كلّنا في المدرسة

الشرق الأوسط وشمال افريقيا
المبادرة للأطفال خارج المدرسة

اليمن

التقرير القطري حول الأطفال خارج المدرسة

تشرين الأول/ أكتوبر 2014

يونيسف

معاً من أجل
الأطفال

كلّنا في المدرسة

الشرق الأوسط وشمال افريقيا
المبادرة للأطفال خارج المدرسة

اليمن

التقرير القطري حول الأطفال خارج المدرسة

تشـرين الأول/ أكتوبر 2014

معاً من أجل
الأطفال

يونيسف

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة 2015

صورة الغلاف: عبد الله مدهش، يونسيف اليمن ©

التمهيد

إن الحكومة اليمنية ملتزمة في تلبية حق كل فتاة وصبي في اليمن في الحصول على التعليم الجيد. ويتجلى هذا الإلتزام في الاستراتيجيات والبرامج الوطنية الرئيسية المتخذة، مثل البرنامج الانتقالي لتحقيق الاستقرار والتنمية (2012 - 2014) والشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE 2014 - 2017)، حيث يُركّز كل منهم على التدخلات المستهدفة من أجل زيادة نسب التحاق الأطفال في التعليم، باعتبارها أولوية وطنية إجتماعية وتنموية في نفس الوقت. ولكونها شريك تنموي داعمٌ للتعليم في اليمن منذ عام 1985، فيسُر اليونيسف مواصلة دعمها للحكومة اليمنية من أجل الإيفاء بإلتزامها لجميع أطفال اليمن.

وتماشياً مع الاستراتيجيات والأولويات الوطنية، تستخدم هذه الدراسة بيانات وطنية وبيانات المسح الحديثة لتحديد خصائص الأولاد والفتيات خارج المدرسة في اليمن بالإضافة الى الاختناقات التي يواجهونها في الوصول إلى التعليم، فضلا عن التحديات المتداخلة التي تمنعهم من الالتحاق بالتعليم الأساسي وإنهائه. وبعد الإنتهاء من تحليل وضع الأطفال خارج المدرسة في اليمن، يُقدم كل من الخبراء الدوليين واليمنيين مجموعة من التوصيات المتعلقة بالسياسة العامة بهدف تحسين معدلات التحاق وإستمرار بقاء الأطفال في المدارس وفي جميع أنحاء البلاد.

وتنبع أهمية هذه الدراسة من علاقتها الوطيدة بالجهود التي تبذلها حكومة اليمن في سبيل الوفاء بالتزامها بتوفير التعليم للجميع (EFA) والأهداف التنموية للألفية، وخصوصاً الهدفين 2 و 3؛ وذلك بتحقيق التعليم الأساسي الشامل والمساواة بين الجنسين. وتمكنت نتائج هذه الدراسة من تحديد الثغرات الحرجة وفي الوقت ذاته، إقتراحت فرص متينة ومبتكرة لدعم تقدم البلاد نحو الوفاء بهذه الإلتزامات. ويجب أن تستمر كل من حكومة اليمن واليونيسف بالإضافة الى شركاء تنمية قطاع التعليم الآخرين في العمل معاً من أجل تنفيذ هذه التوصيات وتمكين جميع الفتيات والأولاد في اليمن من المشاركة في التعليم الجيد.

عبد الرزاق الأشول

وزير التربية والتعليم

جوليان هارنيز

الممثل المقيم لمنظمة اليونيسف

شكر وتقدير

لقد قدّمت دراسة المبادرة للأطفال خارج المدرسة في اليمن نتيجة للتعاون الوثيق بين اليونيسف ووزارة التربية والتعليم في اليمن. وقد تم وضع وإنهاء هذه الدراسة من قبل فريق فني يتكون من الفريق الوطني الأساسي التابع لوزارة التربية والتعليم ومركز البحوث والتطوير التربوي، بالإضافة الى إستشاريّين دوليّين. وكانت الدكتورة منى هاشم، رئيسة المستشارين الدوليين، هي المسؤولة عن وضع الدراسة الشاملة ومؤلفة وكاتبة رئيسية لهذا التقرير. وكانت السيدة كارين سايفرت، المستشارة الدولية المسؤولة عن تحليل بيانات المسوحات الادارية ومسوحات الأسرة وعن كتابة الفصل الثاني من هذه الدراسة. ومن الفريق الأساسي التابع لوزارة التربية والتعليم، كان السيد هاشم الشميري قد ساعد في البحث عن بيانات وزارة التربية والتعليم، في حين ساهم آخرين في تقديم بحوث تتعلق بقضايا مختلفة مثل: مُساهمة كل من السيد فيصل أحمد والدكتورة إنصاف قاسم في تقديم بحث حول التعليم في مرحلة الطفولة المبكّرة، ومساهمة السيدة أمان البعداني في بحث عن تعليم الفتيات. وساهم أيضاً السيد خليل الحسيني والسيدة عزيزة الحبابي ببحثهم الذي تناول التعليم في حالات الطوارئ. ومساهمة السيدة آسيا المشرقي والسيد أحمد مهيوب الوجيه في بحثهم عن الأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة والمجموعات الحصرية. وقد ساهم كل من الدكتور إبراهيم الحوثي والدكتورة إنصاف قاسم من مركز البحوث التطوير التربوي، بالإضافة الى الدكتور حمود السياني من وزارة التربية والتعليم بتقديم بحث حول سياسات واستراتيجيات وزارة التربية والتعليم وذلك ضمن الفصل الرابع من الدراسة.

ونوجه الشكر الخاص لسعادة الدكتور عبد الرزاق الأشول، وزير التربية والتعليم، والى السيد خليل الحسيني، رئيس وحدة التنسيق في وزارة التربية والتعليم، والسيد خالد القباطي المنسق المُعين بين اليونيسف وبين وزارة التربية والتعليم وذلك لدعمهم طوال فترة الدراسة . وكانت الجهود التي قدمها السيد القباطي خلال ورشة العمل الوطنية النهائية قيّمة بشكل خاص، حيث قُدّمت نتائج الدراسة الى وزارة التربية والتعليم وشركاء التنمية الدوليين والمنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني والأكاديميين. كما ونشكر كل من قمنا باستشارتهم أثناء مرحلة البحث، وسيتم تضمين قائمة بأسمائهم في الملحق.

وقد أسهمت البيانات القيّمة والدعم التقني الذي قُدّم من قبل مؤسسات مختلفة في وضع هذا التقرير. ونقدم الشكر الخاص لإدارة نهج أكسفورد (OPML)، وتحديداً الى السيد ستيوارت كاميرون الذي قدم مدخلات تقنية قيّمة. وكذلك الى معهد اليونسكو للإحصاء (UIS) لتقديم الدعم الفني في فصل الخصائص، وتحديداً شينا بيل وطلال الحوراني. والى فهم عمل الأطفال (UCW) لتقديم الدعم الفني للبيانات المتعلقة بعمالة الأطفال وتحديداً السيد لورنزو كوارسيلو، والى مركز السياسة الدولية (IPC). ونقدم إمتناننا الخاص للدكتورة أندريا روغ لقيامها بمراجعة الدراسة وتقديمها التعليقات القيّمة.

وخلال الفترة التي إستغرقها هذا الجهد المبذول، كان الفريق محظوظاً بحصوله على الدعم المستمر من القسم التربوي في مكتب اليونيسف الأقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ومكتب اليونيسف في اليمن: جيرمي هوبكنز، محمد علي بيلي، بلقيس الضبي، تيريز كريغان، وعبد الله مدهش، بالإضافة إلى بسام العبادي الذي كان مسؤولاً عن الخدمات اللوجستية.

المحتويات

قائمة الأشكال والجداول **vi**

قائمة التسميات المختصرة **viii**

الملخص **1**

1 المقدمة **9**

1.1 السياق القطري 9
1.2 قطاع التعليم 12
1.3 الحضور المدرسي 16
1.4 نموذج الأبعاد الخمسة للإستبعاد 18
1.5 المنهجية 19

2 خصائص الأطفال المستبعدين **21**

2.1 مصادر البيانات 21
2.2 البعد الأول: الأطفال في مرحلة التعليم قبل الأساسي 28
2.3 البعدين الثاني والثالث 29
2.4 البعدين الرابع والخامس 37
2.5 عمالة الأطفال 43
2.6 الأطفال المهمشين 47

3 الاختناقات والسياسات / الاستراتيجيات **57**

3.1 البعد الأول: الاختناقات والسياسات والاستراتيجيات 57
3.2 البعدين الثاني والثالث: الاختناقات 60
3.3 البعدين الثاني والثالث: السياسات والاستراتيجيات 74

4 التوصيات والإستنتاجات **81**

المصادر **90**

الملحقات **95**

الملحق 1 نموذج جرد البيانات عن الأطفال خارج المدرسة 96
الملحق 2 أوراق عمل تقييم جودة البيانات 102
الملحق 3 جداول وأرقام ومناقشات حول البيانات إضافية 114
الملحق 4 جداول إضافية لمناقشة الاختناقات 120
الملحق 5 الاجتماعات والمشاورات 122

قائمة الأشكال والجداول

الأشكال

الشكل 1.1	المساواة بين الجنسين ومعدل الالتحاق الصافي المعدّل لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للأطفال في سن 6 الى11 سنة	16
الشكل 1.2	المشاركة المدرسية وفقاً لبيانات المسح، ومعدل الالتحاق حسب المرحلة الدراسية والعمر، 2013/2012	17
الشكل 2.1	الالتحاق بمرحلة التعليم قبل الأساسي للأطفال في سن 5 الى 6 سنوات	28
الشكل 2.2	البعد الثاني: الأطفال خارج المدرسة حسب مدى التحاقهم بالمدرسة	29
الشكل 2.3	النسبة المئوية للأطفال خارج المدرسة والذين هم في سن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي 6 الى 11 سنة	30
الشكل 2.4	البعد الثاني: الأطفال خارج المدرسة حسب المحافظة (2013/2012)	31
الشكل 2.5	البعد الثالث: الأطفال خارج المدرسة حسب مدى التحاقهم بالمدرسة	32
الشكل 2.6	النسبة المئوية للأطفال خارج المدرسة الذين هم في سن الحلقة الثانية من التعليم الأساسي 12 الى 14 سنة	33
الشكل 2.7	البعد الثالث: الأطفال خارج المدرسة حسب المحافظة	34
الشكل 2.8	الأطفال خارج المدرسة حسب مدى التحاقهم بالمدرسة	35
الشكل 2.9	مؤشر المساواة بين الجنسين لمعدلات الالتحاق الخاصة بأعمار معينة حسب الموقع الجغرافي	36
الشكل 2.10	معدلات التسرب حسب الجنس من الصف الأول إلى الصف التاسع	40
الشكل 2.11	معدلات التسرب حسب الصف والجنس	41
الشكل 2.12	الأطفال المعرضين لخطر التسرب من المدرسة حسب تعليم الأمهات	42
الشكل 2.13	النسبة المئوية للأطفال خارج المدرسة حسب العمر وحالة عمالة الأطفال (6 الى 13سنة)	43
الشكل 2.14	النسبة المئوية للأطفال خارج المدرسة (6 الى 13 سنة) المنخرطين في عمالة الأطفال حسب الخصائص	45
الشكل 2.15	الأطفال خارج المدرسة (6 الى 13 سنة) المنخرطين في عمالة الأطفال حسب نوع النشاط الاقتصادي	46
الشكل 2.16	توزيع الطلبة النازحين داخلياً من أبين (6 الى 14 سنة) الملتحقين في المحافظات المستضيفة	48
الشكل 2.17	خصائص الأطفال المهمشين خارج المدرسة في كل من صنعاء وعدن والحديدة	50
الشكل 2.18	معدلات تسرب الأطفال المهمشين حسب الصف	52
الشكل 2.19	أنواع الاعاقة التي تؤثر على الطلاب في سن (6 الى 14 سنة) وعلى الأطفال بشكل عام (0 الى 19 سنة)	55

الجداول

الجدول 2.1	ملخص بيانات المسوح	23
الجدول 2.2	مؤشرات التعليم المنتقاة من المسح والمصادر الادارية	25
الجدول 2.3	مقارنة معدلات الالتحاق الصافية والمعدّلة الخاصة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المأخوذة من البيانات الادارية والمسح (2013/2012)	27
الجدول 2.4	مقارنة إجمالي الحضور المدرسي المأخوذ من مسوحات مختلفة	27
الجدول 2.5	الأطفال في سن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (6 الى 11 سنة) المعرضين لخطر التسرب من المدرسة	38
الجدول 2.6	الأطفال في سن الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (12 الى 14 سنة) المعرضين لخطر التسرب من المدرسة	39
الجدول 3.1	الخصائص والاختناقات وأسباب الاستبعاد	67

قائمة التسّميات المختصرة

BEDP	برنامج تطوير التعليم الأساسي
CCT	التحويلات النقدية المشروطة
CFS	الأمن الغذائي الشامل
CSO	الجهاز المركزي للاحصاء
CES	المسح التربوي الدوري
CMF	الإطار المنهجي المفاهيمي
DOE	مكاتب التربية والتعليم في المديريات
ECD	تنمية الطفولة المبكرة
EMIS	نظام إدارة معلومات التعليم
EFA	التعليم للجميع
FTI	مبادرة المسار السريع
FOE	كلية التربية
GER	معدل الالتحاق الإجمالي
GPE	الشراكة العالمية للتعليم
GCC	مجلس التعاون الخليجي
GIZ	الوكالة الألمانية للتنمية (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit)
HCMC	المجلس الأعلى للأمومة والطفولة
KfW	البنك التنموي الألماني
ILO	منظمة العمل الدولية
IPC	مركز السياسة الدولية لتحقيق النمو الشامل
IPEC	البرنامج الدولي للقضاء على عمالة الأطفال
MDGs	الأهداف التنموية للألفية
MICS	المسح العنقودي متعدد المؤشرات
MOCL	وزارة الخدمة المدنية والتأمينات
MOE	وزارة التربية والتعليم
MOF	وزارة المالية
MOPHP	وزارة الصحة العامة والسكان
MOPIC	وزارة التخطيط والتعاون الدولي
MOSAL	وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل
MOTEVT	وزارة التعليم التقني والتدريب المهني
MTRF	إطار النتائج متوسط المدى
NBEDS	الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي
NGO	منظمة غير حكومية
OCHA	مكتب تنسيق الشؤون الانسانية
OOSCI	المبادرة للأطفال خارج المدرسة

PAPFAM	مشروع البلدان العربية للصحة الأسريّة
PSE	التعليم قبل الأساسي
SFD	الصندوق الاجتماعي للتنمية
SDG	منح التطوير المدرسي
SPM	رصد الحماية الإجتماعية
TEVT	التعليم الفني والتدريب المهني
TIMSS	الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم
UCW	فهم عمل الأطفال
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة
UIS	معهد اليونسكو للإحصاء
UNICEF	صندوق الأمم المتحدة للطفولة
USAID	الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية
WFP	برنامج الغذاء العالمي
YEGRA	تقييم القراءة المبكرة في اليمن

الملخص التنفيذي

ولكون اليمن إحدى أفقر بلدان العالم، فإن ذلك يتطلب منها العمل على تعليم مواطنيها من أجل الوصول الى التنمية الاقتصادية والاجتماعية المرجوّة. وهذا يعني ضمان حصول جميع الأطفال على التعليم والاستفادة من فرص التعليم الجيد. وتكمن صعوبة المهمة بالتحديات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الهائلة، والمنعكسة بوجود 1.6 مليون طفل تتراوح أعمارهم بين 6 و 14 سنة خارج المدرسة. وكجزء من المبادرة العالمية للأطفال خارج المدرسة (OOSCI)، تبحث هذه الدراسة في مشكلة الأطفال خارج المدرسة في اليمن، وتطرح أسئلة متعددة عن من يُمكن أن يكون هؤلاء الأطفال، ولماذا هم خارج المدرسة وماهي الوسيلة التي يمكننا بها إعادتهم إلى المدرسة.

اليمن بلدٌ صغير يقع في جنوب غرب شبه الجزيرة العربية، يقدر عدد سكانها ب 25.6 مليون نسمة (2012) منهم 51% تقل أعمارهم عن ثمانية عشرة سنة و 17% دون سن الخامسة[1]. ويعيش الغالبية العظمى من السكان (71% في عام 2004) في المناطق الريفية، غالباً ضمن القرى المنتاثرة عبر تضاريس اليمن المتنوعة والبالغ عددها 160,000 قرية. ولذلك، يمثل التوسع في تقديم الخدمات والبنية التحتية (مثل الطرق المعبّدة والكهرباء ومد أنابيب المياه والتعليم وتقديم الرعاية الصحية) لتلك القرى الريفية المتناثرة تحدياً هائلاً أمام الحكومة اليمنية.

وقد بادرت جماعات شبابية يمنية وغيرها من الجماعات الأخرى، في استلهام للحركات المؤيدة للديمقراطية التي بدأت في المنطقة العربية في عام 2011، بحركة احتجاجات شعبية نجحت في الإطاحة بنظام الرئيس علي عبد الله صالح. ومنذ ذلك الحين واليمن يمر في حالة من التحول وعدم الاستقرار السياسي. وتنامى الإحباط لدى اليمنيين بسبب ارتفاع معدلات البطالة في البلاد وتفشي الفقر الشديد، والتوزيع غير العادل للموارد والخدمات الأساسية. وقد انعكس الوضع الراهن على مؤشر التنمية البشرية (HDI، 2011) حيث حلت اليمن في المرتبة 154 من بين 187 بلداً.

قطاع التعليم

لقد كان أداء قطاع التعليم خلال العقود الثلاث الماضية جيداً وبشكل ملحوظ وذلك من حيث توسيع نطاق تغطية التعليم وزيادة معدلات الالتحاق بالمدارس، ومع ذلك، لا زال معدل الالتحاق الإجمالي (GER) في مرحلة التعليم قبل الأساسي في البلاد هو الأدنى ضمن البلدان ذات الدخل المنخفض. وكانت الفروقات بين الجنسين أكثر وضوحاً في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وبداية الثانوية.

وقد حدّدت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي (NBEDS، 2003 - 2015) هدفها المتمثل بزيادة معدل التحاق الأطفال بالتعليم الأساسي، وخاصة الفتيات في المناطق الريفية الى 82.7%، بالإضافة الى العمل على تقليص الفجوة بين الجنسين بحيث يرتفع معدل المساواة بين الجنسين من 81% الى 84% . ومن المعوقات التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف هي ضعف القدرات المؤسساتية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وقلّة أعداد الاختصاصين المؤهلين، والإفتقار إلى المهارات التقنية وضعف نظام إدارة معلومات التعليم (EMIS). وبالإضافة إلى كل ذلك، إعتماد حكومة اليمن على شركاء التنمية الدوليين لتقديم الدعم المالي والتقني لقطاع التعليم في اليمن.

[1] اليونيسف: تحليل وضع الأطفال في اليمن. (2014). صفحة 57.

نموذج الأبعاد الخمسة للاستبعاد

لقد طبّق تقرير اليمن نموذج الأبعاد الخمسة للاستبعاد وذلك تماشياً مع الإطار المفاهيمي والمنهجي لمبادرة الأطفال خارج المدرسة، ويتضمن النموذج:

البعد 1: الأطفال في سن التعليم قبل الأساسي الذين ليسوا في التعليم قبل الأساسي أو في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

البعد 2: الأطفال في سن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين ليسوا في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

البعد 3: الأطفال في سن في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي الذين ليسوا في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

البعد 4: الأطفال في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ولكنهم عرضة لخطر التسرب منها.

البعد 5: الأطفال في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ولكنهم عرضة لخطر التسرب.

ويعتبر كل من البعد الثاني والثالث ذا صلة أكثر بالوضع الحالي في اليمن

خصائص الأطفال خارج المدرسة والأطفال المعرضين لخطر التسرب

إن الغالبية العظمى (92%) من الأطفال في سن مرحلة التعليم قبل الأساسي ليسوا في المدرسة. فضمن الفئة العمرية التي تتراوح بين 6 و 11 سنة، يوجد طفل واحد خارج المدرسة من بين كل ثلاثة أطفال في اليمن (مايُعادل 30%) (البعد الثاني) حيث يصل مجموع أعداد الأطفال خارج المدرسة ضمن هذه الفئة العمرية الى 1.2 مليون طفل. ومن ناحية أخرى، هناك واحد من بين كل خمسة أطفال تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة (22%) خارج المدرسة، يصل مجموع أعدادهم إلى 400,000 طفل (البعد الثالث). إن واحد من بين كل ستة طلاب (16%) ملتحقين حالياً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، عرضة لخطر التسرب من المدارس قبل الوصول إلى الصف 6 (البعد الرابع). إن حوالي واحد من بين كل عشرة طلاب (11%) ملتحقين حالياً في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، عرضة لخطر التسرب منها قبل الوصول إلى الصف 9 (البعد الخامس).

من الخصائص المرتبطة باحتمالية كون الأطفال خارج المدرسة هي: العمر، نوع الجنس (أنثى)، الإقامة في الريف، ومؤشر الثروة المتدني ومستوى تعليم الوالدين. وبسبب شيوع وتفشي ظاهرة عمالة الأطفال، فإنها تعتبر من الخصائص المهمة الأخرى والتي ستناقش بشكل منفصل ضمن ثلاث مجموعات أخرى من الأطفال المهمشين وهي: الأطفال في مناطق النزاع، والأطفال ضمن مجموعة الأقليات والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

عمالة الأطفال

يزيد العمل من احتمال كون الطفل خارج المدرسة. إن 21% من الأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 13 سنة هم من الأطفال العاملين. إن معظم الأطفال خارج المدرسة المنخرطين في عمالة الأطفال يعملون بدون أجر أو لدى عوائلهم. ويعمل معظم الأطفال في المناطق الريفية في مجال الزراعة، أما في المناطق الحضرية فيعمل الأطفال ضمن القطاعات التي تستقطب معظم الأطفال العاملين وهي والخدمات والتصنيع.

الأطفال المهمشين

هناك ثلاث مجموعات محدّدة من الأطفال الذين يجدون صعوبة في الوصول إلى التعليم وهم: الأطفال في مناطق النزاع، والأقليات التي يُشار إليها بإسم المهمشين (ويُعرفون أيضاً بإسم الأخدام) بالإضافة الى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

الأطفال في مناطق النزاع في أغلب الأحيان لا يحصلون إلا على ساعات تدريس قليلة. كما ويواجه الأطفال المهمشين العديد من العوائق الاجتماعية والاقتصادية الهامة التي تقف في طريق تعليمهم، والذين قد يتسربون من المدرسة في وقت مبكر بسبب سوء المعاملة والتمييز الذي يتعرضون له في المدرسة. أما بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في اليمن، فتقدّر إعدادهم بحوالي 580,000 طفل في سن المدرسة (من 6 الى 14 سنة). ومع ذلك، قد لا تقبل المدارس بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفها وذلك بسبب النقص الحاصل في المرافق التعليمية ومستلزمات التعلم بالاضافة الى النقص في أعداد العاملين أو المدرسين. ويشير مسح موازنة الأسرة لعام 2005 الى إن 41% من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم خارج المدرسة.

الاختناقات

ونتيجة لتحليل صفات الأطفال خارج المدرسة باستخدام نموذج الأبعاد الخمسة للاستبعاد، فقد تمكنا من تحديد الخصائص الرئيسية التي تؤثر على مشاركة الأطفال في المدرسة، وهي : نوع الجنس (الاناث)، والشرائح الخمسية للثروة، وعمالة الأطفال، ومستوى تعليم الوالدين، بالإضافة الى مكان الإقامة (الريف). إن تلك الاختناقات / الحواجز ملتصقة ومرتبطة بشكل وثيق بالأعراف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية الخاصة باليمن. ويمكن تحليل هذه الاختناقات بالاشارة الى أنواع القضايا الأربعة ذات الصلة وهي بيئة التعليم المواتية، وعوامل جانب العرض ، وعوامل جانب الطلب بالإضافة الى الجودة الأكاديمية. ولكل نوع من هذه الأنواع مجموعة محددات خاصة بها تؤثرعلى عدد الأطفال خارج المدرسة. وتتضمن مايلي:

البيئة المواتية

- **ضعف الحالة الصحيّة** للأطفال بما في ذلك سوء التغذية ووقف النمو الذي يمكن ملاحظته عند ما يُقارب نصف عدد الأطفال في البلاد. وتشير الدراسات العالمية الى التأثير السلبي لضعف حالة الطلاب الصحيّة على قدرتهم على الإنتباه والأداء، مما يؤدي إلى رسوبهم في الصف وبالتالي إعادة السنة الدراسية و/ أو التسرب من المدرسة.

