلّقة بقرائية الشباب والكبار في أهداف التنمية المستدامة.

5.1.2 عدم المساواة بين الجنسَين ما زالت مسألة أساسية في تعلّم الكبار وتعليمهم

إنّ توفير الفرص التعليمية للنساء يشكّلُ في الوقت نفسه شرطًا للتنمية الناجحة وأحدَ محرّكاتها. كما نوقِش في جزءٍ آخر من هذا التقرير، غالبية الأشخاص المستبعدين من المدرسة هنّ من الفتيات، وغالبية الكبار ذوي القرائية المتدنّية هنّ من النساء. نتيجة لذلك، تُحرَم الفتيات والنساء حول العالم من الفرص، ومن حقوقهنّ الإنسانية فعليًا.

كما أظهر الجزء 2 من هذا التقرير، يساهمُ تعليم النساء في تحسين حياتهنّ الفردية، ويؤثّر تأثيرًا قويًا على التنمية الاقتصادية، والصحّة، والانخراط المدني. كذلك، له آثار ثانوية قوية على العائلات وعلى تعليم الأطفال، الأمر الذي يحسّن بدوره فعّالية الاستثمارات التعليمية الأخرى. باختصار: تعليم النساء مرتبط ارتباطًا وثيقًا بنوعية الحياة التي يتمتّع بها الجميع. بالطبع، يلعبُ تعليم الفتيان والرجال دورًا جوهريًا أيضًا في معالجة عدم المساواة بين الجنسَين والعنف ضدّ النساء.

في البلدان والسياقات المختلفة، يبدو أنّ عدم المساواة بين الجنسَين تتّخذ أشكالاً مختلفة جدًا،

ولهذا الأمر تبعات متنوّعة على السياسة. ففي الكثير من البلدان النامية مثلاً، ما زالت الفتيات والنساء متأخّرات عن الفتيان والرجال من ناحية الوصول إلى التعليم المدرسي الجيّد، وبرامج تعلّم الكبار وتعليمهم الفعّالة، لا سيّما تلك المختصّة بالقرائية. وتجاوزُ الحواجز التي تحول دون وصولهنّ يُعتبَرُ مسألةً ذات أولوية قصوى. من جهةٍ أخرى، باتت الفتيات الآن يتفوّقن على الفتيان في معظم مجالات الدراسة في الكثير من البلدان المتطوّرة (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015). ولكن، ما زال هناك حاجة إلى تخطّي التمييز في بعض المجالات التعليمية، كالعلوم والهندسة. كذلك، ينبغي الاعتراف بالمؤهّلات والمهارات التي حصلت عليها النساء، ومكافأتهنّ بالشكل الملائم في عالم العمل. في بعض البلدان، يزداد أكثر فأكثر عدد النساء المؤهّلات اللواتي يصبحن ناشطات اقتصاديًا. ويؤدّي ذلك إلى تغيير طريقة تنظيم العمل القائم على الأجور، وكيفية تحديد المهارات واستخدامها. إلّا أنّ الحواجز المهنية والممارسات التمييزية ما برحت تقوّض المساهمة الممكنة لتعليم النساء.

5.1.3 ما زالت الثغرات الكبرى في المعارف موجودة على المستويَين العالمي والوطني

بما أنّ 139 بلدًا قد أجاب على الاستطلاع الاستقصائي الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، فهذا بحدّ ذاته إشارة إيجابية، إذ يدلّ على أنّه في معظم البلدان التي اعتمدت إطار عمل بيليم، ينخرط المسؤولون الحكوميون بشكلٍ ناشط في صياغة مستقبل تعلّم الكبار وتعليمهم. فلقد أفاد أربعة من أصل كلّ خمسة بلدان عن أنّها طوّرت أنظمة أكثر فعّالية لرصد تعلّم الكبار وتعليمهم وتقييمه منذ العام 2009. وهذا يشيرُ إلى أنّ قاعدة معارفها حول تعلّم الكبار وتعليمهم تتوسّع وتضعها في موقع أفضل لاتّخاذ القرارات بشأن السياسة والممارسة.

وفي الوقت نفسه، من المهمّ الاعتراف بأنّ استطلاع **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** لا يزوّدنا سوى بدلالات عامّة جدًا عن التقدّم. ونظرًا إلى أنّ البلدان تبلّغ ذاتيًا عن بيانات الاستطلاع، فقد يكون لديها تفسيرات مختلفة جدًا عما يعنيه «التقدّم الملحوظ» عندما أجابت عن أسئلة الاستطلاع. كذلك، تفاوتت درجات التفصيل في إجابات البلدان. بعضها لم يستطع أو لم يكن مستعدًا للإجابة عن أسئلة محدّدة، في حين قدّمت بلدان أخرى تفاصيل وافية، كما وفّرت روابط لمصادر معلومات إضافية.

بعد ثلاث جولات من **التقرير العالمي بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، أصبح واضحًا أنّه من الصعب جدًا الحصول على بيانات متينة حول تعلّم الكبار وتعليمهم، والأسبابُ واضحة. أوّلاً: وبخلاف التعليم الثانوي أو ما بعد الثانوي، لا يشكّل تعلّم الكبار وتعليمهم قطاعًا فرعيًا محدّدًا ضمن التعليم. وعادةً، لا توجدُ وزارة واحدة تتكفّل بالمسؤولية الكاملة إزاء تحديد السياسة الخاصّة بتعلّم الكبار وتعليمهم وإدارة المعارف. أضف إلى ذلك أنّ مزوّدي وممولّي تعلّم الكبار وتعليمهم هم عبارة عن مجموعة متنوّعة جدًا من الجهات المعنيّة من القطاعَين العام والخاص. أخيرًا، غالبًا ما يحصل تعلّم الكبار وتعليمهم في أطر غير نظامية وغير رسمية، فيصعبُ بالتالي التشغيل والقياس. ولكن، كما يناقش الفصل 6، سوف يقوم معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة بدعم التطوير الإضافي لقاعدة المعارف حول تعلّم الكبار وتعليمهم على المستويَين العالمي والوطني.

5.2 ستّة اتّجاهات عالمية رئيسية وما تعنيه بالنسبة إلى تعلّم الكبار وتعليمهم

من خلال رصد التقدّم المُحرَز في تعلّم الكبار وتعليمهم منذ العام 2009، تعلّمنا الكثيرَ من الدروس حول المجالات التي يمكن إحراز التقدّم فيها، وما هي أصعب التحدّيات بالنسبة إلى صانعي السياسات اليوم. غير أنّ المشهد الاقتصادي، والاجتماعي، والبيئي، يشهدُ تطوّرًا متواصلاً. فعلى صانعي السياسات أن يفكّروا في المستقبل، من أجل فهم الاتّجاهات العالمية والحرص على أن يواكب تعلّم الكبار وتعليمهم هذه الاتّجاهات. يركّز هذا القسم على الاتّجاهات الستّة التي يمكن القول إنّها سائدة: تنامي تدفّقات الهجرة؛ طول الحياة والتغيّرات الديموغرافية؛ تغيُّر أنماط التوظيف وإعادة تنظيم العمل؛ تزايُد أوجه عدم المساواة؛ التدهور البيئي والاستدامة؛ والثورة الرقمية.

5.2.1
تنامي تدفّقات الهجرة

على المستوى العالمي، يُقدَّر عدد المهاجرين الدوليين بـ244 مليونًا، والمهاجرين الداخليين بـ740 مليونًا (المنظّمة الدولية للهجرة، 2015). ومن بين المهاجرين الدوليين البالغ عددهم 244 مليونًا عالميًا، وُلِدَ 104 ملايين (43٪) في آسيا (بما في ذلك الشرق الأوسط)، في حين كانت أوروبا مكانَ ولادة ثاني أكبر شريحة (62 مليونًا أو 25٪)، تليها أميركا اللاتينية والكاريبي (37 مليونًا أو 15٪)، ثمّ أفريقيا (34 مليونًا أو 14٪). وفي العام 2014، كان 54٪ من الناس حول العالم يعيشون في مناطق مدنية، ومن المتوقّع أن يزداد عدد سكّان المدن الحالي البالغ 3.9 مليار ليصل إلى حوالى 6.4 مليار بحلول العام 2050 (إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية). في بلدان كثيرة، يؤكّد استمرار أزمة اللجوء الحاجةَ الملحّة إلى فهم الفرص والتحدّيات التي تجلبها الهجرة. فقد قُدِّر العدد الإجمالي للاجئين في العالم بـ19.5 مليون في العام 2014. وأصبحت تركيا تتصدّر لائحة البلدان المستضيفة للاجئين في العالم، مع 1.6 مليون لاجئ، تليها باكستان (1.5 مليون)، ثمّ لبنان (1.2 مليون)، ثمّ جمهورية إيران الإسلامية (مليون) (الأمم المتّحدة، 2016).

غالبًا ما يأتي المهاجرون واللاجئون بمهاراتٍ هامّة، غير أنّ تزويدهم بالفرصة لاستغلال هذه المهارات يشكّل تحدّيًا كبيرًا. أوّلاً: على البلدان المضيفة أن تعتمد، وتعدّل المؤهّلات المهنية والوظيفية، اعترافًا منها بأنّ الكثير من المهاجرين لديهم مهارات متطوّرة جدًا، ولكنّها غير مستعملة. ثانيًا: لا بدّ من استخدام تعلّم الكبار وتعليمهم لمساعدة المهاجرين وعائلاتهم على بناء حياة جديدة، مؤقّتة أو دائمة، في البلدان التي تستضيفهم. فتعلّم الكبار وتعليمهم يساعد الكبار على اكتساب المهارات اللغوية ودعم تعليم أطفالهم. ومن شأنه أيضًا أن يغذّي التعلّم الثقافي وأن يعزّز التكامل الاجتماعي.

كذلك، يلعبُ تعلّم الكبار وتعليمهم دورًا هامًا، ولكنّه مُهمَل، في البلدان المنشأ. فبفضل تعلّم الكبار وتعليمهم في البلدان المضيفة، قد يعودُ الكبار مع مهاراتٍ جديدة، فتتحوّل ظاهرة «هجرة الأدمغة» إلى «عودة الأدمغة». في الواقع، يساهم تعلّم الكبار وتعليمهم في البلدان المنشأ على تزويد الكبار بفرصٍ تمنعهم من الهجرة في الأساس.

5.2.2
طول الحياة والتغيّرات الديموغرافية

بين عامَي 2015 و2030، سيتضاعف عدد الأشخاص الذين يبلغون من العمر 65 سنة أو ما فوق في العالم، ليصل إلى المليار. وسيشكّلون 13٪ من إجمالي عدد السكّان، مقارنةً مع النسبة الحالية التي تساوي 8٪ (KPMG, 2013). وتتّخذ هذه الاتّجاهات العالمية أشكالًا مختلفة في البلدان المختلفة طبعًا. فما زالت بعض البلدان تتّصف بأهرام سكّانية تقليدية، حيث يشكّل الشباب المجموعة الأكبر. وثمّة بلدان أخرى بات لديها مجموعةٌ أوسع من الفئات السكّانية الأكبر سنًا، واقتصاداتٌ ناضجة. ولكن، على البلدان كافة أن تبحث في التعليم طوال أمد الحياة.

توجد ستّ تبعات رئيسية مرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم:

1. الاحتياجات الصحّية تزداد إذ باتَ من المهمّ ضمان نوعية جيّدة للحياة في مراحل لاحقة من العمر. فعلى الأفراد الأكبر سنًا أن يتعلّموا كيفية إدارة صحّتهم والتعاون مع الاختصاصيين الصحّيين.

2. غالبًا ما تنتشر بين الفئات السكّانية الأكبر سنًا مسائل الصحّة النفسية التي تولّدها بالإجمال أو تزيدُ من تفاقمها مشاعر الوحدة، والاستبعاد، وغياب التحفيز. إذًا، من شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يعزّز حسّ الاندماج وأن يحدّ من العزلة.

3. لا يجب أن يتوقّف التعلّم بعد المدرسة، كما لا يجب أن يتوقّف بعد تقاعد الأفراد من العمل. في البلدان الأعضاء في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ازداد العمر المتوقّع بعد العمل إلى 19 عامًا بالنسبة إلى الرجال و23 عامًا بالنسبة إلى النساء. وغالبًا ما يكونُ الأشخاص الأكبر سنًا مستعدّين للقيام بعمل رسمي وغير رسمي وتطوّعي، لأسبابٍ شخصية وغيرية. ويحتاجُ هؤلاء الناس إلى فرصٍ ملائمة لتعلّم المهارات اللازمة للقيام بهذا العمل. وبما أنّهم يتلقّون مداخيل مختلفة من العمل، وتعويضات نهاية الخدمة، ومصادر أخرى، فقد يحتاجون أيضًا إلى تعلّم كيفية إدارة وضعهم المالي المتغيّر.

4. يجب أن يلبّي التدريب ما يحتاجه العاملون الأكبر سنًا من مهارات في المجالَين المهني والتطوّعي. وسيحتاج العاملون الأكبر سنًا أيضًا إلى توجيه مهني ملائم، كما سيتوجّب على أرباب العمل توعية جميع الموظّفين حول مسائل التمييز على أساس العمر. ويجب عليهم أيضًا أن يقدّروا بشكلٍ أفضل خبرة العاملين الأكبر سنًا وأن يحرصوا على تشارُك معارفهم مع الزملاء الأصغر سنًا.

5. من شأن تعلّم الكبار وتعليمهم أن يساعد على تعزيز التفاعل الإيجابي بين الأجيال. فالتعلّم المتبادل ضمن وعبر الأجيال يشكّل وسيلةً هائلة لنقل المعارف، والمهارات، وتحسين التفاهم، بالنسبة إلى العائلات، وكذلك بالنسبة إلى المجتمعات المحلّية على صعيدٍ أوسع. وتنتشرُ حول العالم برامج واعدة تستخدم مقاربات مشتركة بين الأجيال (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2015). ويعتمد نجاح مثل هذه البرامج على التدريب العالي الجودة للمدرّسين، والتعاون بين القطاعات، والتعاون بين المؤسّسات، والمدرّسين، والأهالي، والتمويل المستدام، والدعم على صعيد السياسات على المدى البعيد.

6. سيكون على صانعي السياسات تحديث التعريفات والفئات التي يستخدمونها لجمع الأدلّة وتحليل السياسات وتطبيقها. على سبيل المثال، إنّ تعريف القوى العاملة باعتبارها تشتمل على جميع الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و65 سنة، لم يعد ينطبق على الواقع. علاوةً على ذلك، قد يختلف معنى كلمة «الكبار» مع اختلاف الثقافات والمجتمعات. تشير التوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015) إلى أنّ الحدود الفاصلة بين الشباب وسنّ الرشد تتغيّر في معظم الثقافات. لذلك، استخدمت مصطلح «الكبار» للإشارة إلى «جميع الذين يشاركون في عملية تعلّم الكبار وتعليمهم حتّى إذا لم يبلغوا بعد سنّ الرشد القانونية» (اليونسكو، 2015 ب). والواضح أنّ جميع البلدان تحتاج إلى إطار عمل لفهم مختلف أعمار ومراحل الحياة ولتحديد كيف يمكن تخصيص الموارد التعليمية عبر مراحل العمر المتنوّعة (شولر، 2009).

5.2.3 تغيّر أنماط التوظيف وإعادة تنظيم العمل

صارت البطالة المقنّعة تشكّل ظاهرةً عالمية، إذ يعيش أشخاصٌ كُثُر من دون عمل، أو يعملون دون المستوى الذي يليق بمؤهّلاتهم وإمكاناتهم. فبحسب منظّمة العمل الدولية، بلغ المعدّل العالمي للبطالة حوالى 5.8٪ (ممثّلاً 197 مليون شخص) في العام 2015. ومن المتوقّع أن يبقى من دون تغيير في العام 2016 وأن يتراجع بشكلٍ طفيف ليصل إلى 5.7٪ في العام 2017 (منظّمة العمل الدولية، 2016).

