



Munich Personal RePEc Archive

Thematic Paper: Comprehensive Education

Dopart, Alethea and Wodon, Quentin

World Bank

November 2012

Online at <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/45351/>
MPRA Paper No. 45351, posted 22 Mar 2013 20:07 UTC

ورقة مواضيعية: التعليم الشامل

آليثيا دوبارت وكوينتان وودن
البنك الدولي
12 تشرين الثاني/نوفمبر 2012

1- تمهيد

يوفر التعليم فرصاً كثيرةً مسلماً بها؛ فالتعليم يتيح للناس حياةً صحيحةً أفضل، وتأمين وظائف أفضل، وتحقيق إيرادات أكبر، والمشاركة بفعاليةٍ أوسع في المجتمع، والانخراط في الشأن المدني. وللتعليم أيضاً قيمةٌ جوهريةٌ، فالتعلم هو عمليةٌ يستمتع بها كثيرٌ من الناس ويسمح بإثراء منظورهم للحياة. وتنتقل هذه المنافع عبر الأجيال والمجتمعات على نطاق واسع. ففي مجال السكان والتنمية ترتبط المستويات العليا للتعليم بالأسر الصغيرة القليلة الأفراد وبالتالي بمستويات الفقر الأدنى، وبمخاطر أقل من حيث سوء التغذية والمرض، وبزيادة قدرة الآباء والأمهات على توفير الفرص لأولادهم. ويُعدّ التعليم بالنسبة إلى الفتيات والنساء نافعاً على نحو خاص، حيث إنّ انتظامهن في سنة دراسية إضافية يعود عليهن بزيادةٍ محتملة في الأجور بنسبة عشرة في المائة (Psacharopoulos and Patrinos 2004)، مما يقلل معدّلات وفيات الأطفال بنسبة خمسة في المائة (Schultz 1993)، وينتج عنه بقاء أطفال أولئك النساء في المدارس لفترةٍ إضافية تبلغ ثلث سنة أو نصف سنة (Filmer 2000).

ولكن حتى يتمكن التعليم من إتاحة هذه المنافع فلا بدّ له أن يكون شاملاً بما يكفي (تعريف المفهوم أدناه) لتأهيل فئة الشباب بالمعارف والمهارات والكفاءات اللازمة لتحقيق النجاح في موقع العمل وفي نواح أخرى من الحياة. ولنضع في الاعتبار مسألة توظيف الشباب، وهي من بين أكثر الأمور الملحة حالياً. فعالمنا الآن هو موطنٌ لما يزيد عن 7 مليارات نسمة - وقد ارتفع عدد سكان العالم بمقدار 1,4 مليار نسمة منذ المؤتمر الدولي الأول حول السكان والتنمية (ICPF) في سنة 1994. ومن بين هؤلاء، هناك ما يقارب 3 مليار نسمة من فئة الشباب دون سنّ 25، ويعيش 90 في المائة منهم في دول العالم النامي. وسوف تشكل مهارات هذا الجيل التوقعات الاقتصادية ونتاجات التنمية للبلدان والأقاليم- التي يعيشون فيها. ولناخذ جنوب آسيا على سبيل المثال. فعلى مدى العقدين المقبلين سيعتبر على جنوب آسيا وحدها أن توفر 2,1 مليون وظيفة جديدة كلّ شهر لاستيعاب الأفراد المنضوين حديثاً في قوة العمل (World Bank 2012a). وتعدّ التحديات التي يمثلها النمو السريع للسكان تحديات رئيسية، وسيوجب على التعليم أن يلعب دوراً أساسياً في ضمان تحقيق البلدان انتقالاً ديمغرافياً ناجحاً والاستفادة ممّا يُسمّى "العائد الديمغرافي". وتتمثل الحقيقة في أنّ البالغين العاملين ضمن الأسرة المعيشية الواحدة قادرون على الحدّ من الفقر إلى درجةٍ كبيرة- طالما كان العاملون الجدد مؤهلين بالمهارات المطلوبة وقادرين على إيجاد وظائف.

ومع ذلك فإنّ نوعية التعليم التي يحصل عليها كثير من فئة الشباب اليوم هي نوعية منخفضة، وقد عانى الشباب على نحو غير متناسب بالمقارنة مع فئات أخرى خلال الانكماش الاقتصادي العالمي الأخير. فقد وجد الملايين أنفسهم بلا عمل، فيما عانى ملايين آخرون من انخفاض الدخل. وعبء الأزمات الحالية، فهناك تغييرات كبيرة تجري في أسواق العمل تلقى بآثارها العميقة على نوع التعليم الذي سيحتاج إليه الشباب. فالعولمة والتكنولوجيا الحديثة تعلمان على تغيير مشهد سوق العمل، حيث فقدت وظائف كثيرة لزومها وفتحت الباب أمام وظائف جديدة لم تظهر بعد. وسيحتاج الشباب إلى مهارات قوية ومرنة للمنافسة في سوق العمل. وفي عالمنا الصغير اليوم تواجه الدول غير النامية تحديات جسيمة فيما يتعلق بتعديل نظمها التعليمية والتعلمية لتلبية المتطلبات المتغيرة على الموارد البشرية ولكي تنافس بشكل أكثر فعالية في الاقتصاد العالمي (World Bank 2012b).

وإلى جانب أهمية التعليم في توفير وظيفة مناسبة، فإنه يلعب دوراً هاماً في نواح أخرى من الحياة. ومثلاً فقد تبين أن الاستثمارات في الطفولة المبكرة تؤدي إلى التقليل من السلوكيات غير الاجتماعية، وبالتالي تقليل حالات الاعتقال والاحتجاز في فترة لاحقة من حياة الأفراد (Heckman et al. 2010). وإضافةً إلى ذلك، فإن التركيز على المهارات غير المعرفية لم يؤدّ إلى تحسين الإنجازات الأكاديمية على مستوى المرحلة الدراسية المتوسطة فحسب (Martin 2010)، بل أيضاً إلى تحسين التنمية الاجتماعية العاطفية لدى التلاميذ والتأثير إيجابياً على الخيارات التي يتخذونها فيما يتعلق بمشاركتهن المدنية وصحتهم (Farrington et al. 2012). ونرى فعلاً أنّ دراسة (Heckman et al., 2012) تجد أنّ السمات الشخصية التي تنمو في المدرسة هي عوامل مُتنبئة هامة فيما يتعلق بالمنجزات الحياتية ذات المعنى تتجاوز التحصيل التعليمي والوظيفة. ولا تعني حقيقة أنه غالباً ما يتم استثناء سمات الشخصية هذه في إجراءات التعلم التقليدية مثل الاختبارات القياسية واستبيانات التعلم الأخرى أنها غير مهمة.

يشير مصطلح "التعليم الشامل" في العادة إلى أنه ينبغي أن يغطي ما يُدرّس في المدارس مجالاً عريضاً على نحو كافٍ، بما في ذلك، على سبيل المثال، مواضيع مثل المشاركة المدنية والصحة الجنسية والتناسلية. وفي سياق ورقة البحث هذه

نفضّل مناقشة المصطلح وفقاً لتصنيف بسيط ثنائي الحد (الجدول 1). في المحور الرأسي من الجدول يظهر تمييز بين الاكتساب التعليمي (عدد السنوات التي يقضيها التلاميذ في المدرسة) والإنجاز التعلّمي (مقدار التعلّم المتحقّق، ويُقاس مثلاً من خلال نتائج الاختبارات القياسية). وفي المحور الأفقي من الجدول تمّ التمييز بين الشمولية من حيث "من" يتلقّى التعليم (ومثلاً إن كان النظام التعليمي شاملاً بما يكفي ليصل إلى جميع الشباب) و"ماذا" يتعلّمون أو يتلقّون تعليمه (عدا المواضيع الأكاديمية، مثل المهارات الوظيفية أو المهارات المعيشية). وبعد هذا السؤال الأخير الخاص بما يُدرّس مهماً، حيث صار من المسلّم به اليوم أنّ التعليم الأساسي لا يتعلّق فقط بالعلوم "الثلاثة" الرئيسية (القراءة والكتابة والحساب)، وإنما يشمل كذلك بالمهارات "المعتدلة" (مثل التفكير الحرج، والقدرة على العمل في فِرَق، وحلّ المشاكل)- عدا المهارات الحياتية الأخرى التي تسمح للشباب بالنجاح في جميع مناحي الحياة حين يصبحون أفراداً بالغين. وينبغي لذلك أن يشمل المنهج الشامل ما هو أكثر من العلوم "الثلاثة" الرئيسية بكثير.