- **الأعراف الاجتماعية** والتي تشمل المعتقدات الثقافية والتقليدية والممارسات التي تؤثر على سلوك الأشخاص وقراراتهم. وغالباً ما تحد هذه الأعراف من إدراك الفوائد الاقتصادية والاجتماعية المحتملة وطويلة الأمد للتعليم. فالتقاليد المتعلقة بزواج الفتيات المبكر و/ أوعمالة الأطفال هي أمثلة على الممارسات التي قد تؤدي إلى التسرب المبكر من المدرسة.

- **الفقر هو** أحد الأسباب الرئيسية لاستبعاد الأطفال من الدراسة. وعند اتخاذ أولياء الأمور قرارات تتعلق بالاستمرار في التعليم، فغالباً ما يعتبرون نفقات تعليم الأطفال عبأ قليل العوائد وبالتالي فهم من الأولويات الضعيفة.

- **لقد أدّت الأزمة السياسية** الى إشكاليات في الوصول للتعليم لـ 1.2 مليون طفل، وذلك بسبب تدمير المباني المدرسية ومنع المدرسين من الوصول إلى المدرسة.

اختناقات جانب العرض

تواجه وزارة التربية والتعليم صعوبات في توفير فرص التعليم الكافية للأطفال وذلك يعود الى مجموعة من العوامل الخارجية والداخلية. وتشمل العوامل الخارجية ارتفاع معدل النمو السكاني، الذي أدى الى إستحالة إستيعاب وزارة التربية والتعليم للزيادة السنوية الحاصلة في أعداد الطلاب الجدد. وهناك مشاكل أخرى أيضاً مثل صعوبة التضاريس الجغرافية والبنية التحتية المحدودة، بالاضافة الى كون حل هذه المشاكل يقع في إطار صلاحيات وزارات أخرى، اي بمعنى أن وزارة التربية والتعليم هي ليست الجهة الوحيدة التي تملك القرار ضمن هذا القطاع.

أما العوامل الداخلية فتشمل ضعف الإدارة والقدرات البشرية المحدودة - الادارية والفنية. ويعاني النظام أيضاً من نقص في أعداد المعلمين المؤهلين وخاصة المعلمات، بالاضافة الى قلّة الإنفاق على قطاع التعليم العام، والإفتقار الى نظام رصد وتقييم فعّال، بما في ذلك نظام إدارة معلومات التعليم (EMIS)، وكذلك النقص في قدرات الرصد والتقييم من أجل معالجة المشاكل عند ظهورها والعمل على حلها. إن إحدى المشاكل المهمة التي غالباً ما يتم التغاضي عنها هو نهج البيروقراطية المفرطة التي تتبعها وزارة التربية والتعليم والذي يعتمد على المعايير الرسميّة وذلك فيما يتعلق بإمور مثل المباني المدرسية الملائمة ومؤهلات المعلمين والوحدات الأكاديمية التي تمنح للطلاب الذين درسوا في النظام الرسمي فقط.

وفي حالات كثيرة، تجتمع كل من العوامل الخارجية والداخلية معاً لتكون سبباً في تسرب الأطفال من المدرسة. فعلى سبيل المثال، الأفتقارالى وجود الطرق المعبدة المؤدية الى المدارس بالاضافة الى بُعد المسافة إليها، يؤثر وبشكل كبير على تدريس الطلاب، حيث يصبح من الصعب على الطلاب الوصول إلى المدارس المتوفرة، مما يؤدي الى تركهم للمدرسة في وقت مبكر. إن رصف الطرق هي من ضمن مسؤوليات وزارة الأشغال العامة، بينما تقع مسؤولية تقديم الخدمات للمدارس النائية على عاتق وزارة التربية والتعليم. ويتطلب حل هذه المشكلة حلولاً إبداعية مثل تنظيم برامج تعليمية في أماكن قريبة من منازل الأطفال والعمل على إيجاد بدائل للمعايير الرسمية المذكورة أعلاه.

اختناقات جانب الطلب

يطالب الآباء بشروط معينة قبل موافقتهم على الحاق أطفالهم بالمدرسة، مثلاً: يجب أن تكون المدارس قريبة وآمنة، ويجب أن يُفصل الأولاد عن الفتيات في المدرسة، وأن تدرّس بناتهم من قبل المدرسات خصوصاً في المرحلة الثانوية، وأن لا تكون الصفوف الدراسية مكتظة بالطلاب، وأن يُعامل المعلمون الأطفال بإحترام، وأن تُسلّم الكتب المدرسية في الوقت المحدد. كما ويتوقع الآباء أن لا تكون تكاليف التعليم باهظة، ولاسيما في ضوء الحالة السائدة حيث يوجد العديد من الأطفال ضمن الأسرة الواحدة.

جودة التعليم

وفيما يتعلق بالمعايير الدولية، فقد وضعت نتائج اختبار الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم TIMSS (2007) الطلاب اليمنيين في المرتبة الأدنى في كلا الاختبارين من بين 36 بلداً مشاركاً في الأختبارات الدولية. ويعزى أداء الطلاب الضعيف جزئياً إلى عدم قدرتهم على قراءة أسئلة الاختبار[2]. وقامت دراسة حديثة للـ USAID (2012) بتقييم قدرات القراءة لدى الطلاب في الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى وفي ثلاث محافظات مختلفة، وقد وجدت الدراسة أن معظم الطلاب لم يكتسبوا بعد المهارات الأساسية اللازمة لمعرفة القراءة والكتابة والفهم عند نهاية الصف الثالث[3]. ومما يثير الإهتمام، إن وزارة التربية والتعليم وشركائها التنمويين نادراً ما يشيرون الى أداء الطلبة كأحد أهداف سياسات وبرامج التعليم. وبدلاً من ذلك، يُشار الى الجودة على أنها إحدى المدخلات المطلوب تضمينها في نظام التعليم. وشمل إستثمار وزارة التربية والتعليم في مجال التعليم الجيد تدريب كل من المعلمين ومدراء المدارس على الإدارة والاشراف المدرسي، فضلاًعن تشكيل مجالس الأباء والأمهات (FMCs)، ووضع مناهج وكتب مدرسية جديدة، بالإضافة الى تقديم خدمة المشورة والارشاد الإجتماعي. ومع ذلك، لم يكن هناك أية محاولات لقياس أثر هذه المدخلات على أداء الطلبة، والتي من الجائز أن يكون لها تأثير طفيف أو جزئي يُذكر، نسبةً الى عدم إرتباط المدخلات بشكل مباشر بهدف تحسين أداء الطلبة.

السياسات / الاستراتيجيات

لقد حددت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي (NBEDS) أجندة جميع السياسات والاستراتيجيات والبرامج والأنشطة المتعلقة بالتعليم. ومع ذلك، لاتوجد أيّة سياسات / استراتيجيات خاصة تستهدف الأطفال خارج المدرسة. وبالاضافة إلى ذلك، يصبح من الصعب على الأطفال العودة الى المدرسة بعد تركها، وذلك بسبب إفتقار نظام التعليم إلى آليات الدعم التي تساعدهم على تعويض ما فاتهم من الدراسة من أجل اللحاق بأقرانهم. ومن ناحية أخرى، فقد إستطاعت وزارة التربية والتعليم وبدعم من شركائها التنمويين أن تضع بعض السياسات / الاستراتيجيات التي تعالج وبشكل غير مباشر بعض تلك الاختناقات التي تؤثر على الأطفال خارج المدرسة في اليمن. وتم وصف هذه السياسات وبتفصيل أكثر في التقرير القطري، وتشمل:

- إلغاء الرسوم المدرسية
- تقديم التحويلات النقدية المشروطة (CCTs)
- توفير المنح الدراسية (SGs)
- تقديم مستلزمات مدرسيّة وحصص غذائية مجانية
- رفع مستوى الوعي

التوصيات والاستنتاجات

إن التوصيات التالية تعمل على حل الاختناقات ضمن مستويين مهمين هما – التعليم على المستوى الوطني والتعلم على مستوى المدرسة. وينصب التركيز على هذين المستويين بالذات بسبب محدودية الموارد المتوفرة والتي تتطلب الاختيار بين الأولويات التي من المرجح أن تؤدي الى أفضل النتائج. ومن أهم هذه النتائج المتوقعة هي تعلّم الطلاب، والذي سيؤثر بدوره

[2] السابق صفحة 182.

[3] معهد مثلث البحث. تقيّيم مهارات القراءة في صفوف المبتدئين (EGRA). 2012. صفحة 25.

على معدلات التحاق الأطفال واستمرارهم في المدرسة لفترة أطول. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون هذه التوصيات قليلة التكلفة ومبنية على الجهود الجارية حالياً.

توصيات متعلقة بالبيئة المواتية

1. إن مشكلة الأطفال خارج المدرسة هي مشكلة متعددة الأبعاد تتطلب إتباع نهج شامل ومتكامل بين القطاعات المختلفة (تضم مجموعة من المنظمات الوزارية المختلفة والمنظمات غير الحكومية والمؤسسات). ففي أفضل الحالات، يتم التصدي لجميع جوانب المشكلة مرة واحدة. ولكن الوضع يختلف في حالة اليمن، حيث يجب استخدام مواردها المحدودة بطرق تضمن نتائج أكثر فاعلية من حيث التكلفة وباي طريقة ممكنة. هناك خياران يمكن استخدامها لدعم جهود وزارة التربية والتعليم:

(أ) تشكيل مجلس أعلى للتعليم الأساسي على غرار المجلس الأعلى للأمومة والطفولة (HCMC) والذي من شأنه الاستجابة لمختلف إحتياجات الأطفال في الصفوف التعليمية الأساسية، مثل المشاكل الصحية والفقر والبنية التحتية الأساسية المناسبة (أي الحصول على المياه والمرافق المدرسيّة والطرق). وسيعمل إنشاء المجلس الأعلى للتعليم الأساسي (HCBE) على توسيع الجهود التي يبذلها المجلس الأعلى للأمومة والطفولة والذي تشمل مسؤولياته الحالية الأمهات الحوامل والأطفال في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي. حيث سيقوم المجلس الأعلى للتعليم الأساسي بضم الأطفال في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المتبقية، إبتداءً من الصف الرابع إلى الصف السادس بالإضافة الى الأطفال في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (من الصف السابع إلى الصف التاسع). وسيتولى المجلس الأعلى للتعليم الأساسي مهام صياغة السياسات وسن التشريعات ووضع استراتيجيات تؤدي الى تأثيرات إيجابية متعددة عمودية بين القطاعات المختلفة.

(ب) أما في الخيار الثاني، فيتوجب على وزارة التربية والتعليم التعاون مع القطاعات المختلفة ذات الصلة والقيام بتشكيل شراكات مع الوزارات المسؤولة وشركاء التنمية والمؤسسات غير الحكومية والمنظمات، لتقوم بتصميم البرامج والأنشطة التي تستهدف عوامل الاستبعاد.

وبالتالي، فإن كلا الخيارين يُؤكدان على ضرورة تحسين البيئة المواتية في اليمن وذلك من خلال معالجة العوامل التي تؤثر على عدم الالتحاق بالمدرسة والتسرب منها. ولذلك، ينبغي على وزارة التربية والتعليم أخذ هذين الخيارين بعين الإعتبار عند تحضيرها للرؤية الوطنية للتعليم في اليمن (NEVY).

2. حملات رفع مستوى الوعي التي يتم تنفيذها على مختلف المستويات. وتشمل:

- اطلاق حملة إعلامية على المستوى الوطني بإستخدام وسائل الأعلام المختلفة (التلفزيون والإذاعة والمطبوعات) تغطي جميع أنحاء البلاد. وينبغي توجيه الرسائل إلى كل من الآباء والأطفال لتوضيح فوائد التعليم وصلتها بعوائلهم وأطفالهم. ان الآباء لا يتجاوبون مع الرسائل المتعلقة بالفوائد والأولويات على المستوى الوطني. ويجب أن تحتوي هذه الرسائل تأكيدا على إلزامية التعليم وإعلان عن فرض عقوبات لعدم الامتثال.

- القيام بحملة لرفع مستوى الوعي على مستوى المجتمع المحلي وذلك بإستخدام أساليب إرشادية عديدة. مثلا:

(أ) يمكن أن يُشارك شيخ القرية عن طريق خُطبه في المسجد، فهو المكان الذي يجتمع فيه القرويين وخاصة الرجال لمناقشة القضايا المحلية. حيث يمكن أن يُطلب من الشيخ أن يتناول بعض الرسائل المناسبة في خطبته التي يُلقيها في يوم الجمعة.

(ب) يُطلب من مجالس الآباء والأمهات مناصرة الأولويات التالية: 1) إقناع أولياء الأمور والأطفال بالالتحاق بالمدرسة. 2) التأكيد على أهميّة البقاء والاستمرار في المدرسة لكل من أولياء الأمور والأطفال، وخصوصاً الأطفال الملتحقين في المدرسة ولكنهم عرضة لخطر التسرب منها.

(ج) يجب على إدارة المدرسة الاحتفاظ بسجلات الطلاب الذين لم يعودوا للالتحاق بالمدرسة عند بداية العام الدراسي، بالإضافة الى الطلاب الذين تسربوا منها خلال العام. وهذا من شأنه أن يُساعد على الإحتفاظ بالسجلات على مستوى المدرسة وبالتالي سيساعد في تحديد الأطفال خارج المدرسة. أما على مستوى المجتمع المحلي، فسيقوم كل من الموظفين العاملين في المدرسة ومجالس الآباء بتحديد الأطفال خارج المدرسة عند بداية العام الدراسي (أي الأطفال الذين لم يعودوا إلى المدرسة) والأطفال الذين تسربوا خلال العام الدراسي. يستطيع مدير المدرسة أو المرشد الإجتماعي زيارة منازل هؤلاء الأطفال ومحاولة إقناع الآباء والأطفال بضرورة العودة إلى المدرسة، ليس فقط لأنه أمرٌ

مهم وضروري لهم ولكن أيضاً لأن القانون يفرض عليهم إلزامية التعليم.

3. يجب إلغاء الرسوم المدرسيّة في المناطق الفقيرة ومنع المدارس من تحصيل رسوم أخرى بديلة. ولتعويض النقص الحاصل، يمكن لمجالس الآباء أو الجماعات الطلابية القيام بحملة لجمع التبرعات أو استخدام أموال الزكاة في مساعدة الطلاب الذين ينبغي عليهم دفع رسوم إضافية.

4. نحن بحاجة إلى إيجاد آلية يمكن من خلالها إعادة الأطفال خارج المدرسة إلى المدرسة مرة أخرى. هناك حاجة ماسة لمثل هذه العملية وخصوصاً للمجموعات الكبيرة من الأطفال خارج المدرسة مثل: الأطفال العاملين والفتيات والأطفال الذين تركوا المدرسة والأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة. وإذا ما توفرّت الموارد أو المتطوعين، فهناك خيار إعطاء دروس التقويّة للأطفال الذين هم في سن 8 الى 15 سنة. ويمكن أن يُطلب من المجالس المحلية توفير الأماكن التي يمكن استخدامها للدروس مثل مراكز المجتمع المحلي، والمساعدة في توفير المعلمين للقيام بالتدريس، وربما تتمكن المجالس المحلية أيضاً من جمع الأموال التي تدعمهم. ومن الخيارات البديلة الأخرى هي أن تقوم المنظمات غير الحكومية بتوفير دورات دروس التقوية تلك.

توصيات متعلقة بجانب العرض

5. تعزيز قدرات وزارة التربية والتعليم المؤسساتية لمساعدتها على تركيز كل طاقاتها في نطاق جلب الأطفال إلى المدرسة وإبقائهم فيها. ويعتمد جزءٌ كبير من هذا الإجراء على التأكّد من توجيه جميع المدخلات باتجاه زيادة مستوى تعلّم / أداء الطالب. وقد يتضمن بناء هذه القدرات أمور عديدة مثل التدريب على الإدارة والرصد والتقييم، ونظام إدارة معلومات التعليم، والإدارة، وتنسيق الأنشطة وغيرها، وذلك في حال أثبت التدريب إمكانية تحقيق زيادة في مستويات المشاركة والتعلم.

6. . وتحتاج القدرة على جمع البيانات إلى التحسين في ثلاثة مستويات: على مستوى وزارة التربية والتعليم، وعلى مستوى المدرسة وعلى المستوى الوطني. وسوف نتطرق حالياً الى المستوى الأول والثاني فقط. علماً أنه مالم تتوفر معلومات أكثر دقة، فإنه سيكون من الصعب معرفة نسبة الأطفال خارج المدرسة. ويعتبر من المهم على مستوى المدرسة أن تقدم جميع المدارس نفس التصنيفات المتعلقة بالمعلومات، وأن يتم نسخ هذه البيانات من السجلات الفعلية للمدرسة وأن لا تكون قائمة على أساس ذاكرة المدراء. ومن المهم أيضاً أن تكون التغطية كافية لتعمل على تقييم المشاركة المدرسية بالاضافة الى العناصر ذات الصلة بالتحصيل العلمي للطلاب والمدخلات التي تم إتاحتها بهدف تحسين التعليم. ويمكن تحقيق ذلك من خلال قيام وزارة التربية والتعليم بتحديد المؤشرات مثل الأطفال الملتحقين والأطفال المتسربين والأطفال الراسبين في صفوفهم الدراسية ودرجات الامتحان المصنفة حسب المادة والمستوى والفرد. وكذلك يجب تضمين بند خاص بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ويعتبر وضع إستمارات أو نماذج موحدة لجميع المدارس التي تستخدم هذه المؤشرات أمر بالغ الأهمية. ونظراً لأهمية دور المدراء والمسؤولين في المدارس في عملية جمع هذه المعلومات، أصبح من المهم التأكّد من قدرتهم على القيام بهذه المهمة. وبالتالي، فإن إشراكهم في وضع هذه الإستمارات أو النماذج هو ضروري أيضاً.

7. أما على مستوى وزارة التربية والتعليم، فهناك حاجة الى تعزيز قدرة وكفائة الإدارة العامة للإحصاء والتخطيط التربوي (DOS)، وخاصة فيما يتعلق بمهارات البحوث المسحية والرصد. ولإتباع نهج فعال من حيث التكلفة، فيمكن توظيف مجموع من الخبراء لتقديم التدريب العملي لموظفي الـ DOS في مجال تصميم الإستبيان وجمع البيانات بالإضافة الى تحليلها للتأكد من أنها جُمعت من أجل توفير أنواع المعلومات التي من شأنها تحسين مخرجات التعليم الكميّة والنوعية. ومتى ما تم إدخال البيانات وتحليلها، فينبغي إخضاعها للمراجعة المعنية بالجودة. ويمكن الإستفادة من شراكات وزارة التربية القائمة مع معهد اليونسكو للإحصاء أو مع نظام إدارة معلومات التعليم لطلب قيامهم بهذه المراجعة. ويتمثل الخيار الآخر في التعاقد مع طرف ثالث تابع لإحدى المنظمات غير الحكومية من اجل مراقبة عملية جمع البيانات وللقيام بزيارات متكررة تضم مجموعة مختارة من المدارس. وهناك بديل آخر هو أن تستعين وزارة التربية والتعليم بإحدى المصادر الخارجية، مثل الجهاز المركزي للإحصاء (CSO) والذي يتمتع بقدرات كبيرة جداً، للقيام بعملية إدخال البيانات وتنقيتها بالإضافة الى إجراء بعض التحليلات. وهذا يعني قيام مؤسسة أخرى ليس لها مصلحة مباشرة في النتائج التي سيتم التوصل إليها بعملية جمع إحصائيات التعليم.

8. ولجعل النظام أكثر فاعلية، فيجب إحداث بعض الإصلاحات على المستوى التشريعي من أجل تبسيط عملية وضع الميزانية والتوظيف. كما ويجب إعطاء المزيد من الاستقلالية وتفويض المزيد من صلاحيات إتخاذ القرارات لمستويات معينة في وزارة التربية والتعليم، لكي يكون من السهل محاسبة الموظفين هناك وبشكل مباشر كل في مجال مسؤوليته.

9. ويجب توجيه تدريب المعلمين نحو إعداد معلمين يتمكن طلابهم من تحقيق توقعات التعلم التي تطمح إليها وزارة التربية والتعليم. ويشمل ذلك التأكد من أن المعلمين على دراية كافية بمحتوى المادة الدراسية، وأنهم يعرفون ما الذي يتوقع منهم تدريسه (الأهداف التعليمية) وأنه قد تم تدريبهم على الوسائل البديلة التي يمكن إستخدامها لغرس التعلم لدى الطلاب، وذلك عن طريق استخدام أشكال مختلفة من الممارسة. وقد نحتاج أيضاً الى تدريب المعلمين على الإدارة الصفية وتقييم الطلاب بهدف معرفة فيما ما إذا كان طلابهم قد تعلموا ماهم بحاجةً إلى معرفته. ولاينبغي ترك أي شيء للصدفة، بل لا بد من قياس تأثير إحتياجات التدريب من أجل معرفة في ما اذا كان هناك زيادة في مستوى تعلم الطلاب أم لا. ولم تبذل أية جهود حقيقية في محاولة الربط بين تدريب المعلمين وبين أداء الطلاب حتى الآن، وإلى إن نقوم بعملية الربط هذه، فإن التدريب سيستمر بإنتاج معلمين ضعيفي التأهيل.

10. وهناك حاجة إلى تجديد المناهج الدراسية في كل من كليات التربية (FOE) ومراكز تدريب المعلمين. ولكن ليس قبل أن نفهم وبشكل أفضل جوانب التدريب التي ستؤدي إلى تعلم الطلاب على أفضل نحو (أنظر أعلاه). ومن المهم أن تتضمن برامج تدريب المعلمين فترة من ممارسة التدريس أو مايُعرف بالتطبيق، لإطلاع المعلمين على سياق تدريس الفصول الدراسية في اليمن وعلى المواد التعليمية التي سوف يستخدمونها. ولابد أيضاً من توافر محتوى معين يتطرق الى كيفية تفاعل المعلمين بشكل إيجابي مع الأطفال، والذي أثبت أهميته في تحسين أداء الطلاب الأكاديمي.

11. ومن أجل أن تتمكن وزارة التربية والتعليم من تحقيق الاستفادة المثلى من مواردها المحدودة، فهي بحاجة إلى تحديد أولويات ما ترغب بتحقيقه، بدلاً من تركيزها المحدود على كل ما تحتاج إليه. ولذلك، فمن المهم أن تكون النهوج التي تتعلق بتوصيل التعليم مصممة بمرونة أكثر ورسمية أقل. هناك العديد من "دوافع الاصلاح" المنخفضة التكلفة والتي ستمنح المزيد من المرونة مع احتفاظها بالضوابط المهمة مع وزارة التربية – ومن هذه الضوابط: ما الذي يتم تعلمه، وكيف يتم قياس ذلك التعلم، ومن هم المؤهلين لأخذ الشهادات والدبلومات. ولتنفيذ هذا البرنامج فإن على وزارة التربية القيام بما يلي:

- تحديد مهارات التعلم المقبولة في كل صف دراسي بالإضافة المادة التدريسية التي تؤهل الطلاب للحصول على الدرجات النهائية المقبولة.
- تطوير آليات وضع الإمتحانات (بإضافة بنود الإختبار) لقياس مدى إلمام الطلاب لهذه المهارات.
- تحديد إيّ من المستويات والامتحانات التي تُمنح بها شهادات الدبلوم للأشخاص الذين أثبتوا تعلمهم لتلك المهارات.
- تحسين القدرة على تنفيذ مثل هذا البرنامج عبر نظام وزارة التربية والتعليم الحالي. وإحدى الأدوات العمليّة التي يمكن استخدامها لتذكير المعلمين بأهداف موضوع التعلم الذي يجب عليهم تدريسه في صفوفهم هي اللوحات الجداريّة داخل الفصول الدراسية. وهذا بدوره سيضفي طابع الشفافية على عملية التعلم وفي نفس الوقت يضمن معرفة الجميع بأهداف التعلم.