في موازاة ذلك، تتغيّر حول العالم طبيعة العمل وعقود العمل، إذ تشير الأدلّة إلى الابتعاد نوعًا ما عن العقود الثابتة بدوام كامل للعاملين. ووجدت منظّمة العمل الدولية أنّ العقود القصيرة الأمد وساعات العمل غير المنتظمة باتت أكثر انتشارًا، وأنّ حوالى ستّة من أصل كلّ عشرة عاملين يعملون بدوام جزئي أو بصورةٍ مؤقّتة، علمًا أنّ هذه الظاهرة تطالُ النساء أكثر من الرجال (منظّمة العمل الدولية، 2016). وصحيحٌ أنّ العمل الحرّ والعقود قصيرة الأجل قد تفيد بعض العاملين، لكنّها تترك كثرًا غيرهم في حالاتٍ غير مستقرّة. علاوةً على ذلك، يؤدّي هذا التوجّه إلى تحويل المزيد من مسؤوليات التدريب وتطوير المهارات من المنظّمات إلى الأفراد.

تدعو هذه الاتّجاهات إلى التأمّل حول دور التعليم، والتدريب المهني والتقني، ضمن تعلّم الكبار وتعليمهم. فسوف تحتاج البلدان إلى إيجاد التوازن الصحيح بين توفير تعلّم الكبار وتعليمهم من القطاعَين العام والخاصّ، وتحديد المؤسّسات التي يمكن أن تحكم وتنظم نشاطات تعلّم الكبار وتعليمهم. سيكون على الحكومات توفير المزيد من الحوافز لتشجيع المنظّمات على رفع مستوى مهارات موظّفيها. كذلك، سيكون من الضروري اعتماد آليات تمويل لتمكين الأفراد من الاستثمار في تدريبهم وتعليمهم. وقد تحتاج البلدان إلى نظم جديدة للاعتراف باكتساب الكفاءات من أطر التعلّم المختلفة واعتمادها، بما في ذلك الأطر غير النظامية وغير الرسمية.

5.2.4 تزايُد أوجه عدم المساواة

سبق أن تطرّق هذا الفصل إلى مسألة عدم المساواة بين الجنسَين في تعلّم الكبار وتعليمهم. بالطبع، يجب أيضًا، معالجة أشكال أخرى كثيرة من عدم المساواة. ففي البلدان والسياقات المختلفة، يتمّ التعامل مع الناس بطرقٍ مختلفة بسبب وضعهم الاجتماعي والاقتصادي، أو أصلهم، أو موقعهم، أو طائفتهم، أو إعاقتهم، أو إثنيتهم، أو عرقهم. يشيرُ هذا التقرير أيضًا إلى أوجه عدم المساواة على مستوًى أعلى، بين البلدان أو المناطق.

وصحيحٌ أنّ التعليم قد يعزّز المساواة، إلّا أنّه قد يشدّد أيضًا ويزيد من تفاقم أوجه عدم المساواة. ويتمثّل أحد المبادئ التوجيهية لأهداف التنمية المستدامة الجديدة في أنّه لا يجب إهمال أيّ فئة. ولكن، مع تزايُد أعداد الأشخاص الحاصلين على التعليم الأوّلي، سيتعرّض أولئك الذين لا يحصلون على فرصةٍ للذهاب إلى المدرسة لمزيدٍ من التهميش. وحتّى بالنسبة إلى الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة، غالبًا ما يرتبط النجاح بالخلفية العائلية والوضع الاجتماعي والاقتصادي. وفي مراحل لاحقة من الحياة، يميل الأشخاص الذي حظوا بوصولٍ أوسع إلى التعليم المدرسي الأولّي إلى المشاركة أكثر من سواهم في تعلّم الكبار بشتّى أنواعه. بهذه الطريقة، تتراكمُ ظاهرة عدم المساواة على امتداد مراحل العمر (بلوسفيلد وآخرون، 2014).

وقد تتفاقم حالة عدم المساواة أيضًا في ظلّ التفاعل بين التعليم والقطاعات الأخرى، وهو موضوع تمّ التطرّق إليه في الجزء 2 من هذا التقرير. على سبيل المثال، تشتدّ أوجه عدم المساواة على صعيد المؤهّلات والمهارات مع اقترانها بأوجه عدم المساواة الهيكلية في سوق العمل، كالتمييز في التوظيف، أو الفوارق في الأجور بين الجنسَين. أمّا سوء الحالة الصحّية الذي يختبره الأشخاص غير المحظيين بدرجةٍ أكبر، فيعيق التعلّم أكثر فأكثر، ويمنعهم بالتالي من الحصول على فرصةٍ عادلة لتحسين ظروفهم. وتشير الأدلّة الدولية إلى أنّ المجتمعات والجماعات المحلّية التي ترتفع فيها ظاهرة عدم المساواة تعاني بشكلٍ عام من تقلّص فرص الازدهار فيها (صندوق النقد الدولي، 2016؛ منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2016، ويلكينسون وبيكيت 2009).

في الواقع، تطرحُ عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية تحدّيًا مستمرًا على صعيد جميع أشكال التعليم. ولكن، لا يمكن لقطاع التعليم وحده بشكلٍ عام، ولا لقطاع تعلّم الكبار وتعليمهم بشكلٍ خاصّ، أن يعالج هذا التحدّي. ففيما ينظر صانعوا السياسات إلى المستقبل، سيكون عليهم تطوير فهمٍ أعمق للعلاقات المتداخلة بين مختلف الحلول على صعيد السياسات، وكيف يمكن للسياسات المُجتمِعة أن تزيد من تفاقم أوجه عدم المساواة أو أن تعالجها.

5.2.5 التدهور البيئي والاستدامة

التنمية المستدامة تبدأ بالتعليم هو عنوان منشور صدر مؤخّرًا عن اليونسكو (2013). ويتطرّق المنشور إلى كلّ هدف من أهداف التنمية المستدامة على التوالي، ويناقش كيف يمكن للتعليم أن يساعد في تحقيقه. ولكن، ما هي المساهمة التي قد يقدّمها تحديدًا تعلّم الكبار وتعليمهم؟

ممّا لا شكّ فيه أنّ تعلّم الكبار وتعليمهم سيساهم في إحراز التقدّم على صعيد جميع غايات أهداف التنمية المستدامة تقريبًا، عبر نشر التوعية حول الأهداف وتشجيع الناس على اتّخاذ قرارات تتلاءم مع التنمية المستدامة (نوغوشي، غويفارا ويوروزو، 2015). في هذا الإطار، تساهم برامج تعلّم الكبار وتعليمهم حول العالم في إرشاد الناس حول مسائل شتّى، كتغيّر المناخ، والأمن الغذائي، واستخدام الطاقة، كما تزوّدهم بأدلّة علمية تمكّنهم من صنع قرارات أكثر وعيًا من الناحية البيئية. كذلك، يزيدُ تعلّم الكبار وتعليمهم من مجالات التداول العقلاني حول مسائل الاستدامة في المنتديات العامّة، كما يعزّز الحوار بين مجموعاتٍ لديها منظوراتٍ مختلفة.

وعلاوةً على المعلومات والمداولات، من شأن برامج تعلّم الكبار وتعليمهم أن تزوّد الناس بالمهارات التي تسمح لهم بإيجاد وظائف في مجالات عمل صديقة أكثر للبيئة. وهي تروّج أيضًا لأنماط حياة صديقة أكثر للبيئة، كما تشجّع المجتمعات المحلّية على إدارة بيئاتها المحلّية بطرقٍ مستدامة. وأخيرًا وليس آخرًا، تساهم برامج تعلّم الكبار وتعليمهم في تمكين الناس من تعلّم كيفية العيش معًا في جوٍ من التقبّل والاحترام، كمواطنين في العالم.

5.2.6 الثـورة الرقمية

تعترف خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 بأنّنا نعيش في فترةٍ من الفرص الهائلة، وترى في «انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات والترابط العالمي» «إمكانية كبيرة لتسريع التقدّم البشري». ففي خلال العقد الماضي، توسّع الوصول إلى التكنولوجيا إلى حدٍ كبير. وبحسب الاتّحاد الدولي للاتّصالات، «تخطّى عدد الاشتراكات في الهاتف الخليوي الـ7 مليارات عالميًا في العام 2015، في حين كان يقلّ عن المليار في العام 2000. عالميًا، يُستخدَم الانترنت من قبل 3.2 مليار شخص، ومن بينهم ملياران من البلدان النامية». وفي حين يخلّف ذلك أعمق التأثير التحوّلي على طريقة عيش الكثير من الأشخاص، وعملهم، وتواصلهم، وتعلّمهم، ما زال هناك فجوة رقمية تستثني نسبةً كبيرة من سكّان العالم. على سبيل المثال، لا تصل إلى خدمة الانترنت سوى 7٪ فقط من الأسر في البلدان الأقلّ نموًا (الاتّحاد الدولي للاتّصالات، 2015).

على الرغم من ذلك، من شأن تقنيات المعلومات والاتّصالات الناشئة أن تحسّن بشكلٍ ملحوظ جودة تعلّم الكبار وتعليمهم ونطاقه. فمن خلال الأدوات الرقمية التي باتت منتشرة وسهلة الاستخدام بشكلٍ متزايد، يمكن تعزيز التعلّم المستقلّ وفرص التعلّم بين الأقران إلى حدٍّ كبير. وتساهم تطبيقات الانترنت المتنوّعة، بما في ذلك الدروس عبر الفيديو، والندوات عبر الانترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي، والمؤتمرات المصوّرة بالفيديو، في تحويل طرق وصول الشباب والكبار إلى المعلومات والمعارف. ولقد ساهمت الدورات الجماعية المفتوحة عبر الانترنت، المُقدَّمة على منصّاتٍ مثل «كورسيرا» (Coursera)، و «أوداسيتي» (Udacity)، و «أد أكس» (edX)، في إنشاء نموذج جديد لتعلّم الكبار يزوّد المتعلّمين حول العالم بإمكانية الوصول إلى فرص تعلّمية ذات جودة عالية. إذًا، يصبحُ التعلّم العالي الجودة شيئًا فشيئًا في متناول الجميع، كما يمكن الوصول إليه في كلّ مكانٍ تقريبًا، وفي كلّ وقت. ولكن، من أجل تحقيق التحوّلات التي تتيحها التقنيات الرقمية، لا بدّ من إدراجها ضمن ما أسماه تقرير البنك الدولي (البنك الدولي، 2016) «المكوّنات التناظرية». وينطوي أحد هذه المكوّنات على الحاجة إلى «التركيز على المهارات الأساسية في القرائية ومعرفة الحساب، وربط المدرّسين بالمضمون، وتعزيز قرائية الكبار». فمن خلال تحفيز التفكير النقدي، والعمل الجماعي، وحلّ المشكلات، والريادة في الأعمال، والإبداع، من شأن التقنيات الرقمية أن تخلّف أثرًا تحويليًا على صعيد تعلّم الشباب والكبار. غير أنّه يجب تكثيف الجهود الوطنية لتطوير أدوات رقمية، للتعلّم باللغات الأصلية للمتعلّمين. ويُعتبَر الاستثمار الأوّلي في إنشاء الأدوات، والمواد، والدورات، والمنصّات، والبنى التحتية، مستحقًا للجهد إذا نظرنا إلى تكاليف الإنتاج الهامشية القليلة وقابلية توسيع هذه الأدوات. إذًا، تبدو الإمكانات غير محدودة، وما زالت غير مُستغَلَّة إلى حدٍ كبير في الوقت الراهن.

5.3 عالم من دون تعلّم الكبار وتعليمهم

في هذا التقرير، تمّ تسليط الضوء على فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم بالنسبة إلى الأفراد والمجتمعات التي يعيشون فيها. وقد بيَّنَ التقرير أيضًا كيف أنّ الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم سيكون جوهريًا في مواجهة الاتّجاهات والتحدّيات العالمية الكبرى. من جهةٍ أخرى، أُلقِيَ الضوء في هذا التقرير أيضًا على صعوبة استقطاب الاستثمارات في تعلّم الكبار وتعليمهم. فالميزانيات الوطنية تتعرّض لضغطٍ حادّ، وقطاع تعلّم الكبار وتعليمهم يتنافسُ مع الشؤون الأخرى المُحدَّدة جيّدًا لجذب الاهتمام والميزانيات، سواء ضمن القطاع التعليمي أو خارجه. ضمن القطاع التعليمي، لا يمكن التشكيك في أهمية الاستثمار في الأطفال. ولكن، لا يجب النظر إلى هذا الأمر باعتباره لعبة ربح أو خسارة حتمية: فتحويل الانتباه عن تعلّم الكبار وتعليمهم يخلّف تبعاتٍ سلبية جدًا بالنسبة إلى الناس من جميع الأعمار. فما هي التبعات؟ وما الذي قد يحصل إذا لم يعد تعلّم الكبار وتعليمهم يُعتبَر كأحد المقوّمات العامة التي تستحقّ الاستثمار العام؟

العالمُ من دون تعلّم الكبار وتعليمهم هو عالمٌ ينتفي فيه حقّ الإنسان في التعليم، وتُقوَّض فيه العدالة الاجتماعية، ويُهمَّش فيه الكبار الكُثُر الذين فشلوا في التعليم الأوّلي وتركوا المدرسة من دون التزوّد بالمهارات الأساسية وبالقرائية. هذا العالم سيحكم على أشخاص كبار كُثُر بحياة تتّصف بعدم الإنصاف وبالفرص المُقيَّدة. وهو يمثّل أيضًا عبئًا كبيرًا على الأجيال الأصغر سنًا التي استفادت من الاستثمار في التعليم.

بالإضافة إلى ذلك، العالم من دون تعلّم الكبار وتعليمهم هو عالمٌ تنخفض فيه قيمة التعليم كأداةٍ للتقدّم الاجتماعي، والسياسي، والثقافي، والاقتصادي، وتُنكَر فيه الإمكانات البشرية. وهو عالمٌ يتجاهل الكمية المتزايدة من الأدلّة العلمية التي تؤكّد أنّ باستطاعة الناس متابعة التعلّم والمساهمة في مجتمعاتهم واقتصاداتهم طوال حياتهم (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2007).

بالمقارنة مع المجتمع «الغنيّ بتعلّم الكبار وتعليمهم»، سيتّصف المجتمع «الفقير بتعلّم الكبار وتعليمهم» بالخصائص التالية على الأرجح:

1. ستقلّ قدرة الكبار، والمجتمعات المحلّية، والمنظّمات على التكيّف والتغيير. وسيجدُ العاملون صعوبةً في تغيير الوظائف أو المهن، فتتراجع كفاءة سوق العمل. وسيميل العاملون إلى الرضا بدرجةٍ أقلّ عن عملهم، ومقاومة التغيير التكنولوجي، والخوف من الابتكار.

2. سيكون الكبار أقلّ قدرةً على الاعتناء بأنفسهم وبرفاههم الجسدي والنفسي. وسيكونون أقلّ قدرةً على الاعتناء بصحّة ونمو أطفالهم. وبسبب تدنّي حسّ الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لديهم، سيصبحون أضعف، ويتعرّضون بالتالي للاستغلال، فيشجّعهم ذلك على اعتماد السلوك الخطر.

3. سيكون الكبار والمجتمعات المحلّية أقلّ انفتاحًا على الآخرين، وسيزداد الخوف من الغرباء وعدم تقبّل الآخر. هكذا، تقلّ فرص التلاقي والتعلّم من الأشخاص خارج الدائرة المباشرة الضيّقة للأفراد، فيصبحُ المجتمع أقلّ تماسُكًا.

4. سيصبح الكبار أكثر اعتمادًا على عائلاتهم أو على الدولة، الأمر الذي يؤدّي إلى نشوء توتّرات بين الأجيال وضمن العائلات. وتقلّ أيضًا فرص العمل بالنسبة إلى الأشخاص الأكبر سنًا، والأشخاص الراغبين في العودة إلى سوق العمل بعد فترة توقّف (لا سيّما النساء)، فتحصلُ خسارة عامة في الخبرات، وتُستنزَف الميزانيات المخصّصة للرعاية. كذلك، يزداد عدمُ الإنصاف، وأوجه عدم المساواة بأنواعه كافة.