الجدول 1: تصنيف بسيط لمعاني التعليم الشامل المحتملة

ماذا؟	مَن؟	
(مهارات أكاديمية، ووظيفية، ومعيشية)	(الجنس، الثروة، وفجوات أخرى)	
هل تُدرّس جميع المهارات؟	هل جميع الأولاد ملتحقون بالمدرسة؟	الاكتساب (التعليم المدرسي)
هل يتعلّمون جميع المهارات؟	هل يتعلّم جميع التلاميذ؟	الإنجاز (التعلّم)

المصدر: المؤلفان.

وفي هذا التصنيف البسيط، قد لا تُعدّ نُظم التعليم شاملةً بما يكفي إن كانت لا تغطي أو تخدم بعض شرائح المجتمع، و يشمل هذا على سبيل المثال الفئات المُهمّشة بسبب جنسها وثروتها وخصائص أخرى مثل الإعاقة. ويمكننا ملاحظة الفشل في تغطية الفئات المُهمّشة في مجال الاكتساب والتعليم المدرسي (مَن همّ الملتحقون بالمدارس ويحضرّون برامج التعليم، ومَن همّ غير الملتحقين)، أو من حيث الإنجاز والتعلّم (مَن همّ فعلاً الذين يتعلّمون المعارف والمهارات، ومَن همّ الذين لا يتعلّمون). وإضافةً إلى ذلك فقد لا تكون نُظم التعليم شاملةً بما يكفي إن كانت بعض المعارف والمهارات والكفاءات الضرورية لا تُدرّس. ولهذا الجانب آثاره على الإنجاز والتعلّم، حيث من غير المرجّح أن يتعلّم التلاميذ ما لا يُدرّس لهم. وجدير بالملاحظة أنّ لهذا الجانب آثاره أيضاً على الاكتساب والتعليم المدرسي، بما أنّ الاهتمام بمتابعة التعليم قد يضعف إن كان ما يُدرّس غير ذي صلة أو غير مفيد- سواءً كانت تلك الصلة تُقاس من حيث المعرفة الأكاديمية أو المهارات الوظيفية أو المهارات المعيشية. وفي حين أنه لا يسعنا في ورقة بحث موضوعية مثل هذه مراجعة مجموع ما كُتب من أعمال في هذه المواضيع الكثيرة وما تقدّمه من اقتراحات للسياسات المتصلة، فسوف نحاول تقديم بعض المؤشرات على الأقل في هذا الخصوص في بقية ورقة البحث.

2- الاتفاقيات والأهداف

قبل أن نناقش التقدّم الذي يشهده التعليم الشامل حتى تاريخه وكذلك بعض الدروس المستفادة من التجارب الماضية، من المفيد أن نعرض السياق الذي تجري من خلاله مثل هذه المناقشات وفقاً للإطار الدولي. إن إتاحة الوصول إلى تعليم أساسي رفيع الجودة هو حقّ مكفول في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان واتفاقية الأمم المتحدة حول حقوق الطفل. ويُعدّ علاوةً على ذلك استثماراً تنموياً استراتيجياً. وعلى مدى رُبع القرن الأخير أدرك المجتمع العالمي الدور الأساسي الذي يتعيّن على التعليم أن يلعبه في القضاء على الفقر وتحفيز التنمية وتحسين معيشة الناس حول العالم. ففي سنة 1990، التقى مسؤولون حكوميون ومسؤولون وموظفون من وكالات تنموية متعددة الأطراف وكذلك من وكالات عون ثنائية الأطراف في جومتين، تايلند، لتأكيد أهمية التعليم في العملية التنموية. وأعلنوا سويةً "التعليم للجميع" هدفاً. وفي السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين عملت حملة "الأهداف الإنمائية للألفية" (MDG) مجدداً على جعل التعليم في صدارة أجندة التنمية العالمية عن طريق التركيز على التعليم في هدفين من الأهداف الثمانية، وهما تحديداً: تحقيق تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم بحلول سنة 2015.

وجاء انعقاد المؤتمر الدولي للسكان والتنمية (ICPD) سنة 1994 بين هذين الحداث البارزين من الاندفاع العالمي نحو تعليم أفضل. وأقرّ المؤتمر العلاقة الأساسية بين السكان والنمو الاقتصادي المُستدام، والتنمية المُستدامة، والتقدّم في التعليم، والحالة الاقتصادية، وتمكين النساء والشباب. وأوضح "برنامج العمل" (PoA) الخاص بالمؤتمر وتبنّى رؤيته على مدى 20 سنة والهادفة إلى الرّبط على نحو أكمل وأكثر فعاليةً بين التعليم والحالة الاقتصادية وتمكين النساء والشباب في القرن الحادي والعشرين. و يُدرك "برنامج العمل" أنّ الفقر المنتشر، وهو التحديّ الرئيسي أمام مساعي التنمية، غالباً ما يكون مصحوباً بالأمية والبطالة والوضعية المتدنية للنساء والوصول المحدود إلى الخدمات الاجتماعية-

بما فيها التعليم. ويُشير على وجه الخصوص إلى أنّ المجتمع الدولي يتحمّل مسؤوليةً خاصةً في ضمان أن يتلقّى جميع الأطفال تعليماً ذو نوعيةٍ محسّنة وأن يُتمُّوا المرحلة الابتدائية (11-1). كما يقرّ برنامج العمل بالحاجة إلى مواصلة العمل إلى ما هو أبعد من المدرسة الابتدائية، موضحاً أنه ينبغي للتعليم والتدريب أن يُعدّا الشباب - وخصوصاً الفتيات - إعداداً ملائماً بالمهارات المطلوبة للتنافس في عالم اليوم الذي يزداد تعقيداً (11-3 و 11-4).

ولمكافحة الفقر يوصي "برنامج العمل" بزيادة الوصول إلى التعليم وتنمية المهارات وفرص التوظيف. ويعمل مخطط شامل عبر كل من هذه الأهداف الثلاثة على القضاء على التفاوت المستمر والعوائق أمام الفتيات في المدرسة وفي القوة العاملة. ومثلاً، يدعو البرنامج إلى وضع برامج تشجّع الفتيات على البقاء في المدرسة، وكذلك على وضع برامج تدريبية ومناهج مراعية للإختلافات الجنسية (11-8). ولكن ما هو أهم من ذلك هو أن البرنامج يحدد تأثير تعداد السكان من فئة الشباب العالمي المتزايد على التنمية - وهو ما يمثل قوّة كبيرة بكل تأكيد، إن تمّ تجهيزهم تجهيزاً مناسباً (ويتصل هذا الأمر بمفهوم "العائد الديمغرافي" المذكور آنفاً). وفي حين أنه قد تمّ تحقيق مكاسب كبرى في مجالات كثيرة، إلا أن هناك مكاسب كثيرة لا تزال قيد الإنجاز.

واليوم، يظلّ المجتمع الدولي ملتزماً بحزم بتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية في التعليم. ولكنه يدرك أيضاً الحاجة إلى وضع جدول أعمال يتجاوز الموعد المستهدف للأهداف الإنمائية للألفية بحلول سنة 2015. وتُعدّ "المبادرة العالمية للتعليم" (التعليم أولاً) حدثاً هاماً في هذا السياق مؤخراً، وقد أطلق الأمين العامّ للأمم المتحدة السيد "بان كي مون" المبادرة في 26 أيلول/سبتمبر 2012 أثناء انعقاد الجمعية العمومية للأمم المتحدة. وتهدف هذه المبادرة إلى تعزيز الجهود العالمية من أجل تحقيق تعليم نوعي شامل وذي صلة للجميع ولضمان أن يحتلّ التعليم دوراً مركزياً ضمن الخطط الاجتماعية والسياسية والتنموية. كما تسعى المبادرة إلى تعزيز التعليم الذي يعالج تحديات القرن الحادي والعشرين الكثيرة وإلى أن تُلهم التلاميذ لكي يصبحوا مواطنين عالميين نشطاء. وتعيد هذه المبادرة تنشيط الحركة العالمية من أجل التعليم - حتى سنة 2015 وما بعدها على حدّ سواء، وتشير بوضوح إلى توجه نحو إطار تعليم أكثر شمولاً.