12. هناك نقص في أعداد المعلمات. وبتوفير المزيد من الأماكن للتعليم وكما هو موضح أعلاه، يمكن محاولة استخدام بعض الخيارات البديلة من أجل حل هذه المشكلة. ومن هذه الخيارات إستخدام المدارس المنزلية الصغيرة حيث يُدفع للمعلمات وفقاً لمؤهلاتهم الأكاديمية والمهنية (وإعطائهم فرص لترقيتهم) أو أن يُدفع لهم حسب جدول الرواتب المتعلق بنجاح طلابهم. ويعتمد أحيانا على أحد كبار السن الموثوق بهم أو أحد الأقارب الذين يستطيعون القراءة والكتابة في تعليم الفتيات، أو على المعلمة والتي تحضر للتدريس بشكل أسبوعي برفقة محرم إلى صفوف الفتيات الأكبر سناً واللواتي يتعلمنّ بأنفسهم حتى يأتي المدرسون[4].

توصيات متعلقة بجانب الطلب

[4] محرم هو أحد الأقارب من الذكور الذي يرافق المرأة مثل الزوج، الأب، الأخ أو الإبن.

13. ينبغي أن يشارك كل من المجتمع المحلي وأولياء الأمور في دعم المدارس في مناطقهم. وذلك يشمل بناء قدرات مجالس الآباء والأمهات (FMCs) على إدارة تلك المدارس أكاديمياً وإدارياً. ويجري تجريب ذلك ضمن مشروع يدعى مشروع "التطوير المدرسي الشامل".

14. إن وزارة التربية والتعليم بحاجة إلى التركيز على الأطفال خارج المدرسة من الفئات الأشد ضعفاً، مثل أطفال المحافظات الأكثر فقراً، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والأطفال المهمشين، والأطفال العاملين، والأطفال النازحين داخلياً في المناطق المتضررة من حالات طارئة. وإحدى سبل تحقيق هذا الهدف هو عن طريق قيام مكاتب التربية في المديريات بإيجاد شراكات مع جمعيات التنمية المحلية والمنظمات غير الحكومية للوصول إلى هؤلاء الأطفال وتوفير برامج لتصحيح تدني مستوى تعليمهم. ويمكن توظيف المدرسين المتطوعين لتعليم هؤلاء الأطفال في المساجد أو في منزل شيخ القرية. وبوجود حافز مثل الحصول على شهادة الدبلوم المشار إليها أعلاه، يمكن لهؤلاء الأطفال التغلب على الصعوبات التي واجهوها أثناء التحاقهم أو إستمرارهم في برامج التعليم الرسمي.

توصيات متعلقة بالجودة

لقد سبق وصف الجودة في البرنامج الأكاديمي أعلاه. وسيتضمن القسم التالي العناصر الأخرى المتعلقة بالجودة. بمعنى آخر: تشير الجودة الى مستوى تحصيل تعلم الطالب - في تعلم الأساسيات في القراءة والكتابة وفي فهم وإكتساب مهارات الرياضيات. يذهب الأطفال إلى المدرسة من أجل التعلم، والبرنامج الجيد هو البرنامج الذي يتعلم فيه الأطفال ما يُفترض بهم تعلمه.

15. يجب أن يستند التعليم الجيد إلى النتائج وأن تكون كلفته معقولة وقابلاً للتوسع. هذا يعني ضرورة تعريف معنى جودة التعليم. ومن التعاريف المقترحة هي: "إن التعليم الجيد هو التعليم الذي يتمكن من تحقيق أهداف التعليم بالإضافة الى أهداف الحكومة اليمنية". وهذا يعني أن الأطفال سوف يتقنون المهارات الأكاديمية التي وردت في الوثائق الحكومية. ويمكن إعتبار نظام التعليم الذي ينتج عنه مثل هذه النتائج، وذلك إذا ما تم قياسه بناءً على الأداء الأكاديمي، تعليماً جيداً.

16. أن تحسين المناهج الدراسية يتطلب من وزارة التربية والتعليم معالجة مشكلة تغطية المقررات الدراسية، وهذا يعني تدريس جميع الموضوعات المدرجة ضمن المناهج الدراسية وإكمال عدد ساعات التدريس الرسمية لكل عام دراسي. فحالياً على سبيل المثال، مواضيع الرياضيات التي يتم "تدريسها" فعلياً تغطي 46% فقط من مجموع المواضيع الموجودة في المناهج الدراسية؛ وإن المدارس عالية الأداء فقط هي التي تستخدم حوالي 70% من الوقت المخصص للتدريس. ويزيد تغيب المعلمين والتأخر في تسليم الكتب المدرسية من تقليل ساعات التدريس. ومن ناحية أخرى، هناك احتمال أن لايكون لدى المعلمين أنفسهم المعرفة الكافية بالمادة التدريسية. وإذا لم يتم أيضاً معالجة المشاكل الأخرى، فإن تغيير المناهج الدراسية في حد ذاته لن يساهم في تحسين جودة التعليم.

17. على وزارة التربية والتعليم إستحداث نظام للتعامل مع مشكلة تغيب المعلمين وهذا، يتضمن الاحتفاظ بسجلات حضور المعلمين. وينبغي تحميل مدير المدرسة مسئولية تغيب المعلمين أو وجود معلمين "وهميين". وتعتبر مشاركة مدراء المدارس ومجالس الآباء والأمهات من العوامل المساعدة، ولكن من المهم أيضاً استخدام بيانات أداء الطلاب لتحديد فاعلية النظام في توصيل التعليم. وعندما تعمل جميع مكونات النظام بشكل جيد - تواجد المعلمين وعدم تغيبهم، إعطاء الوقت الكافي للتدريس وتسليم الكتب المدرسية في الوقت المحدد – عندها فقط سيبدأ الطلاب بالتعلم. وعندما لا يتعلم الطلاب، فعلى مدراء المدارس البحث في الأسباب التي أدت الى ذلك. وإذا كانت المشكلة هي، على سبيل المثال، تغيب المعلمين من المدرسة، فعلى مدراء المدارس إتخاذ الإجراءات اللازمة لتصحيح تلك المشكلة. مع التأكيد مرة أخرى الى ضرورة التركيز على الأداء بدلاً من القوانين.

1 المقدمة

1.1 السياق القطري

إنّ للخصائص الثقافية والاقتصادية والسياسية في اليمن بالإضافة الى بيئتها تأثير كبير على تنميتها الوطنية. فالأعراف الاجتماعية والثقافية التقليدية هي أعراف ثابتة ومستمرة في التأثير على مفاهيم وممارسات الأشخاص المتعلقة بعدد من القضايا الأساسية مثل التعليم والصحة. ويمكن أن نرى ذلك وبشكل واضح ولاسيما في المجتمعات الريفية وفي معايير ومواقف هذه المجتمعات فيما يتعلق بمسؤوليات وأدوار كل من الجنسين ومسألة تنظيم الأسرة بالإضافة الى التعليم. ولذلك، علينا النظر في مسألة تعليم الأطفال ضمن هذا السياق.

تقع اليمن في الطرف الجنوبي من شبه الجزيرة العربية، وتمتد جغرافيتها المتنوعة عبر مساحة 528,000 كيلو متر مربع. تتألف الطبيعة الجغرافية لليمن من المرتفعات في الغرب والجنوب والتي تنحدر الى المناطق الحارة والقاحلة للشريط الساحلي لمنطقة تهامة وعلى طول البحر الأحمر، ومن المرتفعات في الشرق والشمال والتي تنحدر إلى الصحراء الشاسعة من الربع الخالي. ويصل ارتفاع تلك المرتفعات الى حوالي 1,830 متر فوق مستوى سطح البحر، ويزيد ليصل إلى 3,670 متر في جبل النبي شعيب عليه السلام، وهو أعلى قمة في شبه الجزيرة العربية[5].

رغم إرتباط اليمن بالدين واللغة مع بلدان الخليج الغنية بالنفط المجاورة لها، إلا أن خصائصها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فريدة من نوعها بالمقارنة مع تلك البلدان. وكان إجمالي الدخل القومي للفرد الواحد في عام 2007 هو 870 دولار أمريكي، وكان 54% من سكانها يعيشون على أقل من دولارين في اليوم، مما يجعلها من أفقر الدول العربية وواحدة من أفقر البلدان في العالم.

ويُقدّر عدد سكان اليمن في عام 2012 بحوالي 25.6 مليون نسمة، منها نسبة 51% تقل أعمارهم عن 18 سنة ونسبة 17% دون سن الخمس سنوات[6]. ويعيش الغالبية العظمى من السكان (71% في عام 2004) في المناطق الريفية، يتوزع معظمهم على 160,000 قرية منتاثرة في جميع أنحاء تضاريسها المتنوعة. ويمثل التوسع في البنية التحتية وتقديم الخدمات (الطرق المعبدة والكهرباء وأنابيب المياه والتعليم والرعاية الصحية) لتصل إلى المجتمعات الصغيرة التي تعيش في تلك القرى الريفية المنتاثرة، تحدياً كبيراً أمام الحكومة في اليمن. وبالإضافة إلى ذلك، يؤثر إفتقار هذه المجتمعات للخدمات الأساسية سلباً على معيشتهم ويقيد من قدرتهم على المشاركة الكاملة بدورهم كمواطنين متساوين مع غيرهم، أو بحصولهم على إستحقاقاتهم الشرعيّة من فوائد التنمية.

يقطن 29% من السكان في المناطق الحضرية، حيث يعيش ثلث تلك النسبة فقط في العاصمة صنعاء. هناك ارتفاع إستثنائي في معدلات النمو السكاني في المدن الرئيسية وخاصة في كل من صنعاء وعدن، وذلك بسبب ظاهرة الهجرة من الريف إلى المدينة المنتشرة في تلك المناطق. ويُقدر معدل نمو السكان بين عام 1994 وعام 2004 في العاصمة صنعاء بـ 5.5% سنوياً، وبـ 3.8% في مدينة عدن، و 3.0% على الصعيد الوطني[7].

5 البنك الدولي ووزارة التخطيط والتعاون الدولي. تقرير وضع التعليم في الجمهورية اليمنية: الفرص والتحديات، 2010. صفحة 40.
6 اليونيسف. تحليل وضع الأطفال في اليمن. (2014). صفحة 57.
7 السابق.

هناك خطر وشيك يلوح في أفق اليمن وهو الإستنزاف المتسارع لمصادر المياه، وذلك بسبب الإفراط في حفر الآبار غير المنظم وكذلك بسبب التغيرات الحاصلة في سقوط الأمطار.

1.1.1 الحكم ولمحة عامة عن الوضع السياسي

إن اليمن هي جمهورية يُنتخب رئيسها شعبياً ويمنح لقب رئيس الجمهورية، وفيها مجلس شورى يتم تعيين أعضائه الـ 111 من قبل الرئيس والذين يتم إختيارهم من جميع أنحاء البلاد بما في ذلك زعماء القبائل القوية[8]. كما ويعين رئيس الجمهورية نائباً له، بعد حصوله على ثُلثي غالبية الأصوات في البرلمان. ويتألف نظام البرلمان في اليمن من مجلس النواب والذي يتم إنتخاب أعضائه لمدة ست سنوات في إنتخابات وطنية عامة تضمن إختيار عضو واحد من كل دائرة انتخابية في البلاد والتي يبلغ عددها 301 دائرة. وتبدأ الحكومة الحالية أعمالها عندما يحضى رئيس الوزراء - بصفته رئيساً للحكومة - على ثقة مجلس النواب. وتتخذ أهم القرارات الحكومية الرئيسية من قبل مجلس الوزراء، والذي يُعّرف على أنه " أعلى سلطة تنفيذية وإدارية في الدولة" (الدستور، المادة 129)[9].

ويشمل هيكل الحكم في البلاد 21 محافظة بالإضافة الى دائرة بلدية واحدة (أمانة العاصمة). وتُقسم المحافظات إلى 333 مديرية والتى تُقسم بدورها الى 2,210 ناحية والى حوالي 40,000 قرية[10]. وخلال الفترة الانتقالية الحالية، يخضع الهيكل الحكومي على مستوى المحافظة إلى المراجعة الدستورية وذلك فيما يتعلق بسياق الحوار الوطني ومسألة النظر في إنشاء نظام إتحادي.

يمارس النظام القضائي في اليمن مهامه بشكل مستقل عن كل من الحكومة والبرلمان تحت قيادة مجلس القضاء الأعلى الذي تم تشكيله من قبل السلطة القضائية، وبالإعتماد على أحكام الشريعة الإسلامية كمصدر رئيسي للقانون في البلاد. إن العديد من القضاة هم علماء دين بالإضافة الى كونهم سلطة قانونية وان المحكمة العليا هي أعلى سلطة قضائية.

وفي عام 2011، وبإلهامٍ من الحركات العربية المؤيدة للديمقراطية في تونس ومصر ودول عربية أخرى في المنطقة، بدأ الشباب اليمني بحركة شعبية رفعت مطالبا تدعو إلى الحد من الحكم غير الديمقراطي، ومن ارتفاع معدلات البطالة، ومن الفقر المفقع، إضافة الى الحد من التوزيع غير العادل للموارد والمشاركة فيها. وأثمرت الإحتجاجات المستمرة التي قادها الشباب اليمني وما تلاها من تصدع في الحكومة والجيش في نهاية المطاف إلى عملية سياسية أنهيّ بها حكم الرئيس علي عبد الله صالح والذي إستمر لمدة 33 عاماً.

ومنذ أحداث عام 2011، أضحت البلاد في حالة من التحول السياسي والإضطرابات. وبوساطة مجلس التعاون الخليجي (GCC)، تم توقيع "إتفاق إنتقال السلطة" في الرياض في 23 نوفمبر 2011، وتم تشكيل حكومة الوحدة الوطنية وقام نائب الرئيس السيد عبدو ربه منصور هادي بتأدية اليمين الدستوري كرئيس مؤقت للبلاد. وتم الإنتهاء من الحوار الوطني في يناير/ كانون الثاني من عام 2014، وقدمت قائمة توصياته إلى الحكومة من أجل صياغة الدستور الجديد، ومن أجل البدأ في إصلاح الجيش والمؤسسات الأمنية. وستنتهي هذه الفترة الانتقالية باجراء الانتخابات العامة وتنصيب رئيس جديد للجمهورية اليمنية.

ولكن هذه الجهود قد تعثرت بسبب الوضع السياسي المتدهور والذي كان الشغل الشاغل للحكومة وعلى عدة جبهات. ووفقا لتحليل الوضع الذي أجرته اليونيسف (2014)، فإن تقييم النزاع التابع للأمم المتحدة لعام 2013 قد حدّد إربعة أسباب محددة للنزاع وهي[11]:

- نزاع الحركات الانفصالية في الجنوب، والتي تنبع من أوجه القصور التي تم تصورها عن الوحدة اليمنية في عام 1990، وذلك فيما يتعلق بمساواة التعامل السياسي والاقتصادي بين الشمال والجنوب، بالإضافة الى التوترات الداخلية في الجنوب.
- النزاع بين الحوثيين والسلفيين: والذي يرجع الى أسباب عقائدية ومادية، والذي مازال من الصعب فهمه. وعلى ما يبدو، فإنه بدافع تعزيز الأيديولوجية الدينية السلفيّة من جهة، والدفاع عن الهوية الحوثيّة من جهة أخرى. حيث يعمل كل طرف من أطراف الصراع على توظيف الشباب كلٌّ الى جانب قضيته.

8 اليونيسف. تحليل وضع اليمن (2014). صفحة 64.
9 السابق. صفحة 65.
10 السابق. صفحة 65.
11 السابق. صفحة 62.

- النزاع بين الإصلاح والحوثيين: ولم يتم البحث جيداً في أسبابه، ولكن يبدو أنه يدور حول التنافس في استقطاب الشباب ليس فقط في المحافظات الشمالية حيث الحوثيين هم الأقوى، ولكن أيضاً في أماكن أخرى مثل تَعز، حيث تتزايد أعداد الشباب الراغبين بالإنتماء الى الحوثيين. وترجع أسباب النزاع الى معارضة هذا التيار الإسلامي المعتدل والتصورات التي تربط بين السلفيين والوهابيين والتجمع اليمني للإصلاح، وهذا ما يدفع بأنصار العلمانية لمساندة الحوثيين.

- العنف والصراع المرتبط بالجماعات المتطرفة وبالذات تنظيم القاعدة في جزيرة العرب (AQAP) وأنصار الشريعة. وينظر إلى هاتين المجموعتين على أنهما المحرك الرئيسي للعنف المرتبط بالارهاب وللتطرف في أوساط المجندين فيما ينظر إلى مناصرة تنظيم القاعدة في جزيرة العرب على أنه ردة فعل يائسة لظروف إنعدام الأمن المعيشي وسط الأسر اليمنية والمنتشر على نطاق واسع، بدلاً من كونها مسألة مبنية على الأيديولوجيا.

أدت الأزمة السياسية الراهنة إلى الإستنزاف الشديد للموارد الوطنية ورأس المال البشري. فضلاً عن ذلك، فإنها فاقمت من حجم الأزمة الإنسانية في البلاد، ومن الإحتياجات الرئيسية والتي وصفها مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الانسانية (OCHA) على النحو التالي[12]:

- ما يقارب نصف عدد سكان اليمن يواجهون إنعدام الأمن الغذائي، وبزيادة النسبة الى 50% منذ عام 2009.
- يعاني مليون طفل دون سن الخامسة من سوء التغذية الحاد، منهم 250,000 طفل يُعاني من سوء التغذية الخطير.
- وتُعاني 760,000 من النساء الحوامل والمرضعات من نقص التغذية[13].
- ونحو 50% من اليمنيين لا يستطيعون الحصول على مياه الشرب وخدمات الصرف الصحي الآمنة.
- ويفتقر 25% من السكان إلى الحصول على الرعاية الصحية.
- وما زال 307,000 مواطن يمني نازح داخلياً، وذلك نتيجة بالدرجة الأولى الى الصراع في الشمال (والموجه نحو صعدة) وفي الجنوب (نتيجة لصراع عام 2011 - 2012 الدائر في أبين).

وكانت محطات توليد الكهرباء تهاجم بشكل متكرر. وبالإضافة إلى ذلك، هناك عمليات خطف واغتيال متكررة. ووفقاً لوزارة التربية والتعليم، فقد أدى النزاع المسلح الى تدمير أو تضرّر ما يُقارب 810 مدرسة بالإضافة الى المراكز الصحيّة ومبانٍ تابعة لقطاعات حكومية أخرى[14].

1.1.2 التنمية البشرية

لقد كان هناك بعض التحسن في مؤشرات التنمية البشرية في البلاد وعلى مدى سنوات. فعلى سبيل المثال، إنخفض معدل النمو السكاني من 4.8% سنوياً في بداية التسعينيات، إلى 3.0% في بداية العقد 2000. كما وإنخفضت معدلات الخصوبة من 8.7 طفل لكل إمرأة في بداية الثمانينات من القرن الماضي، إلى 5.9 في بداية العقد 2000 [15]. ومع ذلك، فما زالت اليمن واحدة من البلدان التي لديها أعلى مستويات خصوبة ومعدلات نمو سكاني في العالم.

إن هذا التقدم البسيط الذي أحرزته اليمن يعني أنها لا تزال تحتل مرتبة متدنية في مؤشر التنمية البشرية (HDI, 2011). فهي تحتل المرتبة 154 من أصل 187 بلداً، وأنه ليس من المتوقع أن تتمكن اليمن من الوصول إلى أهدافها التنموية للألفية بحلول عام 2015. وذلك واضح من مؤشراتها والتي هي بعض من أسوأ المؤشرات في المنطقة والعالم، مثل معدلات الوفيات والتي تبلغ 73 حالة وفاة من بين كل 1,000 طفل دون سن الخامسة؛ والإنتشار الواسع لحالات الإنجاب في سن مبكرة، حيث أن 20% من الفتيات يلدّن طفلهم الأول قبل بلوغهنّ سن الثامنة عشرة[16]. وعلاوة على ذلك، يُعاني الأطفال من سوء التغذية ومن قلّة اللقاحات الطبية المناسبة. ويؤثر بطأ النمو الحاد على 27% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 2 إلى 5 سنوات في البلاد.

12 مقتبس من تحليل الوضع الذي أجرته اليونيسف عام 2014.
13 خطة الإستجابة الإنسانية اليمنية (مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية، 2014).
14 الفصل 2.2 يقدم شرحاً أكثر تفصيلاً حول تأثير الأزمات السياسية على تعليم الأطفال.
15 البنك الدولي ووزارة التخطيط والتعاون الدولي. صفحة 9 - 10
16 السابق.

إن الإستجابة لهذه المشاكل يفوق موارد الحكومة اليمنية المالية والبشرية وقدراتها المؤسساتية. وتعتمد البلاد وبشكل كبير على مجتمع التنمية الدولي للحصول على المساعدة المالية والتقنية في تحسين وضع تنميتها البشرية. لقد فاقمت الأزمة السياسية والإقتصادية المستمرة من إفتقار البلاد للموارد مما زاد من صعوبة توفير الخدمات الأساسية، مثل الطاقة الكهربائية اللازمة. ولذلك، إضطرت الحكومة للمطالبة بمزيد من المساعدات الخارجية.

وبحلول عام 2013، كان هناك 23 وكالة تابعة للأمم المتحدة، و45 منظمة دولية غير حكومية و 500 منظمة غير حكومية محلية تعمل جميعها في اليمن[17]. وقد شاركت أيضاً الدول المجاورة في الآونة الأخيرة، بما في ذلك مجلس التعاون الخليجي ومؤسسة خليفة والمؤسسة الخيرية القطرية ومنظمة المؤتمر الإسلامي . وقد عملت معظم الجهات المعنية الدولية معاً وفق نهج جماعي تحت رعاية اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات. وتقدر قيمة التكلفة الإجمالية المقترحة للقيام بالتدخلات اللازمة بـ 584.5 مليون دولار أمريكي (OCHA, 2012 - 2013) والتي تمثل الاحتياجات الغذائية فيها أكثر من 30%، ثم تليها القطاعات المتعددة (لاجئين) والتغذية والصحة والمأوى. أما الاحتياجات التعليمية فتمثل نحو 20 مليون دولار أمريكي من هذا المبلغ.

1.2 قطاع التعليم

ويعتبر التعليم حجر الاساس للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في اليمن. وتم التأكيد على أهميته في كل خطة خمسية تنموية حكومية ومنذ عام 1996 وحتى الوقت الحاضر (2013). وكان أداء قطاع التعليم خلال العقود الثلاث الماضية، جيداً وبشكل ملحوظ في مجال توسيع نطاق تغطية التعليم وزيادة أعداد الالتحاق في المدارس، وخاصة بعد أخذ التحديات الجغرافية والمؤسساتية والبنية التحتية بعين الاعتبار. ومع ذلك، فقد شكّل ارتفاع معدل النمو السكاني المستمر والسريع وصعوبة التضاريس الجغرافية فضلاً عن القرى المتناثرة، أصعب التحديات أمام الحكومة في اليمن في محاولة الوصول إلى أهداف التعليم المرجوة في البلاد.

وتتشارك ثلاث وزارات في مسؤولية إدارة التعليم. وزارة التربية والتعليم هي المسؤولة عن إدارة مرحلة التعليم قبل الأساسي والتعليم الأساسي أو الابتدائي والتعليم الثانوي العام. أما وزارة التعليم الفني والتدريب المهني (MOTEVT) فهي المسؤولة عن إدارة التعليم الفني والتدريب المهني في مرحلة ما بعد التعليم الأساسي و الثانوي ، بالإضافة الى كليات المجتمع. أما التعليم الجامعي فهو تحت إدارة وزارة التعليم العالي. وأخيراً، محو الأمية والذي يقع ضمن مسؤوليات جهاز محو الأمية وتعليم الكبار والذي يشرف عليه وزارة التربية والتعليم.

وفي عام 2001، قامت الحكومة اليمنية بتطبيق اللامركزية (تفويض السلطة) على عمليات القطاع العام وقطاع تقديم الخدمات، كدليل على إلتزامها بتطبيق الديمقراطية من خلال زيادة الحكم القائم على المشاركة. وكانت اللامركزية أيضاً وسيلة للحد من الفقر وذلك عن طريق تحسين كفاءة القطاع العام، وتحسين عملية تقديم الخدمات وزيادة الخدمات العامة، وتوزيع الموارد العامة بعدالة أكثر[18]. وفي ضمن هذا السياق، تم تطبيق اللامركزية أيضاً على وزارة التربية والتعليم، ووضعت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي (NBEDS, 2003-2015) لتحديد إطار السياسات والاستثمارات، إضافة الى تحديد أهداف وبرامج كل من الحكومة ووزارة التربية والتعليم وذلك من أجل تحقيق أهداف السياسة الوطنية والدولية. وكان يُنظر الى اللامركزية على أنها: أولاً، وسيلة لتحقيق الإصلاح التعليمي وذلك من خلال تحسين الكفاءة في التخطيط وتقديم الخدمات التعليمية، وثانياً، كالتزام من جانب وزارة التربية والتعليم لاعادة هيكلة وبناء قدراتها وعلى جميع المستويات[19].