5. سيكون الناس أقلّ ميلاً إلى فهم التغيير البيئي ومعرفة كيفية تغيير سلوكهم. وسيفتقرون إلى الثقة والحافز للانضمام إلى الجهود الجماعية الرامية إلى التصدّي للتدهور البيئي. وتقلّ حظوظ نجاح محاولات التحوّل إلى الاقتصاد الأخضر، كما تقلّ قدرة المجتمعات على التأقلم مع التبعات.

إذا أهمل العالم إمكانات تعلّم الكبار وتعليمهم، فسيدفع ثمنًا باهظًا. والنموّ البطيء لتعلّم الكبار وتعليمهم قد يؤدّي إلى إحباط الفئات السكّانية من جرّاء التغييرات العالمية التي تتجاوز مقدرة أيّ فردٍ، أو أيّ مجموعة، أو أيّ بلد. انطلاقًا من الأدلّة المجموعة في هذا التقرير، تشجّع اليونسكو البلدان إلى النظر نحو المستقبل، وبناء مقاربات أقوى لتعلّم الكبار وتعليمهم، ضمن سياق خطّة التنمية المستدامة لعام 2030.

المـراجـع

Blossfeld, H.P., Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D., Buchholz, S. (eds.). 2014. *Adult Learning in Modern Societies. An International Comparison from a Life-Course Perspective*. Northampton, MA

منظّمة العمل الدولية. 2016 *World Employment Social Outlook, Trends 2016.* . جنيف.
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/-publ/documents/publication/wcms_443480.pdf

صندوق النقد الدولي. 2016. *IMF's Work on Income Inequality*. واشنطن.
http://www.imf.org/external/np/fad/inequality/

صندوق النقد الدولي. 2015. *World Migration Report 2015: Migrants and Cities; New Partnerships to Manage Mobility*.

الاتّحاد الدولي للاتّصالات. 2015. *ICT Facts & Figures*. جنيف.
https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2015.pdf

KPMG. 2013. *Future State 2030: The Global Megatrends Shaping Governments*. University of Toronto.

Noguchi, F., Guevara, J.R., and Yorozu, R. 2015. *Communities in action: Lifelong learning for sustainable development*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2007. *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. باريس

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2015. *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. باريس

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. 2016. *Social and welfare issues, Inequality*. باريس

Schuller, T. and Watson, D. 2009. *Learning Through Life*. Leicester, National Institute for Adult Continuing Education

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2015. Learning to FLY: Family oriented literacy education in schools. 2004-2014. هامبورغ و Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

اليونسكو. 2013. *Sustainable Development Begins With Education: How education can contribute to the proposed post-2015 goals*. باريس.
http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508e.pdf

اليونسكو. 2015 أ. *The Education for All Global Monitoring Report 2000 - 2015:Achievements and Challenges*. باريس.

اليونسكو. 2015 ب. توصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015). باريس.
http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf

الأمم المتّحدة. 2016. *International Migration Report 2015: Highlights*
http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf

Wilkinson, R., & Pickett, K. 2009. *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. London: Allen Lane.

البنك الدولي. 2016. *World Development Report*. متوافر على الرابط التالي:
http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2016/01/13/090224b08405ea05/2_0/additional/310436360_201602630200200.pdf

الفصل السادس
خلاصة: تحقيق إمكانات تعلّم الكبار وتعليمهم في خطّة التنمية المستدامة لعام 2030

يأتي **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** في لحظةٍ محورية في التداول الدولي حول التنمية المستدامة والتعليم. فلقد انقضت المهلة القصوى لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية 2015 وأهداف التعليم للجميع. وقامت البلدان بتقييم تقدّمها في خلال السنوات الـ15 المنصرمة، واتّفقت على خطّة عمل عالمية طموحة للسنوات الـ15 المقبلة. في هذا الفصل، تُعرَض خطّة عملية للخطوات المستقبلية في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم.

يبدأ الفصل بالبحث حول موقع تعلّم الكبار وتعليمهم ضمن خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 وإطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030. وتشتمل هاتان الخطّتان، اللتان اعتُمِدَتا من قبل قادة العالم في العام 2015، على غايات طموحة مرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم، سيتمّ السعي إليها منذ الآن وصولاً إلى العام 2030. ويتطرّق الفصل إلى ماهية هذه الغايات المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم، وكيف أنّها مُحسَّنة بالمقارنة مع سابقاتها، وكيفية ارتباطها بالالتزامات المُعلَنة في إطار عمل بيليم. يناقش الفصل أيضًا كيف أنّ خطّتَي العمل تمهّدان الطريق لمزيدٍ من التعاون بين القطاعات حول تعلّم الكبار وتعليمهم، وللموازنة بشكلٍ أفضل بين الفرص التعليمية عبر مختلف الأعمار. ثمّ يبحث الفصل في كيفية رصد التقدّم المُحرَز نحو هاتَين الخطّتَين العالميتَين. وعلى وجه التحديد، يُلقي الفصل نظرةً ناقدة على توافر البيانات لقياس التقدّم المُحرَز بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم.

يُختَتم **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** بدراسةٍ للدور المستقبلي لسلسلة **التقارير العالمية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** في رصد التقدّم المُحرَز، وتطوير أدلّة أقوى حول تعلّم الكبار وتعليمهم، والترويج للحوار حول السياسات، والتعلّم المتبادل بين البلدان.

6.1 تعلّم الكبار وتعليمهم وخطّة التنمية المستدامة لعام 2030

إنّ خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 وإطار العمل الخاص بالتعليم حتّى عام 2030 يعطيان قطاع تعلّم الكبار وتعليمهم إمكاناتٍ عالمية غير مسبوقة كأداةٍ لإحراز التقدّم. في المنتدى العالمي للتعليم 2015 في إنتشون، جمهورية كوريا، وعدت الحكومات بضمان «تحقيق جميع الشباب والكبار، لا سيّما الفتيات والنساء، مستوياتٍ وظيفية مُجدِية ومعترف بها من الإتقان القرائي والحسابي، واكتساب المهارات الحياتية، وتزويدهم بفرص التعلّم، والتعليم، والتدريب». وفي جدول أعمال التعليم حتّى عام 2030، يُحدَّد «الأطفال، والشباب، والكبار» كجهات مستفيدة رئيسية (اليونسكو، 2015).

من بين أهداف التنمية المستدامة الـ17، يُعتبَر الهدف 4 الأكثر أهميةً بالنسبة إلى تعلّم الكبار وتعليمهم. فهو يدعو البلدان إلى «ضمان تعليم شامل ومنصف بجودة عالية وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع». ويتضمّن هدف التنمية المستدامة 4 سبع غايات موضوعية، تُناقَش كلّ منها بالتفصيل في إطار العمل الخاصّ بالتعليم حتّى عام 2030. وتتعلّق خمس من غايات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة بتعلّم الكبار وتعليمهم مباشرةً، في حين تتطرّق إثنتان منها إلى احتياجات الأطفال.

تتوجّه الغاية 4.3 بدعوةٍ إلى البلدان لضمان حصول المواطنين على التعليم التقني، والمهني، والعالي. ثمّ يذهب إطار العمل الخاصّ بالتعليم حتّى عام 2030 أبعد من ذلك، فيدعو البلدان إلى توفير «فرص تعلّم مدى الحياة للشباب والكبار»، مع التشديد على أنّ التعلّم مدى الحياة «يشتمل على التعلّم الرسمي، وغير النظامي، وغير الرسمي».

أمّا المؤشّر المتّصل بهذا الموضوع من بين مؤشّرات أهداف التنمية المستدامة المُعتمَدة من قبل اللجنة الإحصائية للأمم المتّحدة، فيتبنّى هذا الفهم الأوسع لتعلّم الكبار وتعليمهم، إذ ينصّ على أنّ قياس التقدّم المُحرِز يحتّم على البلدان رصد التغييرات في معدّل مشاركة الشباب والكبار في التعليم والتدريب الرسمي وغير النظامي في خلال الأشهر الـ12 الماضية (الأمم المتّحدة، 2016).

في الغاية 4. 4، تُدعى البلدان إلى تزويد عددٍ أكبر من الناس بالمهارات التي يحتاجون إليها للعثورٍ على وظائف لائقة. ويذكّر إطار العمل الخاصّ بالتعليم حتّى عام 2030 البلدان بالحاجة إلى تخطّي المهارات المرتبطة تحديدًا بالعمل، وتزويد المتعلّمين بمهاراتٍ قابلة للنقل، كحلّ المشكلات، والإبداع، والعملٍ الجماعي. وتنصّ هذه الغاية أيضًا على أنّ المتعلّمين يحتاجون إلى الفرص لتحديث مهاراتهم من خلال التعلّم مدى الحياة؛ غير أنّ المؤشّر المتّصل يعتمدُ مقاربةً أضيق بكثير، مُعلِنًا أنّه على البلدان أن تقيس نسبة الأشخاص الذين يمتلكون مهاراتٍ في تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات حصرًا.

أما في الغاية 4.5، فيُعطى التركيز لمسألة القضاء على الفروقات في التعليم بين الجنسَين، وتوفير فرص وصول متساوية إلى جميع مستويات التعليم. فتدعو هذه الغايةُ البلدانَ إلى ضمان «حصول جميع النساء والرجال على فرصةٍ متساوية للتمتّع بتعليمٍ ذي جودة عالية، وتحقيق الإنجازات على مستوياتٍ متساوية، والتمتّع بفوائد متساوية من التعليم». ويدعو المؤشّر إلى إنشاء مقاييسٍ للتكافؤ على أساس بياناتٍ مصنَّفة لجميع المؤشّراتٍ المرتبطة بالهدف 4ٍ (الأمم المتّحدة، 2016). ومن المفترض أن يساعد ذلك على تكوين صورة أفضل عن نطاق برامج تعلّم الكبار وتعليمهم، بالإضافة إلى المشاركة الفعلية في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم التي تعزّز المساواة بين الجنسَين.

وتوجّه الغاية 4.6 دعوةً إلى البلدان لضمان «أنّ يلمّ جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار بالقراءة والكتابة والحساب». ويعترف إطار العمل الخاصّ بالتعليم حتّى عام 2030 بأنّ القرائية ومعرفة الحساب يمتدّان على سلسلة متواصلة: فالناس يكتسبون القرائية على مستوياتٍ مختلفة. ولكنّه يحدّد عتبةً للمساعدة على قياس التقدّم المُحرَز: فيدعو البلدان إلى ضمان وصول جميع الناس إلى مستويات الإتقان الموازية لإكمال التعليم الأساسي بنجاح. من أجل قياس التقدّم، سوف تقوم البلدان بتقييم مستويات مهارات الكبار، بالإضافة إلى مشاركتهم في برامج القرائية ومعرفة الحساب.

أمّا الغاية 4.7 فتغطّي مسألة ارتباط التعليم بالتنمية المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسَين، والسلام، والمواطنية العالمية. وكما يوضح الفصل 4، يلعبُ تعلّم الكبار وتعليمهم دورًا مهمًا في هذه المجالات. في إطار العمل الخاصّ بالتعليم حتّى عام 2030، يتمحورُ التركيز حول تطوير مقاربات أفضل للسياسات، غير أنّها تركّز بالدرجة الأولى على التعليم المدرسي. ثمّة إشارة واحدة إلى المتعلّمين «من جميع الأعمار»، يُشدَّد فيها على مساهمتهم في المجتمعات السلمية، والصحّية، والمستدامة. ويبدو أنّ المؤشّرات المقترحة تركّز على التعليم المدرسي (مثلاً: المناهج وتقييم الطلّاب)، وما زال من غير الواضح كيف ستقوم البلدان بقياس التقدّم المُحرَز بالنسبة إلى تعلّم الكبار وتعليمهم.

ومن المهمّ التشديد على أنّ الأهداف، والغايات، والمؤشّرات الجديدة تمثّل تحسّنًا ملحوظًا بالمقارنة مع الأهداف الإنمائية للألفية التي بقيت متكتّمة من ناحية تعلّم الكبار وتعليمهم. فخطّة التنمية المستدامة لعام 2030 تدرك أهمية تعلّم الكبار وتعليمهم، وتحدّد احتياجات المتعلّمين من مختلف الأعمار، وتعترف بمختلف أشكال تعلّم الكبار وتعليمهم (أي الرسمي، وغير النظامي، وغير الرسمي)، وتحدّث فهمنا للقرائية ضمن إطار التعلّم مدى الحياة.

ما زال هناك عملٌ كثير يجب القيام به لوضع عناصر تعلّم الكبار وتعليمهم ضمن خطّة عمل متينة، وقابلة للتنفيذ، ومعقولة، إلّا أنّ التوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015) التي تحلّ محلّ التوصية بشأن تنمية تعليم الكبار الصادرة في العام 1976، توفّر نقطة انطلاق جيّدة (أنظر المرفق 2). وتنعكسُ الغايات من أهداف التنمية المستدامة في ميادين التعلّم الثلاثة المُحدَّدة في التوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015) – القرائية، والتدريب المستمرّ والتطوير المهني، والمواطنية الناشطة.

إذًا، إنّ التوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015)، وإطار عمل بيليم، وإطار العمل الخاصّ بالتعليم حتّى عام 2030، وخطّة التنمية المستدامة لعام 2030؛

جميعُها تشكّل معًا أدوات فعّالة ومتكاملة للدفع قدُمًا نحو إحراز التقدّم على صعيد تعلّم الكبار وتعليمهم، منذ الآن ولغاية العام 2030.

6.2 ثلاث تبعات سياساتية لتعلّم الكبار وتعليمهم

تمّ التطرّق في القسم السابق إلى كيفية إدراج تعلّم الكبار وتعليمهم والاعتراف به في هدف التنمية المستدامة 4. أمّا هذا القسم فيتناول ثلاث تبعات سياساتية شاملة. أوّلاً: ينبغي أن تنظر البلدان إلى التعليم باعتباره حقًّا أساسيًا وتمكينيًا من حقوق الإنسان. وثانيًا: يتعيَّن عليها النظر إلى تعلّم الكبار وتعليمهم باعتباره جزءًا من مسار تعليمي متوازن طوال الحياة. وأخيرًا، عليها النظر إلى تعلّم الكبار وتعليمهم باعتباره جزءًا من خطّة عمل شمولية ومشتركة بين القطاعات لتحقيق التنمية المستدامة، بفوائد متعدّدة وبتأثيرٍ دائم.

6.2.1 التعليم هو حقّ أساسيّ، وتمكيني من حقوق الإنسان

يشير إطار العمل الخاصّ بالتعليم حتّى عام 2030 إلى التعليم باعتباره حقًّا أساسيًا، وتمكينيًا من حقوق الإنسان، وباعتباره أحد مقوّمات الخدمة العامّة. فهو يعلن أنّ التعليم الشامل والمنصف يجب أن يكون مجانيًا وإلزاميًا.

وفي حين يمكن تطبيق هذه المبادئ مباشرةً على التعليم المدرسي الأوّلي، يُعتبَرُ تفسيرها في سياق تعلّم الكبار وتعليمهم أكثر تعقيدًا. ففي بعض الحالات، يكون تعلّم الكبار وتعليمهم مجانيًا، وقد يكون إلزاميًا بالفعل في حالاتٍ معيَّنة، أي عندما يتوجّب على الكبار مثلاً الحصول على شهادات مهنية محدّدة. ولكن، من الأفضل تفسير الحقّ في التعلّم والتعليم الأساسي للكبار من ناحية الوصول إلى فرص عالية الجودة طوال أمد الحياة. وبالتالي، لن يكون على الحكومات ضمان توافر الفرص التعلّمية فحسب، بل عليها أيضًا مساعدة الكبار على الاستفادة بشكلٍ كامل من مثل هذه الفرص. ويمكن للحكومات أن تقوم بذلك عبر توعية الكبار على وجود الفرص وتزويدهم بالدعم المالي وأشكال أخرى من الدعم.