وهناك نقطة أخيرة تتعلق بالاتفاقيات والأهداف القائمة. فالناس يتعلّمون بطرق مختلفة كثيرة، بما فيها التعلّم بعد إتمام المرحلة الدراسية الرسمية. وبإدراك هذا الأمر، غالباً ما تميّز التعريفات الموضوعية للتعليم بين التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي. ولكن بالإضافة إلى ذلك، يشمل التعليم غير الرسمي أنشطة تعليمية منظمة خارج النظام الرسمي القائم الهادف إلى خدمة قاعدة واضحة التعريف وذات أهداف تعليمية واضحة التعريف من المتعلّمين. ولسوء الحظ، فإنّ التعلّم الجاري خارج نظام التعليم الرسمي لا يحظى بالفهم الصحيح، وغالباً ما يُعَيّب، وبالتالي لا يُقَيّم تقييماً مناسباً. فالتعليم غير الرسمي يُساهم مساهمة كبيرة في تنمية الأفراد تنميةً شخصيةً واجتماعيةً، وخصوصاً بين الفتيات والنساء الشابات اللاتي يحتجنّ إلى مثل تلك الأنماط من التعلّم للولوج إلى المعلومات واكتساب المهارات المتصلة بمواضيع معقّدة تؤثر في حياتهنّ يومياً. ويعترف "برنامج العمل العالمي للشباب" (WPAY) الذي تبنته الأمم المتحدة بالتعليم غير الرسمي كقناة فعّالة في نقل المهارات المفيدة في العمل والصحة والتعليم والتمكين العام (أ-21، أ-25). وحتى وإنّ كنا لن نترقّ كثيراً إلى التعلّم غير الرسمي في هذه الورقة المواضيعية بسبب ضيق المساحة، فمن المهمّ الإقرار بأهميته.

3- التقدّم

3-1 التعليم المدرسي والاكْتساب

ما مقدار الإنجاز المتحقّق في التعليم؟ وما هو المقدار المتبقي لإنجازه؟ شهدَ العقدان الماضيان تقدّماً ملحوظاً من حيث تحسين اكتساب التعليم، ويشمل ما يتعلّق بالأهداف التي حددها برنامج عمل المؤتمر الدولي للسكان والتنمية (ICPD)، وتحديدًا ضمان تعليم ابتدائي عام والقضاء على التفاوت المستمر بين الجنسين في التعليم. ويفضل الدافع الذي أتاحتها حملة الأهداف الإنمائية للألفية (MDG) وكذلك المساعي الوطنية والدولية، يلتحق معظم الأطفال في العالم الآن في مدارسهم ويتمّون المرحلة الابتدائية وقد كانت الفتيات الفئة الأكثر استفادةً من هذه المكاسب. وقد انخفض عدد الفتيات المتسربات من التعليم الابتدائي بمقدار النصف تقريباً منذ سنة 1999، وحقق ثلثا الدول النامية تكافؤاً في التعليم الابتدائي بين الجنسين. وفي ما يزيد عن ثلث هذه البلدان نجد أن عدد الفتيات يفوق عدد الفتيان في التعليم الابتدائي.

وفي الوقت ذاته لا يزال هناك، وفقاً لموقع بيانات إحصاءات التعليم التابع للبنك الدولي، 61 مليون طفل خارج التعليم المدرسي اليوم، ويوجد نصف هذا العدد في إقليم جنوب الصحراء الكبرى في أفريقيا، وخمس هذا العدد في جنوب آسيا. وقد تضيع فرصة التعليم على الكثير من هؤلاء بسبب المكان الذي ولدوا فيه أو الآباء الذين ولدوا لهم أو الجنس الذي ينتمون إليه (اليونسكو 2010). وتعمل النزاعات المسلحة على تفاقم مصادر الحرمان المتعددة هذه، وقد وُجد أنّ الدول التي تعاني من النزاعات المسلحة المنتشرة (أو الخارجة منها) تحمل مؤشرات من بين الأسوأ في التعليم عالمياً (اليونسكو 2011). وفي جنوب السودان وحدها لا يزال هناك أكثر من مليون طفل خارج التعليم المدرسي - حتى مع ارتفاع عدد المتلقّين بالمدارس بمقدار 700 ألف تلميذ بين سنتي 2005 و 2009 (World Bank 2012c). وعلاوةً على ذلك، ففي حين أنّ الأطفال قد يلتحقون بالمدارس فهم لا يكملون مرحلتهم الدراسية دائماً. وتعاني البلدان الأفريقية على وجه

الخصوص من أدنى معدّلات إتمام المرحلة الابتدائية في العالم، حيث يبلغ معدّل إتمام المرحلة الابتدائية أقل من 80 في المائة في ثلثي البلدان الأفريقية جنوب الصحراء الكبرى. كما تسترعي البلدان الأخرى التي تحظى بمعدّلات أعلى فيما يتعلق بإتمام المرحلة الابتدائية ولكن لديها أعداد كبيرة من الشباب المتسرّبين من التعليم بأعداد مطلقة الانتباه. وإضافة إلى ذلك، لا يزال التفاوت بين الجنسين قائماً، وخصوصاً ما بعد التعليم الابتدائي. ومثلاً على ذلك تعتمد دراسة "إنغوين وودن" (تصدر قريباً) على أحدث مسح ديموغرافي وصحّي متوفّر في غانا. وقد وُجِدَت الدراسة أنّ 40 في المائة فقط من البنين يُتمّون المرحلة الثانوية، ولكن نسبة البنات أدنى حتى من ذلك، وتبلغ 30 في المائة تقريباً. ويُظهر التحليل بوضوح أنّ من بين العوامل المساهمة الرئيسية في خلق الفجوة بين الجنسين في اكتساب التعليم حتى نهاية المرحلة الثانوية هو قلّة الانتقال من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية بين الفتيات. كما أنّ لوجود هذا العامل في بلدان أخرى.

2-3 التعلّم والإنجاز

في حين أنّ هناك تقدّماً متحقّقاً في اكتساب تعليم أفضل، لا تزال البلدان تكافح لتحسين منجزاتها. ويمضي الشباب في مدارس البلدان النامية اليوم أعواماً أكثر مما سبق على الإطلاق. ومع ذلك، فإنّ مستويات التعلّم في بلدان كثيرة تبلغ معدّلات منخفضة بما ينذر بالخطر، مما يوحي بأن التلاميذ لا ينجزون فيها دوماً الإنجاز المطلوب خلال الفترة التي يقضونها في المدارس. ففي مالي لم يتمكن أكثر من 30 في المائة من الشباب الذين أتمّوا ست سنوات من التعليم المدرسي من قراءة جملة بسيطة. وينطبق الأمر نفسه في كينيا على 50 في المائة من الشباب. وفي البيرو لم يتمكن سوى خمسين في المائة تقريباً من الأطفال في الصف الثاني من القراءة على الإطلاق (Crouch 2006). وأمّا مهارات معرفة الحساب فهي منخفضة أيضاً. ففي باكستان أظهرت اختبارات أُجريت على تلاميذ الصف الثالث أن نصفهم فقط قادرين على الإجابة عن مسائل بسيطة في الضرب (World Bank 2011a)، فيما بدأ أنّ 74 في المائة من تلاميذ الصف السادس في موزمبيق لا يمتلكون مهارات أساسية في معرفة الحساب (King and Reinikka 2012). وتذهب تقييمات الطلبة الدولية خطوة أبعد على مستوى المرحلة المتوسطة، مثل "البرنامج الدولي لتقييم الطلبة" (PISA) و"دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم" (TIMSS)، حيث تجد أنّ حتى البلدان ذات الدخل المتوسط وذات المعدّلات المرتفعة في الالتحاق بالتعليم الأساسي، مثل كولومبيا وإندونيسيا وتايلند، تحقق مستويات ضعيفة في الكفاءات الأساسية في الرياضيات (World Bank 2011a). وعلاوة على ذلك، هناك تفاوت في الإنجاز يُظهر داخل البلدان. فغالباً ما تكون مستويات التعلّم متدنّية على وجه خاص لدى الفئات المحرومة والتي يصعب الوصول إليها. ومن الواضح أن الطلبة حول العالم، سواء كانوا يعيشون في بلدان نامية أو متوسطة الدخل، يواجهون تحديات كبيرة في تحقيق إنجاز.