لقد حققت وزارة التربية والتعليم تقدماً في تطبيق اللامركزية. فعلى سبيل المثال، لقد وضعت إطار العمل والآليات اللازمة لإدارة العملية التعليمية. وقد تولت أيضاً مكاتب التربية في المحافظات والمديريات العديد من المهام الجديدة. ومع ذلك، مازلنا بحاجة الى بذل المزيد من الجهد لتمكين المكاتب التنفيذية والمجالس المحلية على مستوى كل من المحافظات والمديريات من القيام بمهام التخطيط والإدارة فضلاً عن تقييم أثر مدخلات التعليم الخاصة بهم، وضمان تطبيق استراتيجية

[17] لوسيين ماس. وقت للالتحاق... ووقت للتوقف: السياسات والتصورات والممارسات المؤثرة على حق الحصول على التعليم الأساسي في اليمن. أطروحة لنيل درجة الدكتوراه 2012. ص 23.

[18] منى هاشم وكارين تايتجن. دعم اللامركزية في التعليم الاساس. تحليل الوضع والتوصيات. نشاط دعم التعليم الاساسي والسياسات نيسان 2004. ص 9 - 10 HNE-1-00-00-00038-00 الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. رقم العقد.

[19] السابق.

التعليم الوطنية بنجاح[20]. وتمتاز العديد من مكاتب وزارة التربية والتعليم في المديريات بقدراتها المحدودة على العمل، وذلك بسبب إفتقارها إلى الكوادر المؤهلة والموارد المادية. ومن الامثلة على ذلك، من أصل 333 مكتب تابع لوزارة التربية والتعليم في المديريات، يوجد 188 مكتب فقط مجهز تجهيزاً كاملا من حيث الأثاث والكمبيوتر والموظفين. أما بالنسبة للمكاتب المتبقية، فبعضها شبه مجهزة والبعض الآخر لايوجد فيها غير مدير المكتب وحقيبته اليدوية[21].

وما زالت عملية صنع السياسات والتخطيط وإعداد الميزانيات تحتفظ بمركزيتها، ومازالت التعليمات تُوجه إلى مكاتب المحافظات والمديريات الأدنى. ويواجه مدراء مكاتب وزارة التربية والتعليم في المديريات العديد من القيود والاختناقات فيما يتعلق بعملية الإدارة وخصوصاً عندما يتعلق الأمر باتخاذ القرارات. ونتيجة لذلك، لاتوجد علاقة متينة بين عملية تزويد الخدمات والتي تُفرض مركزياً وبين الاحتياجات الى تلك الخدمات على مستوى كل من المحافظة والمديرية[22]. بالاضافة إلى ذلك، كلما زادت المساحة الجغرافية للمديرية، كلما قلّت الموارد المتبقية التي ستصل إلى القرى النائية[23]. وبالتالي، فقد إتسعت فجوة الموارد بين المركز والأطراف، وأدى ذلك بدوره الى عدم المساواة في الوصول الى التعليم الأساسي بين المناطق الحضرية والريفية.

وبشكل عام، تعتبر اللامركزية في قطاع التعليم محدوة، وذلك بسبب (1) ضعف القدرات المؤسساتية (2) عدم كفاية المهارات التقنية والنظم الادارية (3) نقص المعدات والبنية التحتية. وتزيد قيود الانظمة الوطنية من تفاقم هذه المشاكل، مثل[24]:

- عدم الوضوح في: أعداد الوظائف الشاغرة، والوصف الوظيفي، ومهام العمل اليومية . وأدى ذلك الى عدم تأكّد مكاتب وزارة التربية في المحافظات والمديريات بكيفية أداء مهامها.
- الإفتقار الى نظام مالي غير مركزي شبيه بالنظام المركزي، قد حال دون حصول السلطات في المحافظات والمديريات على الموارد المالية المطلوبة للقيام بعمليات التشغيل والصيانة، وبذلك فقد حدّ من قدرة مكاتب التربية والتعليم على ضمان توفير النفقات التشغيلية الأساسية المخصصة للاجتماعات والقرطاسية والمرافق العامة والاتصالات والنقل.
- قلّة مؤهلات العديد من موظفي التعليم للقيام بالمهام الموكلة إليهم. وتزداد حدّة النقص في أعداد الموظفين المؤهلين في المديريات.
- إفتقار مستوى هيئة الإدارة للتوجيه والارشاد في مجالات التخطيط والميزانية والإدارة، وغيرها.

ووفقاً لمشروع تطوير التعليم الأساسي BEDP2، (2013-2017) ستتلقى وزارة التربية والتعليم المساعدة التي ستخصص لبناء قدراتها المؤسساتية من أجل تعزيز فعاليتها وكفاءتها في مجال إدارة الموارد، وبالتالي ستتمكن من تقديم خدمات التعليم الجيد. ويهدف هذا الدعم لإنجاز ما يلي[25]:

- إعادة هيكلة وزارة التربية والتعليم وتطبيق نظام إدارة معلومات التعليم (EMIS) والذي تم وضعه من قبل برنامج تطوير التعليم الأساسي (BEDP). وضع أطر العمل المتعلقة بالسياسة العامة للمعلمين ولبرنامج تنمية الطفولة المبكرة (ECD)
- وجود استراتيجية للتواصل مع أفراد المجتمع، الهدف منها رفع مستوى الوعي بينهم حول أهمية تعليم الفتيات وأهمية تعلم القراءة.
- الرؤية الوطنية المتكاملة للتعليم في اليمن (NEVY).

[20] مقابلة مع أحد المسئولين في وزارة التربية والتعليم، 19 تشرين الثاني 2013.
[21] السابق.
[22] الإفتقار الى التنسيق في توظيف المعلمين تم توضيحه في الفصل الثالث.
[23] هاشم وتيتجان. الصفحات 3 الى 4.
[24] السابق.
[25] وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية وحدة إدارة مشاريع التطوير التربوي. المرحلة الثانية من مشروع تطوير التعليم الاساسي (2013 - 2017).

- توفير الأثاث والمعدات والرحلات الدراسيّة بالاضافة الى توفير التدريب على الخدمات الاستشارية، وذلك من أجل دعم ما يلي:
  - تحديث وإعادة تنظيم وزارة التربية والتعليم.
  - تطبيق نظام إدارة معلومات التعليم (EMIS).
  - تعزيز قدرات وزارة التربية والتعليم على تصميم السياسات وعلى التخطيط والإدارة.
  - إعداد وتنظيم الرؤية الوطنية للتعليم في اليمن (NEVY)، بالإضافة الى المشاورات مع الجهات المعنية ذات الصلة.

1.2.1 السياسات الحالية

توجد حالياً خمس استراتيجيات رئيسية تتعلق بالتعليم الوطني وعلى مستويات مختلفة، تشمل[26]:

1. **تهدف الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي** (NBEDS, 2003-2015) الى زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الأساسي في اليمن، وخاصة الفتيات في المناطق الريفية، للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 14 سنة، لكي تصل إلى 95% بحلول عام 2015. ولا نجد أيّ تقدم في تحقيق هذا الهدف، فلقد أدّت الأزمة السياسية لعام 2011 وعدم الاستقرار السياسي المستمر حالياً الى زيادة عدد الأطفال خارج المدرسة. ونتيجة لذلك، وضعت وزارة التربية والتعليم إطار النتائج متوسطة المدى (2013 - 2015) (MTRF)، والذي عدّل أهداف الاستراتيجية (NBEDS) لتصبح بمعدل التحاق صافي قدره 82.7%، وقلّل من الفجوة الحاصلة بين الجنسين من نسبة 81% الى نسبة 84%، وبنفس الوقت قلّ إجمالي معدل الرسوب من نسبة 9.4% إلى نسبة 7% (أما بالنسبة للفتيات، فقد إنخفض من 7.7% إلى 5.2%)[27].

2. **وتهدف الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام** (NGSES, 2007-2015) الى توفير التعليم الثانوي الجيد والعادل والفعّال من حيث التكلفة، والذي سيسهل عملية الانتقال إلى مرحلة التعليم العالي والى سوق العمل. ولضمان تنفيذ إصلاحات السياسات المقررة في إطار هذه الاستراتيجية، فقد تعاقدت وزارة التربية والتعليم رسمياً مع المحافظات والوزارات المعنية للتأكد من إلتزمها بالقيام بتلك الاصلاحات ذات الصلة بعملية التوظيف، وتوزيع المعلمين والاشراف عليهم. لقد تضاءل حجم الدعم القوي الذي حصلت عليه هذه الاستراتيجية من قبل المانحين مؤخراً، ويرجع جزءٌ من الأسباب إلى التأخر في عملية التنفيذ.

3. **وتهدف الاستراتيجية الوطنية لتنمية التعليم المهني والفني** (NSDVTE, 2004-2014) الى تحقيق التوازن "الكافي" بين التعليم العام وبين التدريب المهني والفني (TVET). ومن بين إصلاحات السياسة المنفذة في إطار هذه الاستراتيجية كان تعديل القانون المعني بصندوق التنمية الاجتماعية (SDF) لعام 2009 . إن الهدف من هذا التعديل هو لمنح صندوق التنمية الاجتماعية مزيداً من الاستقلالية في تعاملاتها مع أرباب العمل. ولمساعدة الحكومة على تطبيق هذه الاستراتيجية، قامت العديد من الجهات المانحة بتقديم الدعم لها بما في ذلك المملكة العربية السعودية، وهيئة التنمية الدولية في المملكة المتحدة (DFID)، والوكالة الألمانية للتنمية (GIZ) ووكالة التنمية الدولية (IDA).

4. **الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العالي في اليمن** (NSDHEY, 2006) والتي تركّز على أربعة مجالات للإصلاح: الإدارة، والتمويل، والجودة، والتنويع. وفيما يتعلق بزيادة معدلات الالتحاق، فتهدف الاستراتيجية إلى التوسيع في إمكانية الوصول إلى الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى (بما في ذلك التدريب المهني والفني)، وخاصة للفئة العمرية التي تتراوح بين 19 الى 23 سنة، بحيث يزيد معدل التحاقهم من 13% إلى 16% بحلول عام 2010، وأن يصل إلى 35% بحلول عام 2025. إن إحدى أهم إصلاحات السياسة التي تم تنفذها في إطار هذه الاستراتيجية هي إنشاء المجلس الأعلى للإعتماد وضمان الجودة. وقدمت كل من الحكومة الهولندية ووكالة التنمية الدولية الدعم من أجل تنفيذ هذه الاستراتيجية.

[26] إطار النتائج متوسط المدى (2013) صفحة 13.

[27] المبادرة العالمية للأمين العام للأمم المتحدة. المبادرة العالمية الأولى للتعليم. تسريع التطور الى اليمن في 2015. ورقة عمل. نيسان 2013.

5. **لقد تم إعداد الاستراتيجية الوطنية للطفولة والشباب** (NCYS) إستجابة للتحديات التي تقف في طريق معالجة المخاطر التي يواجهها أطفال وشباب اليمن (وخاصة تلك المتعلقة بالتعليم والصحة والتوظيف). وتستخدم هذه الاستراتيجية إطار عمل متكامل ومتعدد القطاعات من أجل تحديد المشاكل والثغرات في جميع قطاعات التنمية البشرية التي قد يكون لها تأثيراً محتملاً على الأهداف التنموية للألفية. وفي الوقت ذاته، إقترحت هذه الاستراتيجية خطط عمل لكي يتم تنفيذها من قبل الوزارات المعنية، وذلك كجزء من البرامج القطاعية الخاصة بهم.

وبالإضافة إلى هذه الاستراتيجيات الخمس، فإن في اليمن استراتيجية جارية حالياً وهي الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار، والتي تهدف إلى القضاء على أمية السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 10 الى 40 سنة؛ كما وأعدت اليمن استراتيجية وطنية لتنمية الطفولة المبكرة 2013 - 2017.

1.2.2 شركاء التنمية الدوليين

بما أن وزارة التربية والتعليم تعتمد على شركاء التنمية الدوليين في تقديم المساعدة المالية والتقنية لتنفيذ سياساتها في قطاع التعليم، فيعتبر من المهم النظر في دور هؤلاء الشركاء في التأثير على برامج واستراتيجيات التعليم التابعة للوزارة.

لقد حاول شركاء التنمية تنسيق أنشطتهم تحت مظلة وزارة التربية والتعليم. فعلى سبيل المثال، شكلت العديد من الجهات المانحة في عام 2003 (هيئة التنمية الدولية في المملكة المتحدة، والوكالة الألمانية للتنمية، بنك التنمية الألماني، وسفارة مملكة هولندا والبنك الدولي) برنامج تطوير التعليم الأساسي (BEDP, 2003-2012) وذلك لتقديم المساعدة المالية والتقنية لوزارة التربية والتعليم واللازمة لتحقيق التعليم للجميع - مبادرة المسار السريع (FTI&EFA) والأهداف التنموية للألفية. وكان الهدف الإداري وراء تأسيس برنامج تطوير التعليم الأساسي هو لإستخدام موارد المانحين بكفاءة أكثر من خلال تفادي تكرار نفس المشاريع والفئات المستهدفة، والتي أصبحت مشكلة رئيسية بالنسبة لوزارة التربية والتعليم.

ويمر برنامج تطوير التعليم الأساسي الآن في مرحلته الثانية (BEDP2, 2013-2017). الهدف الرئيسي لهذه المرحلة هو التعليم الجيد، بما في ذلك أربعة مكونات وهي[28]:

1. **تحسين جودة التعليم الأساسي وتعزيز أداء الطلاب:** الهدف هو مساعدة وزارة التربية في تحسين جودة التعليم من خلال التركيز على كفاءات القراءة للصفوف 1 - 3.
2. **تعزيز المساواة في الوصول الى التعليم الجيد:** ويتضمن هذا المكون ثلاثة أنواع من التدخلات: (أ) الأعمال المدنية والتأثيث في ثماني محافظات بالإضافة الى العاصمة صنعاء، للتقليل من الإزدحام المفرط في صفوف المدارس الحضرية والريفية؛ (ب) تعيين وتدريب 700 معلم ومعلمة في المناطق الريفية بالإضافة الى التوسع في برنامج التحويلات النقدية المشروطة (CCT) التابع لبرنامج تطوير التعليم الأساسي (BEDP)؛ (ج) دعم مجالس الآباء والأمهات (FMC) والمشاركة المجتمعية بما في ذلك توفير منح تطوير المدارس لما يُقارب 210 مدرسة.
3. **تطوير القدرات المؤسساتية لقطاع التعليم:** والذي يتضمن إعادة هيكلة وزارة التربية والتعليم، نشر وتطوير نظام إدارة معلومات التعليم (EMIS)، وضع إطار عمل السياسة المتعلقة بالمعلمين وبتنمية الطفولة المبكرة (ECD)، بالإضافة الى دعم تطوير الرؤية الوطنية المتكاملة للتعليم في اليمن (NEVY).
4. **تحسين إدارة المشروع.**

وقد إنخفضت أعداد أعضاء الجهات المانحة الداعمة للمرحلة الثانية من برنامج تطوير التعليم الأساسي (BEDP2) وذلك منذ إنتهاء المرحلة الأولى منه (BEDP1). فهي تشمل الآن كل من البنك الدولي، والوكالة الألمانية للتنمية (GIZ). ومع ذلك، فقد أعرب شركاء التنمية الآخرين عن إهتمامهم في المساهمة في أنشطة البرنامج. وعلى سبيل المثال، من المتوقع أن تسهم الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) في مكون الجودة، فيما ستسهم اليونسكو في نظام إدارة معلومات التعليم (EMIS) وذلك من خلال بناء قدرات الموظفين المعنيين في وزارة التربية والتعليم على إدارة الإحصائيات التربوية[29].

أما "مجموعة التعليم"، فتمثل تجميعاً آخر لشركاء التنمية العاملين في قطاع التعليم. وتتألف "مجموعة التعليم" من جميع وكالات الأمم المتحدة، وبعض الجهات المانحة الأخرى بنفس المستوى، والمنظمات غير الحكومية، وبإدارة مشتركة بين

[28] وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية. وحدة إدارة مشاريع التطوير التربوي. المرحلة الثانية من مشروع تطوير التعليم الاساسي (2013 - 2017).
[29] وحدة إدارة مشاريع تطوير التعليم. المرحلة الثانية من مشروع تطوير التعليم الاساسي.

اليونيسف ومنظمة إنقاذ الطفولة[30]. تأسست المجموعة في عام 2010، وذلك إستجابة للأزمات السياسية التي مرت بها البلاد. هدفها هو إبقاء التعليم كأولوية ضمن الأجندة الوطنية خلال الأزمات الانسانية. أما السبب الآخر لتأسيس هذه المجموعة فهو للتجاوب مع الجهود المنسقة بشكل جيد[31]. وهي تهدف في الوقت نفسه إلى تعزيز قدرة وجاهزيّة العاملين في المجال الانساني والسلطات الحكومية، حتى يتمكنوا من تقييم الاحتياجات وتحديد الأولويات في تقديم خدمات التعليم للأطفال النازحين داخلياً في الحالات الطارئة[32].

1.3 الحضور المدرسي

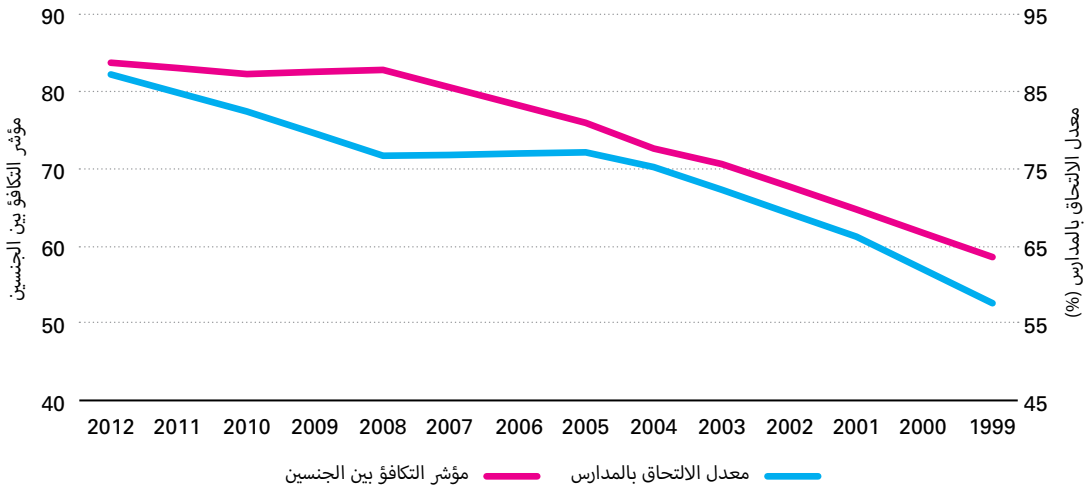
وخصص القسم التالي لإستعراض معدلات الالتحاق والحضور في المدارس خلال السنوات الخمسة عشر الماضية. وسيتم مقارنة الفرق بين معدلات التحاق الأولاد والفتيات. أما الاختلافات بين مصادر المعلومات، فسوف تناقش في الملحق 1.

أرتفعت معدلات الالتحاق في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بين عام 1999وعام 2005، والتي يُشار إليها بالخط الأسود (في الشكل 1.1). ولكن بقيت الإتجاهات في معدلات الالتحاق ثابتة تقريباً بعد عام 2005. وفي سنة 2011، التحق حوالي ثلاثة أرباع (ما يُعادل 76%) الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11 سنة، مقارنة بـ 77% في عام 2005 (أنظر الشكل 1.1، الخط الأسود)[33].

وكان مستوى التحسن في المساواة بين الجنسين لأطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (من 6 الى11 سنة) ثابتاً، أما مؤشر المساواة بين الجنسين فقد إرتفع حتى عام 2008 (أنظر الشكل 1.1، الخط الأحمر). وبينما كان عدد الفتيات الملتحقات في عام 1999هو حوالي 6 فتيات لكل 10 أولاد ملتحقين بالمدرسة، فقد تحسّنت هذه النسبة في عام 2008 لتصل إلى 8 فتيات في مدرسة لكل 10 أولاد. ولكن مستوى التحسن في المساواة بين الجنسين قد تباطأ منذ ذلك الحين، فلم يتجاوز بعض النقاط العشرية في كل عام. ويمكننا إجراء نقاش مماثل ولكن بإستخدام بيانات المسح بدلاً من البيانات الادارية (إنظر الملحق 1)

وبالتالي، فقد كان التحسن في معدلات الالتحاق بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في اليمن طفيفاً منذ منتصف العقد الأول من هذا القرن. إن زيادة التحاق الفتيات بالمدارس، هو وإلى حد كبير، السبب وراء التحسن الطفيف الحاصل. ومع ذلك، ورغم التحسينات الكبيرة التي حصلت في نسبة التحاق الفتيات بالمدارس، فما زالت نسبة التحاق الفتيات أقل بكثير من نسبة التحاق الأولاد.

الشكل 1.1 المساواة بين الجنسين ومعدل الالتحاق الصافي المعدّل في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للأطفال في سن 6 الى 11 سنة



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء [34]

[30] تتألف مجموعة التعليم من الأعضاء: اليونيسف ومنظمة إنقاذ الطفولة ومشروع تحسين معيشة المجتمع, RGP & CHF منظمة الأغاثة الإسلامية، والصندوق الإجتماعي للتنمية ومكتب تنسيق الشؤون الأنسانية التابع للأمم المتحدة والمفوضية السامية لشؤون اللاجئين والإغاثة الدولية.

[31] لمحة مقتضبة – مجموعة التعليم. اليمن: أنشطة مجموعة التعليم – محدثة (في 31 أيار 2013).

[32] التمويل المطلوب لمجموعة التعليم يبلغ 20 مليون دولار إلا أن المبلغ الموافق عليه هو 2.7 مليون. المرجع السابق.

[33] معهد اليونسكو للإحصاء.

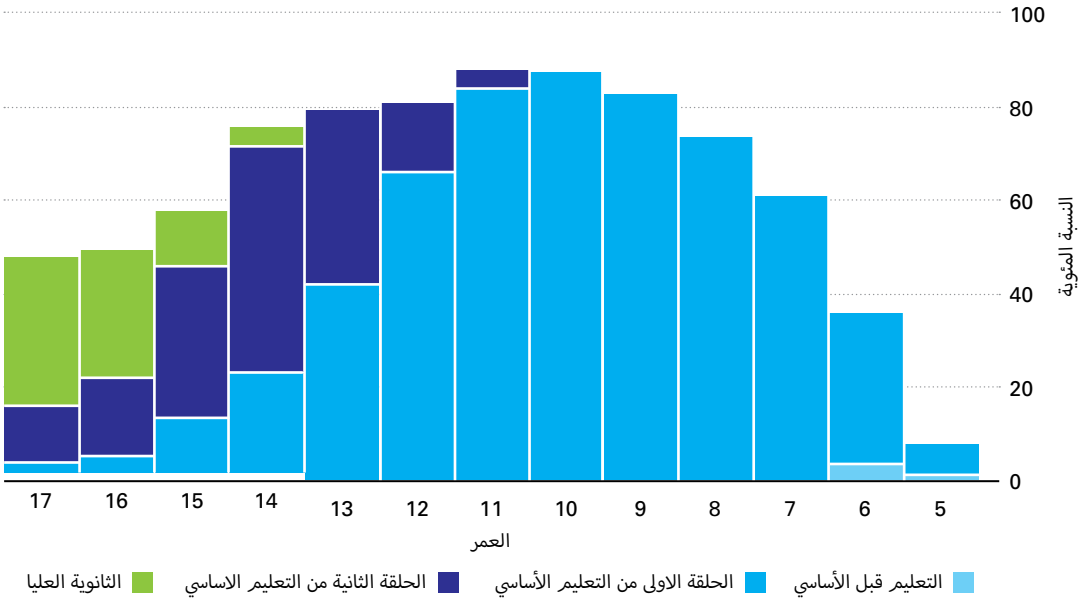
[34] معهد اليونسكو للإحصاء.