6.2.2 تعلّم الكبار وتعليمهم هو جزء من مسار تعليمي متوازن طوال الحياة

إنّ خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 تروّج للتعاون بين القطاعات. ولكن، ثمّة حاجة أيضًا إلى تعزيز التوازن ضمن القطاع التعليمي نفسه. يشدّد كلّ من أهداف التنمية المستدامة وإطار العمل الخاصّ بالتعليم حتّى عام 2030 على مفهوم التعلّم مدى الحياة. ويشكّلُ ذلك تحدّيًا للميول السائدة مؤخّرًا التي تحوّل الانتباه نحو السنوات المبكرة جدًا من الحياة. ولكن، كما يبيّن هذا التقرير، لا يوجد أيّ تعارض بين الاستثمار في مرحلةٍ مبكرة والاستثمار للجميع، فالمقاربة الممتدّة طوال الحياة تشتمل على استثماراتٍ لجميع الأعمار، وتعترف مثلاً بأنّ الاستثمارات الموجّهة نحو الكبار قد تعود بفوائد جمّة أيضًا على الأطفال.

يكشفُ الاستطلاع الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، أنّ معظم البلدان باتت تصرف المزيد من الأموال على تعلّم الكبار وتعليمهم مقارنةً مع ما كنت تنفقه في العام 2009. ولكن، من أصل البلدان الـ120 التي أفادت عن مصروفاتها في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم، أعلن بلدٌ واحد من أصل كلّ ثلاثة بلدان أنّه ينفق أقلّ من 1٪ من ميزانياته التعليمية على تعلّم الكبار وتعليمهم. وقال بلدٌ واحد فقط من أصل كلّ ستّة بلدان إنّه يتجاوز العتبة الموصى بها التي ما زالت متدنّية والتي تبلغ 4٪. وعلى الرغم من الأدلّة التي تبرهن قيمة تعلّم الكبار وتعليمهم، ما زالت طريقة توزيع المصروفات على التعليم تعكسُ النظرة السائدة بأنّ التعليم يتعلّق بتلبية احتياجات الأطفال والشباب (شولر وواتسون 2009).

سيكونُ من اللازم اعتماد مقاربة أكثر توازُنًا إزاء المصروفات على التعليم، من أجل الإيفاء بالوعد الذي يتمثّل في التوصّل إلى التعلّم مدى الحياة للجميع بحلول العام 2030. فما زال نظام التعليم الأوّلي يعاني لغاية الآن من تسرُّب الطلّاب منه من دون التزوّد بالمهارات الأساسية، وما زال هناك 124 مليون طفل ومراهق خارج المدرسة (معهد اليونسكو للإحصاء، 2015). ومن أجل المساعدة على تلبية احتياجات هؤلاء الناس، سوف يكون من الضروري تطبيق استثمارات كبرى في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم في خلال العقود المقبلة. وحتّى

الكبار الذين تلقّوا التعليم الأساسي سوف يحتاجون إلى التعلّم المستمرّ بغية تحديث مهاراتهم.

حتّى ضمن قطاع تعلّم الكبار وتعليمهم نفسه، ثمّة حاجة إلى تحقيق توازنٍ أكبر في الاستثمارات. لدى التخطيط للسياسات، يتمُّ التركيز على برامج تعلّم الكبار وتعليمهم الأكثر ظهورًا والتي يسهلُ قياسها، أي التي ترمي إجمالاً إلى تحقيق مخرجات رسمية في سوق العمل. غير أنّ التعليم بات اليوم يحصلُ أكثر فأكثر خارج القطاع الرسمي، بفضل بروز التقنيات الجديدة أيضًا. ويصعبُ بشكلٍ خاصّ تعقّب التعلّم غير النظامي وغير الرسمي، فيما تفتقر البلدان إلى أنظمة فعَّالة لرصد وقياس وتسجيل المعلومات حول مخرجات مثل هذه النشاطات في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم. تبذل الحكومات جهودًا رامية إلى الاعتراف بالتعلّم غير النظامي وغير الرسمي وتصديقه، وترجمته إلى مؤهّلات. ولكن، لا بدَّ من الاعتراف بهذه النواحي من تعلّم الكبار وتعليمهم في تصميم الأنظمة التعليمية تحديدًا.

6.2.3
تعلّم الكبار وتعليمهم هو جزءٌ من خطّة عمل شمولية ومشتركة بين القطاعات لتحقيق التنمية المستدامة

أوضحت خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 أنّه لم يعد من الممكن مناقشة السياسات والممارسات المختلفة بشكلٍ منفصل. فعلى الرغم من الفوائد والتأثيرات المثبَتة لتعلّم الكبار وتعليمهم، غير أنّه لا يمكنه وحده أن يساعدَ على تخطّي مسائل معيّنة كالتمييز في سوق العمل أو أوجه عدم المساواة في الدخل. وهذا يعني أنّه على الجهات المعنيّة تعلّم كيفية تفاعل السياسات المختلفة مع بعضها البعض، وفهم الطريقة الفضلى للجمع بينها من أجل تحقيق تأثيرٍ دائم. وكما برهنَ هذا التقرير، لا بدَّ من النظر إلى تعلّم الكبار وتعليمهم باعتباره جزءًا من مجموعةٍ أوسع من الممارسات الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية. إنّ تحاليل القيمة العامّة تُوفِّر الأمثلة التالية عن فوائد تعلّم الكبار وتعليمهم الممتدّة على مختلف القطاعات (شولر وواتسون، 2009):

- من خلال مساعدة الأهالي على الانخراط في ما يتعلّمه أطفالهم في المدرسة، قد تساهم برامج تعلّم الكبار وتعليمهم على الحدّ من احتمالات الرسوب المدرسي المُكلف والتسرّب من المدرسة، والسماح للمدرّسين بأداء أدوارهم المهنية بصورةٍ أفضل، وتحسين دخول الشباب إلى أسواق العمل.
- من خلال مساعدة الكبار على فهم المخاطر الصحّية ونصائح الاختصاصيين الصحّيين، قد تساهمُ برامج تعلّم الكبار وتعليمهم في تفادي أو تخفيض الحاجة إلى الأدوية، وقد تساعدُ على منع المرضى من هدر الأدوية أو إساءة استخدامها، وقد توفّر من وقت العمل المهنيّ الثمين. وقد تسمحُ أيضًا بتحقيق ترابُطٍ أوثق بين المخاطر، والاحتياجات، وتوفير الخدمات، الأمر الذي قد يؤدّي إلى الحدّ من استعمال الخدمات الصحّية، والحاجة إلى الاستشفاء، بالإضافة إلى الرعاية المنزلية الباهظة الثمن للأشخاص الأكبر سنًا.
- من خلال تعليم المجرمين كيفية إدارة سلوكهم بطريقةٍ ملائمة أكثر وتزويدهم بالمهارات اللازمةً للعمل، قد تساهم برامج تعلّم الكبار وتعليمهم في الحدّ من تكرار الجرائم. وإلى جانب الفوائد بالنسبة إلى الأفراد وعائلاتهم، قد يساعدُ ذلك على الحدّ من معدّلات الجرائم وتخفيض التكاليف العامة المرتبطة بإنفاذ القانون والسجون.

ومع ذلك، ما زال الداعمون لفكرة صنع السياسات الشمولية يواجهون عراقيل كبيرة (انظر يانغ وفالديس-كوتيرا، 2011). فلدى القطاعات المختلفة مصالح عليها حمايتها، وحتّى إذا أرادت الوزارات التعاون وتخطّي الحدود، فقد تؤدّي القواعد الإدارية إلى منع التمويل المشترك بين القطاعات. علاوةً على ذلك، ما زال الوعي حول الفوائد المحتملة للمقاربات المشتركة بين القطاعات يبدو ضعيفًا.

ولكنّ الاستطلاع الخاصّ **بالتقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** يتضمّن بعض الدلائل الداعية إلى التفاؤل. فثمّة بلدان كثيرة تقول إنّها قد عزّزت فهمها لتأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على قطاعاتٍ أخرى. من بين البلدان الـ120 التي أجابت عن السؤال المتعلّق بهذا الموضوع، قال أكثر من 9 من أصل كلّ 10 بلدان إنّها باتت الآن تعرف المزيد عن تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على المجتمع

والجماعة المحلّية مقارنةً مع العام 2009. وثمّة عددٌ مماثل تقريبًا من البلدان التي قالت إنّها باتت تعرف المزيد عن تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على الصحّة والرفاه، وعلى التوظيف والمخرجات في سوق العمل. أمّا التحدّي فسيتمثّل في ترجمة هذه المعارف إلى تعاونٍ بين الوزارات وترتيباتٍ للتمويل المشترك. ويدعو إطار العمل الخاصّ بالتعليم حتى عام 2030 إلى اعتماد مقارباتٍ إزاء التعليم تجمعُ بين مختلف الأطراف الحكوميةً. وهذا يعني أنّه سيكون من الضروري تحويل تعلّم الكبار وتعليمهم إلى مكوّنٍ أساسيّ من الميزانيات الصحّية مثلاً.

تزدادُ أهمية هذا التعاون بين القطاعات والشراكات مع المنظّمات الخاصّة وغير الربحية إذا أُخِذَت بعين الاعتبار المساهمة في خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 ككلّ، وليس فقط الأهداف المرتبطة مباشرةً بالتعليم. على سبيل المثال، تعترف المؤشّرات الخاصّة بالهدف الأوّل – «القضاء على الفقر بجميع أشكاله، أينما كان» – أنّه سيكون هناك حاجة إلى وجود موارد متعدّدة عبر الميزانيات الحكومية الوطنية. كذلك، يقتضي مؤشّر هدف التنمية المستدامة 1.1.2 وجودَ بياناتٍ حول «المصروفات على الخدمات الأساسية (التعليم، والصحّة، والحماية الاجتماعية) كنسبة مئوية من إجمالي المصروفات الحكومية»، وهذا يشير إلى أنّه يجب أن يُنظَر إلى الأموال المخصّصة لتعلّم الكبار وتعليمهم كمساهمة للتخفيف من حدّة الفقر.

كذلك، ينطوي هدف التنمية المستدامة 3، مع تركيزه على ضمان «حياة صحّية وتعزيز الرفاه للجميع من الأعمار كافة»، على مجموعةٍ من المؤشّرات لتقييم النجاح في معالجة المخاطر الصحّية. ويتمثّل أحد هذه المؤشّرات في معدّل انتشار فيروس نقص المناعة البشرية (المؤشّر 3.3.1). فسوف تكشفُ هذه المؤشّرات مدى نجاح التعلّم الوقائي. أمّا التقدّم المُحرَز على صعيد هدف التنمية المستدامة 8 بشأن «التوظيف الكامل والمنتج والعمل اللائق» فسيُقاس عبر تحديد «النسبة المئوية للشباب (بين 15 و24 سنة) غير المنخرطين في التعليم، أو التوظيف، أو التدريب» (المؤشّر 8.6.1). ويؤكّد هذا المؤشّر أهمية برامج تعلّم الكبار وتعليمهم الرامية إلى تطوير مهارات الشباب المستضعفين.

وسيُقاس التقدّم المُحرَز إزاء هدف التنمية المستدامة 11 الذي يرمي إلى جعل «المدن والمستوطنات البشرية شاملة، وآمنة، وقادرة على الصمود، ومستدامة»، فسيُقاس، من بين جملة طرق أخرى، من ناحية وجود «هيكلية مشاركة مباشرة للمجتمع المدني في التخطيط للمدن وإدارتها» (المؤشّر 11.3.2). وهنا أيضًا، لدى تعلّم الكبار وتعليمهم – على شكل تعلّم مجتمعي في هذه الحالة – دورٌ واضح يمكن أن يلعبه.

إنّ تحقيق هذه الأهداف سوف يقتضي تعزيز التنسيق بين مختلف الجهات المعنيَّة. وهذا مهمّ بشكلٍ خاصّ بالنسبة إلى تعلّم الكبار وتعليمهم، حيث ينطوي توفير البرامج وتمويلها على أوسع مجموعة ممكنة من الجهات الفاعلة، سواء الحكومات، أو المزوّدون الخاصّون، أو أرباب العمل، أو منظّمات المجتمع المدني، أو المتعلّمون الفرديون أنفسهم.

6.3 رصد تعلّم الكبار وتعليمهم وتقوية قاعدة المعارف

تتضمّن خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 تبعات موضوعية ومعلوماتية في آنٍ معًا بالنسبة إلى تعلّم الكبار وتعليمهم. فكما نوقش أعلاه، قد تؤدّي أهدافها ومبادئها الجديدة إلى تغيير السياسات والممارسات التي تعطيها البلدان الأولوية وتموّلها. غير أنّ الخطّة تطرحُ أيضًا تركيزًا قويًا على المعارف، داعيةً البلدان إلى تحسين طريقة رصدها للتقدّم المُحرَز وجمعها للبيانات.

تتوقّع الأمم المتّحدة حصول ثورةٍ في البيانات، مع تزايُد التوجّه نحو توحيد معايير البيانات وتشارُكها واستخدامها، وتخصيص المزيد من الموارد لبناء القدرات الإحصائية (فريق الخبراء الاستشاريين المستقل المعني بتسخير ثورة المعلومات لأغراض التنمية المستدامة، 2014). ويتضمّن إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 نداءً لتحسين الرصد، والإبلاغ، والتقييم في التعليم. فهو ينصّ على أنّ «ثقافة البحث والتقييم ضرورية على المستويَين الوطني والدولي لتعلّم الدروس من خلال تطبيق الاستراتيجيات والسياسات، وترجمتها إلى أفعال» (اليونسكو، 2015). بالنسبة إلى تعلّم الكبار وتعليمهم، ستكون فوائد تحسّن البيانات هائلةً. فالحصولُ على

معلومات أفضل عن مصروفات الأسر مثلاً من شأنه أن يوفّر أدلّة قيّمة لتوجيه عملية تصميم السياسات والممارسات المرتبطة بتعلّم الكبار وتعليمهم.

ولكن، تجدرُ الإشارة إلى أنّ قاعدة المعارف في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم ما زالت ضعيفة جدًا، حتّى في البلدان ذات الدخل المرتفع حيث توجد أنظمة معلومات مُطوَّرة بشكلٍ جيّد. ومن الصعب بشكلٍ خاصّ الحصول على بيانات متينة وقابلة للمقارنة لرصد التقدّم المُحرَز في كلٍّ من مجالات إطار عمل بيليم الخمسة. ففي أيّ جهود لتحسين البيانات بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، سيكونُ من اللازم تحديد الأولويات بدقّة، وضمان تماشي المعلومات مع الموارد المتوافرة في مختلف البلدان والسياقات. بالتالي، ينبغي اعتماد نظام شامل وديناميكي للمعلومات، يتضمّن بيانات وصفية ومؤشّرات؛ ودراسات مقارنة؛ وأبحاث معمّقة حول العلاقات السببية؛ وأبحاث حول السياسات تتناول مسألة الفعّالية من حيث التكلفة وتحليل القيمة العامة.

6.4 الانخراط في التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، والمشاركة في التقرير العالمي الرابع، بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم

سعى **التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** إلى جمع أفضل الأدلّة المتوافرة حول الوضع الحالي لتعلّم الكبار وتعليمهم حول العالم. لقد برهن أهمية تعلّم الكبار وتعليمهم، فأظهر كيف يستفيد الأفراد والمجتمعات من الاستثمار في تعلّم الكبار وتعليمهم، وكيف تتداخل هذه الفوائد بين مختلف القطاعات والأعمار. وعرض التقرير أيضًا بعض الأفكار، وعددًا من الأمثلة عن الابتكار، كما سلّط الضوء على أسئلة مهمّة يجب التداول والتحاور حولها من أجل وضع السياسات اللازمة.

إنّ معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة يدعو القرّاء إلى زيارة الموقع الخاصّ **بالتقرير العالمي بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم** (http://uil.unesco.org/grale/) للاطّلاع على بيانات ومعلومات شاملة حول **التقرير**، وتحديدًا حول الكثير من الأمثلة التي ناقشها هذا **التقرير**. فهذا الموقع الالكتروني يقدّم للمحلّلين الفرديين من حول العالم فرصةً للتعمّق أكثر فأكثر في البيانات، والمساعدة على تكوين صورة أوضح عن وضع تعلّم الكبار وتعليمهم على الصُعُد الوطنية، والإقليمية، والعالمية. كذلك، سوف يساعدُ الحكومات الوطنية على متابعة إنجازاتها وإنجازات البلدان القرينة، كجزءٍ من عمليةٍ متواصلة من التحليل والتقييم والرصد المُحسَّن.