يحمل الإنجاز المتدني مضامين كثيرة، ولكن من أكثرها تدميراً هي تلك المتعلقة بالمطامح الوظيفية، مثلما أشارت إليه دراسة (Jimenez at al., 2012). فالشهادة تحقق غرضاً هاماً بكل تأكيد في توسيع الفرص التوظيفية، غير أنّ المعرفة والمهارات والكفاءات التي يمتلكها الفرد في النهاية هي التي تحدّد إنتاجيته وقدرته على التكيف مع سوق عمل ديناميكي. ولسوء الحظ، لا تتوازي المناهج التعليمية دائماً مع متطلبات سوق العمل. ولكن وإلى جانب الدور الذي يلعبه الطلب الضعيف على العمالة في بلدان كثيرة، تكشف مستويات البطالة المرتفعة المتواصلة بين فئة الشباب فشل النظم التعليمية في تزويد الشباب بالمهارات الأساسية. وقد لا يجد حتى أولئك الذين يتمكنون من اكتساب تعليم أساسي عملاً لأنهم لا يمتلكون المهارات التي تطلّبها جهات العمل اليوم- وغداً بدرجة أهمّ. وفي الهند على سبيل المثال، وبسبب ضعف تدريب خريجي جامعات وكليات كثيرة، فإنّ المؤسسات العاملة في البرامج الحاسوبية والمصارف وصناعة الأدوية وقطاعات التجزئة تشرّع على نحو متزايد في تصميم برامجها التدريبية الخاصة- حتى أنها تبني مقرّاتها الخاصة لتدريب موظفيها في المستقبل (Wadhwa et al. 2008). ومع ذلك فإنّ لم يمتلك العاملون المهارات الأساسية المطلوبة، وهي العلوم "الثلاثة" الأساسية وكذلك المهارات "المعتدلة"، فقد لا تعود البرامج التدريبية داخل المؤسسات سوى بنفع محدود. وما هو أهمّ من ذلك هو أنّ المؤسسات ستفضّل توظيف من هم في حال أفضل على الأرجح. وفي بلدان كثيرة نجد أنّ تدني الالتحاق بوظائف في حقول معينة مثل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات يعمل على تفاقم هذه المشاكل، وخصوصاً بالنسبة إلى النساء (World Bank 2011b).

وهناك مسألة أخرى تتمثل في أنّ كثيراً من نظم التعليم لا تزال محدودة إلى حدّ ما فيما يتعلق بالمواد التي تطرحها للتدريس، وبالتالي فيما يتعلّمه الشباب. ومثلاً، تُعدّ المسائل المتعلقة بالصحة الجنسية والتناسلية مسائل جدية في بلدان كثيرة، وخصوصاً في أفريقيا. ففي هذه المنطقة لا يزال تفشي فيروس نقص المناعة البشرية (HIV) ومتلازمة فقد المناعة المكتسبة (AIDS) يشكلان تهديداً رئيسياً، وتظلّ معدّلات الخصوبة مرتفعة جداً مع إيجاب كثير من النساء خمسة أطفال أو أكثر خلال حياتهن. ويمكن للتعليم الشامل أن يساهم مساهمة كبيرة في توفير معلومات أفضل عن هذه التحديات وفي المساعدة على تغيير السلوكيات عند اللزوم. وذكرنا أنّنا أنّ تعليم الفتيات والنساء قد يقلّل معدّلات وفيات الأمومة بنسبة خمسة في المائة على الأقل، ولكن هناك مكاسب إضافية تتحقّق على الأرجح إن أضيف التعليم الصحيّ الأساسي نظامياً

إلى مناهج التعليم. فالتعليم الجنسي يتوفر على نحو اعتيادي في المدارس الثانوية في البلدان المتقدمة (في الولايات المتحدة، انظر مثلاً National Guidelines Task Force, 2004)، غير أن الأمر لا ينطبق بعد في كثير من البلدان النامية، أو ليس إلى حدٍّ مماثلٍ على الأقل.

3-3 العوائق التي تحول دون تعليم أفضل

لماذا توجد صعوبة كبيرة في تحقيق تقدم؟ ما هي بعض العوائق الأساسية التي تعترض تحقيق أداء تعليمي أفضل؟ في هذا الصدد لا بُدَّ من ذكر ثلاثة عوائق على الأقل. أولاً، تُعدّ التكلفة مسألة قائمة. فالتعليم لا يُقدّم مجاناً، حيث يشتمل على تكاليف نقدية جارية وتكاليف فرص بديلة بالنسبة للأسر المعيشية. وقد وجدت الاستقصاءات الأسرية أن الآباء يوضحون أن التكاليف سببٌ اعتيادي وراء عدم رضاهم عن تعليم أولادهم. ويظهر هذا السبب أكثر عند الطلب من الآباء تفسير تسرب أولادهم من المدارس أو عدم التحاقهم بها على الإطلاق (Wodon 2012، Tsimpo and Wodon 2012). وفي حين أن كثيراً من البلدان قد تبنت سياسات تسجيل مجاني في مستوى مرحلة التعليم الابتدائي العام (وفي بعض الحالات في مستوى التعليم المتوسط)، تظلّ التكاليف تشكل عنباً بالنسبة إلى مستويات المراحل التعليمية ما بعد ذلك. وفي غياب برامج فعّالة من منح وفروض الطلبة، غالباً ما يتحمل الشباب تمويل تعليمهم المدرسي وتدريبهم ما بعد المرحلة المتوسطة من مواردهم الخاصة. وحتى مع تكثيف العون المالي في المدارس الثانوية والجامعات فإن التكاليف البديلة المطلوبة لفترة الانتظام في الدراسة قد تكون كبيرة على الطلبة. ويُعد دور التكاليف النقدية الجارية والبديلة في دفع الشباب خارج التعليم المدرسي السبب الرئيسي على الأرجح في تحقيق برامج التحويل النقدي المشروط نجاحاً ورواجاً كبيرين في السنوات الأخيرة (Fiszbein et al. 2009).