1.3.1 المشاركة المدرسية حسب الفئة العمرية

يلتحق عدد قليل جداً من الأطفال بالتعليم قبل الأساسي (أنظر الشكل 1.2). ومن الجدير بالذكر أن الأطفال بشكل عام كثيراً ما يلتحقون بالصفوف غير المناسبة لاعمارهم (أنظر الشكل 1.2 والملحق 3 الشكل A3.2). ويرجع السبب الرئيسي لذلك إلى التأخّر في الالتحاق بالمدرسة، وهي إحدى مشاكل المشاركة المدرسية الخطيرة للأطفال اليمنيين.

وينحصر عدد الأطفال البالغين من العمر ست سنوات والذين هم في المدرسة على ثلث عددهم الكلي فقط (ما يُعادل 33%) (أنظر الشكل 2.1). وقد توصل مسح عمالة الأطفال الى ملاحظات مماثلة حول تأخر الأطفال في الالتحاق، فقد أشار المسح الى أن 33% فقط من الأطفال الذين هم في سن 6 سنوات ملتحقين بالمدرسة[35]. وتعتبر معدلات التحاق الأطفال الذين هم في سن 7 سنوات متدنية أيضاً، حيث أن ثُلثي عدد الأطفال فقط ملتحقين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (ما يُعادل 61%). أما بالنسبة للأطفال البالغين من العمر 10 و 11 عاماً، فيصل معدل التحاق هذه الفئة العمرية الى ذروته بوجود 88% منهم في المدرسة. ولكن تبدأ معدلات الالتحاق بالإنخفاض عندما تقل أعمار الأطفال عن 10 سنوات أو تزيد عن 11 عاماً (أنظر الشكل 1.2)[36].

الشكل 1.2 المشاركة المدرسية وفقاً لبيانات المسح، ومعدل الالتحاق حسب المرحلة الدراسية والعمر، 2013/2012



المصدر: مسح رصد الحماية الاجتماعية والوطنية في اليمن، الجديد، 2012 (اليونيسيف & IPC، 2013)

وإنتقلت مشكلة تأخير الطلاب في المراحل الدراسية والناتجة عن تأخر التحاقهم الى الصفوف الدراسية المتبقية. فعلى سبيل المثال، رغم حقيقة أن على الطلاب في سن الثانية عشرة أن يكونوا في الصف السابع، فلا يزال ثلثي عدد الطلاب الذين هم في سن الثانية عشرة (66%) في صفوف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الصف 1 - 6)، إي دون المرحلة الدراسية التي ينبغي لهم حضروها. وينطبق الأمر نفسه على الأطفال في سن 13 عاماً، حيث أن 42% منهم ملتحقون في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رغم أنهم ينبغي أن يكونوا في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مع ملاحظة أن البيانات الادارية لا تظهر ظاهرة الالتحاق المتأخر هذه.

[35] منظمة العمل الدولية – البرنامج الدولي للقضاء على عمالة الأطفال وآخرون، الصفحات 5، 29 – 30.

[36] ونظراً لحقيقة أن المسح الذي أستخدم لحساب هذه الأعداد قد أجري خلال الثلاثة الأشهر الأولى من العام الدراسي والذي يبدأ في منتصف أيلول، فإن أعمار ما يقارب ربع عدد الأطفال قد يكون مبالغاً فيها. فقد يكون هناك أطفال بعمر 5 سنوات في بداية العام الدراسي وبالتالي فإنهم ليسوا في السن المناسب للالتحاق. وإذا كان ذلك صحيحاً، فكيف يمكن أن يؤثر ذلك على معدل التحاق الأطفال بسن السادسة؟ تخيّل أن ربع عدد الأطفال ضمن مجموعة 6 و 7 سنوات – أي حوالي 180,000 طفل سنوياً – يتم إحتساب أعمارهم أقل مما هم عليه وبالتالي يصبح الطفل الذي عمره 6 سنوات ضمن مجموعة الأطفال في سن الخامسة والطفل بعمر 7 سنوات يُصبح عمره 6 سنوات. ولنفترض أن الـ 180,000 طفل ممن هم في سن السبع سنوات والذين تم إحتسابهم على أنهم أطفال بعمر 6 سنوات إلى جانب إحتمالية أن يكونوا إمّا داخل أو خارج المدرسة (60%) لكنهم يحلون محل الأطفال في بسن السادسة والذين هم بالفعل خارج المدرسة. أي بمعنى أن 60% أو 100 ألف طفل في سن السادسة متواجدون في المدرسة بدلاً من أن يكونوا خارجها. وهذا بدوره سيزيد من معدل التحاق الأطفال في سن السادسة من 36% إلى أقل من 50% بقليل، والذي مازال يعني أن نصف عدد الأطفال في سن السادسة ليسوا خارج المدرسة. وهنا ينبغي تعديل معدل التحاق جميع الفئات العمرية اللاحقة..

1.4 نموذج الأبعاد الخمسة للاستبعاد

وتستند دراسة الأطفال خارج المدرسة في اليمن على الإطار المنهجي المفاهيمي للمبادرة العالمية للأطفال خارج المدرسة (OOSCI) نموذج الأبعاد الخمسة للاستبعاد. ويمثل كل بعد من أبعاد الاستبعاد فئة مستهدفة من الأطفال بفئات عمرية مختلفة ولمستويات مختلفة من التعليم: التعليم قبل الأساسي والحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والحلقة الثانية من التعليم الأساسي. والغرض من هذا النموذج هو لتحديد وتصنيف الأطفال خارج المدرسة وذلك وفقاً لكل بعد من الأبعاد الخمسة للاستبعاد (أنظر المربع 1.1.1)[37].

وبالإضافة إلى ذلك، فإن كل بُعدٍ من أبعاد الاستبعاد هذه لديه بعض السمات التي يجب أخذها بعين الإعتبار فيما يتعلق بالبيانات والتحليل. ومن الأمثلة على ذلك:

البعد الأول: والذي يتناول مشكلة الأطفال في سن 5 سنوات غير الملتحقين في التعليم قبل الأساسي (رياض الأطفال). إن الأطفال في هذا البعد دون السن الرسمي للحلقة الأولى من التعليم الأساسي (6 سنوات). وبما أن التعليم قبل الأساسي ليس إلزامياً في اليمن، فيعتبر الأطفال في البعد الأول "ليسوا في المدرسة" بدلاً من "خارج المدرسة". في البداية، تم تضمين أطفال البعد الأول على أنهم "خارج المدرسة"، ولكن تقرر في وقت لاحق، وذلك في تقرير المبادرة العالمية للأطفال خارج المدرسة (OOSCI) التابع لورشة العمل التي عقدت في إسطنبول، تنقيح هذا التصنيف لتضمين أطفال هذا البعد على أنهم "ليسوا في المدرسة"[38].

البعدين الثاني والثالث: ويشمل الأطفال خارج المدرسة في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، على التوالي. وينقسم كل من هذين البعدين إلى ثلاث مجموعات وذلك بناءاً على مدى التحاقهم بالمدرسة السابقة أو المستقبلية لمرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أو مرحلة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، على التوالي. وذلك يشمل:

أولاً. الأطفال الذين حضروا الى المدرسة ولكن تسربوا منها.

ثانياً. الأطفال الذين من المحتمل أن لا يدخلوا المدرسة أبداً.

ثالثاً. الأطفال الذين من المحتمل أن يدخلوا المدرسة في المستقبل.

البعدين الرابع والخامس: يضم هذين البعدين الأطفال في مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والحلقة الثانية من التعليم الأساسي الملتحقين بالمدرسة ولكنهم عرضة لخطر التسرب منها. ويتم تصنيف أطفال هذين البعدين وفقاً لمرحلة التعليم التي حضروها، وبغض النظر عن أعمارهم.

المربع 1.1 نموذج الأبعاد الخمسة للاستبعاد

البعد 1: الأطفال في سن التعليم قبل الأساسي الذين ليسوا في التعليم قبل الأساسي أو في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

البعد 2: الأطفال في سن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين ليسوا في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

البعد 3: الأطفال في سن في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي الذين ليسوا في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

البعد 4: الأطفال في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ولكنهم عرضة لخطر التسرب منها.

البعد 5: الأطفال في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ولكنهم عرضة لخطر التسرب منها.

[37] اليونسيف ومعهد اليونسكو للإحصاء. تقرير ومذكرة توجيهية منهجية لورشة العمل المنهجية للأطفال خارج المدرسة التي جرت في إسطنبول، 27 - 30 أيار 2013.

[38] وتمت هذه المراجعة في تقرير ورشة عمل إسطنبول حول المبادرة للأطفال خارج المدرسة.

أن أكثر الأبعاد صلة بمشكلة الأطفال خارج المدرسة في اليمن هما البعدين الثاني والثالث، وذلك للأسباب التالية:

يضم البعد الأول التعليم قبل الأساسي، وهو تعليم غير إلزامي في اليمن. وبالإضافة إلى ذلك، يوجد عدد قليل من رياض الأطفال في اليمن تتوزع بشكل رئيسي في المناطق الحضرية تعود ملكية معظمها الى القطاع الخاص. وعلى الرغم من إعطاء وزارة التربية التعليم المزيد من الإهتمام للتعليم قبل الأساسي، وكما يتضح في استراتيجية التطوير الوطنية للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن إستثمار الوزارة في التعليم قبل الأساسي في الماضي لم يكن من ضمن أولوياتها بالمقارنة مع التعليم الأساسي. وذلك واضحٌ من العدد المحدود لرياض الأطفال المتوفرة في البلاد (591 في عام2011). وعلاوة على ذلك، أن التعليم قبل الأساسي ليس تعليماً إلزامياً، لذا لا ينطبق "الاستبعاد" على هذه المجموعة[39].

والسبب الثاني هو أن مجموعة الأطفال في البعدين الرابع والخامس ملتحقين بالمدرسة، ولكنهم قد يكونوا عرضة لخطر التسرب منها. أن البيانات المتعلقة بهذه المجموعة من الأطفال هي بيانات جمعت بالإنابة وذلك لعدم توفر بيانات متسلسلة زمنياً لتتبع الطلاب خلال عملية تسربهم. ورغم قيام التحليل بتحديد العوامل التي تفسر الأسباب المحتملة لجعل هؤلاء الأطفال عرضة لخطر التسرب، ولكنهم لا يزالون ملتحقين بالمدرسة، وبالتالي لا يمكن تعريفهم على أنهم أطفال "مستبعدين".

وللأسباب المذكورة أعلاه، ستركز هذه الدراسة على تحليل البعدين الثاني والثالث، وذلك لأنهما أكثر صلةً وإرتباطاً بمشكلة الأطفال خارج المدرسة في اليمن. ويضم البعدين الثاني والثالث أيضاً أكبر عدد من الأطفال خارج المدرسة، وبالتالي سيكون البعدين مثالاً جيداً على الاختناقات والسياسات الرئيسية المتعلقة بتعليم الأطفال.

1.5 المنهجية

وتطبق هذه الدراسة الإطار المنهجي المفاهيمي (CMF) للمبادرة العالمية للأطفال خارج المدرسة (OOSCI) في كل من عملية البحث والتحليل. ويستند الإطار المنهجي المفاهيمي على ثلاثة أسئلة رئيسية:

- من هم الأطفال خارج المدرسة؟
- ولماذا هم خارج المدرسة؟
- وكيف يمكن إعادة الأطفال خارج المدرسة إلى المدرسة مرة أخرى؟

وتقدم هذه الأسئلة نظرة شاملة عن وضع الأطفال خارج المدرسة من خلال الربط بين الأبحاث والاجراءات والسياسات. إن الهدف من الدراسة هو الحصول على تحليل تشخيصي لمشكلة الأطفال خارج المدرسة، من أجل تنفيذ إصلاحات تربوية أكثر فاعلية فضلاً عن وضع السياسات التي تستهدف مشكلة الأطفال خارج المدرسة والتأكد من إنهاء الأطفال لدراستهم.

لقد أجريت هذه الدراسة من قبل فريق البحث الذي يتألف من كبير الاستشاريين الدوليين، ومن الخبير الدولي في الإحصاء، بالإضافة الى الفريق الوطني الأساسي والذي بدوره يتألف من 12 عضواً من مختلف أقسام وزارة التربية والتعليم. يمثل هؤلاء الأعضاء القضايا المختلفة التي تم التطرق إليها في الدراسة (على سبيل المثال، دائرة الإحصاء العامة، وتعليم الفتيات، والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومركز تطوير الأبحاث التربوية والتعليم في حالات الطوارئ). وتم تقسيم الفريق الأساسي إلى مجموعات عمل ثلاث بحيث تركز كل واحدة منها على أحد الأسئلة الرئيسية الثلاث التي تضمنتها الدراسة. فيما قام الاستشاريين الدوليين بتقديم الدعم لمجموعات العمل بالإضافة الى إعداد ورش عمل خلال مراحل الدراسة المختلفة. وكان الهدف من ورش العمل هو أن يتشارك جميع العاملين في الدراسة بنتائج البحوث التي تم التوصل إليها، وكذلك من أجل مناقشة التحديات وتوضيح الخطوات المقبلة في خطة العمل المتبعة في البحث.

لقد تم توظيف منهجيات بحث مختلفة للإجابة على كل سؤال من تلك الأسئلة الثلاث. وكخطوة أولى، أجرى الباحثون جرد شامل للبيانات الادارية، والمسوحات الوطنية للأسرة، والدراسات النوعيّة، وتقارير التقييم والمشاريع؛ ومن ثمّ العمل على تقييم موثوقيتها وأهميتها وعلاقتها بالدراسة وذلك بهدف: أولا، دراسة مشكلة الأطفال خارج المدرسة بطريقة تحليلية ومنهجية أكثر. ثانياً، لربط البحث بالسياسة والاجراء اللاحقين. وثالثاً، لتحديد الثغرات التي من شأنها تحسين عملية جمع البيانات وتحسين الإصلاحات التربوية المتعلقة بالأطفال خارج المدرسة.

[39] السابق. صفحة 4.

إن أهم صفات خصائص الأطفال خارج المدرسة، والتي تمكنت من الإجابة على سؤال من هم الأطفال خارج المدرسة، قد نشأت من تحليل البيانات الادارية ومسوحات الأسرة وتماشياً مع نموذج الأبعاد الخمسة للاستبعاد. كما وأجرى البحث تحليلاً متعدد المتغيرات يتضمن المتغيرات المتعلقة بخلفية الطلاب الاجتماعية والاقتصادية (مثل العمر ونوع الجنس ومستوى تعليم الأم، والشرائح الخمسية للدخل، ومكان الإقامة - الريف / الحضر)، وذلك بهدف دراسة تأثير تلك المتغيرات على التحاق الطلاب بالمدرسة. وفي كلتا حالتي التحليل الاحصائي المذكورتين، يعتبر حضور الطلبة هو وحدة التحليل المستخدمة.

وقامت هذه الخصائص بتوجيه البحث في دراسة السبب وراء وجود أطفال خارج المدرسة، ولا سيما في البعدين الثاني والثالث. ويتضمن هذا البحث مراجعة الدراسات النوعيّة والذي سيساعد في تقديم شرح أفضل عن النتائج الكمية وبسياق أوسع. وبالإضافة إلى ذلك، قام كبير الاستشاريين الدوليين بجمع مجموعة من البيانات الأوليّة عن طريق إجراء المقابلات مع المسؤولين المعنيين في وزارة التربية والتعليم، وبعض الوكالات مثل المجلس الأعلى للأمومة والطفل (HCMC)، بالإضافة الى شركاء التنمية الدوليين (المرحلة الثانية من برنامج تطوير التعليم الأساسي (BEDP2)، والوكالة الألمانية للتنمية (GIZ)، بنك التنمية الألماني (KfW)، ومنظمة إنقاذ الطفولة واليونيسف وبرنامج الغذاء العالمي (WFP)، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)، والبنك الدولي، فضلاً عن مدراء ومشرفين ومعلمين المدارس. إن الهدف من إجراء هذه المقابلات هو لجمع المعلومات المتعلقة بالحواجز والاختناقات التي يواجهها كل هؤلاء في مساعيهم التربوية[40]. وعلاوة على ذلك، فقد حضر كبير الاستشاريين ورشتي عمل أُعدّتا من قبل وزارة التربية والتعليم ومشروع تحسين معيشة المجتمع (CLP). وخصصت ورش العمل هذه لمعلمي الصف الأول والثاني الابتدائي، لمناقشة كيفيّة تطبيق المناهج الدراسية الجديدة المتعلقة بتقييم مهارات القراءة في صفوف المراحل المبكرة في اليمن (YEGRA)[41].

ولأن الغالبية العظمى من الأطفال خارج المدرسة قد التحقوا بشكل أو بآخر بالعمل، فقد تم تخصيص قسم مستقل من الدراسة لمشكلة عمالة الأطفال. وبالإضافة إلى ذلك، هناك ثلاثة مجموعات مستقلة من الأطفال الأكثر حرماناً والذين يُواجهون عوائق أكثر في طريق حصولهم على التعليم. إن غالبية الأطفال المنتمين الى هذه المجموعات خارج المدرسة. وتتضمن هذه المجموعات مايلي:

(أ) أطفال الأقليات، والذين يُشار إليهم بإسم المهمشين (ويعرفون أيضاً باسم الأخدام)

(ب) والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

(ج) وأطفال مناطق النزاع النازحين داخلياً.

وتم تخصيص قسم فرعي ضمن فصل خصائص الأطفال خارج المدرسة (الفصل الثاني) لمناقشة هذه المجموعات.

وأما فيما يتعلق بدراسة كيفيّة إعاة الأطفال خارج المدرسة الى المدرسة مرّة أخرى (السؤال الثالث في الدراسة)، فقد عمل البحث على تضمين تحليل بيانات السياسات والاستراتيجيات الحكومية، والدراسات النوعيّة، وتقارير مشاريع التنمية الدولية بالإضافة الى عمليات التقييم. وتم طلب معلومات إضافية خلال ورشات العمل التي أعدت مع الفريق الوطني الأساسي التابع لوزارة التربية والتعليم.

1.5.1 القيود وصحّة البيانات

وبسبب إعتمادها الكبير على البيانات الثانوية، فقد واجهت هذه الدراسة مجموعة من القيود المتعلقة بانتظام ودقّة البيانات الادارية بالإضافة الى التناقض بين البيانات الادارية وبيانات مسح الأسرة، والذي سيتم شرحه بالتفصيل في الفصل الثاني. لقد أظهرت البيانات الحديثة وجود أكثر من 300,000 طفل خارج المدرسة بسبب الاضطرابات السياسية المستمرة في البلاد أثناء إجراء هذه الدراسة. ولذلك، تعتبر البيانات الادارية التي جُمعت خلال السنوات القليلة الماضية، في بعض الحالات، بيانات غير دقيقة بما أنها لم تُجمع خلال الفترات العادية بل أثناء الأحداث السياسية. ومثال على ذلك، الإنحراف الحاصل في معدلات الالتحاق في بعض المحافظات منذ عام 2011، وذلك نتيجة لاغلاق المدارس أو تدميرها، والذي أدى بدوره الى التقليل من حضور الطلبة الى المدارس.[42]ونتيجة لتلك الأحداث أيضاً، تشرد العديد من الأطفال وأسرهم؛ في حين إنتقل آخرون إلى محافظات أخرى والتحقوا في المدارس هناك، مما أدى الى زيادة معدلات الالتحاق في تلك المحافظات. وينطبق الأمر نفسه على بيانات توفر المعلمين والمرافق المدرسيّة.

[40] يتضمن قائمة بالاجتماعات والاستشارات D الملحق.

[41] تتوفرالمزيد من المعلومات والنقاشات حول منهج تقييم مهارات القراءة المبكرة في اليمن في الفصل الثالث والرابع.

[42] على سبيل المثال، تعيش محافظة صعدة في حالة من النزاع مع الحكومة منذ عام 2004.

2 خصائص الأطفال المستبعدين

2.1 مصادر البيانات

يعتمد تحديد الأبعاد الخمسة للاستبعاد على التحليل الشامل للبيانات الكمية، والتي تشمل أيضاً البيانات الادارية ومسوحات الأسرة. وإن إلقاء نظرة عامة على هذه البيانات، سيسلط الضوء على الأنواع المختلفة من البيانات المتوفرة بالإضافة الى المزايا والتحديات التي قد تواجهناعند إستخدام هذه البيانات.

2.1.1 البيانات الادارية: المسح التربوي الدوري

تتم عملية جمع وتوزيع البيانات الادارية من قبل وزارة التربية والتعليم. وهناك نوعان من المسحوات التربوية، يدعى الأول بالمسح التربوي الشامل والذي يجري تنفيذه كل أربع سنوات، حيث يقوم جامعي البيانات العاملين في وزارة التربية التعليم بزيارة جميع المدارس في اليمن. أما النوع الثاني فهو المسح التربوي الدوري (CES)، والذي يُنفذ خلال كل السنوات الأخرى التي لا يجري فيها المسح التربوي الشامل. ويقوم مسؤلي الوزارة على مستوى المديريات بزيارة كل مدرسة في المديرية لملء الاستبيان الذي وزّعته وزارة التربية والتعليم.

وعادة يُجيب العاملين المهمين في المدرسة مثل مدراء المدارس و/ أو المعلمين على الاستبيان، حيث يُطلب منهم الإشارة الى عدد وعمر ونوع جنس الطلاب في كل صف، بالإضافة إلى عدد الطلاب الراسبين. كما ويتم أيضاً جمع بيانات أخرى تتعلق بسمات المدرسة مثل توفّر الحمامات، وعدد الكراسي المتوفرة فيها وأيضاً عدد العاملين في المدرسة. ولكن لا تتم عملية جمع كل هذه البيانات بشكل سنوي.

إن حقيقة عدم وجود طرفٌ ثالثٌ في عملية جمع البيانات يُشكل مصدراً محتملاً للإبلاغ الخاطيء وغير الدقيق. وقد تمثل بيانات التعداد السكاني القديمة وغير الصحيحة مصدراً ثانياً للخطأ الذي قد يرد في البيانات الادارية. إن أحدث البيانات السكانية المتوفرة هي تلك المأخوذة من التعداد السكاني لعام 2004، وإن تقدير أعداد السكان الحاليين قد إستند على ذلك التعداد، والذي قام المجلس الوطني للسكان باجرائه.

هناك بعض الشكوك بشأن دقة التعداد الأصلي. فقد أشارت ممارسات إعادة الجدولة التي أجريت على إحدى الدراسات الحديثة إلى ارتفاع عدد السكان في بعض المناطق، كما هو الحال في مناطق تهامة، والى إنخفاضها في مناطق أخرى مثل محافظة حجة أو الجوف[43]. وهذا يعني أنه من المرجح أن ينتج إستقراء مجموعات السكان المتشابهة في منطقة جغرافية معينة عن مؤشرات غير دقيقة على المستوى الاقليمي. وبالإضافة إلى ذلك، فقد أسفرت المحادثات غير الرسمية مع موظفي الجهاز المركزي للإحصاء (CSO) عن تلميحهم إلى احتمالية ضعف عملية رصد جمع بيانات التعداد، والى تقديم بعض المناطق لأعداد سكان مبالغٌ فيها، وذلك يشير إلى احتمال وجود خطأ في عدد السكان الذي تم تقديره على المستوى الوطني أيضاً.

أما ناحية توزيع البيانات، فتتشارك وزارة التربية والتعليم بيانات المسح التربوي الدوري مع معهد اليونسكو للإحصاء (UIS) عن طريق منسق يتم تعيينه من قبل سلطات البلاد، وهو عادةً أحد موظفي وزارة التربية والتعليم. كما وتتشارك وزارة التربية والتعليم بالبيانات مع الجهاز المركزي للإحصاء (CSO). ويقوم كل من معهد اليونسكو للإحصاء والجهاز المركزي للإحصاء بنشر بيانات المسح التربوي الدوري بشكل مستقل عن وزارة التربية والتعليم.

[43] اليونسيف، تقرير المسح الجديد (صنعاء، اليمن،2013).

ولكن، يستخدم معهد اليونسكو للإحصاء تقديرات سكانية مختلفة، وهي مراجعة عام 2012 للتوقعات السكانية العالمية التي أجراها قسم السكان التابع للأمم المتحدة (UNPD)[44] . وبالإضافة إلى ذلك، عندما يستلم معهد اليونسكو للإحصاء البيانات الأولية من وزارة التربية والتعليم، فإنه سيقوم بجميع العمليات الحسابات لاستخراج معدلات الالتحاق والتسرب بشكل مستقل عن الوزارة[45]. وقد يفسر هذا الخلافات الحاصلة بين بيانات معهد اليونسكو للإحصاء والبيانات الحكومية، رغم أستناد كل منهم على المسح التربوي الدوري.