والأهمّ من ذلك كلّه هو أنّ معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة يرى في سلسلة التقارير العالمية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم فرصةً للتعلّم، وتشارُك التجارب، والتأمّل حول مسارات عمل جديدة. تجدرُ الإشارة إلى أنّ التقارير لا تحاول تحديد نموذج واحد من الممارسة الفضلى في تعلّم الكبار وتعليمهم. فكلّ بلد يتّصف بمساره الإنمائي الخاصّ، ويحتاج بالتالي إلى تصميم مقاربته الخاصّة إزاء تعلّم الكبار وتعليمهم.

يؤمَل أن يشكّل هذا التقرير مصدرًا غنيًا من المعلومات للمشاركين الذين يستعدّون لاستعراض منتصف المدَّة للمؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار الذي سيُعقَد في العام 2017. فسوف يوفّر استعراض منتصف المدّة فرصةً قيّمة للبلدان من أجل التأمّل حول أفضل طريقة لرصد التقدّم المُحرَز على صعيد تعلّم الكبار وتعليمهم في المستقبل، ضمن التقرير العالمي. وسوف يتوجّب على البلدان بشكلٍ خاص أن تدرس كيف تؤثّر خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 على الأولويات في رصد إطار عمل بيليم والتوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015). ويمكن أيضًا طرح سؤال آخر مهمّ، وهو التالي: كيف يمكن إدراج الرصد الخاصّ بالتقرير العالمي بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم بشكلٍ أفضل ضمن إطار الرصد المرتبط بأهداف التنمية المستدامة؟

وها هو **التقرير العالمي الرابع بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم**، المُقرَّر نشره في العام 2019، يلوحُ في الأفق. سوف يشتمل على الأرجح على «العمل التطويري حول مؤشّرات تعلّم الكبار وتعليمهم التي تسمح بالمقارنة بشكلٍ أفضل بين البلدان وعبر الفترات الزمنية». سوف توفّر النقاشات في خلال الأشهر القادمة توجيهات حول محور تركيز التقرير وتصميمه، وحول الخلفية البحثية التي ستساعد على ضمان نجاح التقرير.

يتطلّعُ معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة إلى التعاون مع القرّاء والشركاء في خلال هذه العملية التحضيرية.

المـراجـع

فريق الخبراء الاستشاريين المستقلّ المعنيّ بتسخير ثورة المعلومات لأغراض التنمية المستدامة. 2014.
A World that Counts Mobilising the Data Revolution for Sustainable Development

Schuller, T. and Watson, D. 2009. *Learning through life: inquiry into the future of lifelong learning*. Leicester, NIACE.

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2011. Innovative Literacy and Post-literacy Project: Means of Socio-economic Empowerment and Integration for Women in Morocco. متوافر على الرابط التالي:
http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=12&programme=68http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=12&programme=68

معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة. 2012. AKRAB! (Literacy Creates Power). متوافر على الرابط التالي: http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=121

معهد اليونسكو للإحصاء. 2015. *A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark*. مونتريال.
http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs-31-out-of-school-children-en.pdf

اليونسكو. 2015. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. باريس.
http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf

الأمم المتّحدة. 2016. Report of the Inter-Agency and Expert Group on Sustainable Development Goal Indicators. نيويورك.
http://unstats.un.org/unsd/statcom/47th-session/documents/2016-2-SDGs-Rev1-E.pdf

Willms, J.D. and Murray, S. 2007 Gaining and losing literacy skill. Ottawa. Statistics Canada

البنك الدولي. 2016. World Development Report.
http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2016/01/13/090224b08405ea05/2_0/additional/310436360_201602630200200.pdf

Yang, J. and Valdes-Cotera, R. eds. 2011. *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

المرفق 1
قائمـة البلـدان

المنطقة	البلد	تقرير سردي	المشاركة في الاستطلاع	
		التقرير العالمي الأول بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم
الدول العربية	الجزائر	نعم	لا	نعم
	البحرين	نعم	نعم	نعم
	جيبوتي	لا	لا	لا
	مصر	نعم	نعم	نعم
	العراق	نعم	لا	لا
	الأردن	نعم	نعم	نعم
	الكويت	نعم	لا	لا
	لبنان	نعم	لا	نعم
	ليبيا	نعم	لا	لا
	موريتانيا	نعم	لا	نعم
	المغرب	نعم	نعم	نعم
	سلطنة عمان	نعم	نعم	نعم
	فلسطين	نعم	نعم	لا
	قطر	نعم	لا	لا
	المملكة العربية السعودية	نعم	لا	نعم
	السودان	نعم	لا	نعم
	الجمهورية العربية السورية	نعم	نعم	نعم
	تونس	نعم	نعم	نعم
	الإمارات العربية المتّحدة	نعم	لا	نعم
	اليمن	نعم	نعم	لا
آسيا الوسطى	أرمينيا	نعم	نعم	نعم
	أذربيجان	لا	نعم	نعم
	جورجيا	نعم	نعم	نعم
	كازاخستان	نعم	لا	لا
	قرغيزستان	نعم	لا	نعم
	منغوليا	نعم	نعم	نعم
	طاجيكستان	نعم	لا	لا
	تركمانستان	لا	لا	لا
	أوزبكستان	نعم	نعم	نعم
أوروبا الوسطى والشرقية	الجزائر	نعم	لا	نعم
	ألبانيا	لا	لا	لا
	روسيا البيضاء	لا	لا	نعم
	البوسنة والهرسك	لا	نعم	نعم
	بلغاريا	نعم	نعم	نعم
	كرواتيا	نعم	نعم	نعم
	جمهورية التشيك	نعم	نعم	نعم
	إستونيا	نعم	نعم	نعم
	هنغاريا	نعم	نعم	نعم
	لاتفيا	نعم	نعم	نعم

المنطقة	البلد	التقرير العالمي الأول بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم
أوروبا الوسطى والشرقية	ليتوانيا	نعم	نعم	نعم
	الجبل الأسود	نعم	نعم	لا
	بولندا	نعم	نعم	نعم
	جمهورية مولدوفا	نعم	لا	لا
	رومانيا	نعم	نعم	نعم
	الاتّحاد الروسي	نعم	لا	نعم
	صربيا	نعم	نعم	نعم
	سلوفاكيا	نعم	نعم	نعم
	سلوفينيا	نعم	نعم	نعم
	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	نعم	نعم	نعم
	تركيا	نعم	لا	نعم
	أوكرانيا	لا	لا	نعم
شرق آسيا والمحيط الهادئ	أستراليا	نعم	لا	نعم
	بروناي دار السلام	نعم	لا	لا
	كمبوديا	نعم	نعم	لا
	الصين	نعم	نعم	نعم
	جزر كوك	لا	لا	لا
	جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	نعم	لا	لا
	فيجي	نعم	لا	لا
	أندونيسيا	لا	نعم	نعم
	اليابان	نعم	نعم	نعم
	كيريباس	لا	لا	لا
	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	نعم	نعم	لا
	ماكاو، الصين	لا	لا	لا
	ماليزيا	نعم	نعم	نعم
	جزر مارشال	لا	لا	نعم
	ولايات ميكرونيزيا الموحّدة	لا	لا	نعم
	ميانمار	لا	نعم	لا
	ناورو	لا	نعم	لا
	نيوزيلاندا	نعم	نعم	نعم
	نيوي	لا	لا	نعم
	بالاو	نعم	نعم	نعم
	بابوا غينيا الجديدة	نعم	نعم	لا
	الفلبين	نعم	نعم	نعم
	جمهورية كوريا	نعم	نعم	نعم
	ساموا	لا	لا	لا
	سنغافورة	لا	لا	لا
	جزر سليمان	نعم	نعم	لا
	تايلاند	نعم	نعم	نعم
	تيمور-ليشتي	لا	لا	لا
	توكيلاو	لا	لا	لا
	تونغا	لا	لا	لا
	توفالو	لا	لا	لا
	فانواتو	لا	لا	لا
	فيتنام	نعم	نعم	نعم

المنطقة	البلد	التقرير العالمي الأول بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم
أميركا اللاتينية والكاريبي	أنغيلا	لا	لا	لا
	أنتيغوا وبربودا	لا	لا	لا
	الأرجنتين	نعم	نعم	نعم
	أروبا	لا	لا	لا
	الباهاماس	لا	نعم	لا
	بربادوس	لا	نعم	نعم
	بليز	نعم	نعم	نعم
	بوليفيا(الدولةالمتعدّدةالقوميات)	نعم	نعم	نعم
	البرازيل	نعم	نعم	نعم
	جزر فيرجن البريطانية	لا	لا	لا
	جزر كايمان	لا	لا	لا
	تشيلي	نعم	نعم	لا
	كولومبيا	نعم	نعم	نعم
	كوستا ريكا	نعم	نعم	نعم
	كوبا	نعم	نعم	نعم
	كوراساو	لا	لا	نعم
	دومينيكا	لا	لا	لا
	جمهورية الدومنيكان	نعم	نعم	نعم
	الإكوادور	نعم	نعم	نعم
	السلفادور	نعم	نعم	نعم
	غرينادا	لا	لا	نعم
	غواتيمالا	نعم	نعم	نعم
	غيانا	لا	نعم	لا
	هايتي	نعم	لا	لا
	هندوراس	نعم	نعم	نعم
	جامايكا	نعم	نعم	نعم
	المكسيك	نعم	نعم	نعم
	مونتسيرات	لا	لا	لا
	نيكاراغوا	نعم	لا	نعم
	بناما	نعم	نعم	لا
	باراغواي	نعم	نعم	نعم
	بيرو	نعم	نعم	نعم
	سانت كيتس ونيفيس	لا	لا	لا
	سانت لوسيا	نعم	لا	لا
	سانت فنسنت وجزر غرينادين	نعم	نعم	نعم
	سانت مارتن	لا	لا	لا
	سورينام	نعم	نعم	نعم
	ترينداد وتوباغو	لا	نعم	لا
	أوروغواي	نعم	نعم	نعم
	فنزويلا (الجمهورية البوليفارية)	نعم	لا	نعم
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	أندورا	لا	لا	نعم
	النمسا	نعم	نعم	نعم
	بلجيكا	نعم	نعم	نعم
	كندا	نعم	لا	نعم
	قبرص	نعم	نعم	نعم
	الدنمارك	نعم	نعم	نعم
	جزر فارو	لا	لا	نعم
	فنلندا	نعم	نعم	نعم
	فرنسا	نعم	نعم	نعم
	ألمانيا	نعم	نعم	نعم
	اليونان	نعم	نعم	نعم
	أيسلندا	لا	لا	لا

المنطقة	البلد	التقرير العالمي الأول بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	إيرلندا	نعم	نعم	نعم
	إسرائيل	نعم	نعم	نعم
	إيطاليا	لا	لا	لا
	لوكسمبورغ	لا	نعم	نعم
	مالطا	لا	نعم	نعم
	موناكو	لا	لا	لا
	هولندا	نعم	نعم	نعم
	النرويج	نعم	نعم	نعم
	البرتغال	نعم	نعم	نعم
	سان مارينو	لا	لا	نعم
	إسبانيا	نعم	نعم	نعم
	السويد	نعم	نعم	نعم
	سويسرا	نعم	نعم	نعم
	المملكة المتّحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية	نعم	نعم	لا
	الولايات المتّحدة الأميركية	نعم	نعم	نعم
جنوب وغرب آسيا	أفغانستان	نعم	نعم	لا
	بنغلاديش	نعم	نعم	نعم
	بوتان	نعم	نعم	نعم
	الهند	نعم	لا	نعم
	إيران (الجمهورية الإسلامية)	نعم	لا	نعم
	جزر المالديف	لا	لا	نعم
	نيبال	نعم	نعم	نعم
	باكستان	نعم	لا	نعم
	سيريلانكا	لا	نعم	نعم
أفريقيا جنوب الصحراء	أنغولا	نعم	نعم	لا
	بنين	نعم	لا	نعم
	بوتسوانا	نعم	نعم	لا
	بوركينا فاسو	نعم	نعم	نعم
	بوروندي	نعم	لا	لا
	كابو فيردي	نعم	نعم	نعم
	الكاميرون	نعم	نعم	لا
	جمهورية أفريقيا الوسطى	نعم	لا	لا
	تشاد	نعم	نعم	نعم
	جزر القمر	نعم	لا	نعم
	الكونغو	لا	لا	لا
	ساحل العاج	نعم	نعم	نعم
	جمهورية الكونغو الديمقراطية	نعم	نعم	نعم
	غينيا الإستوائية	نعم	لا	لا
	إريتريا	نعم	نعم	نعم
	أثيوبيا	نعم	نعم	نعم
	الغابون	نعم	نعم	نعم
	غامبيا	نعم	نعم	نعم
	غانا	نعم	نعم	نعم
	غينيا	نعم	لا	نعم
	غينيا-بيساو	نعم	لا	نعم
	كينيا	نعم	نعم	نعم
	ليسوتو	نعم	نعم	نعم
	ليبيريا	نعم	لا	لا
	مدغشقر	نعم	نعم	نعم

المنطقة	البلد	التقرير العالمي الأول بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	التقرير العالمي الثاني بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم	التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم
أفريقيا جنوب الصحراء	ملاوي	نعم	نعم	نعم
	مالي	نعم	لا	نعم
	موريشيوس	نعم	نعم	نعم
	موزمبيق	نعم	نعم	نعم
	ناميبيا	نعم	نعم	نعم
	النيجر	نعم	نعم	نعم
	نيجيريا	نعم	نعم	نعم
	رواندا	نعم	نعم	لا
	ساو تومي وبرينسيبي	نعم	لا	نعم
	السنغال	نعم	نعم	نعم
	سيشيل	نعم	لا	لا
	سيرا ليون	نعم	نعم	لا
	الصومال	لا	لا	لا
	جنوب أفريقيا	نعم	نعم	نعم
	جنوب السودان	لا	لا	لا
	سوازيلاند	نعم	نعم	نعم
	توغو	نعم	نعم	نعم
	أوغندا	نعم	نعم	نعم
	جمهورية تنزانيا المتّحدة	نعم	لا	نعم
	زامبيا	نعم	نعم	نعم
	زيمبابوي	نعم	نعم	نعم

المرفق 2
توصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (2015)

الديباجة

إنّ المؤتمر العام لمنظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، المنعقد في باريس، من 3 إلى 18 تشرين الثاني/نوفمبر 2015، في دورته الثامنة والثلاثين،

إذ يذكّر بالمبادئ المنصوص عليها في المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، والمادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (1966)، والمادة 10 من اتّفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (1979)، والمادتين 28 و29 من اتفاقية حقوق الطفل (1989)، والمادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006)، وبالمبادئ الواردة في الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم (1960)،

ويؤكّد مجدّدًا أنّ القرائية تشكل ركيزة أساسية في إطار التعلّم مدى الحياة، وأنّ عملية تعلّم الكبار وتعليمهم تشكّل جزءًا لا يتجزّأ من هذا السياق، إذ تساهم القرائية بالتضافر مع تعلّم الكبار وتعليمهم في إحقاق الحقّ في التعليم الذي يمكّن الكبار من ممارسة حقوقهم الأخرى على الصعيد الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والثقافي، والذي ينبغي أن تلبّي معايير المقبولية وقابلية التكيّف والتوافر وإمكانية الالتحاق طبقًا للتعليق العام رقم 13 للجنة الأمم المتحدة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (الدورة الحادية والعشرون) الذي يشير إلى المادة 13 من العهد الدولي المذكور أعلاه،

ويسلّم بأننا نعيش في عالم يتغيّر بوتيرة سريعة، حيث تواجه الحكومات والمواطنون تحدّيات متزامنة تدفعنا إلى إعادة النظر في شروط إعمال الحق في التعليم بالنسبة إلى جميع الكبار،