ثانياً، يعود جزء من السبب الذي يجعل التعليم مكلفاً بالنسبة إلى الأسر المعيشية إلى أن الميزانيات العامة محدودة، بحيث تصبح النثرية النقدية الجارية مطلوبة لاسترداد التكاليف. ولكن هذا لا يعني أن زيادة التمويل العام للتعليم ببساطة سيمثل ضماناً للنجاح، خاصة فيما يتعلق بتحسين التعلّم. إن الأعمال الموضوعية حول ما يُسمّى وظائف إنتاج التعليم- التي تربط الأداء التعلّمي بالمُدخلات المدرسية، تجد أن مزيداً من المُدخلات لا تؤدي بالضرورة إلى مُخرجات أفضل. وقد أظهرت إحدى الدراسات الأولى في هذا المجال- "تقرير كولمان في الولايات المتحدة" (Coleman et al. 1966)- أن للخلفية العائلية والأثر آثار كبيرة على الإنجاز أكثر من المُدخلات المدرسية، وهي متغيرات يصعب التأثير عليها من خلال السياسات التعليمية. وعلى مدى العقود الثلاثة الماضية كان هانوشك (1986 و2010؛ انظر أيضاً Hanushek and Woessmann 2011) مؤيداً رئيسياً للرأي القائل إن توفير التعليم غالباً ما يكون غير فعّال وإن كثيراً من المُدخلات المدرسية لا تُحدث سوى فرق بسيط في تحقيق التلاميذ إنجازاً في التعلّم. وبينما تشكل نوعية المدرسين أهمية، يجد هانوشك أن نوعية المدرسين لا تتصل غالباً بالأجر أو المؤهلات الرسمية. فطالما ظهرت إنتاجية المُدخلات الهامشية المتصلة بالمدرسين في البلدان النامية منخفضة بالمقارنة مع مُدخلات أخرى (Pritchett and Filmer 1999). ومؤخراً، وجدت إحدى الدراسات (Glewwe et al., 2011) أنه مع وجود تأثيرات مهمة لبعض المُدخلات الأساسية (وتشمل توفر طاولات الدراسة، ومعرفة المدرسين بالمواد التي يدرسونها، وغياب المدرسين)، فإن كثيراً ممّا يُصرف في التعليم قد لا يؤثر كثيراً كما يعتقد الناس. وهذا لا يعني بالطبع أن المُدخلات المدرسية لا تُحدث أي فرق. فقد وجدت دراسة (Card and Krueger, 1996) وكذلك دراسة (Greenwald et al., 1996) أن موارد المدارس تميل إلى أن تكون مرتبطة إيجابياً بالاكتمال التعليمي والإنجاز والإيرادات (نظر أيضاً Baker 2012). ولكن يجب أن توضع الاستثمارات بحذر حيث إن آثارها تختلف كثيراً بين الخيارات المختلفة، وبذلك فإن الإنفاق الأكبر لا يُعدّ حلاً ببساطة.

ولنضع في الاعتبار البرامج التي تقدّم فرصة ثانية للشباب الذين لم يلتحقوا قط بالمدرسة أو تسربوا من التعليم. إن هذه البرامج قادرة على إحداث فرق كبير بين المستفيدين منها، مثل دورات محو الأمية، وبرامج الدرجات المُعادلة، والدورات المهنية. وقد حدّد أحد الاستقصاءات الخاصة بأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 154 برنامجاً من هذه البرامج في 39 بلداً تُقدّم إلى 3,5 مليون طفل. وقد يبدو الأمر مشجعاً إلا أنه يظلّ صغيراً بالمقارنة مع 52 مليون شاب أفريقي كانوا خارج التعليم المدرسي في سنة 2009 (DeStefano et al. 2006). وعلاوة على ذلك، لم تحقق بعض برامج الفرصة الثانية نجاحاً (فهناك تغاير كبير في جودة هذه البرامج)، ومثلما هو الحال في برامج أخرى تفيد أعداد السكان المحرومين، نجد أنهم غالباً ما يعانون بسبب الدعم السياسي والمادي المحدود. وحتى تكون هذه البرامج ناجحة فإن عليها تأسيس علاقات أقوى تعود بهم إلى نظام التعليم الرسمي وتتقدّم بهم نحو الوظائف (Jimenez et al. 2012).

ثالثاً، عدا التكاليف التي تشكل عوائق أمام التعليم وحقيقة أن كثيراً من مُدخلات المدارس أو البرامج لا يبدو أنها تصنع فرقاً كبيراً من حيث الإنجاز وكذلك الاكتساب، فهناك عوامل ثقافية تلعب كذلك دوراً في تقييد فرص التعليم، وخصوصاً بالنسبة إلى الفتيات. ومن بين القضايا ذات الصلة مسألة زواج القصر (Brown 2012)، التي لا تتعلق فقط بعوامل اقتصادية بل تتخطاها إلى ممارسات حضارية أو دينية. وباستخدام البيانات التي يوفرها 60 استقصاءً ديمغرافياً وصحياً، تُظهر دراسة (Nguyen and Wodon 2012a) أن نصف النساء المولودات بين 1985 و1989 تقريباً قد تزوجن دون

سن 18 في جنوب آسيا. وبلغت تلك النسبة 38,5 في المائة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، و31,5 في المائة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وقد تراجعت حالات زواج الفتيات القاصرات مع الوقت، ولكن ببطء وحسب، وقد أُوخِت الدراسات الأخيرة بأنّ الزواج المبكر يقلل إلى حدّ كبير احتمالات تعلّم الفتيات وإتمامهن المرحلة الدراسية الثانوية (Field and Ambrus 2009, and Nguyen and Wodon 2012b). ونتيجةً لعوامل ثقافية مثل زواج القاصرات، تعاني الفتيات بالتالي من حيث اكتساب التعليم وتحقيق إنجازٍ على حدّ سواء.

ما الذي يمكن القيام به للتعامل مع قضايا مثل زواج القصر؟ حسبما تشير إليه دراسة (Nguyen and Wodon, 2012c) يمكن إقرار قوانين تمنع الزواج دون سن 18، ولكن مثل هذه القوانين لا تحظى بالتطبيق في الأغلب. وبالتالي فهذه القوانين مع الحاجة إليها لا تُعدّ كافيةً. وهناك مع ذلك عددٌ من إجراءات التدخل الواعدة، مثل استخدام برامج التحويل النقدي المشروط المذكورة آنفاً. وهناك إجراءات تدخل تعليمية أخرى قد تكون ذات آثار نافعة على زواج القاصرات، مع أنها غير مباشرة، مثل تقريب مواقع المدارس (وخصوصاً بالنسبة إلى مدارس المرحلة الثانوية)، وتوفير وسائل النقل العام إلى المدارس، وضمان توفير المياه في المدارس، وربّما وعلى نحو أهمّ تحسين جودة التعليم المدرسي بحيث تكون الحوافز أكبر لتشجيع الفتيات على الالتحاق بالمدرسة. وهناك بديلاً آخر يتمثل في توفير برامج التحويل النقدي المشروط بعدم الزواج، مثلما تمّ إجراؤه في أرياف إثيوبيا في برنامج (Berhane Hewan) التجريبي، والذي تقدّم من خلاله نعمة حامل إلى الفتاة وأسرتها عند التخرّج (Erulkar and Muthengi 2009). ولكنّ من المهمّ أيضاً التأكيد على أنّ تحوّل الفتيات عن الزواج ضمن إطار معيّن يحتاج إلى إعادة تشكيل تستدعي حواراً سياسياً مع الزعماء الدينيين وقادة المجتمع ذوي التأثير الكبير على هذه القضايا. ويُعدّ زواج الفتيات القاصرات مجرد مثال على الجوانب التي تلعب فيها الممارسات الثقافية والدينية دوراً في التأثير على مخرجات التعليم. ولكنّ المثال يعرضُ عرضاً جيّداً لضرورة إجراء حوارات مع قادة المجتمع وزعمائه الدينيين حول مثل هذه الممارسات، وكذلك حول ما يُدرّس في المدارس- بما في ذلك موضوع الصحة الجنسية والتناسلية.

4- رؤوس الأرقام

4-1 الاستثمار مبكراً، وبذكاء، ومن أجل الجميع

ما الذي ينبغي القيام به لتحسين الاكتساب التعليمي والإنجاز التعلّمي؟ في حين أنه لا يوجد حلّ وحيد، يبدو أنّ اتفاق الآراء يتزايد حول الحاجة إلى الاستثمار مبكراً وعلى نحو ذكيّ ومن أجل الجميع (World Bank 2011a). فالاستثمار مبكراً يعني أنّ علينا أن نتيح للأطفال الانطلاق عن طريق بداية مناسبة من خلال برامج تنمية الطفولة المبكرة (ECD)- وتشمل التغذية، والتحفيز، والمهارات المعرفية الأساسية. وعلينا أيضاً أن نستثمر بذكاء لنعزز الطلاب على التعلّم أثناء وجودهم في المدارس من خلال وضع نُظم تعليم قوية ذات مقاييس تعلّم واضحة، ومدّسين مناسبين، وموارد ملائمة، وبيئة تنظيمية كاملة الأصول. وأخيراً، علينا أن نستثمر من أجل الجميع كي نتمكن من الوصول بطريقة أفضل إلى الفئات المحرومة، بما فيها الفتيات.