2.1.2 بيانات المسح

لا تقوم الحكومة اليمنية بتنفيذ أيّة مسوحات تمثيلية ومنتظمة للأسرة على المستوى الوطني. وبدلاً من ذلك، يتم تنفيذ مسوحات وطنية واسعة بدعم تقني ومادي من قبل وكالات التنمية، وخاصة وكالات الأمم المتحدة. وسيتم إستخدام خمسة مسوحات في هذا التقرير، وقد أجريت العمليات الحسابية على مجموعات البيانات الأصلية لثلاثة منها وهي: مسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM)[46]، والمسح الجديد[47] ومسح عمالة الأطفال[48]. وإجري المسح الأول بتكليف من قبل وزارة التخطيط والتعاون الدولي اليمنية (MOPIC) ومنظمة اليونيسف؛ وكان المسح الثاني بتكليف من منظمة اليونيسف؛ أما المسح الثالث فهو جهد متعاون بين كل من منظمة العمل الدولية (ILO) ومنظمة اليونيسف والصندوق الاجتماعي اليمني للتنمية. وقد تم إستخدام الجداول المنشورة في التقارير النهائية للمسح العنقودي متعدد المؤشرات لعام 2006 (MICS)[49]، والذي تم تنفيذ من قبل وزارة الصحة العامة اليمنية، والمشروع العربي لصحة الأسرة (PAPFAM) ومنظمة اليونيسف. بالإضافة الى إستخدام جداول المسح الشامل للأمن الغذائي (CFS)[50] الذي تم تنفيذه من قبل برنامج الغذاء العالمي (WFP) في اليمن.

لقد تم تنفيذ جميع المسوح خلال الفترة بين آيار 2010 الى آذار 2013، بإستثناء المسح العنقودي متعدد المؤشرات (نُفّذ في عام 2006)، والذي سيكون بمثابة المرجع التاريخي للبيانات. مع ملاحظة أن عملية جمع البيانات قد حدثت على مشارف بداية العام الدراسي وشملت الأطفال ضمن السن الرسمي للمدرسة فقط خلال ذلك العام الدراسي، وليس الأطفال دون السن الرسمي والذين عليهم الانتظار لمدة عام آخر قبل الالتحاق بالمدرسة. وتراوح حجم العينة بين 3,544 الى 9,571 أسرة (أنظر الى الجدول 2.1 لمزيد من التفاصيل والمختصرات).

واعتمدت المسوحات الخمسة نهج أخذ العينات بالطريقة العنقودية الطبقية المتألفة من مرحلتين وباستخدام مناطق التعداد – والتي عرّفها الجهاز المركزي للإحصاء (CSO)- على أنها مجموعات أو وحدات أخذ العينات الأولية، بينما مثّلت الأسر وحدات أخذ العينات الثانوية. وإستخدم التعداد السكاني لعام 2004 كإطار لأخذ العينات، والذي تم تحديثه عن طريق إعادة جدولة مناطق التعداد التي تم إختيارها كعينات.

وإستثنت المسوحات سكان الجزر والسكان البدو الرحّل والمواطنين اليمنيين الذين يعيشون في المؤسسات مثل دور الأيتام أو ثكنات الجيش. ونُفذت معظم المسوحات على المستوى الوطني وقدّمت تقديرات دقيقة على مستوى الحضر والريف. بإستثناء المسح الجديد التابع لليونسف حيث كان مسحاً إقليمياً، عمل على تغطية 106 مديرية تقع معظمها في المناطق الريفية الأكثر فقراً في اليمن (مايُعادل ثلث البلاد تقريباً). ويمكن حساب المؤشرات على مستوى المحافظات عن طريق نهج أخذ العينات الذي إعتمده كل من المسح الشامل للأمن الغذائي، ومسح رصد الحماية الاجتماعية.

---

44 معهد اليونسكو للإحصاء، دليل قراء مركز البيانات"، 2013
<http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?FileId=140> [accessed 20 November 2013].

45 أنظر الى معهد اليونسكو للإحصاء، "أسئلة متكررة-لماذا تختلف أحياناً البيانات الوطنية عن البيانات الدولية حول بالتعليم؟"، 2013
<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/FAQ.aspx> [accessed 2 December 2013]
و لبعض النقاشات المتعمقة حول سبب الاختلاف بين البيانات الوطنية وتلك التي ينشرها المعهد.

46 مركز السياسات الدولية واليونسيف، المسح الوطني لرصد الحماية الإجتماعية في اليمن – التقرير التحليلي الجديد (برازيليا، البرازيل: مركز السياسات الدولية – البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ، حزيران 2013).

47 لقد تم إيجاد وتنفيذ المسح الجديد بمساعدة اليونسيف.

48 منظمة العمل الدولية – البرنامج الدولي للقضاء على عمالة الأطفال وآخرون، الأطفال العاملون في الجمهورية اليمنية – نتائج المسح الوطني لعمالة الأطفال لعام 2010 (صنعاء، اليمن، 2012).

49 وزارة الصحة العامة والسكان، واليونسيف والمشروع العربي لصحة الأسرة، المسح العنقودي متعدد المؤشرات في اليمن لعام 2006 (صنعاء، اليمن: وزارة الصحة العامة والسكان، المشروع العربي لصحة الأسرة وصندوق الأمم المتحدة للطفولة، 2008).
<http://www.childinfo.org/files/MICS3_Yemen_FinalReport_2006_Eng.pdf> [accessed 11 May 2013].

50 برنامج الغذاء العالمي، وضع الأمن الغذائي والتغذية في اليمن – المسح الشامل للأمن الغذائي (صنعاء، اليمن، 2012).

الجدول 2.1 جرد معلومات المسح

	المسح الجديد	مسح رصد الحماية الاجتماعية	المسح الشامل للأمن الغذائي	مسح عمالة الأطفال	المسح العنقودي متعدد المؤشرات
الإختصارات	الجديد	SPM	CFS	عمالة الأطفال	MICS
الهدف الرئيسي من المسح	صحة الطفل والأم، التعليم	الحماية الإجتماعية	الأمن الغذائي	عمالة الأطفال	صحة الطفل والأم، التعليم
وقت جمع البيانات	فبراير – مارس 2013	سبتمبر – ديسمبر 2012	نوفمبر – ديسمبر 2011	مايو 2010	أغسطس 2006
حجم العينة (الأسر)	3,544	6,969	7,750	9,571	3,586
المستوى الجغرافي الذي يمكن من خلاله الحصول على التقديرات المستهدفة	إنتقاء106 قضاء	على مستوى الوطن، الحضر/الريف، المحافظة	على مستوى الوطن، الحضر/الريف، المحافظة	على مستوى الوطن، الحضر/الريف	على مستوى الوطن، الحضر/الريف
وكالة التكليف	اليونيسف	اليونيسف	برنامج الغذاء العالمي	منظمة العمل الدولية - مركز السياسة الدولية لتحقيق النمو الشامل، الصندوق الاجتماعي للتنمية (SFD)، اليونيسف	وزارة الصحة، المشروع العربي لصحة الأسرة (PAPFAM)، اليونيسف

وبسبب فرض السلطات المحلية المعارضة للحكومة المركزية قيوداًعلى إمكانية الوصول الى مناطق معينة في البلاد، فلم يتمكن مسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM)[51]، والمسح الجديد، المسح الشامل للأمن الغذائي، ومسح عمالة الأطفال من جمع أية بيانات عن محافظة صعدة. وعلاوة على ذلك، لم يتمكن المسح الشامل للأمن الغذائي من تغطية محافظة الجوف.

وسيتم في الغالب إستخدام بيانات مسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM) لكونه المسح الوطني الأحدث ولأنه يتضمن وحدة (وحدة نمطية) تعليم كبيرة. ولم يقم هذا المسح بجمع بيانات الالتحاق الخاصة بالسنة التي سبقت إجرائه. وبالتالي، سيتم إستخدام بيانات المسح الجديد لإكمال معدلات البقاء في المدرسة[52]. وسيُستخدم مسح عمالة الأطفال لإستكمال بيانات المسح الجديد بشأن الأطفال العاملين.

2.1.3 مقارنة البيانات الادارية مع بيانات المسح

هناك اختلافات بين البيانات الادارية وبيانات المسح، بالإضافة الى وجود اختلافات بين بيانات المسوحات، وإختلاف آخر في البيانات الادارية التي قامت جهات مختلفة بنشرها. ستناقش هذه الاختلافات بمزيد من التفاصيل أدناه.

يبين الجدول 2.2 الفروقات الواضحة بين المسح الرئيسي المستخدم في هذه الدراسة (مسح رصد الحماية الاجتماعية) وبين البيانات الادارية (المسح التربوي الدوري).

من الناحية الفنية، تختلف البيانات بطريقتين: من حيث العدد النهائي (تقديرات عدد السكان)؛ ومن حيث النسب (معدلات الالتحاق بالمدارس). تختلف تقديرات عدد السكان في جميع المصادر على الإطلاق، بينما تعتبر تقديرات عدد الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11 سنة متشابهة تقريباً. أما بالنسبة لعدد الأطفال الذين يبلغون من العمر 5 سنوات، فتقدم البيانات الادارية (CES) تقديرات أعلى بكثير مقارنة مع تقديرات مصدر الدراسة (SPM). وبالعكس، أظهرت بيانات المسح المستخدمة (SPM) تقديرات أعلى لعدد الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة وذلك مقارنة بتقديرات المسح التربوي الدوري (CES).

[51] يجدر الإشارة إلى أن مسح رصد الحماية الاجتماعية يستخدم بنية الجداول للبيانات. حيث تستفيد هذه الدراسة من الموجه الأولى فقط وتقلل البيانات إلى بيانات عشوائية. إحدى الموجات اللاحقة تمكنت من الوصول إلى صعده..

[52] وكان كلا المسحين (المسح الجديد ورصد الحماية الاجتماعية) يسألون عن الإلتحاق المدرسي وليس الحضور. بينما كان وسح عمالة الأطفال يسأل عن الحضور المدرسي.

وكما ناقشنا في قسم سابق من الدراسة، إن تقديرات السكان المستخدمة من قبل وزارة التربية والتعليم ماهي إلاّ تقديرات إستقرائية تستند إلى التعداد السكاني لعام 2004. ورغم عدم وضوح ما إستندت عليه تلك التقديرات الاستقراءات، ولكنها على الأرجح تكون قد إستندت الى الزيادة الثابتة في معدل النمو السكاني. إن تقديرات عدد السكان المستخدمة من قبل مسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM) هي تقديرات إستقرائية مأخوذة من مشروع إعادة الجدولة، والذي هو نوع مصغرّ من التعداد تم تنفيذه في مناطق التعداد التي أُختيرت بشكل عشوائي. إن مناطق التعداد هي عبارة عن وحدات جغرافية صغيرة جداً أقامت فيها نحو 150 أسرة في وقت إجراء التعداد عام 2004. إختار الأشخاص الذين يقومون بجمع البيانات (جامعي البيانات) عدداً من مناطق التعداد بشكل عشوائي وقاموا باحصاء عدد الأسر المقيمة فيها في عام 2012. ومن ثمّ، يُفترض أن تنطبق أعداد السكان التي تم جمعها من عينة مناطق التعداد على مناطق التعداد المجاورة. وهذه هي الطريقة التي أستخدمت في الحصول على تقديرات أعداد السكان في بقية أنحاء البلاد.

ولايعتبر وجود إختلاف في نسب بيانات المسح أمراً غير عادي. فعلى سبيل المثال، تُقدم بيانات المسح (SPM) معدلات التحاق صافية متدنية عند مقارنتها مع بيانات (CES) (إنظر الجدول 2.2). تقوم البيانات الادارية بأخذ بيانات تسجيل الطلاب في بداية العام الدراسي فقط (في أيلول 2012)، بينما تقوم بيانات المسح بالاستعلام عن الالتحاق على طول العام الدراسي (تشرين الأول – كانون الأول 2012).

ومن الجدير بالذكر أن بيانات المسح (SPM) تُظهر عدداً أكبر بكثير من الطلاب المسجلين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والذين تتراوح أعمارهم بين 12الى 14 سنة من بيانات (CES). هذا بدوره يرفع من إجمالي معدل الالتحاق الصافي للطلاب على مستوى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ليجعله إعلى من الإجمالي الذي قدمته بيانات (CES). وقد يكون تحديد أعمار الطلاب بشكل خاطيء أحد تفسيرات هذا الاختلاف.

من الصعب تحديد أعمار الطلاب وبدقة، حيث لا يتم تسجيل تواريخ الميلاد بشكل روتيني. إن 17% فقط من الأطفال دون سن الخامسة والذين يعيشون في المناطق الريفية كان لديهم شهادات ميلاد في عام 2012[53]. وبالتالي، فإن تواريخ الميلاد التي جمعت بالكامل(اليوم/الشهر/السنة) هي التواريخ الحديثة نسبياً والمتعلقة بالأطفال الذين هم بعمر خمس سنوات أو أصغر. أما فيما يتعلق ببقية أفراد الأسرة بما فيهم أطفال المدارس، فالمعلومات التي جمعت عن أعمارهم إقتصرت على سنوات الميلاد فقط، وحتى هذا لم يكن مهمة سهلة. وتم تدريب جامعي البيانات على كيفية تحديد أعمار أفراد الأسرة أثناء عملية جمع بيانات مسح (SPM) والمسوحات الجديدة. وبهدف مساعدة جامعي البيانات والمشاركين في المسوحات، تم وضع مايُسمى بأوراق الأحداث والتي أدرج فيها أهم الأحداث التاريخية، وذلك من أجل مساعدة المستجيبين على تذكر تواريخ الميلاد. ومع ذلك، يمكن ملاحظة وجود طريقة تجميع الأعمار بحيث تنتهي كل الأعمار إمّا بـ 0 أو 5 في المسح الجديد، وذلك يشير إلى أن المشاركين أنفسهم لا يتذكرون تواريخ ميلادهم بالضبط[54].

وحتى إذا لم يتذكر أفراد الأسرة تواريخ الميلاد الصحيحة، فهناك احتمال أن يكون الخطأ الوارد في عملية جمع الأعمار على مستوى المدرسة أعلى من ذلك. وقد يبيّن المعلمين والآباء العمر الذي يناسب الصف الدراسي بدلاً من عمر الطالب الحقيقي. وإذا كان هناك أيّ شك، يقرر المعلمين عمر الطالب على أساس الصف الذي يلتحق به. وقد يوضح هذا سبب الاختلافات في معدلات الالتحاق بين البيانات الادارية وبين بيانات المسح. وإذا كان من المرجح أن تقوم البيانات الادارية بتسجيل العمر بما يتلائم مع الصف الدراسي بدلاً من عمر الطالب الحقيقي، وبالنظر إلى حقيقة أن الطلاب في اليمن يبدؤن بالالتحاق بالمدارس متأخرين، سينتج عن ذلك تسجيل الطلاب الذين هم فوق السن الرسمي للصف الدراسي الملتحقين به، على أنهم ضمن الأعمار التي تتناسب مع ذلك الصف، حتى ولو لم يكونوا كذلك. ولعل هذا يقدم التفسير الواضح للعدد الكبير من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة والملتحقين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذي إظهرته بيانات المسح بالمقارنة مع البيانات الادارية (أنظر الجدول 2.2).

وبإختصار، وإذا نظرنا أليها كعملية حسابية، سنلاحظ إختلاف مصادر بيانات كل من البسط (الأطفال الملتحقين في المدارس)، والمقام (أعداد الأطفال). فبينما تستخدم البيانات الادارية الطلاب المسجلين في بداية السنة الدراسية كبسط في معادلاتها، تسأل بيانات المسح عن أفراد العائلة الذين التحقوا بالمدرسة خلال الفترة بين تشرين الأول الى كانون الأول 2012. أما بالنسبة للمقام، فتستخدم البيانات الادارية إستقراءات بيانات التعداد السكاني، في حين تستخدم بيانات المسح تقديرات السكان المستندة الى إستقراءات مأخوذة من عدد مختار من مناطق التعداد.

[53] مركز السياسات الدولية واليونسيف، صفحة 109.

[54] اليونسيف، صفحة 15.

الجدول 2.2 مؤشرات تعليم مختارة من مصادر المسح والمصادر الادارية

		رصد الحماية الاجتماعية 2012/2013 (بيانات المسح)	وزارة التربية والتعليم (المسح التربوي الدوري) 2012/2013 (البيانات الادارية)
التعليم قبل الأساسي (بعمر 5 سنوات)*	الأطفال بعمر 5 سنوات والملتحقين بالتعليم قبل الأساسي	5,817	12,043
	إجمالي عدد الأطفال بعمر الخمس سنوات	435,417	718,428
	معدل الالتحاق الصافي، التعليم قبل الأساسي	1.3%	1.7%
	الأطفال بعمر 5 سنوات الملتحقين بالتعليم الأساسي	28,055	40,167
	معدل الالتحاق الصافي المعدّل – التعليم قبل الأساسي	7.9%	7.3%
الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (6 - 11 سنة)	الأطفال بعمر 6 - 11 الملتحقين بالتعليم الأساسي	2,755,001	3,372,174
	إجمالي عدد الأطفال بعمر 6 - 11، التعليم الأساسي	3,958,335	3,708,051
	معدل الالتحاق الصافي، التعليم الأساسي	69.6%	90.9%
	الأطفال بعمر 6 - 11 الملتحقين في ثانوي 1	0	19,505
	معدل الالتحاق الصافي المعدّل – إبتدائي	69.6%	91.5%
الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (12 - 14 سنة)	الأطفال بعمر 12 - 14 الملتحقين في ثانوي 1	599,413	741,644
	إجمالي عدد الأطفال بعمر 12 - 14 ،ثانوي 1	1,868,773	1,796,809
	معدل الالتحاق الصافي، ثانوي 1	32.1%	41.3%
	الأطفال بعمر 12 - 14 الملتحقين في التعليم الابتدائي	837,286	468,300
	الأطفال بعمر 12 - 14 الملتحقين في ثانوي 2	29,343	0
	إجمالي معدل الالتحاق الصافي، ثانوي 1	78.5%	67.3%
الأطفال خارج المدرسة (الأبعاد 1، 2، 3)*	معدل الأطفال خارج المدرسة، بعمر التعليم قبل الأساسي	92.1%	92.7%
	عدد الأطفال خارج المدرسة، بعمرالتعليم قبل الأساسي	401,544	666,218
	معدل الأطفال خارج المدرسة، بعمر التعليم الأساسي	30.4%	8.5%
	عدد الأطفال خارج المدرسة، بعمرالتعليم الأساسي	1,198,655	287,715
	معدل الأطفال خارج المدرسة، بعمر الحلقة الثانية من التعليم الأساسي	21.5%	32.7%
	عدد الأطفال خارج المدرسة، بعمرالحلقة الثانية من التعليم الأساسي	402,284	242,232

***ملاحظة:** إن البيانات التي تشير الى معدل الالتحاق لمرحلة التعليم قبل الأساسي وأعداد الطلاب من وزارة التربية والتعليم هي للسنة الدراسية 2012/2011.

المصدر: بيانات المسح من SPM 2012، البيانات الادارية من وزارة التربية والتعليم باستخدام CES 2013/2012 وتقديرات أعداد السكان من المجلس الوطني للسكان المستند الى تعداد عام 2004.

2.1.4 الاختلافات المفاهيمية بين بيانات المسح والبيانات الادارية

يتم الحصول على البيانات الادارية عن طريق جمع البيانات من جميع الأشخاص ضمن المجموعة السكانية المستهدفة. وعلى سبيل المثال، تقوم المدارس بجمع البيانات من جميع الطلاب، وتقوم المستشفيات بجمع البيانات من جميع المرضى وهكذا. أما الطريقة التي يتم فيها الحصول على بيانات المسح فهي على العكس من ذلك تماماً، حيث تجمع البيانات من عينة عشوائية من السكان مع إفتراض أن تلك العينة ستمثل البلد بأكمله.

إن بيانات كلا المصدرين (المسح والادارية) قابلة للأخطاء. وأكثرالأخطاء التي يحتمل أن تحدث في البيانات الادارية هي الأخطاء الناتجة عن عملية جمع البيانات. ويسمى الاختلاف الناتج من مقارنة القيمة المرصودة مع القيمة الفعلية الموجودة في عدد السكان بالتحيز. ومثال على ذلك هو التسجيل غير الدقيق لأعمار الطلاب والذي تم مناقشته في القسم السابق. إن التحيز الذي يحدث بسبب كيفية أو طريقة جمع البيانات، يمكن أن يحدث أيضاً في بيانات المسح ويسمى "خطأ لايتضمن أخذ العينات"[55]. ولكن، وفي هذه الحالة، فيُرجّح أن يكون التأثير أكبر على البيانات الادارية منه على بيانات المسح[56].

وإذا تم جمع البيانات الادارية بشكل صحيح، فإن المؤشر الناتج هو المؤشر الذي ينطبق على إجمالي عدد السكان الأساسي. وفي المقابل، بما أن بيانات المسح تجمع البيانات من عينة مصغرة من السكان فقط، فهناك حدود لمدى تأكدنا من كون النتيجة المرصودة قد لوحظت في تلك العينة فقط أو في جميع السكان بشكل عام.

وقد إضيفت فترات الثقة الى معظم الأرقام التي نوقشت في النص لتوضيح مستوى دقة التقديرات المختلفة. فعلى سبيل المثال، تظهر النتائج أن 30% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11سنة في عينة مسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM) هم خارج المدرسة (إنظر الشكل 2.3). وتظهر الفترة أنه يمكن أن يكون المرء واثقاً تماما من أن الرقم الفعلي الذي تمت رصده في عدد السكان قريب من تلك القيمة. حيث تشير الفترة إلى وجود احتمال يصل الى 95% أن يكون ما بين 27% الى 34% من الأطفال في سن 6 الى 11 سنة هم خارج المدرسة.

وكثيراً ما تقوم بيانات المسح أيضاً بجمع بيانات عن الحضور الى المدارس بدلاً من بيانات الالتحاق. حيث يسأل مسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM) والمسح الجديد الأشخاص المستجيبين إذا كان أطفالهم ملتحقين في المدارس. بينما يسأل مسح عمالة الأطفال الآباء إذا كان أطفالهم يحضرون إلى المدرسة. وأشارت المقارنة بين جميع نتائج المسوحات إلى أن صيغة السؤال لا تؤثر كثيراً على النتائج.

ويمكننا أن نقول وبإختصار أنه عندما يكون هناك ضعف في عملية جمع البيانات الوطنية وفي كفائة عملية الرصد، بالإضافة الى قدم بيانات التعداد السكاني، فمن المرجح أن يحدث التحيز في البيانات الادارية. أما إذا إمتازت عملية جمع بيانات المسح بالكفائة العالية، وتم الاهتمام بتدريب الأشخاص المسؤولين عن جمع البيانات فضلاً عن مراقبتهم أثناء عملهم، فمن المحتمل أن يكون التحيز في بيانات المسح أقل. ورغم قلّة تحيزها، فإن بيانات المسح أقل دقة من البيانات الادارية.

وبما أنه يمكن تقدير إنعدام الدقة في المسوحات، لذا يفضّل إستخدامها على إستخدام البيانات الادارية التي يُحتمل أن تكون متحيزة. وسوف يُعتمد على إستخدم بيانات المسح (SPM) في هذه الدراسة بشكل كبير، مع إمكانية إستكمالها بالبيانات الادارية كلما أمكن ذلك.

وكما ذُكر في القسم 2.1.1، يقوم كل من معهد اليونسكو للإحصاء (UIS) ووزارة التربية والتعليم بنشر إحصائيات التعليم إستناداً إلى نفس مجموعة البيانات الأساسية التابعة إما الى المسح التربوي الدوري أو المسح التربوي الشامل. وبما أن كل منهم يلجأ الى إستخدام تقديرات سكانية مختلفة، فبالتالي يختلف نفس المتغير في جميع المصادر ولنفس العام (إنظر الجدول 2.3).

وبشكل عام، تقدم البيانات الادارية معدلات التحاق أعلى من بيانات المسح، كما هو الحال في الوقت الحاضر. ولكن الغريب أن، معدلات المساواة بين الجنسين والتي حُسبت على أساس السجلات الادارية، هي أقل بكثير من تلك التي حصلت عليها بيانات المسح.