ويشدّد مجدّدًا على أهمية دور تعلّم الكبار وتعليمهم في خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 المُعتمَدة في قمّة الأمم المتّحدة للتنمية المستدامة (نيويورك، أيلول/سبتمبر 2015)، ويضع في اعتباره التزام المجتمع الدولي بتعزيز التنمية الاجتماعية، والنمو الاقتصادي المستدام والشامل للجميع، وحماية البيئة والقضاء على الفقر والجوع،

وعلى ضوء إعلان إنشيون «التعليم الجيّد المنصف والشامل والتعلّم مدى الحياة للجميع بحلول عام 2030» وإطار عمل التعليم بحلول 2030،

ويقرّ بالإنجازات التي تحقّقت في مجال تطوير تعلّم الكبار وتعليمهم منذ عام 1976، مثلما نوقشت في المؤتمرات الدولية لتعليم الكبار (الرابع والخامس والسادس) في الأعوام 1985 و1997 و2009 وفي مؤتمرات التعليم للجميع (المؤتمر العالمي للتعليم للجميع، جومتين 1990، والمنتدى العالمي للتربية، داكار 2000)، كما يقرّ بضرورة مواصلة تعزيز تعلّم الكبار وتعليمهم، على نحو ما جرى توثيقه في التقرير العالمي لتعلّم الكبار وتعليمهم لعامي 2009 و2013،

ويشير إلى التصنيف الدولي المقنّن للتعليم 2011،

ويؤكّد أهمّية تحسين التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، كما هو مبيَّن في توصية اليونسكو بشأن التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (2015)، التي ترد فيها أحكام محدّدة بشأن التدريب المستمرّ والتطوير المهني،

وقد قرّر بموجب القرار 37م/16 ضرورة تنقيح توصية عام 1976 لمراعاة التحدّيات التعليمية والثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية المعاصرة المحدّدة في إعلان هامبورغ وإطار عمل بيليم، ومنح تعزيز تعليم الكبار زخمًا جديدًا،

ونظرًا إلى أنّ هذه التوصية تحدّد المبادئ والأهداف والمبادئ التوجيهية العامة التي يتعيّن على كلّ دولة عضو تطبيقها وفقًا لسياقها الاجتماعي – الاقتصادي وبناها الإدارية والموارد المتاحة، وذلك من أجل تعزيز مكانة تعلّم الكبار وتعليمهم على المستوى الوطني والإقليمي والدولي،

وقد درس الوثيقة 38م/31 ومشروع التوصية الخاصّة بتعلّم الكبار وتعليمهم الملحق بها،

1. يعتمد في هذا اليوم الثالث عشر من شهر تشرين الثاني/نوفمبر 2015 هذه التوصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، التي تحلّ محلّ توصية عام 1976؛

2. ويوصي بأن تقوم الدول الأعضاء بتطبيق الأحكام التالية باتخاذ ما يلزم من التدابير التشريعية أو أيّ تدابير أخرى لازمة، وفقا للإجراءات الدستورية والبنى الإدارية لكلّ دولة، من أجل وضع المبادئ المنصوص عليها في هذه التوصية موضع التطبيق في أراضيها؛

3. ويوصي أيضًا الدول الأعضاء بإطلاع السلطات والهيئات المسؤولة عن تعلّم الكبار وتعليمهم، وكذلك الأطراف الأخرى المعنية بهذا الأمر، على هذه التوصية؛

4. يوصي كذلك بأن تبلّغ الدول الأعضاء المؤتمر العام، في التواريخ والطريقة التي يحدّدها، بالتدابير التي تتّخذها لتنفيذ هذه التوصية.

I. التعريف ونطاق التطبيق

1. تمثل عملية تعلّم الكبار وتعليمهم عنصرًا أساسيًا في عملية التعلّم مدى الحياة. فهي تشمل كلّ أشكال التعليم والتعلّم الرامية إلى تمكين جميع الكبار من المشاركة في مجتمعاتهم وعالم العمل. وتعبّر عن كافة عمليات التعلّم النظامي، وغير النظامي، وغير الرسمي، حيث يمكن للكبار أو الراشدين، بمعايير المجتمع الذي يعيشون فيه، أن يطوّروا ويعزّزوا قدراتهم على العيش والعمل، خدمةً لمصالحهم ومصالح جماعاتهم ومنظماتهم ومجتمعاتهم. وينطوي تعلّم الكبار وتعليمهم على أنشطة وعمليات متواصلة في سياق اكتساب المهارات أو القدرات والاعتراف بها وتبادلها وتكييفها. ولما كانت المعايير التي تحدّد سنّ الشباب والبلوغ تتباين في معظم الثقافات، فإنّ مفردة «الكبار» تعني في هذا النص جميع الذين يشاركون في عملية تعلّم الكبار وتعليمهم حتى إذا لم يبلغوا بعد سن الرشد القانونية.

2. تشكّل عملية تعلّم الكبار وتعليمهم ركيزة أساسية في مجتمع التعلّم، وإنشاء مجتمعات، ومدن، ومناطق التعلّم، إذ إنّها تعزّز ثقافة التعلّم مدى الحياة، وتعمل على تنشيط التعلّم داخل الأسر والمجتمعات وغيرها من بيئات التعلّم، فضلاً عن مكان العمل.

3. تتنوّع أصناف وأساليب تعلّم الكبار وتعليمهم تنوّعًا كبيرًا، إذ إنّ عملية تعلّم الكبار وتعليمهم تشمل العديد من فرص التعلّم لتزويد الكبار بمهارات القرائية والمهارات الأساسية؛ ولمواصلة التدريب والتطوّر المهني؛ ومن أجل الوصول إلى مرتبة المواطنة الفعالة، وذلك من خلال ما اصطلح عليه بالتعليم المجتمعي أو الشعبي أو

الحر. وتنطوي عملية تعلّم الكبار وتعليمهم على مسارات متنوّعة، وفرص مرنة للتعلّم، بما في ذلك برامج «الفرصة الثانية» لتعويض النقص في التعليم الأولي، ويشمل هذا الأفراد الذين لم يلتحقوا قط بالمدارس، والذين تركوا المدرسة وتسرّبوا منها في وقت مبكر.

4. تعتبر القرائية عنصرًا أساسيًا في تعلّم الكبار وتعليمهم. وتنطوي على سلسلة متّصلة من مستويات الكفاءة والتعلّم، تتيح للمواطنين إمكانية التعلّم مدى الحياة والمشاركة التامّة في المجتمع المحلّي ومكان العمل وفي المجتمع ككلّ. وتشمل القرائية القدرة على القراءة والكتابة وتحديد النصوص والمعاني وفهمها وتفسيرها وإبداعها وإبلاغها ومعرفة قواعد الحساب، باستخدام مواد مطبوعة ومكتوبة، وكذلك القدرة على حلّ المسائل في بيئة تطغى عليها التكنولوجيا والمعلومات أكثر فأكثر. وتعتبر القرائية وسيلة لبناء معارف الناس ومهاراتهم وكفاءاتهم لمواكبة تحدّيات وتعقيدات الحياة والثقافة والاقتصاد والمجتمع التي لا تنفكّ عن التغيّر والتطوّر.

5. يمثّل التدريب المتواصل والتطوّر المهني المستمر عنصرًا أساسيًا في عملية التعلّم المستمرّ التي تزوّد الكبار بالمعرفة والمهارات والكفاءات اللازمة للمشاركة في بيئات مجتمعية وبيئية سريعة التغيّر. وتتضمّن توصية اليونسكو بشأن التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (2015) مجموعة من الأحكام ذات الصلة بهذا المجال.

6. كما تنطوي عملية تعلّم الكبار وتعليمهم على فرص التعليم والتعلّم التي تتيح الوصول إلى مرتبة المواطنة الفعالة، وذلك من خلال ما اصطلح عليه بالتعليم المجتمعي أو الشعبي أو الحرّ. وهي تمكّن الناس من المشاركة الفعّالة في القضايا الاجتماعية مثل قضايا الفقر، والجنسانية، والتضامن بين الأجيال، والحراك الاجتماعي، والعدالة، والإنصاف، والإقصاء، والعنف، والبطالة، والحماية البيئية، وتغيّر المناخ. كما تساعد الناس على التمتّع بحياة كريمة من حيث الصحّة والرفاه والثقافة والقيم الروحية وبكلّ ما من شأنه الإسهام في التطوّر الذاتي للفرد و تعزيز كرامته.

7. تعتبر تكنولوجيات المعلومات والاتصالات وسيلة ذات إمكانيات كبيرة لتحسين انتفاع الكبار بمجموعة متنوّعة من فرص التعلّم وتعزيز الإنصاف والإدماج. ثمّ إنّها تنطوي على فرص مبتكرة لتحقيق التعلّم مدى الحياة، وتقليص الاعتماد على البنى النظامية التقليدية للتعليم، وفسح المزيد من المجال للتعلّم الفردي. فبإمكان الدارسين الكبار الاستفادة من فرص التعلّم في أيّ وقت ومكان بفضل الأجهزة المحمولة والشبكات الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي والدورات الدراسية عن طريق الإنترنت. وتنطوي تكنولوجيات المعلومات والاتصالات أيضًا على قدرة كبيرة على فتح أبواب التعليم أمام الأشخاص من ذوي الإعاقة، وتمكينهم بالتالي من الاندماج في المجتمع على نحو أفضل، وكذلك أمام الفئات المهمّشة أو المحرومة.

II. المقاصد والأهداف

8. ترمي عملية تعلّم الكبار وتعليمهم إلى مدّ الأشخاص بالقدرات اللازمة لممارسة حقوقهم وتحقيقها والتحكّم بمصائرهم. وهي تعزز التطور الذاتي والمهني، وتتيح للكبار بالتالي إمكانية المشاركة الفعالة في مجتمعاتهم الكبيرة والمحلّية وبيئاتهم. ثمّ إنّها تعزّز النمو الاقتصادي المستدام والجامع، وآفاق العمل اللائق للأفراد. لذلك تُعتبر وسيلة هامة للتخفيف من وطأة الفقر وتحسين الصحة والرفاهية والإسهام في التعلّم المستدام للمجتمعات.

9. وتتمثّل أهداف عملية تعلّم الكبار وتعليمهم في ما يلي:

أ) تنمية قدرات الأفراد على التفكير النقدي والتصرّف بطريقة مستقلّة والشعور بالمسؤولية.

ب) تعزيز القدرة على التعامل مع التطوّرات التي يشهدها الاقتصاد وعالم العمل والمساهمة في تشكيلها.

جـ) الإسهام في إنشاء مجتمع التعلّم حيث تتوافر لكلّ فرد فرصة التعلّم والمشاركة التامة في عمليات التنمية المستدامة وتعزيز التضامن بين الناس والمجتمعات المحلّية.

د) تعزيز التعايش السلمي وحقوق الإنسان.

هـ) تعزيز القدرة على التكيّف لدى الشباب والكبار؛
و) تعزيز الوعي بشأن حماية البيئة.

III. مجالات العمل

10. تتناول هذه التوصية تحديداً المجالات التالية المستمدّة من إطار عمل بيليم الذي اعتمده المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار: السياسات، والحوكمة، والتمويل، والمشاركة، والإدماج، والإنصاف، والجودة.

السياسات

11. ينبغي للدول الأطراف أن تقوم، وفقًا لظروفها الخاصة وبناها الإدارية وأحكامها الدستورية، بوضع سياسات شاملة وجامعة ومتكاملة في مجال تعلّم وتعليم الكبار بمناحيه كافة.
أ) ينبغي للدول الأعضاء أن تضع سياسات شاملة تعالج عملية التعلّم في مجالات متنوّعة، تتضمّن المجالات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والثقافية، والتكنولوجية، والبيئية.
ب) ينبغي للدول الأعضاء أن تضع سياسات جامعة تلبّي احتياجات التعلّم لدى جميع الكبار من خلال توفير فرص تعلّم متكافئة، واستراتيجيات تراعي الجميع بدون تمييز لأيّ سبب كان.
جـ) ينبغي للدول الأعضاء أن تضع سياسات متكاملة باستخدام معارف وخبرات جامعة للتخصّصات ومشتركة بين القطاعات، تشمل السياسات المعنية بالتعليم، والتدريب، والسياسات، في المجالات ذات الصلة بالموضوع، مثل التنمية الاقتصادية، وتنمية الموارد البشرية، والعمل، والصحّة، والزراعة، والثقافة.

12. بغية وضع سياسات ملائمة في مجال تعليم الكبار وتعلّمهم، ينبغي للدول الأعضاء أن تأخذ بعين الاعتبار ما يلي:
أ) تعزيز أو إنشاء منتديات مشتركة بين الوزارات لكي توزّع بين القطاعات أدوار عملية تعلّم الكبار وتعليمهم في مختلف تجليات عملية التعلّم مدى الحياة، وإسهامها في تنمية وتطوير المجتمعات.
ب) إشراك جميع الأطراف المعنية بهذا المجال كشركاء في وضع السياسات، ويشمل ذلك البرلمانيين، والسلطات العامة، والأوساط الأكاديمية، ومنظّمات المجتمع المدني، والقطاع الخاص.
جـ) توفير بنى وآليات مناسبة لوضع السياسات في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم، مع ضمان أن تكون هذه السياسات مرنة بما فيه الكفاية للتكيّف مع الاحتياجات والقضايا والتحدّيات المستقبلية.

13. بغية تعزيز بيئة مؤاتية في مجال السياسات، ينبغي للدول الأعضاء أن تأخذ بعين الاعتبار ما يلي:
أ) رفع مستوى الوعي، من خلال التشريعات، والمؤسّسات، والالتزام السياسي المستمر، بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم بوصفه عنصرًا أساسيًا للحق في التعليم، وركيزةً رئيسيةً في النظام التعليمي.
ب) اتخاذ تدابير لتوفير المعلومات وتحفيز الدارسين، وتوجيههم صوب فرص التعلّم المجدية.
جـ) استخدام عدّة وسائل – منها جمع وتحليل ونشر السياسات والممارسات الفعّالة – لتبيان التجلّيات المختلفة لفوائد القرائية وتعلّم الكبار وتعليمهم للمجتمع، مثل التلاحم الاجتماعي، والصحّة والرفاه، وتنمية المجتمعات المحلّية أو الجماعات، والعمل، والحماية البيئية، باعتبارها من جوانب التنمية المستدامة الشاملة للجميع والمنصفة.

الحوكمة

14. ينبغي للدول الأعضاء أن تضع في اعتبارها، وفقًا لظروفها الخاصة وبناها الإدارية وأحكامها الدستورية، ضرورة تعزيز الإدارة السليمة لعملية تعلّم الكبار وتعليمهم، من خلال أمور منها تعزيز أو إنشاء البنى التعاونية والعمليات التشاركية، مثل الشراكات بين الأطراف المعنية، على المستوى المحلّي والوطني والإقليمي والدولي.

15. ينبغي للدول الأعضاء إنشاء آليات وإدارة مؤسسات وعمليات على المستوى المحلّي والوطني والإقليمي والعالمي تتّسم بالفعالية، والشفافية، والخضوع للمساءلة، والطابع الديمقراطي، وأن تعزز الشراكات المتعدّدة الأطراف بين الجهات المعنية. وينبغي للدول

الأعضاء أن تنظر في ما يلي:

أ) ضمان التمثيل المناسب، والمشاركة الفعّالة للأطراف المعنية بهذا المجال، في عملية وضع السياسات، والبرامج، وذلك لضمان الإدارة والاستجابة الديمقراطية لاحتياجات الدارسين، ولا سيّما أشدهم حرمانًا

ب) إقامة شراكات متعدّدة الأطراف بين الجهات المعنية، تسهم في توفير بيئة مؤاتية للإدارة الرشيدة، على أن تشارك فيها كلّ الأطراف الفاعلة المعنية بمجال تعلّم الكبار وتعليمهم، أي السلطات العامّة ومنظّمات المجتمع المدني والقطاع الخاص (مثل الوزارات، والسلطات المحلّية، والبرلمانات، وجمعيات الدارسين، ووسائل الإعلام، وفرق المتطوّعين، ومعاهد البحوث، والأوساط الأكاديمية، والمؤسّسات الخاصة، وغرف التجارة والصناعة، والنقابات، والمنظّمات الدولية والإقليمية) بما يشمل الجهات التي تنظّم عمليات التدريس والتعلّم وتصدّق على الكفاءات على المستوى المحلّي والوطني والإقليمي والدولي

جـ) نشر التطوّرات والإنجازات التي تجري وتتحقّق في مجالات أخرى، بغية استخدامها كمؤشّرات للقياس.