ماذا يعني ذلك عملياً؟ تتمثل الأولوية الواضحة في صياغة مناهج أفضل لمساعدة الطلاب على اكتساب مهارات متصلة بالعمل تتطلبها جهات العمل. وعلى البلدان أن توجّه نُظمها التعليمية بشكل مباشر أكثر نحو سدّ فجوات المهارات، وأن تستجيب إلى مؤشرات سوق العمل، وأن تعزز القدرات القائمة على المعرفة حتى تسهّل الانتقال من المدرسة إلى العمل (Wang 2012). وهناك إجراءات أخرى مُساعدة، مثل برامج التدريب ما قبل التوظيف، وبرامج التدريب أثناء الخدمة، وبرامج التدريب على المهنة، أو برامج التمرين التوظيفي، وكذلك برامج الفرصة الثانية وفرص التعليم غير الرسمي (Jimenez et al. 2012). ويمكن للاستقصاءات أن تلقي ضوءاً على فجوات المهارات الموجودة وعدم المضاهاة، مثل استقصاء قياس "مهارات من أجل التوظيف والإنتاجية" (STEP)، والتي تغطي المهارات المعرفية والفنية وكذلك المهارات السلوكية والاجتماعية (Banerji et al. 2010).

ولا ينبغي التقليل من أهمية إعداد الطلاب لسوق العمل. فمثلما أوضحت الأزمة الاقتصادية الأخيرة، كانت فئة الشباب هي الأكثر عرضةً للبطالة أو للعمل بوظائف غير كافية. وبينما تلبي الوظيفة المناسبة الحاجة إلى طرد شبح الفقر فإنها تمنح صاحبها كذلك الشعور بالقوة وحتى بالسعادة (World Bank 2012b). وإلى جانب دور الوظيفة الحيوي في تدبير سبل المعيشة فإنها تشكّل عاملاً مفيداً في إعادة ربط فئة الشباب بالمجتمع، متيحةً لهم المشاركة فيه والإقرار بوجودهم وفي بناء الثقة بمؤسساتهم. ومن الضروري السماح للشباب بتنمية قدراتهم القيادية والإيمان بقدراتهم الخاصة. وقد أظهر تقييم حديث لآثار مشروع أجراه البنك الدولي في ليبيريا حول انتقال الفتيات المراهقات من المدرسة إلى العمل تأييداً لهذه المقترحات. فقد وجدت الدراسة أنّ مشروع الفرصة الثانية هذا لم يؤدّ إلى تحقيق مكاسب في التوظيف والإيرادات فحسب، بل وبين وجود شعورٍ بالرضا لدى الفتيات عن أنفسهنّ وعن قدرتهنّ على العمل والتفاعل مع الآخرين، بما فيهم الأشخاص الذين لا يعرفونهم، وشعورهنّ بالتحكّم في حياتهنّ وبالانفتاح أكثر (Lundberg et al. 2012).

إن إيجاد بيئة ذات نُظم تعليمية تعزز الاستثمارات في الابتكار والإبداع هي بيئة تتيح تعزيز مثل مشاعر التمكين هذه. وهناك برنامج في السلفادور لا يزال رهن التقييم يعمل على تمكين النساء من خلال مساقات تدريبية تحسّن المهارات الفنية الأساسية للمستفيدات منها، وتشمل التدريب على "مهارات حياتية" ابتكارية تهدف إلى زيادة قدرتهن على الالتحاق بوظائف على المدى المتوسط. وبينما يسعى بعضهم إلى تدريب مرتبط أساساً بإنتاج المنسوجات والمهارات الحاسوبية، فإن هناك أخريات كثيرات يركّزن تدريبهنّ على مهارات تقليدية أقل، وتشمل المهارات التي تفيد في الأغلب التوظيف الذاتي مثل الخبز والطهو والتجميل (World Bank 2011b). ولا تفيد مثل هذه الاستثمارات المشاركة في فرص توظيف فحسب، بل أنها تساعدنّ على الأرجح كذلك على مواجهة التقاليد الاجتماعية وحالات التمييز التي غالباً ما تواجه فئات معينة داخل المجتمع.

4-2 الاستثمار في التعليم الشامل

يتطلّب التعليم الشامل استثمارات في مهارات الحياة ذات التعريف الواسع، إلى جانب تأهيل الطلاب بالمهارات اللازمة لسوق العمل. ومثلما يبيّن المثل السابق، نجد أنّ إعداد النساء بمهارات معيشية يمكن ربطه بقدرتهنّ على العمل، وكذلك بتكينهنّ وتحقيق المساواة على نحو هام. ويظهر أدناه مثالان إضافيان على السبب الذي يجعل الاستثمارات في المهارات الحياتية استثمارات حكيمة، يتعلّق أحدهما بمهارات عملية تتصل بالصحة يمكن تعلّمها في المدرسة، بل وينبغي ذلك، ويتعلّق الآخر بدور الشخصية والقيم في التعليم. ولنضع في الاعتبار أولاً المهارات العملية التي يمكن تعلّمها في المدرسة. ففي دراسة حديثة أجريت حول تعليم البنات في بوركينا فاسو، طلب من الآباء والأمهات وضع ما يجدونه من مزايا رئيسية مترتبة على تعليم البنات في قائمة. وبالإضافة إلى التنمية الشخصية لبناتهنّ والإنجاز الأكاديمي- الذي يساعد الفتاة وكذلك أسرتهما على أداء مهام بسيطة مثل قراءة رسالة أو إرسال واستلام رسائل نصية- فقد ذكر الآباء والأمهات أيضاً المهارات العملية المتحسنة وخصوصاً تلك المتصلة بالصحة والنظافة، وكذلك السلوك الحسن. وقد وُجد أنّ الفتيات اللاتي يرتدن المدرسة يتميّن بفهم أفضل للتغذية والوقاية من المرض من بين أمور أخرى. وكذلك فبالإضافة إلى قائمة المواد الأكاديمية التقليدية أكثر، اختار المربيون على الدراسة "المهارات الحياتية" من بين المواضيع المهمة. وبالتالي، ففي حين أنّ الأقلية من المربيين شدّدت على أنّ مثل تلك المواد تتميّن بالأولوية إلا أنها تحظى بالقيمة (Gemignani and Wodon 2012).

ولنضع الشخصية والقيم في الاعتبار الآن. في هذا الصدد، لا تتوفر سوى دلائل محدودة حول تعليم الشخصية في البلدان النامية، ولكن البحوث في الولايات المتحدة تجد أنّ مثل تلك البرامج قد تساعد على منع ظهور المشاكل الاجتماعية بين الشباب (Battistich، غير مؤرّخ). وفي الدراسة التي أجريت في بوركينا فاسو المذكورة أعلاه، وكذلك في بلدان نامية عموماً، نجد القيم تحظى بأولوية عند كثير من الآباء والأمهات. ومثلاً نجد أنّ رضا الآباء والأمهات عن التعليم الذي يتلقاه أولادهم غالباً ما يكون مرتفعاً عند ارتيادهم مدارس دينية التوجّه أكثر من المدارس العامة أو غير الدينية الخاصة، ويعود جزء من السبب إلى أنّ المدارس الدينية التوجّه تولي اهتماماً كبيراً بالقيم. وبالنسبة إلى الأهالي الذين يرسلون أولادهم إلى مدارس إسلامية، فإنه غالباً ما يُعدّ التعليم الديني المتعمّق الذي تقدّمه هذه المدارس العامل الرئيسي وراء اتخاذهم القرار بلحاق أولادهم بمثل تلك المدارس. وأما بالنسبة إلى الأهالي الذين يُلحقون أولادهم بالمدارس المسيحية فإنه غالباً ما تكون أهمية القيم التي يتوخونها (بمقارنة مقاربة مع الدين) هي السبب الثاني الأكثر أهمية بعد التميّن الأكاديمي وراء إلحاقهم بالمدارس (Wodon 2012، Tsimpo and Wodon 2012؛ انظر أيضاً Para-Osorio and Wodon 2011).