[55] المصدر الأخر للخطأ يدعى بخطأ أخذ العينة وذلك سبب الإختيار الغير عشوائي للمجيبين، وهو خطأ غير وارد بالمسوحات الحالية.

[56] والسبب هو أن منهجية البحث التي استخدمها مسح رصد الحماية الاجتماعية حاولت وبشكل متعمد تقليل الخطأ الآخرغير أخذ العينة، وذلك من خلال التعاقد مع طرف ثالث من فرق مشرفي جمع البيانات، والمكلفون بتنفيذ زيارات المتابعة الميدانية. بالمقابل، البيانات التي أوردها المسح التربوي الدوري هي تلك التي قام بجمعها موظفي الوزارة والذين أكملوا تعبئة الاستبيانات وأعادوا إرسالها إلى الوزارة دون وجود طرف ثالث كمراقب. وبالتالي، يمكن للمجيبين على مستوى المدرسة تعبئة الاستبيانات من الذاكرة بدلاً من استشارة المعلمين أو إتباع طرقية إستخدام الكثير من العمالة للقيام بجمع البيانات. وأيضاً، إذا شعر جامعي البيانات أن لهم مصلحة في جمع تلك البيانات، فهذا قد يدفعهم للتلاعب بالبيانات.

الجدول 2.3 مقارنة معدلات الالتحاق بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الصافية المعدّلة المأخوذة من البيانات الادارية وبيانات المسح (2013/2012)

نوع البيانات	وزارة التربية والتعليم (البيانات الادارية)		معهد اليونسكو للإحصاء (البيانات الادارية)		مسح رصد الحماية الاجتماعية (بيانات مسح الأسرة)	
	معدل الالتحاق الصافي المعدّل (%)	المساواة بين الجنسين (%)	معدل الالتحاق الصافي المعدّل (%)	المساواة بين الجنسين (%)	معدل الالتحاق الصافي المعدّل (%)	المساواة بين الجنسين (%)
الأطفال في سن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (6 - 11 سنة)	92	85	87	84	70	94

لمصادر: المسح التربوي الدوري التابع لوزارة التربية التعليم (2013/2012)، وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS)[57]، والمسح الوطني لرصد الحماية الاجتماعية في اليمن، والمسح الجديد، 2012[58].

2.1.5 الاختلافات ضمن بيانات المسح

تعتبر مؤشرات الالتحاق متشابهة وبشكل ملحوظ في جميع المسوحات بإستثناء المسح الجديد. ولا ننسى أن المسح الجديد لم يغطي سوى 106 مديرية أو منطقة ريفيّة، والتي كانت من بين أفقر المناطق في اليمن. وإذا أخذنا بنظر الإعتبار العلاقة بين الفقر أو العيش في منطقة ريفيّة وبين الحضور المدرسي (أنظر الشكل 2.3 والشكل 2.6)، فإنه من المتوقع أن تكون معدلات الالتحاق في هذه المناطق أدنى من المتوسط الوطني. إن هذا يساعد على تفسير السبب الذي جعل معدل الالتحاق بالمدارس الأساسية للمسح الجديد أقل بكثير من المعدلات التي قدّمتها المسوحات الأخرى (إنظر الجدول 2.4).

الجدول 2.4 مقارنة معدلات الحضور الى المدارس الاساسية بين مسوحات مختلفة

	المسح الجديد/اليونيسف	مسح رصد الحماية الاجتماعية	المسح الشامل للأمن الغذائي	مسح عمالة الأطفال	المسح العنقودي متعدد المؤشرات
التعليم الأساسي (6 – 14 سنه)	61%[b] (CI: 58.6%-63.8%)	72%[b] (CI: 69.5%-75.4%)	80%[c]	74%[a]	68%[a]
المعدل حسب الوزارة للسنة المقارنة[d]	لا ينطبق	لا ينطبق	82%[b]	76%[b]	67%[b]
السنة الدراسية	2013/2012	2013/2012	2012/2011	2010/2009	العطلة الصيفية بعد 2006/2005

[a] نسبة الحضور الصافي

[b] نسبة الالتحاق الصافي المعدّل

[c] هذا المتوسط البسيط للأرقام المعروضة في النص والذي قد يشير فقط إلى التعليم الإبتدائي. النص الأصلي يقول: " حوالي ثلاثة أرباع الفتيات و84% من الاولاد ملتحقون في الحلقة الاولى من التعليم الاساسي (على الأقل)."[59]

[d] المسح التربوي الدوري التابع لوزارة التربية والتعليم ، ولسنوات مختلفة

إن معدل الالتحاق بالمدارس الأساسية الذي أظهره مسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM) يصل الى 72%، وهو مماثل للمعدل الذي أظهره مسح عمالة الأطفال والذي يصل الى (74%). أما بالنسبة للمسح الشامل للأمن الغذائي (CFS)، فقد أظهر معدلات التحاق أعلى تصل الى 80%، رغم أن هذا قد يشير إلى الالتحاق بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي فقط، وهذا ما يفسر ارتفاع معدلات الالتحاق. وكانت معدلات اللتحاق بالمدارس الأساسية التي أظهره المسح العنقودي متعدد المؤشرات (MICS) أقل بقليل من 68%.

قد لا تكون الاختلافات في معدلات الالتحاق التي تم رصدها ضمن عينات المسح، قد تم رصدها بالفعل ضمن جميع السكان. وكما نوقش في القسم 2.1.2، فإن جميع المسوح المدرجة في الدراسة قد استخدامت استراتيجيات مماثلة في طريقة أخذ العينات. ومن المحتمل أن يكون للمسوحات فترات ثقة متشابهة وذلك إذا كانت تصاميم وأحجام عيناتها متشابهة أيضاً. إن المسوحات الوحيدة التي قدّمت فترات الثقة هي مسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM) والمسح الجديد. وعلى الرغم من إختلاف أحجام عيناتهم ، فقد أفاد كلا المسحين بفترة ثقة تتراوح بـ ± 3 نقاط مئوية (MICS) وهي قيمة قريبة من معدل

[57] معهد اليونسكو للإحصاء، مركز البيانات (مونتريال، كندا: معهد اليونسكو للإحصاء،2013) [accessed 24 September 2013> [http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng].

[58] مركز السياسات الدولية واليونسيف.

[59] برنامج الغذاء العالمي، ص27.

الالتحاق الأساسي المعلن عنه[60]. وعلى إفتراض أنّ القيم المقدّرة التي أظهرتها جميع المسوحات التي أشير إليها في هذا القسم من الدراسة لديها نفس مدى ذلك الخطأ وهو ± 3 نقاط مئوية، فإن فترات الثقة لمعدلات الالتحاق الأساسية التي أظهرها كل من مسح عمالة الأطفال والمسح العنقودي متعدد المؤشرات قد تتداخل مع الفترة المتعلقة بالمعدلات التي أظهرها مسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM). وهذا يعني أنه من الجائز إن لاتكون الاختلافات في معدلات الالتحاق التي تم رصدها في المسوحات، قد تم رصدها بالفعل ضمن السكان في اليمن.

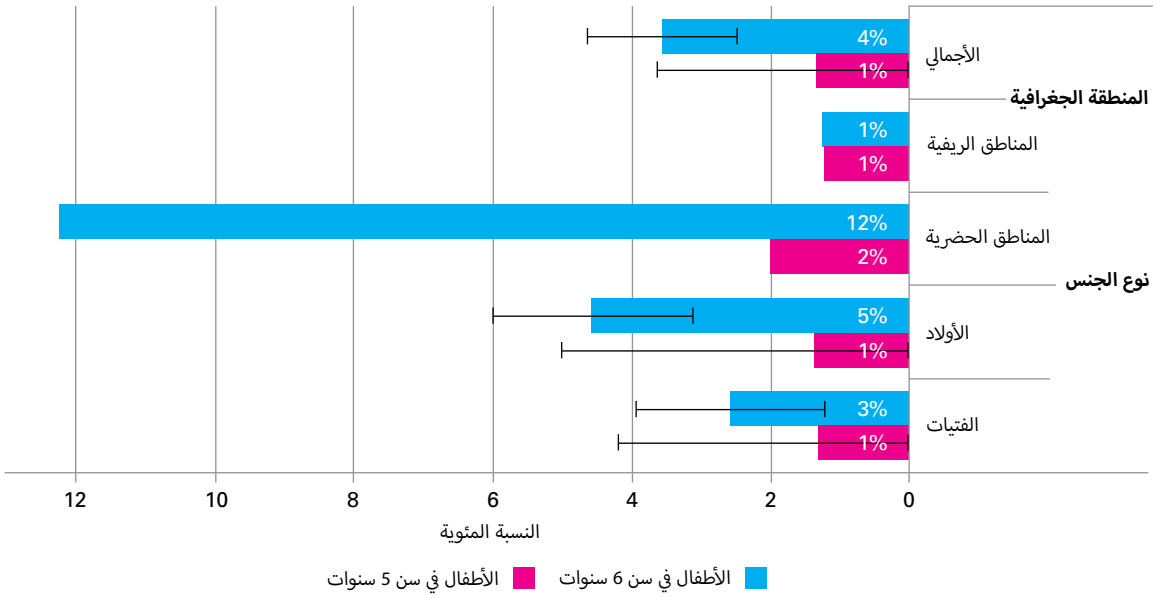
ومن الجدير بالذكر أنه وبإستثناء المسح الشامل للأمن الغذائي (CFS)، تبين الأدلة اختلافاً بسيطاً في معدلات الالتحاق على مدى السنوات السبع الماضية. وهذا يؤكد صحة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء التي أفادت بمعدلات التحاق ثابتة تقريباً منذ منتصف العقد الأول من القرن الحالي (2000) وصاعداً، وذلك على العكس من بيانات وزارة التربية والتعليم التي أظهرت معدلات التحاق متزايدة. وعند مواجهة أعضاء الفريق الأساسي العاملين في هذا التقرير بالاختلاف الحاصل في البيانات بين جميع المصادر، أصر أعضاء الفريق على استخدام البيانات الوزارية لكونها المصدر الرسمي للإحصائيات. بينما كان مُعدّي الدراسة أكثر تشكّكاً تجاه البيانات الوزارية. وسيتم الإعتماد على بيانات مسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM) بالتزامن مع البيانات الادارية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في جميع مراحل التقرير.

2.2 البعد الأول: الأطفال في مرحلة التعليم قبل الأساسي

إن الغالبية العظمى (92.1%) من أطفال مرحلة التعليم قبل الأساسي الذين هم في سن الخمس سنوات ليسوا في المدرسة. وهي نسبة متشابهة سواء استخدمنا البيانات الادارية أو بيانات المسح (إنظر الجدول 2.2). وتشير بيانات المسح الى أنه على الرغم من ضرورة استهداف التعليم قبل الأساسي للأطفال الذين هم في سن الخمس سنوات، ولكن في الواقع إن الأطفال في سن الست سنوات هم الأكثر احتمال اً للحضور في هذه المرحلة من التعليم. وقد تم تضمين الأطفال في سن الست سنوات في المناقشة على أنهم حالة جديرة بالملاحظة. حيث إن 4% من الأطفال في سن الست سنوات ملتحقين بالتعليم قبل الأساسي وذلك مقارنة مع 1% فقط من الأطفال في سن الخمس سنوات.

إن نسبة الأولاد الملتحقين بمدارس التعليم قبل الأساسي ضمن العينة أعلى قليلاً من نسبة الفتيات. كما ويمكن ملاحظة الفرق في معدلات الالتحاق بين المناطق الحضرية والريفية بشكل واضح. حيث إن احتمال التحاق الأطفال في المناطق الحضرية بمدارس التعليم قبل الأساسي هو أكثر بـ 12 مرة من احتمال التحاق الأطفال الذين ينشأون في المناطق الريفية.

الشكل 2.1 الالتحاق بالتعليم قبل الأساسي (الأطفال في سن 5 الى 6 سنوات)



المصدر: المسح الوطني لرصد الحماية الاجتماعية في اليمن، الجديد، 2012 (اليونيسف & IPC، 2013).

ملاحظة: فترات الثقة لتجزأت المناطق الريفية عن المناطق الحضرية غير متوفرة.

[60] كلما زاد حجم العينة كلما قلت المكاسب الهامشية لمستوى الدقة. وبالإضافة إلى ذلك، كان تصميم عينة مسح رصد الحماية الاجتماعية أكثر تعقيداً من تلك المستخدمة في رصد الحماية الاجتماعية، والذي سيكون على حساب الدقة.

2.3 البعدين الثاني والثالث

إن واحد من بين كل ثلاثة أطفال تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11 سنة (البعد 2)، وواحد من بين كل خمسة أطفال تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة (البعد 3) في اليمن، هم أطفال خارج المدرسة. ويصل هذا إلى إجمالي قدره 1.2 مليون طفل تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11 سنة، بالإضافة الى 400,000 طفل تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة. وقد تم تقليل نسبة الأطفال خارج المدرسة في اليمن (إنظر الشكل 1.1) خلال العقد الماضي حتى منتصفه عندما بدأت عملية إلحاق المزيد من الأطفال بالمدارس بالتباطيء. ومن الخصائص التي تؤثر على احتمالية كون الطفل خارج المدرسة هي عمر الطفل ونوع جنسه. ولكنها لا تقتصر على ذلك فقط، فهناك خصائص أخرى تلعب دوراً أيضاً في التأثير على احتمالية أن يكون الطفل خارج المدرسة وهي تلك المتعلقة بالأسرة مثل مكان الإقامة، ومستوى تعليم الأم، بالإضافة الى وضع الأسرة المالي.

وتصنّف البيانات الاجتماعية عادة الى مجموعتين تضم المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية، وذلك لأنه من المفترض أن يكون لكل منهم خصائصه المتميزة، فضلاً عن كون المنطقة الريفية تفتقر إلى إمكانية الحصول على الخدمات العامة في أغلب الأحيان. وبالمثل فإن التصنيف حسب الشرائح الخمسية للثروة هو أمر شائع أيضاً، وذلك لإن الأسر الثريّة قادرة على تحمل نفقات تقديم فرص التعليم لأطفالهم بينما لاتتمكن الأسر الفقيرة من ذلك. ولكن مؤشر الثروة المشار إليه في هذه الصفحات ليست مؤشراً مباشراً للدخل الأسري، لكونه يعتمد على إعتبار ممتلكات الأسرة بدلاً من دخلها، بما في ذلك خدمات المرافق العامة التي يمكن الحصول عليها مثل خدمات الصرف الصحي والكهرباء. وفضلاً على ذلك، وفي ظروف بلدٍ مثل اليمن، فمن المحتمل أن يميل توزيع الثروة بسبب وجود العديد من الناس ضمن طبقة الفقراء جداً، وعدد قليل جداً من الناس ضمن طبقة الأغنياء. وبمعنى آخر، يمكن أن تُصنّف أسرة على أنها ضمن الشريحة الرابعة في الشرائح الخمسية للثروة بدلاً من أن تُصنّف ضمن الشريحة الأدنى لمجرد إمتلاكها أصولاً رخيصة مثل جهاز الراديو.

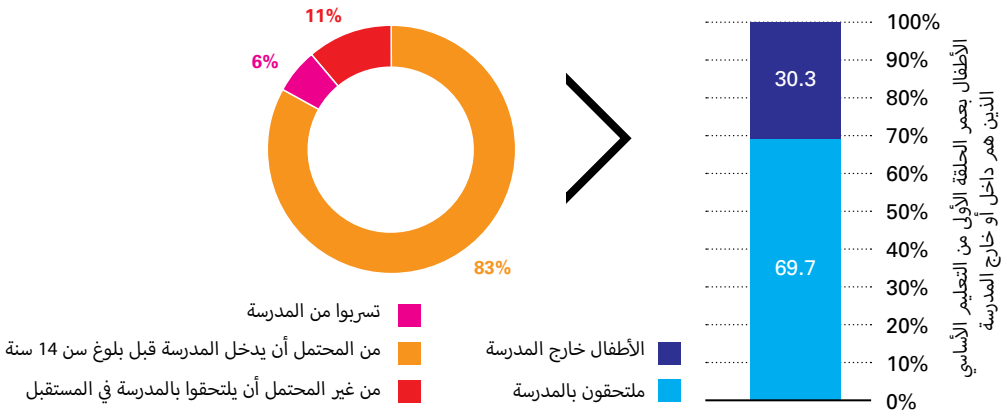
وسوف تناقش هذه العوامل في الفقرات التالية. وكذلك تعتبر عمالة الأطفال إحدى العوامل المهمة المؤثرة على الالتحاق بالمدارس، والتي سيتم مناقشتها بشكل منفصل في القسم 2.5.

2.3.1 البعد الثاني: الأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11 سنة

إن حوالي ثلث الأطفال اليمنيين (ما يُعادل 30%) الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11 سنة ليسوا في المدرسة، ويصل هذا إلى إجمالي قدره 1.2 مليون طفل خارج المدرسة ضمن هذه الفئة العمرية. وتقدّر بيانات وزارة التربية والتعليم نسبة الأطفال خارج المدرسة بـ 17%. وهذا يعني أن عدد الأطفال خارج المدرسة وفقاً لوزارة التربية والتعليم هو 565,382 طفل، وذلك يُعادل نصف تقديرات بيانات المسح. سيتم إستخدام بيانات المسح في الصفحة التالية.

أما بالنسبة للأطفال خارج المدرسة من ناحية مدى التحاقهم بالمدرسة، فمن أصل 30% من الأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى11سنة، فإنه من المتوقع التحاق نسبة 83% منهم بالمدارس عندما يصبحون بعمر 14سنة (أنظر الشكل 2.2). وهذا يعكس الملاحظات التي وردت في القسم السابق، والتي أشارت الى أن الأطفال يبدؤن المدرسة في وقت متأخر. وبعبارة أخرى يمكننا أن نقول أنه من المرجح أن يلتحق معظم الأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11 سنة بالمدارس عندما يصبحون في سن 14سنة. وفي حال التحقوا بالمدارس، فإنه من المرجح جداً أن يكونوا من ضمن فئة الملتحقين المتأخرين. وهناك احتمال أن لا يدخل 11% من الأطفال خارج المدرسة الى المدرسة مطلقاً، وأن نسبة 6% من الأطفال قد تسربوا من المدرسة مسبقاً.

الشكل 2.2 البعد الثاني: الأطفال خارج المدرسة حسب مدى التحاقهم بالمدرسة



المصدر: المسح الوطني لرصد الحماية الاجتماعية في اليمن، الجديد، 2012 (اليونسيف & IPC، 2013)

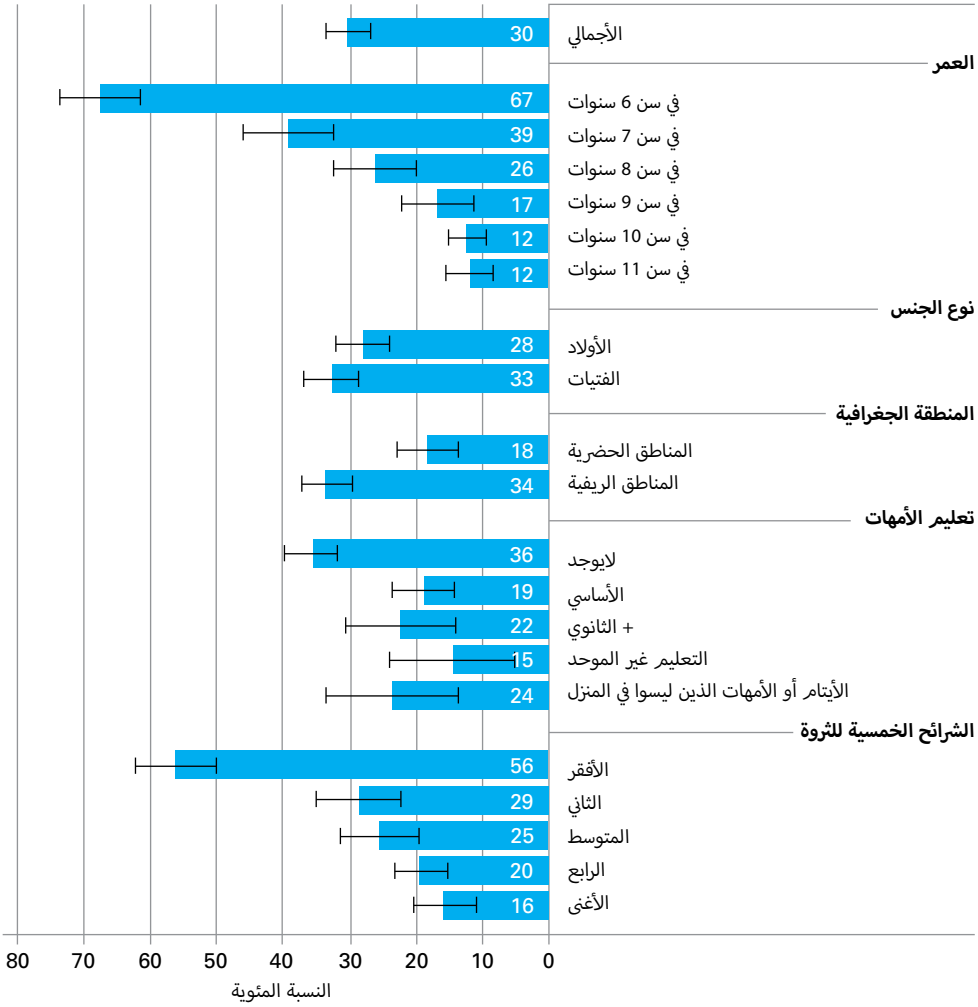
خصائص الأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11 سنة

تتناقص احتمالية كون الطفل خارج المدرسة مع التقدم في العمر[61]. حيث إن احتمالية أن يكون الأطفال في سن 6 سنوات خارج المدرسة هي أكثر بخمس مرات من الأطفال في سن 11 عاماً. وقد إنخفضت نسبة الأطفال خارج المدرسة من 67% بالنسبة للأطفال في سن 6 سنوات إلى 12% للأطفال في سن 11 سنة (أنظر الشكل 2.3). ويشكّل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 7 سنوات ما يقارب ثلاثة أرباع المليون طفل خارج المدرسة، أي ما يُعادل أكثر من نصف إجمالي عدد الأطفال خارج المدرسة في البعد الثاني.

أما بالنسبة للمساواة بين الجنسين، فإن عدد الفتيات خارج المدرسة هو أكثر قليلاً (33%) من عدد الأولاد (28%). إن معدل الالتحاق الصافي المعدّل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي وذلك وفقاً لمؤشر المساواة بين الجنسين هو 0.94[62]، وهي نسبة قريبة جداً من المساواة المطلقة بين الجنسين وفقاً للمؤشر والتي تبلغ 1. ومن الجدير بالذكر أيضاً أن احتمالية كون الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11 سنة والذين يعيشون في المناطق الريفية خارج المدرسة تُقارب ضعف احتمالية (34%) كون الأطفال الذين يعيشون في المناطق الحضرية خارج المدرسة، حيث إن 18% منهم فقط لم يلتحقوا بالمدرسة.

كما وإنّ لمستوى تعليم الوالدين بالإضافة الى الشرائح الخمسية للثروة تأثير كبير على التحاق الأطفال في المدارس. حيث أن الأطفال الذين لديهم أمهات حاصلات على بعض التعليم أقل عرضة ليكونوا خارج المدرسة من الأطفال الذين لم تتعلم أمهاتهم مطلقاً. إن نسبة 36% من الأطفال الذين لم تتلقى أمهاتهم أيّ تعليم هم أطفال خارج المدرسة، مقارنة مع نسبة 20% تقريباً من الأطفال خارج المدرس الذين تلقّت أمهاتهم التعليم الأساسي على الأقل.

الشكل 2.3 نسبة الأطفال خارج المدرسة في سن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى11 سنة



المصدر: المسح الوطني رصد الحماية الاجتماعية في اليمن، االجديد، 2012 (اليونيسيف & IPC، 2013).

[61] يأخذ التراجع صفة التواتر، وهذا مهم من الناحية الإحصائية.

[62] مركز السياسات الدولية واليونسيف.