16. ينبغي للدول الأعضاء أن تنظر في إنشاء آليات وعمليات على المستوى الوطني والمحلّي تتّسم بالمرونة والتجاوب واللامركزية. وينبغي أن تخصّص للمناطق الريفية والحضرية استراتيجيات شاملة للجميع ومستدامة حيث تتوافر لكلّ فرد فرص التعلّم والقدرة على المشاركة التامّة في عمليات التنمية.

17. ينبغي للدول الأطراف أن تنظر في تنمية مدن وبلدات وقرى التعلّم، وذلك من خلال ما يلي:

أ) تعبئة الموارد لتعزيز التعلّم الشامل للجميع.

ب) إعادة تنشيط التعلّم داخل الأسر والمجتمعات المحلّية.

جـ) تيسير التعلّم من أجل العمل وأثناء العمل.

د) التوسّع في استخدام تكنولوجيات التعلّم الحديثة.

هـ) النهوض بالجودة والامتياز في التعلّم.

و) تعزيز ثقافة التعلّم مدى الحياة.

التمويل

18. ينبغي للدول الأعضاء أن تعبئّ وتخصّص موارد مالية كافية لدعم المشاركة المعزّزة والناجحة في تعلّم الكبار وتعليمهم من خلال آليات مناسبة، بضمنها تنسيق التعاون بين الوزارات والشراكات ومشاطرة التكاليف.

19. تقوم الحكومات بدور أساسي في وضع الميزانيات وتخصيص الموارد لكلّ الأولويات الاجتماعية (التعليم والصحّة والأمن الغذائي، وما إلى ذلك من أولويات)، واحترام مبدأ المسؤولية المشتركة بين الحكومة والقطاع الخاص والأفراد. وينبغي من ثمّ للحكومات أن تخصّص موارد كافية لتعليم الكبار وفقًا للاحتياجات الوطنية. وينبغي اتّخاذ التدابير الضرورية لاستخدام الموارد المتاحة بطريقة مستدامة وفعّالة وكفؤة وديمقراطية وخاضعة للمساءلة.

20. ينبغي بذل كلّ الجهود لوضع استراتيجية لتعبئة الموارد عبر جميع الدوائر الحكومية ذات الصلة بالأمر ومن مختلف الأطراف المعنية. وينبغي تعميم الانتفاع بالقرائية وإتاحتها مجانًا، باعتبارها الأساس الذي يقوم عليه التعلّم مدى الحياة وشرطًا أساسيًا لإحقاق الحق في التعليم. ولا ينبغي أن يكون نقص الأموال عائقًا أمام فرادى الدارسين للمشاركة في برامج تعلّم الكبار وتعليمهم. وينبغي للدول الأعضاء النظر في ما يلي:

أ) إعطاء الأولوية للاستثمار في القرائية والمهارات الأساسية ولمواصلة عملية تعلّم الكبار وتعليمهم.

ب) تعزيز التنسيق بين الوزارات على مستوى السياسات في المجالات ذات الصلة بالموضوع (مثل التنمية الاقتصادية، والموارد البشرية، والعمل، والصحة، والزراعة، والبيئة) مسألة أساسية لاستخدام الموارد على النحو الأمثل (الفعالية من حيث التكلفة وتقاسم التكاليف) وتحقيق أقصى قدر من مخرجات التعلّم.

جـ) إخضاع تخصيص الموارد واستخدامها للشفافية من باب التعبير عن الأولويات التي تمّ اعتمادها وفقًا لنتائج البحث بشأن الوضع الراهن لتعليم الكبار.

21. يمكن للدول الأعضاء النظر في تقديم تمويل مشترك ووضع حوافز لتيسير التعلّم. ومن ذلك النظر في إنشاء الحسابات الفردية للتعلّم، وتقديم الإعانات (القسائم والبدلات)، ودعم إجازات التدريب للعمال.

المشاركة والإدماج والإنصاف

22. ينبغي للدول الأعضاء أن تنظر، وفقًا لظروفها الخاصة وبناها الإدارية وأحكامها الدستورية، في تعزيز المشاركة، والإدماج، والإنصاف، لكي لا يُستبعَد أيّ فرد من الانخراط في عملية تعليم الكبار وتعلّمهم وحتى تتاح فرص التعلّم لجميع النساء والرجال من مختلف الخلفيات الاجتماعية والثقافية، واللغوية، والاقتصادية، والتعليمية.

23. بغية تعزيز الانتفاع والمشاركة على نطاق أوسع، ينبغي للدول الأعضاء، وفقًا لظروفها الخاصة وبناها الإدارية وأحكامها الدستورية، النظر في اتّخاذ تدابير تعليمية فعّالة، لا سيّما لمعالجة قضايا الانتفاع والاستقلالية والإنصاف والإدماج. وينبغي إيلاء اهتمام خاص لفئات محدّدة، من أجل الاعتراف بإسهامها في التنمية المجتمعي مع احترام التنوّع الثقافي وغيره من وجوه التنوّع – وبضمنها التعدّد اللغوي – وضمان أن تحظى المؤهّلات الأخرى ليس فقط بالتصديق وإنما بالتقييم أيضًا والمكانة. ويستلزم ذلك ما يلي:

أ) وضع استراتيجيات ملائمة لتعزيز انتفاع الكبار بأنشطة التعلّم، ومشاركتهم فيها، وتوفير الحوافز لهم، للقيام بمثل هذه الأنشطة

ب) لا يجوز السماح بأيّ شكل من أشكال التمييز بمختلف ذرائعه، أي إن كان بسبب السن أو نوع الجنس أو الانتماء الإثني، أو اللغة، أو الدين، أو العرق، أو المرض، أو الانتماء الريفي، أو الهوية الجنسية، أو الاتجاه الجنسي، أو الفقر، أو النزوح، نتيجة للنزاع، أو السجن، أو الوظيفة، أو المهنة.

جـ) إيلاء اهتمام خاص وتدابير محدّدة لتعزيز انتفاع الفئات المحرومة أو المستضعفة كالأفراد ذوي المستويات المتدنية أو المعدومة من مهارات القرائية والحساب والتعليم، والشباب المستضعفين، والعمّال المهاجرين، والعمّال العاطلين عن العمل، وأبناء الأقليات الإثنية، ومجموعات السكان الأصليين، والأفراد من ذوي الإعاقة، والسجناء، والمسنين، والأشخاص المتضرّرين بالنزاعات والكوارث، واللاجئين، وعديمي الجنسية، والنازحين.

د) تلبية احتياجات الدارسين وطموحاتهم من خلال اعتماد نهوج لتعلّم الكبار تحترم التنوّع اللغوي للمتعلّمين وتراثهم وتعبّر عنه – بما في ذلك ثقافة السكان الأصليين وقيمهم – وتبني الجسور بين مختلف المجموعات وتعزّز القدرات التكاملية داخل المجتمعات المحلّية.

هـ) إيلاء اهتمام خاص للبرامج أو المبادرات التي تشجّع المساواة بين الجنسين.

و) إنشاء أو تعزيز الهياكل المؤسّسية المناسبة – مثل مراكز التعلّم المجتمعية – لتوفير تعلّم الكبار وتعليمهم وتشجيع الكبار على استخدامها كمراكز للتعلّم الفردي وتنمية المجتمع المحلّي.

ز) استحداث خدمات عالية الجودة في مجال المعلومات، والإرشاد، تعمل على تيسير المشاركة، وتساعد على إبراز المكاسب الناتجة عن تعليم الكبار، وتضمن تحسين التوافق بين مطالب الأفراد، وفرص التعلّم.

24. ينبغي للدول الأعضاء أن تضمن تكافؤ الفرص في الانتفاع بتعلّم الكبار وتعليمهم وتعزيز المشاركة الواسعة والمستمرّة من خلال النهوض بثقافة التعلّم مدى الحياة وتذليل العقبات التي تحول دون المشاركة إلى أقصى حدّ ممكن.

الجودة

25. ضمانًا للتنفيذ الفعال للسياسات والبرامج من خلال عملية رصد وتقييم دورية لتعلّم الكبار وتعليمهم والبرامج، ينبغي للدول الأعضاء أن تنظر، وفقًا لظروفها الخاصة وبناها الإدارية وأحكامها الدستورية، في ما يلي:

أ) إنشاء آليات و/أو بنى تستخدم معايير ومقاييس ملائمة لتحديد الجودة، تخضع لمراجعة دورية.

ب) اتّخاذ التدابير الملائمة لمتابعة نتائج الرصد والتقييم.

جـ) جمع وتحليل بيانات تفصيلية في الوقت المناسب وبطريقة موثوق بها وسليمة ومشاطرة الممارسات الفعالة والمبتكرة في مجال الرصد والتقييم.

26. بغية ضمان الجودة في تعليم الكبار وقدرته على التحوّل في جميع المجالات ذات الصلة بالموضوع، ينبغي إيلاء الاهتمام اللازم للمواءمة والإنصاف والفعالية والكفاءة في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم. ولبلوغ هذه الغاية، ينبغي للدول الأعضاء أن تنظر، وفقًا لظروفها الخاصة وبناها الإدارية وأحكامها الدستورية، في ما يلي:

أ) موائمة توفير تعلّم الكبار وتعليمهم مع احتياجات جميع الأطراف المعنية، بما فيها أطراف سوق العمل، وذلك من خلال برامج سياقية ملائمة ثقافيًا ولغويًا محورها الدارس.

ب) ضمان الانتفاع العادل والمستدام بدون تمييز في عملية تعلّم الكبار وتعليمهم.

جـ) تقييم فعالية وكفاءة البرامج من خلال قياس مدى تحقيقها للغايات المرجوة، بما في ذلك مقارنتها بالنتائج التي حققتها هذه البرامج.

27. ينبغي للدول الأعضاء أن تعزّز، وفقًا لظروفها الخاصة وبناها الإدارية وأحكامها الدستورية، مسارات تعلّم مرنة، وسلسة، بين التعليم النظامي وغير النظامي، والتدريب، وبناء القدرات الضرورية لتقييم السياسات والبرامج لهذا الغرض.

28. ينبغي للدول الأعضاء أن تعزّز بيئة تكفل الجودة لعملية تعلّم الكبار وتعليمهم عن طريق التدابير التالية:

أ) وضع المحتوى الملائم ووسائل التنفيذ المناسبة، واعتماد أساليب تربوية محورها الدارس، تدعمها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والموارد التعليمية المفتوحة. ويفضَّل استخدام اللغة الأم في التعليم.

ب) توفير بنية أساسية لائقة، بضمنها أماكن آمنة للتعلّم.

جـ) وضع الأدوات والآليات وبناء القدرات اللازمة للرصد والتقييم في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم، مع مراعاة عمق المشاركة واتساعها، وعمليات التعلّم ونتائج التدابير وتأثيرها.

د) وضع أدوات مناسبة لقياس القرائية.

هـ) إنشاء آليات لضمان الجودة، ورصد البرامج، وتقييمها، باعتبارها مكوّنات أساسية في نظام تعلّم الكبار وتعليمهم، ووضع معايير للجودة، والتحقّق من الالتزام بهذه المعايير، وإعلام عامة الجمهور بشأن الجهات التعليمية التي تلتزم بهذه المعايير.

و) تحسين التدريب، وبناء القدرات، وظروف العمل، والتأهيل المهني لمعلّمي الكبار.

ز) تمكين الدارسين من اكتساب ومراكمة التعلّم والخبرات والمؤهّلات من خلال المشاركة المرنة في التعلّم ومراكمة نتائج التعلّم في مراحل مختلفة. وينبغي الاعتراف بنتائج التعلّم الناجمة عن عملية تعلّم الكبار وتعليمهم في إطار التعليم غير النظامي وغير الرسمي واعتمادها والمصادقة عليها، باعتبار أنّها تساوي من حيث القيمة نتائج التعلّم المكتسبة من التعلّم النظامي (وفقًا لأطر المؤهلات الوطنية على سبيل المثال)، وذلك لضمان التعليم المستمر والانتفاع بسوق العمل بدون مواجهة عوائق قائمة على التمييز.

IV. التعاون الدولي

29. بغية دعم عملية تطوير وتعزيز تعلّم الكبار وتعليمهم، ينبغي للدول الأعضاء أن تنظر في زيادة التعاون بين الأطراف المعنية ذات الصلة بهذا المجال – التي تشمل الهيئات الحكومية، ومؤسّسات البحوث، ومنظّمات المجتمع المدني، والنقابات، ووكالات المساعدة الإنمائية، والقطاع الخاص، ووسائل الإعلام – سواء على أساس ثنائي أو متعدّد الأطراف، وتعزيز التعاون بين وكالات الأمم المتّحدة. ويستلزم التعاون الدولي المتواصل ما يلي:

أ) تعزيز وتحفيز التنمية داخل البلدان المعنية من خلال المؤسّسات والهياكل المناسبة بما يتلاءم مع الظروف الخاصة لتلك البلدان.

ب) إيجاد مناخ ملائم للتعاون الدولي، بهدف بناء القدرات في الدول النامية في مجالات مختلفة من عملية تعلّم الكبار وتعليمهم، وتشجيع المساعدة التعاونية المتبادلة بين جميع البلدان، بغض النظر عن حالتهم في ميزان التنمية، والاستفادة الكاملة من الميزات التي توفّرها آليات التكامل الإقليمي؛ لتيسير وتعزيز هذه العملية.

جـ) ضمان ألا يكون التعاون الدولي مجرد نقل الهياكل والمناهج الدراسية والأساليب والتقنيات التي نشأت في أماكن أخرى.

30. ينبغي للدول الأعضاء، بوصفها جزءاً من المجتمع الدولي، أن تنظر في مشاطرة تجاربها، وتحسين المساعدة التعاونية المتبادلة، ومساعدة بعضها بعضاً، في بناء القدرات في مجال تعليم الكبار، مع مراعاة أولوياتها الوطنية. ويستلزم ذلك ما يلي:

أ) تعزيز التبادل المنتظم للمعلومات والتوثيق والمواد بشأن السياسات والمفاهيم والممارسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع، فضلا عن تبادل المهنيين في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم على المستوى الوطني والإقليمي والدولي. وينبغي استخدام ونقل التكنولوجيات الجديدة، للمعلومات والاتّصالات، إلى أقصى حدّ ممكن وتيسير حراك الدارسين بين الدول الأعضاء.

ب) تعزيز التعاون فيما بين بلدان الجنوب، والتعاون بين بلدان الشمال والجنوب والتعاون الثلاثي، وإعطاء الأولوية للبلدان التي تعاني من تردّي مستواها التعليمي، من خلال الاستعانة بالنتائج المستمدّة من التقارير والبحوث الدولية.

جـ) جمع وتقديم البيانات بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، من خلال اليونسكو وبدعم منها، ويشمل ذلك معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، والآليات القائمة المعنية بإصدار التقارير ذات الصلة بالموضوع، مثل التقرير العالمي بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم. ويعني هذا المضي قدمًا في تعزيز آليات جمع البيانات الدولية على أساس المؤشرات والتعاريف المتّفق عليها، والاستفادة من قدرات البلدان على إنتاج البيانات، ونشر هذه البيانات على مختلف المستويات.

د) تشجيع الحكومات ووكالات التعاون الإنمائي على دعم عملية تعزيز التعاون والربط الشبكي على المستوى المحلّي والإقليمي والعالمي بين مختلف الأطراف المعنية ذات الصلة بهذا المجال. ومعرفة كيف يمكن إقامة وتعزيز آليات التمويل الإقليمية والعالمية للقرائية وتعليم الكبار، وكيف يمكن للآليات القائمة دعم الجهود الدولية والإقليمية والمحلّية المذكورة أعلاه.