5- المضي قدماً

يمكن للبلدان اتباع استراتيجيات مختلفة لتحسين الاكتساب التعليمي والإنجاز التعلّمي على حدّ سواء، غير أنّ المبادرات التي تتخذ منحى منهجياً للتعليم المرتكز على نتائج قابلة للقياس هي من بين المبادرات الواعدة أكثر (World Bank 2011a). وفي هذا الجزء الختامي، وبناءً على ما تجده دراسة (Jimenez et al. 2012)، نشير إلى بعض المجالات الرئيسية ذات الأولوية لتوسيع الفرص أمام فئة الشباب حتى يتمكنوا من البقاء في المدارس ولتحسين نوعية التعليم الذي يتلقونه، وكذلك لمساعدة أولئك الذين تسربوا من التعليم في العودة إلى المسار التعليمي. وتتمثل الفكرة الرئيسية في أنّه يتعيّن على الدول أن تستثمر في تحويل التعليم إلى عملية جاذبة أكثر للشباب وتطوير برامج فعّالة من حيث التكلفة لتحقيق ذلك.

وتقترح دراسة (Jimenez et al. 2012) اتخاذ مقاربة شاملة أولاً نحو الإصلاح التعليمي. فالتعليم يستمرّ مدى الحياة. ولذلك فعلى الإصلاحات أن تغطي كلّ مستويات التعليم، من مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي إلى المرحلة اللاحقة للتعليم الابتدائي وما بعدها. وعلى الإصلاحات عند اتخاذها أن تشمل جميع أصحاب المصلحة في النظام التعليمي. ففي النهاية ليست الحكومة الجهة الوحيدة -أو الأفضل- التي تقدّم الخدمات التعليمية (Barrera-Osorio et al. 2009)؛

(Tsimpo and Wodon 2012). وبمعنى آخر، ينبغي أن تؤدي الإصلاحات إلى شبكة أكثر تنسيقاً ومرنة تتكون من مقدمي الخدمات في القطاعين العام والخاص، وكذلك من البرامج الرسمية وغير الرسمية. وعلاوة على ذلك، من المهم أن تضمن قدرة الشباب على الاستفادة استفادة فعالة من المعارف والمهارات والكفاءات التي يكتسبونها في الصف المدرسي من خلال إيجاد روابط واضحة تمتد من النظام التعليمي إلى سوق العمل. وبالتركيز على النظام التعليمي ككل عوضاً عن أجزائه الفردية يمكن أن تستجيب الإصلاحات استجابة أفضل للتحديات التي تواجه الشباب اليوم حول العالم.

وثانياً، علينا أن نقر بأن المدخلات المتزايدة وحدها لن تؤدي إلى نتائج أفضل. فالمدخلات مثل مباني المدارس والكتب الدراسية والمدرسين المتدربين والأساتذة هي عوامل مطلوبة وقد تشكل استثمارات استراتيجية، ولكن ينبغي أن تستخدم استخداماً فعالاً من أجل تحسين عملية التعلم. وينبغي أن تخضع المدارس والمدرسين للمساءلة حيال النتائج، مع قياس التعلم ومراقبته على أساس منتظم، وخصوصاً من أجل تحسين نتائج التعلم عند جميع الطلبة، وليس فقط عند الطلبة الأذكي أو ذوي الامتيازات.

ثالثاً، ينبغي توفير معلومات أفضل للطلبة ليتمكنوا من اتخاذ قرارات جيدة تتعلق بالتعليم الذي يتلقونه. إن مجرد إحاطة الشباب بمعلومات عن منافع التعليم قد يمدد فترة بقائهم في المدرسة إلى حد كبير. ففي جمهورية الدومينيكان على سبيل المثال، وجد أن تلاميذ الصف الثامن الذين عُرضت عليهم بيانات متعلقة بإيرادات الأشخاص الذين أتموا المرحلة الثانوية كانوا أكثر ميلاً للانخراط بالتعليم الثانوي من أولئك الذين لم تُعرض عليهم تلك المعلومات (Jensen 2010). وبالإضافة إلى ذلك، يتعين توسيع برامج الفرصة الثانية وفرص التعليم غير الرسمي من أجل مساعدة أولئك الذين تسربوا خارج التعليم المدرسي لكي يعودوا إلى مسارهم التعليمي.

رابعاً، يتعين علينا تقييم أثر البرامج الابتكارية لاكتساب فهم واضح لما ينفع وما لا ينفع. ويُعد إجراء تقييمات آثار صارمة أمراً أساسياً كي يكون الإنفاق الاجتماعي أكثر فعالية وكفاءة. وقد أظهرت التقييمات الأخيرة على سبيل المثال أن قوانين التعليم المدرسي الإلزامي قد تعمل على زيادة الاكتساب التعليمي، وأن المنح الدراسية للمتفوقات والتحويلات النقدية المشروطة تقلل احتمالات التسرب من التعليم المدرسي. ومن بين برامج الفرصة الثانية، أظهر برنامج "الشباب" (Jóvenes) في أميركا اللاتينية نتائج إيجابية في دفع الشباب إلى العودة إلى سوق العمل بطريقة فعالة مقابل التكلفة (Attanasio et al. 2011؛ World Bank 2006).

وأخيراً، وفي سياق هذه الورقة المواضيعية، وبالإضافة إلى التوصيات الأربع التي طرحتها دراسة (Jimenez et al., 2012)، نقترح هنا توصية خامسة كذلك: يتعين علينا الاستثمار في برامج التعليم الشامل التي تزود الطلاب بالقيم والمهارات التي لا تتمثل في تحقيق النجاح في سوق العمل فحسب، وإنما تتيح لهم التمتع بحياة صحية أكثر وتحقيق إنجازات أكبر. وقد ناقشنا سابقاً المنافع التي قد تنشأ من اكتساب المهارات غير المعرفية، وكذلك المهارات المتصلة بالنظافة والسلوكيات الصحية المناسبة. وقد ذكرنا كذلك أهمية وضع الأخلاق والقيم في الاعتبار ضمن المنهج التعليمي. ويمكن للاستثمارات في برامج ابتكارية في مجالات كهذه أن تلعب دوراً مهماً في تشكيل الشخصية، وبالتالي في توفير منافع للطلبة الأفراد وكذلك لمجتمعاتهم المحلية ومجتمعاتهم الأكبر ككل.

إن وجود علاج بسيط أو عام للتحديات الكثيرة التي تواجه نظم التعليم في البلدان النامية هو أمر متعذر، ابتداءً من توفير المنفذ إلى التعليم وحتى تحقيق الجودة والمساواة. ولكن تستدعي الحاجة إلى وضع مقاربة شاملة لكي تتمكن النظم التعليمية من إعداد الشباب إعداداً فعالاً لتحمل المسؤوليات الكثيرة التي سيواجهونها في حياتهم كأفراد بالغين. وبينما لا تشكل المجالات الرئيسية المختلفة الواجب وضعها في السياسات التعليمية المذكورة في هذه الورقة المواضيعية حلاً أمثل لكل ما هو مطلوب، فهي قادرة على أن تساعد الشباب - من الجيل الحالي والأجيال القادمة - على تحقيق الاستفادة القصوى من مواهبهم وطاقتهم، بما يزيد فرصة استمتاعهم بحياة سعيدة وسليمة صحياً ومُنتجة.

Attanasio, O., A. Kugler, and C. Meghir, 2011, “Subsidizing Vocational Training for Disadvantaged Youth in Colombia: Evidence from a Randomized Trial”, *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(3): 188–220.

Baker, B., 2012, “Revisiting that Age-Old Question: Does Money Matter In Education?”, The Albert Shanker Institute.

Banerji, A., W. Cunningham, A. Fiszbein, E. M. King, H. A. Patrinos, D. Robalino, and J. P. Tan, 2010, *Stepping Up Skills for More Jobs and Higher Productivity*, Washington, DC: The World Bank.