هـ) القيام، عند الاقتضاء، بإدراج بنود محدّدة تتعلّق بتعلّم الكبار وتعليمهم في الاتفاقات الدولية المعنية بالتعاون في مجالات التعليم، والعلوم والثقافة، وتشجيع عملية تطوير، وتعزيز الجهود التي تبذل على مستوى الأمم المتحدة واليونسكو، في مجال تعلّم الكبار وتعليمهم، وفي سياق تحقيق أهداف الأمم المتحدة في مجال التنمية المستدامة.

قائمـة المصطلحـات

English	Arabic
2030 Agenda for Sustainable Development	خطّة التنمية المستدامة لعام 2030
2030 Education Agenda	جدول أعمال التعليم حتّى عام 2030
3rd GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION (GRALE III)	التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم
A policy agenda	جدول أعمال للسياسات التعليمية
A policy framework	إطار عمل للسياسات التعلّمية
Access and participation in programmes	الوصول إلى البرامج والمشاركة فيها
Accreditation	منح واعتماد الشهادات
Acknowledgements	شكر
Action plan	خطّة عمل
Active citizenship	المواطنية الناشطة
Adult education	تعليم الكبار
Adult educators	معلّمو الكبار
Adult learners	المتعلّمون الكبار
Adult literacy programmes	برامج محو الأمية للكبار
Adult literacy rate	معدّل القرائية لدى الكبار
Adults	الكبار
Adults with low-level literacy	الكبار ذوو مستويات القرائية المتدنّية
Ageing population	شيخوخة السكّان
Aims	غايات
ALE (Adult Learning and Education)	تعلّم الكبار وتعليمهم
ALE policies	سياسات تعلّم الكبار وتعليمهم

English	Arabic
Analyst	محلّل
Annex	مرفق
Apprenticeship	التلمذة
Approach	مقاربة
Arab States	الدول العربية
Are countries recognizing and building on the positive links between ….?	هل تدرك البلدان الروابط الإيجابية بين … وتبني عليها؟
Areas of action	مجالات العمل
Asia and the Pacific	آسيا والمحيط الهادئ
Attitudes	مواقف
Basic skills	المهارات الأساسية
Behavior	سلوك
Belém Framework for Action	إطار عمل بيليم
Benefits	فوائد
Biogas	الغاز الحيوي
Box	إطار
By income group	بحسب فئات الدخل
Capacity-building	بناء القدرات
Caring for a young child	رعاية طفل صغير
Case study	دراسة حالة
Central and Eastern Europe	أوروبا الوسطى والشرقية
Challenges	تحدّيات
Chapter	فصل
Chronic disease	مرض مزمن
Civic	مدني
Civic engagement	الانخراط المدني

English	Arabic
Civil society	المجتمع المدني
Coherence	اتّساق
Cohesive	متماسك
Commitment	التزام
Communities and societies	الجماعات المحلّية والمجتمعات
Community	مجتمع محلّي
Community learning	التعلّم المجتمعي
Community life	الحياة المجتمعية
Community resistance	المقاومة من المجتمع المحلّي
Community solidarity	التضامن المجتمعي
Company training	التدريب في الشركات
Competence	كفاءة
Conclusions	خلاصات
CONFINTEA	المؤتمر الدولي لتعليم الكبار
Context	سياق السياقات
Continuing education	التعليم المستمرّ
Continuing training	التدريب المستمرّ
Country	بلد
Cultural	ثقافي
Curriculum	منهج
Data	بيانات
Decentralization	اللامركزية/تحقيق اللامركزية
Decentralized	لامركزي
Decision makers	صانعو القرار
Definition(s)	تعريف (تعريفات)
Democracy	الديمقراطية

English	Arabic
Depression	اكتئاب
Development	التنمية / التطوير
Dialogue	الحوار
Disabilities	الإعاقات
Disability-free life expectancy	العمر المتوقّع خالياً من العجز
Disadvantaged	غير محظي
Dissemination	النشر
Dissemination cycle	جولة النشر
Diversity	التنوّع
Donor	جهة مانحة
Drop outs	المتسرّبون من المدرسة
Dynamic Literacy and Promotion of National Languages Programme	البرنامج الديناميكي لمحو الأمية والترويج للّغات الوطنية
Early school leavers	الأشخاص الذين تركوا المدرسة في مرحلة مبكرة
Economic activity	النشاط الاقتصادي
Economies	الاقتصادات
Education	التعليم
Education 2030 Framework for Action	إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030
Education expenditure	الإنفاق على التعليم
Educational resources	الموارد التعليمية
Educator	معلّم
Effect	أثر
Efforts	جهود
Employability	قابلية التوظيف
Employers	أرباب العمل
Employment	التوظيف/العمل

English	Arabic
Entrepreneurship	ريادة الأعمال
ENVIRONMENTAL DEGRADATION	التدهور البيئي
Equitable learning	التعلّم المنصف
Equity	الإنصاف
Ethnic, linguistic or religious minorities	الأقلّيات الإثنية، أو اللغوية، أو الدينية
Evaluating	تحليل تقويم أو تقييم
Evidence	أدلّة
Examples	أمثلة
Excellence	التميّز
Expenditure	إنفاق
Experts	خبراء
Facilitator	ميسّر
Family	عائلة
Fifth International Conference on Adult Education	المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار
Fighting poverty	محاربة الفقر
Financing	التمويل
Findings	مكتشفات
Foreword	توطئة
Formal education	التعليم الرسمي
Formal schooling	التعليم المدرسي الرسمي
Formulation	صياغة
GDP	الناتج المحلّي الإجمالي
Gender discrimination	التمييز بين الجنسَين
Gender inequality	عدم المساواة بين الجنسَين
Gendered roles	الأدوار الجندرية
General education	التعليم العام

English	Arabic
Girls	الفتيات
Giving birth	الولادة
Global Education Monitoring Report	التقرير العالمي لرصد التعليم
Global Network of Learning Cities	الشبكة العالمية لمدن التعلّم
Global Observatory on the Recognition, Validation and Accreditation of Nonformal and Informal Learning	المرصد العالمي للاعتراف بالتعلّم غير النظامي وغير الرسمي، وتصديقه، واعتماده
Global report	التقرير العالمي
GNP	الناتج القومي الإجمالي
Good practice	الممارسات الجيّدة
Governance	الحوكمة
Government bodies	الهيئات الحكومية
GRALE IV	التقرير العالمي الرابع بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم
Growth	النمو
Health	الصحّة
Healthcare providers	مزوّدو الرعاية الصحّية
Healthcare system	نظام الرعاية الصحّية
High income	الدخل المرتفع
Higher education	التعليم العالي
High-income countries	البلدان ذات الدخل المرتفع
Homeless people	الأشخاص المشرّدون
Household	أسرة
ICT	تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات
Illiteracy	الأمّية
ILO	منظّمة العمل الدولية
Impact	تأثير
Implement(ation)	تطبيق

English	Arabic
Implications	تبعات
Improve	تحسين
Inclusion	الدمج
Income	الدخل
Income groups	فئات الدخل
Individual(s)	فرد (أفراد)
Inequalities	أوجه عدم المساواة
Infirmity	الاعتلال
Informal and non-formal education	التعليم غير الرسمي وغير النظامي
Information	معلومات
Infrastructure	البنى التحتية
Initial education	التعليم الأوّلي
Initial vocational education and training	التعليم والتدريب المهني الأوّلي
Initial, pre-service education and training programmes	برامج التعليم والتدريب الأوّلي ما قبل الخدمة
Initiative	مبادرة
Innovations	ابتكارات
In-service education	التعليم في خلال الخدمة
Institutionalized, intentional, deliberate (learning)	(التعلّم) المُمَأسَس، والمقصود، والمتعمّد
Instructor	مرشد ملقّن
Intergenerational approaches	المقاربات المشتركة بين الأجيال
Intergenerational learning	التعلّم المشترك بين الأجيال
Inter-ministerial cooperation	التعاون بين الوزارات
International community	المجتمع الدولي
International Conference on Learning Cities	المؤتمر الدولي عن مدن التعلّم
Interpersonal	بين الأشخاص

English	Arabic
Intersectoral collaboration	التعاون بين القطاعات
Introduction	مقدّمة
Investment	الاستثمار
Job	وظيفة
Key messages	الرسائل الأساسية
Knowledge	المعارف
Knowledge base	قاعدة المعارف
Latin America and the Carribean	أميركا اللاتينية والكاريبي
Learner-centered	قائم على المتعلّم
Learning	التعلّم
Learning gains	المكتسبات التعلّمية
Learning gaps	الثغرات التعلّمية
Learning needs	الاحتياجات التعلّمية
Learning pathways	مسارات التعلّم
Learning spaces	مساحات التعلّم
Lessons	دروس
Life expectancy	العمر المتوقّع
Life skills	المهارات الحياتية
Lifelong learning	التعلّم مدى الحياة
Lifestyle diseases	الأمراض الناجمة عن أنماط الحياة المتّبعة
Links	روابط
List of boxes	قائمة الإطارات
List of countries	قائمة البلدان
List of figures	قائمة الأشكال
List of tables	قائمة الجداول
Literacy	القرائية/محو الأمّية

English	Arabic
Literacy skills	المهارات القرائية
Literate	غير أمّي/متعلّم
Local	محلّي
Low income	دخل متدنّي
Lower middle income	الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسّط
Low-skill, low-wage and precarious employment	عمل قليل المهارة، ومدتنّي الأجر، وغير مستقرّ
Make progress	إحراز التقدّم
Marginalized	مهمّش
Materials	مواد
Measurable	قابل للقياس
Mechanisms	آليات
Member states	الدول الأعضاء
Men's health	صحّة الرجال
Mental health	الصحّة النفسية
Methodological support	الدعم المنهجي
Mid-term review	استعراض منتصف المدَّة
Migrant	مهاجر
Monitoring	رصد
Monitoring survey	استطلاع استقصائي
Motivate	تحفيز
National education systems	أنظمة التعليم الوطنية
Needs	احتياجات
Networking	التشبيك
NGOs	منظّمات غير حكومية
Non-formal and informal learning	التعلّم غير النظامي وغير الرسمي
Non-formal basic education	التعليم الأساسي غير النظامي

English	Arabic
Non-formal learning activities	الأنشطة التعلّمية غير النظامية
North America and Western Europe	أميركا الشمالية وأوروبا الغربية
Numeracy	معرفة الحساب
Objectives	أهداف
OECD	منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
Older adults	الراشدون الأكبر سنًا
Open defecation	التغوّط في العراء
Opportunities	فرص
Organization	منظّمة
Outcomes	مخرجات
Out-of-school children	أطفال غير ملتحقين بالمدرسة
Overlapping benefits	فوائد متقاطعة
Parents	الأهل/الأهالي
Part	جزء
Participants	مشاركون
Participation	المشاركة
Partnership	شراكة
Peaceful co-existence	التعايش السلمي
Pedagogy	التربية التدريس
Percentage	نسبة مئوية
Perceptions	منظورات إدراك
Planner	مُخطِّط
Policy	سياسة
Policymakers	صانعو السياسات
Positive	إيجابي
Practical skills	مهارات عملية

English	Arabic
Practices	الممارسات
Practitioners	أخصائيون
Pre-service qualifications	المؤّهلات المكتسبة قبل الخدمة
Preventive learning	التعلّم الوقائي
Primary healthcare	الرعاية الصحّية الأوّلية
Principle	مبدأ
Problem-solving	حلّ المشكلات
Productivity	الإنتاجية
Professional development	التطوّر المهني
Proficiency	البراعة الاتقان
Programme	برنامج
Project	مشروع
Proportion	نسبة
Quality	الجودة
Quality criteria	معايير الجودة
Reading and literacy skills	مهارات القراءة والقرائية
Recommendation	توصية
Recommendation on Adult Learning and Education	توصية بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم
Recommendation on the Development of Adult Education	توصية بشأن تنمية تعليم الكبار
References	المراجع
Refugees	اللاجئون
Regional	إقليمي
Regional groups	فئات المناطق
Report	تقرير
Research	الأبحاث

English	Arabic
Researcher	باحث
Residents of rural and remote areas	سكّان المناطق الريفية والنائية
Resilience	المرونة
Resource	مورد
Responding countries	البلدان المشاركة في الاستطلاع
Responses	الإجابات
Sanitation and hygiene	الإصحاح والنظافة الشخصية
Scholars	العلماء
Schooling	التعليم المدرسي
Second chance	فرصة ثانية
Self-efficacy	الكفاءة الذاتية
Self-esteem	تقدير الذات
Seminars	ندوات
Services	خدمات
Skill	مهارة
Social	اجتماعي
Social capital	رأس المال الاجتماعي
Social cohesion	التماسك الاجتماعي
Social cohesion, integration and inclusion	التماسك والتكامل والدمج الاجتماعي
Social inclusion	الدمج الاجتماعي
Social integration	التكامل الاجتماعي
Socially excluded groups	المجموعات المُستبعدة اجتماعيًا
Societal asset	مقوّم اجتماعي
Society	مجتمع
Socio-economic	اجتماعي – اقتصادي
Spending	مصروفات

English	Arabic
Stakeholders	الجهات المعنية
Strategy	استراتيجية
Study circle	حلقة دراسة
Sub-Saharan Africa	أفريقيا جنوب الصحراء
Survey	استطلاع
Sustainability	استدامة
Sustainable development	التنمية المستدامة
Sustainable Development Goals	أهداف التنمية المستدامة
Target groups	مجموعات مستهدفة
Tax revenues	العائدات الضريبية
Teacher	مدرّس
Technical and vocational education and training	التعليم والتدريب التقني والمهني
The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life	تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على الصّحة والرفاه؛ والتوظيف وسوق العمل؛ والحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية
The labour market	سوق العمل
The UNESCO Institute for Statistics	معهد اليونسكو للإحصاء
Third age education	تعليم كبار السنّ
Tools	أدوات
Top priority	أولوية قصوى
Training	التدريب
Transnational	عبر وطني
Trends	اتّجاهات
Understanding	فهم
Unemployed	عاطل عن العمل
Unemployment	البطالة

English	Arabic
UNESCO Institute for Lifelong Learning	معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة
Unhealthy lifestyles	أنماط الحياة غير الصحّية
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)	منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
Upper middle income	الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسّط
Valuing ALE as a fundamental societal asset	تثمين تعلّم الكبار وتعليمهم كمقوّم مجتمعي أساسي
Vulnerable	مستضعف
Waste management	إدارة النفايات
Well-being	الرفاه
WHO	منظّمة الصحّة العالمية
With disabilities	ذوو الإعاقات
Women	النساء
Worker	عامل
Youth	الشباب

يستند التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم إلى استطلاعات استقصائية شاركت فيها 139 دولة من الدول الأعضاء في اليونسكو لتكوين صورة متباينة عن الوضع العالمي لتعلّم الكبار وتعليمهم. إنّه يقيّم التقدّم المُحرَز من قبل البلدان في الإيفاء بالالتزامات التي قطعتها في إطار عمل بيليم الذي اعتُمِدَ في المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار في العام 2009. بالإضافة إلى ذلك، يتطرّق التقرير إلى تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم على ثلاثة مجالات رئيسية: الصحّة والرفاه؛ والتوظيف وسوق العمل؛ والحياة الاجتماعية، والمدنية، والمجتمعية. فالتقرير يزوّد صانعي السياسات، والباحثين، والأخصائيين بأدلّة مقنعة عن الفوائد الأوسع لتعلّم الكبار وتعليمهم عبر هذه المجالات كافة. وبذلك، يسلّط الضوء على بعض أبرز المساهمات التي يمكن إحداثها من خلال تعلّم الكبار وتعليمهم لتحقيق خطّة التنمية المستدامة لعام 2030.

تمت ترجمة وطباعة هذه الوثيقة بتمويل من برنامج الأمير سلطان بن عبد العزيز لدعم اللغة العربية في اليونسكو، وذلك باستجابة من وفد المملكة العربية السعودية الدائم لدى اليونسكو.

المملكة العربية السعودية

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

UNESCO Institute
for Lifelong Learning