Barrera-Osorio, F., H. A. Patrinos, and Q. Wodon, editors, 2009, *Emerging Evidence on Vouchers and Faith-Based Providers in Education: Case Studies from Africa, Latin America, and Asia*, Washington, DC: The World Bank.

Battistich, V., undated, “Character Education, Prevention, and Positive Youth Development”, mimeo, Saint Louis: University of Missouri.

Brown, G., 2012, *Out of Wedlock, Into School: Combating Child Marriage through Education*, London: The Office of Gordon and Sarah Brown.

Card, D., and A. Krueger, 1992, “Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Schools in the United States”, *Journal of Political Economy*, 100(1): 1-40.

Case, A., and A. Deaton, 1999, “School Inputs and Educational Outcomes in South Africa”, *Quarterly Journal of Economics*, 114(3): 1047-84.

Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. F. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, et al., 1966, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC: U. S. Office of Education.

Crouch, L. 2006, “Education Sector: Standards, Accountability, and Support”, in D. Cotlear, ed., *A New Social Contract for Peru: An Agenda for Improving Education, Health Care, and the Social Safety Net*, 71–106, Washington, DC: The World Bank.

DeStefano, J., A. S. Moore, D. Balwanz, and A. Hartwell, 2006 “Meeting the EFA: Reaching the Underserved through Complementary Models of Effective Schooling”, *EQUIP2 Working Paper*, Washington, DC: USAID/Academy for Educational Development.

Erulkar, A. S., and E. Muthengi, 2009. “Evaluation of Berhane Hewan: A Program to Delay Child Marriage in Rural Ethiopia”, *International Perspective on Sexual Reproductive Health*, 35(1), 6-14.

Farrington, C. A., M. Roderick, E. Allensworth, J. Nagaoka, T. S. Keyes, D. W. Johnson, & N. O. Beechum, 2012, “Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review”, Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Field, E. and A. Ambrus, 2008. "Early Marriage, Age of Menarche, and Female Schooling Attainment in Bangladesh", *Journal of Political Economy* **116**(5): 881-930.

Filmer, D, 2000, The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth, *Policy Research Working Paper 2268*, Washington, DC: The World Bank.

Fiszbein, A., N. Schady, F. H. G. Ferreira, M. Grosh, N. Kelleher, P. Olinto, and E. Skoufias, 2009, "Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty", *World Bank Policy Research Report*, Washington DC: The World Bank.

Gemignani, G. and Q. Wodon, 2012, "How Do Parents Perceive the Benefits from Educating Girls? Results from Qualitative Work in Burkina Faso", mimeo, Washington, DC: The World Bank.

Glewwe, P. W., E. A. Hanushek, S. D. Humpage, and R. Renato, 2011, "School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010", *NBER Working Paper 17554*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Greenwald, R., L. Hedges, and R. Laine, 1996, "The Effect of School Resources on Student Achievement", *Review of Educational Research*, **66**(3): 361-96.

Hanushek, E. A., 1986, "The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools", *Journal of Economic Literature*, **24**(3): 1141-77.

Hanushek, E. A., 1994, "An Exchange: Part II: Money Might Matter Somewhere: A Response to Hedges, Laine, and Greenwald", *Educational Researcher*, **23**(4): 5-8.

Hanushek, E. A., 2010, "Education Production Functions: Developed Country Evidence", *International Encyclopedia of Education*, **2**: 407-11.

Hanushek, E. A., and L. Woessmann, 2011, "The Economics of International Differences in Educational Achievement", in E. A. Hanushek, S. Machin, and L. Woessmann, editors, *Economics of Education*, Volume 3, The Netherlands: North-Holland.

Heckman, J. J., S. H. Moon, R. Pinto, P. A. Savelyev, and A. Yavitz, 2010, "Analyzing Social Experiments as Implemented: A Reexamination of the Evidence from the HighScope Perry Preschool Program", *Working Paper 16238*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Heckman J. J. and T. D. Kautz, 2012, "Hard Evidence on Soft Skills", *Working Paper 18121*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Jensen, R., 2010, "The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling", *The Quarterly Journal of Economics*, **125**(2): 515-548.

Jimenez, M., E. M. King, J. P. Tan, 2012, "Making the Grade", *Finance & Development*, **9**(1): 12-14.

King, E. and R. Reinikka, September 2012, “Achieving learning for all”, *This is Africa*. Accessed <http://www.thisisafricaonline.com/Development/Achieving-learning-for-all>.

Kremer, M. R., 1995, “Research on Schooling: What We Know and What We Don’t, A Comment on Hanushek”, *The World Bank Research Observer*, 10(2): 247-54.

Lundberg, M., S. Chakravarty, F. Adoho, 2012, Skills training and the empowerment of adolescent girls in Liberia, mimeo, Washington, DC: The World Bank.

National Guidelines Task Force, 2004, “Guidelines for Comprehensive Sexuality Education, 3rd edition”, Washington, DC: Sexuality Information and Education Council of the United States.

Nguyen, M. C., and Q. Wodon, 2012a, “Global Trends in Child Marriage”, mimeo, Washington, DC: The World Bank.

Nguyen, M. C., and Q. Wodon, 2012b. “Estimating the Impact of Child Marriage on Literacy and Education Attainment in Africa”, mimeo, Washington, DC: The World Bank.

Nguyen, M. C., and Q. Wodon, 2012c. “Child Marriage and Education: A Major Challenge”, mimeo, Washington, DC: The World Bank.

Nguyen, M. C., and Q. Wodon, forthcoming, “Analyzing the Gender Gap in Education Attainment: A Simple Framework with Application to Ghana”, *Journal of International Development*.

Para-Osorio, J., and Q. Wodon, editors, 2011, *Escuelas religiosas en América Latina: Estudios de caso sobre Fe y Alegría*, Estudios del Banco Mundial, Washington, DC: The World Bank.

Pritchett, L. and D. Filmer, 1999, “What education production functions *really* show: a positive theory of education expenditures”, *Economics of Education Review*, 18(2), 223-239.

Psacharopoulos, G. and H. A. Patrinos, 2004, “Returns to Investment in Education: A Further Update”, *Education Economics*, 12 (2): 111–134.

Schultz, T. P., 1993, “Investment in the Schooling and Health of Women and Men”, *Journal of Human Resources*, 28 (4): 694–734.

Tsimpo, C., and Q. Wodon, 2012, “Primary and Secondary Education in Africa: Comparing Public, Private Secular, and Faith-inspired Schools”, *Smart Lessons*, Washington, D.C.: International Finance Corporation.

United Nations General Assembly, World Programme of Action for Youth to the Year 2000 and Beyond: resolution / adopted by the General Assembly, 13 March 1996, A/RES/50/81.

United Nations Population Fund (UNFPA), Report of the International Conference on Population and Development, Cairo, 5-13 September 1994, A/CONF.171/13/Rev.1

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), 2010, *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the marginalized*, Paris.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), 2011, *EFA Global Monitoring Report 2011: The hidden crisis: Armed conflict and education*, Paris.

Wadhwa, V., U. K. de Vitton, and G. Gereffi, 2008, “How the Disciple Became the Guru”, *Global Engineering and Entrepreneurship report*, Durham, North Carolina: Duke University.

Wang, Y., 2012, *Education in a Changing World: Flexibility, Skills and Employability*, Washington, DC: The World Bank.

Wodon, Q., 2012, “Faith-inspired and Private Secular Schools in sub-Saharan Africa: Market Share, Reach to the Poor, Cost, and Satisfaction”, mimeo, Washington, DC: The World Bank.

World Bank, 2006, *World Development Report 2007: Development and the Next Generation*, Washington, DC: The World Bank.

World Bank, 2011a, *World Bank Group Education Strategy 2020: Learning for All—Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development*, Washington, DC: The World Bank.

World Bank, 2011b, *World Development Report 2012: Gender, Equality, and Development*, Washington, DC: The World Bank.

World Bank, 2012a, *More and Better Jobs in South Asia*, Washington, DC: The World Bank.

World Bank, 2012b, *World Development Report 2013: Jobs*, Washington, DC: The World Bank.

World Bank, 2012c, *Education in the Republic of South Sudan*, Washington, DC: The World Bank.