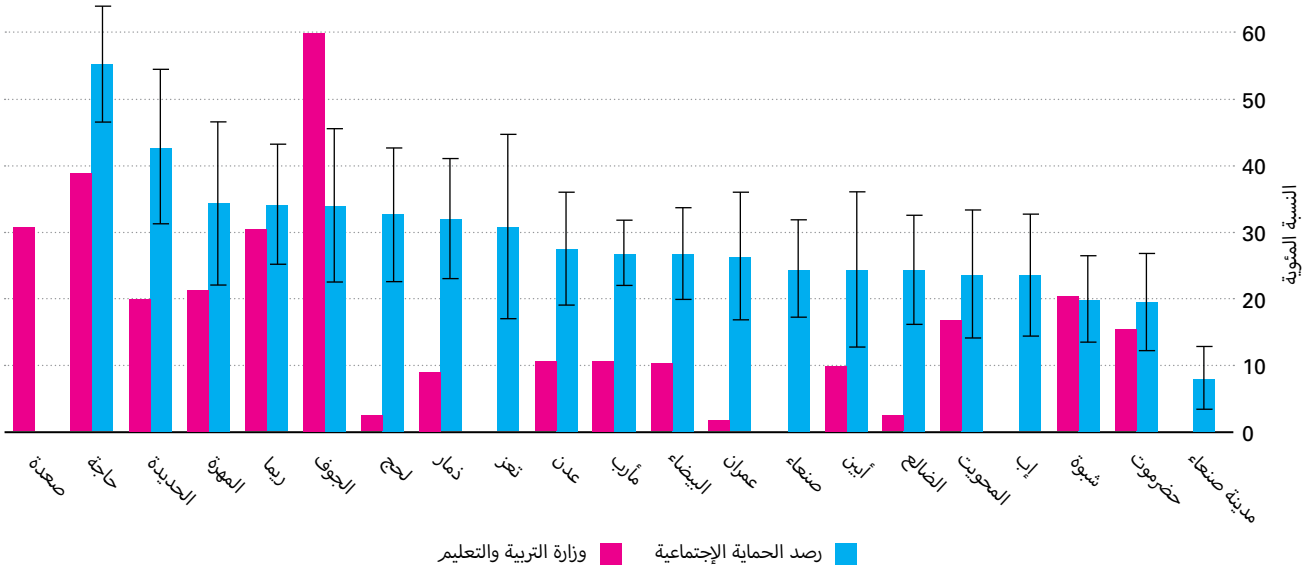
وتعتبر مستويات التعليم بين السكان البالغين في اليمن منخفضة جداً، حيث يعتبر 42% من السكان الذين تجاوزت أعمارهم 15 سنة أميّون. ويرتفع هذا المعدل لأكثر من ذلك بالنسبة للنساء ليصل الى 59%. ويبلغ متوسط ما يتلقاه الرجال البالغين من التعليم أربع سنوات، بينما تتلقى النساء سنتين فقط[63].

وبالمثل، فإن الأطفال الذين ينشأون في كنف الأسر الأفقر هم عرضة ليكونوا خارج المدرسة أكثر بخمس مرات من الأطفال الذين ينشأون في الأسر الأغنى ضمن الشرائح الخمسية للثروة. حيث أن 56% من الأطفال الذين ينشأون في أسر تنتمي إلى أفقر الشرائح الخمسية هم خارج المدرسة، بالمقارنة مع 16% فقط من الأطفال الذين ينشأون في أسر تنتمي إلى أغنى الشرائح الخمسية.

البعد الثاني: الأطفال خارج المدرسة حسب المحافظة

تظهر كل من البيانات الادارية وبيانات المسح فروقات واضحة في معدلات الالتحاق في جميع المحافظات. وكانت معدلات الالتحاق بالمدارس التي أشارت إليها وزارة التربية والتعليم تقع ضمن الفترة المتعلقة بالبيانات التي قدمها مسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM) في خمس محافظات فقط وهي: حضرموت، وشبوة، والمحويت، وأبيّن وريمة (إنظر الشكل 2.4).

الشكل 2.4 البعد الثاني: الأطفال خارج المدرسة حسب المحافظة (2013/2012)



المصدر: المسح الوطني لرصد الحماية الاجتماعي في اليمن، الجديد، 2012 (اليونيسف & IPC,2013) والمسح التربوي الدوري (CES) 2013/2012، وزارة التربية والتعليم.

وتشير بيانات المسح الى أن أكثر الأطفال عرضة ليكونوا خارج المدرسة هم الأطفال الذين يعيشون في محافظة حجة ومحافظة الحديدة، في حين أن أقل الأطفال عرضة ليكونوا خارج المدرسة هم الأطفال الذين يعيشون في محافظة صنعاء. إن أكثر من نصف إجمالي عدد الأطفال الذين يعيشون في محافظة حجة والذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11 سنة هم خارج المدرسة، ثم تليها محافظة الحديدة والتي تصل فيها نسبة الأطفال خارج المدرسة ضمن هذه الفئة العمرية الى 43%. وبالمقارنة مع مدينة صنعاء، نجد أن نسبة 8% فقط من الأطفال هم خارج المدرسة. أما فيما يتعلق بنسبة الأطفال خارج المدرسة في بقية محافظات اليمن، فإنها تتراوح بين 20% الى 34%.

وتقدم البيانات الادارية ترتيباً مختلفاً للمحافظات، فنحو ثلثي العدد الكلي للأطفال الذين يعيشون في محافظة الجوف (ما يُعادل 60%) هم خارج المدرسة، ثم تليها محافظات حجة وصعدة وريمة.

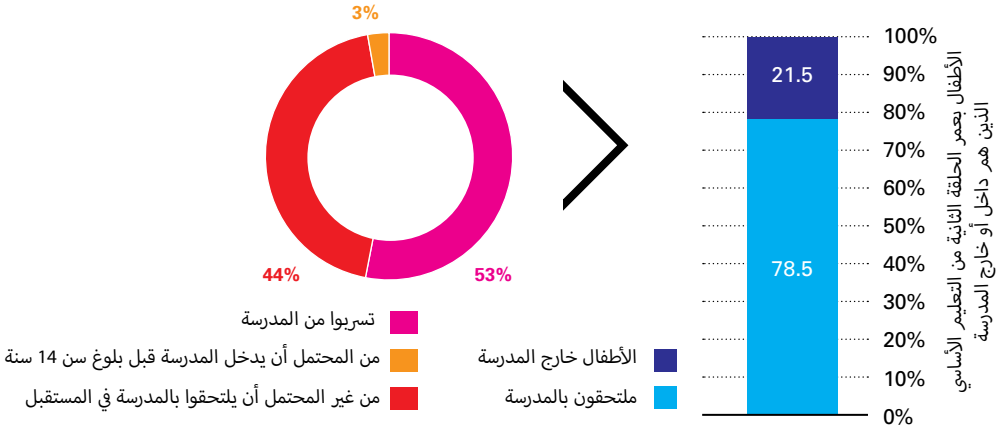
[63] مركز السياسات الدولية واليونسيف، صفحة 37 & صفحة 40.

2.3.2 البعد الثالث: الأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة

تشير بيانات المسح الى أنّ خمس عدد الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12الى 14 سنة هم خارج المدرسة (22%)، أي مايُعادل نحو 402,284 طفل ضمن هذه الفئة العمرية. بينما تشير البيانات الادارية الى نسبة أعلى من الأطفال خارج المدرسة (39%)، وعدد نهائي أقل يصل الى (287,760 طفل). سيتم إستخدام بيانات المسح في القسم التالي.

إن ما يزيد على نصف تلك النسبة (22%) من الأطفال خارج المدرسة، كانوا قد التحقوا بالمدرسة في مرحلة ما من حياتهم ولكنهم تسربوا منها (ما يُعادل 53% من نسبة الأطفال خارج المدرسة المذكورة أعلاه). ومن المرجح أن لا يدخل 44% من الأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 12الى 14 سنة الى المدرسة أبداء، ولكنه من المرجح أن يدخل 3% فقط ضمن هذه الفئة العمرية الى المدرسة في مرحلة ما قبل بلوغهم سن 14سنة. وهذا يعني أنه من غير المرجح أبداً أن يدخل الأطفال خارج المدرسة ضمن هذه الفئة العمرية الى المدرسة مرة أخرى، رغم أن نصفهم تقريباً كان له تجربة مدرسيّة لفترة قصيرة.

الشكل 2.5 البعد الثالث: الأطفال خارج المدرسة حسب مدى التحاقهم بالمدرسة



المصدر: المسح الوطني لرصد الحماية الاجتماعية في اليمن، الجديد، 2012 (اليونيسيف & IPC , 2013).

البعد الثالث: خصائص الأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة

يتزايد احتمال كون الطفل خارج المدرسة مع التقدم في السن بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة. إن 19% من الأطفال في سن 12 سنة هم خارج المدرسة، مقارنة بـ 26% من الأطفال في سن 14 سنة (أنظر الشكل 2.6). ويتناقض ذلك مع الأطفال في البعد الثاني الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11سنة، والذين يقل احتمال كونهم خارج المدرسة حتى سن 11سنة. وهذا يعني أن الأطفال الأقل احتمالاً أن يكونوا خارج المدرسة هم الأطفال الذين يبلغون من العمر 10 و 11 سنة، وكما هو موضح في الشكل 1.2.

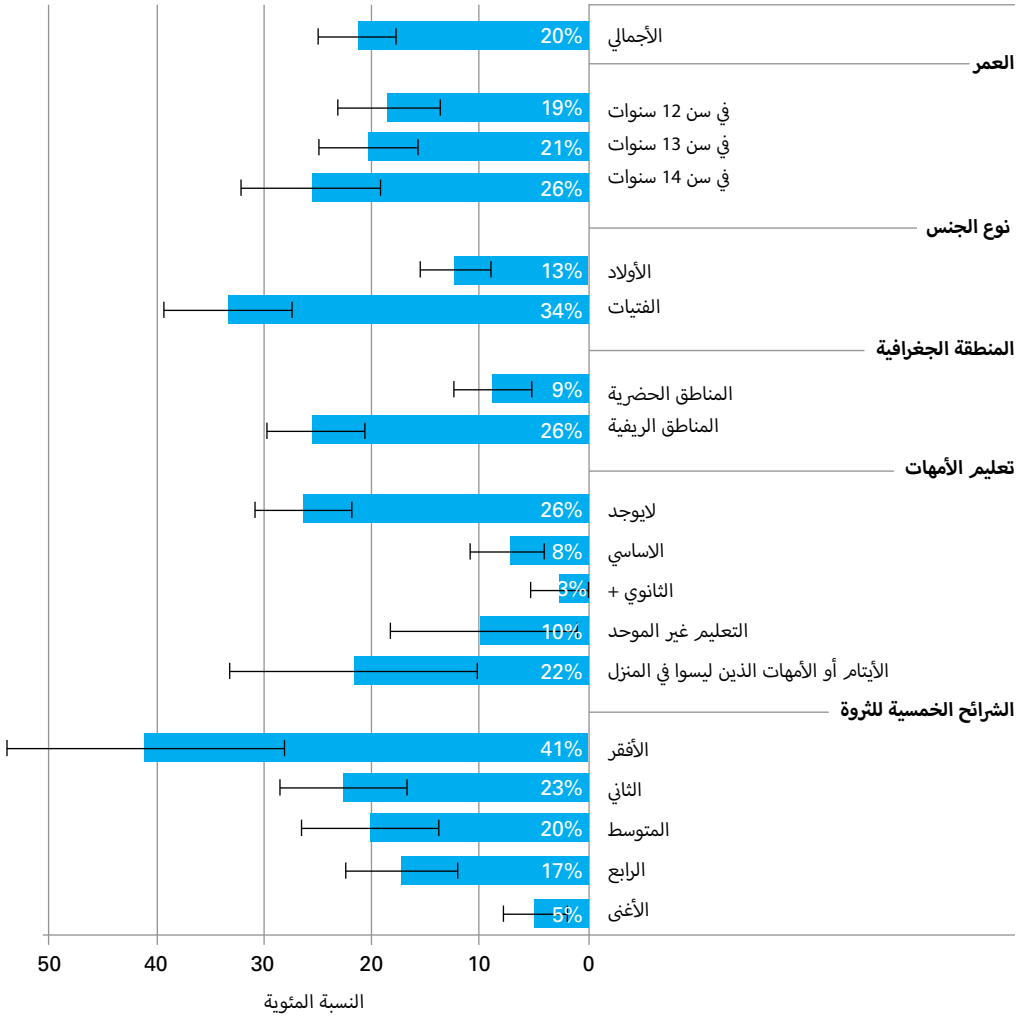
وتتسع الفجوة بين الجنسين ولاسيما بالنسبة للأطفال ضمن الفئة العمرية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي. حيث أن احتمالية أن تكون الفتيات اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين 12 الى 14 سنة خارج المدرسة هي الضعف بالمقارنة مع الأولاد. ويظهر الشكل 2.6 أن نسبة 34% من الفتيات غير الملتحقات بالمدارس في حين أن نسبة الأولاد غير الملتحقين هي 13% فقط. وذلك ما أظهره المؤشر المنخفض للمساواة بين الجنسين والذي كان أقل من 0.75 بالنسبة لمعدلات الالتحاق بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي[64]. مع تذكّر أن مؤشر المساواة بين الجنسين لمعدلات الالتحاق بمدارس المرحلة الأساسية كان 0.94، وهو الأقرب إلى تحقيق المساواة الكاملة بين الجنسين والتي قيمتها 1.

لقد إستمرّ التفاوت في نسب معدلات الالتحاق بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية الذي تم ملاحظته على مستوى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ليشمل مستوى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي إيضاً. حيث وجد إن احتمالية أن يكون الأطفال الذين يعيشون في المناطق الريفية والذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة خارج المدرسة هي أكثر بثلاث مرات تقريباً من الأطفال الذين يعيشون في كنف أُسر متمدّنة. إن نسبة 26% من أطفال المناطق الريفية ضمن هذه الفئة العمرية هم خارج المدرسة، في حين أن 9% فقط من أطفال المناطق الحضرية خارج المدرسة (أنظر الشكل 2.6).

[64] مركز السياسات الدولية واليونسيف.

وبالمثل، يبقى كل من مستوى تعليم الأمهات والشرائح الخمسية للثروة إحدى المؤشرات المهمة التي تؤثر على إستمرار مشاركة الأطفال في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. حيث إن احتمالية أن يكون الأطفال الذين لم تتلقى أمهاتهم أيّ تعليم خارج المدرسة هي أكثر من ضعف احتمالية الأطفال الذين تلقت أمهاتهم بعض التعليم الأساسي على الأقل. فقد وجد أن نسبة 26% من الأطفال خارج المدرسة لم تلتحق أمهاتهم بالمدرسة من قبل وذلك بالمقارنة مع 8% فقط من الأطفال خارج المدرسة الذين تلقت أمهاتهم التعليم الأساسي[65].

الشكل 2.6 النسبة المئوية لأطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين تتراوح أعمارهم بين 12الى 14 سنة والذين هم خارج المدرسة



المصدر: المسح الوطني لرصد الحماية الاجتماعية في اليمن، الجديد، 2012 (اليونيسيف & IPC ,2013)

ويتفاقم تأثير المستوى المالي للأسرة على التعليم الى حد أبعد على مستوى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالمقارنة مع مستوى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذي نوقش مسبقاً. إن احتمالية أن يكون الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة والمنتمين الى أغنى الأسر ضمن الشرائح الخمسية للثروة خارج المدرسة هي أقل بثمان مرات من احتمالية الأطفال الذين يعيشون في كنف أسر تنتمي الى أفقر الشرائح الخمسية للثروة. حيث وجد أن 41% من الأطفال المنتمين الى أفقر الأسر ضمن الشرائح الخمسية للثروة هم خارج المدرسة، مقارنة ب 5 % فقط من الأطفال المنتمين الى الأسر الأغنى ضمن الشرائح الخمسية للثروة.

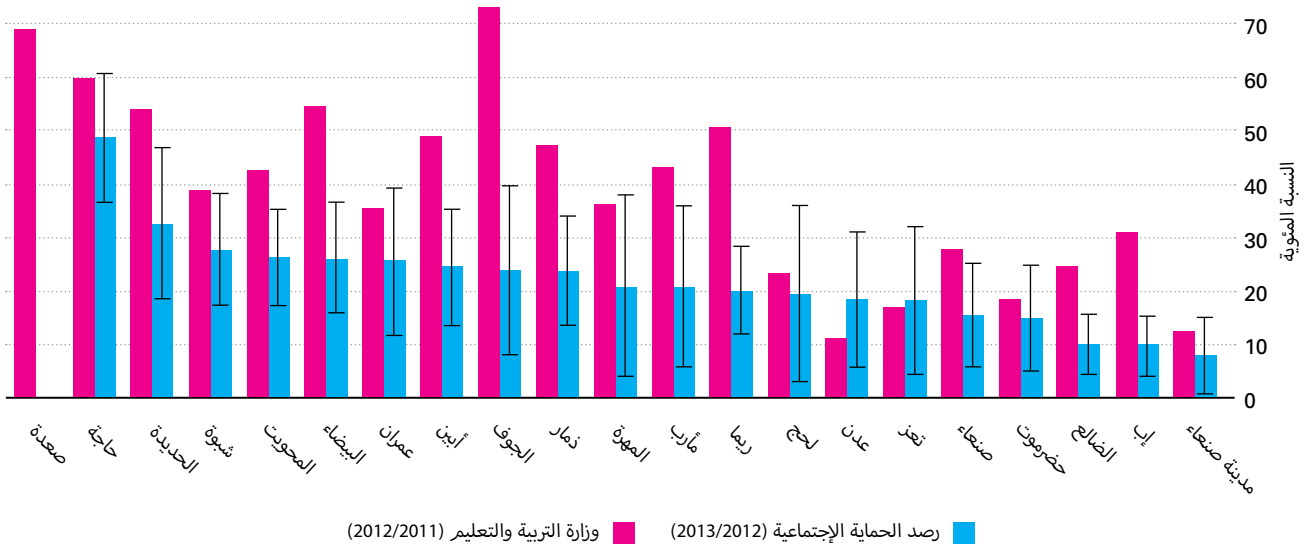
[65] لاحظ أن الإختلاف في نسبة الأطفال خارج المدرسة الذين تلقت أمهاتهم إما التعليم الاساسي أو الثانوي أو التعليم العالي أو حتى التعليم الغير نظامي قد تختلف أيضاً في ملاحظات العينة المسحوبة فقط ولكنها لا تظهر عند جميع السكان.

ولتلخيص الاختلافات بين البعد الثاني والبعد الثالث، فيبدو أن عوامل التمييز مثل التمييز بين الجنسين (أن تكون فتاة) أو أن يعيش الطفل في المناطق الريفية أو أن الأطفال فقراء أو أنهم تربوا على أيد أمهات غير متعلمات، كل هذه العوامل لها تأثير أقوى بكثير على المشاركة المدرسية في مستوى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي منه على مستوى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وبالتالي يمكننا القول أنه تزيد احتمالية أن يُعامل الأطفال الصغار على قدم المساواة حتى عمر 10 و 11 سنة، ولكن كلما كبروا في السن، كلما لعبت العوامل الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية بالإضافة الى نوع الجنس دوراً متزايداً في استبعادهم من التعليم.

البعد الثالث: الأطفال خارج المدرسة حسب المحافظة

تختلف بيانات المسح عن البيانات الادارية حسب المحافظات في البعد الثالث أيضاً. حيث تشير البيانات الادارية عموماً الى نسبة أعلى من الأطفال خارج المدرسة بالمقارنة مع بيانات المسح. وتقع البيانات الادارية من 6 محافظات فقط وهي (حضرموت، وتعز، وعدن، والمهرة وعمران وحجة) ضمن الفترة لمعدلات الالتحاق التي أشارت إليها بيانات المسح.

الشكل 2.7 البعد الثالث: الأطفال خارج المدرسة حسب المحافظة



المصدر: المسح الوطني لرصد الحماية الاجتماعية في اليمن، الجديد، 2012 (اليونيسيف & IPC ,2013).

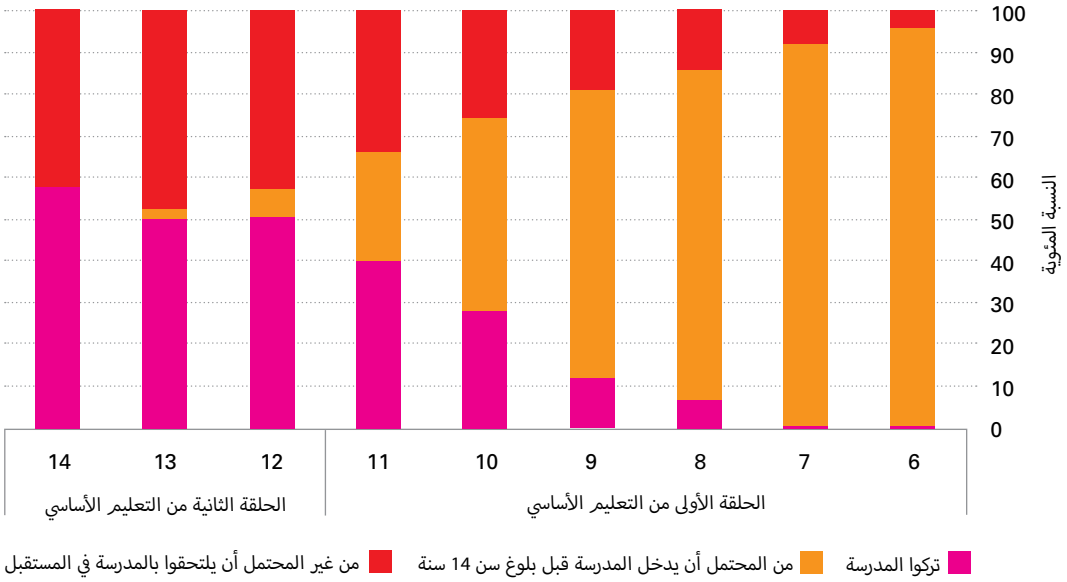
وتشير بيانات المسح الى أن التوزيع الجغرافي للأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة يشبه تقريباً التوزيع الجغرافي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11 سنة. فكما هو الحال بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11سنة في محافظة حجة، تزيد احتمالية أن يكون الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة خارج المدرسة في نفس المحافظة أيضاً. بينما كان أطفال مدينة صنعاء ضمن نفس الفئة العمرية هم الأقل احتمال اً ليكونوا خارج المدرسة. فقد وجد أن 49% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة في محافظة حجة هم خارج المدرسة وذلك مقارنة بـ 8% فقط من أطفال مدينة صنعاء. وبالمثل، فإن عدد الأطفال ضمن نفس الفئة العمرية خارج المدرسة في محافظات إب والضالع هو قليل نسبياً ولايتجاوز (10%). وتأتي محافظة الحديدة بالمرتبة الثانية بعد محافظة حجة بثاني أعلى نسبة من الأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14سنة. حيث أن ثلث عدد الأطفال (33%) ضمن هذه الفئة العمرية هم خارج المدرسة (أنظر الشكل 2.7).

إن المحافظات الثلاث التي لديها أعلى نسب من الأطفال خارج المدرسة في البعد الثاني (محافظات الجوف وحجة وصعدة) هي أيضاً نفس المحافظات التي لديها أعلى نسب من الأطفال خارج المدرسة في البعد الثالث.

2.3.3 المقارنة بين البعد الثاني و البعد الثالث باستخدام بيانات المسح

مثلما يوجد عددٌ من القواسم المشتركة بين البعد الثاني والثالث والتي نذكرمنها التأثيرات الناجمة عن كون الأطفال فقراء ويعيشون في مناطق ريفية ولديهم أمهات غير متعلمات، فإن هناك إختلافات أيضاً. ومنها بشكل خاص العلاقة المعكوسة بين العمر وبين كون الأطفال خارج المدرسة. إن الأطفال الذين تراوح إعمارهم بين 6 الى 11 سنة هم أكثر عرضة ليكونوا خارج المدرسة عندما يكبرون في السن، في حين أن العكس هو الصحيح بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة. وثمة فرق آخر وهو مؤشر المساواة بين الجنسين والذي يشير إلى أن التفاوت بين الأولاد والفتيات أكثر تفاقماً في البعد الثالث منه في البعد الثاني.

الشكل 2.8 الأطفال خارج المدرسة حسب مدى التحاقهم بالمدرسة



المصدر: المسح الوطني لرصد الحماية الاجتماعية في اليمن، الجديد، 2012 (اليونيسيف & IPC,2013)

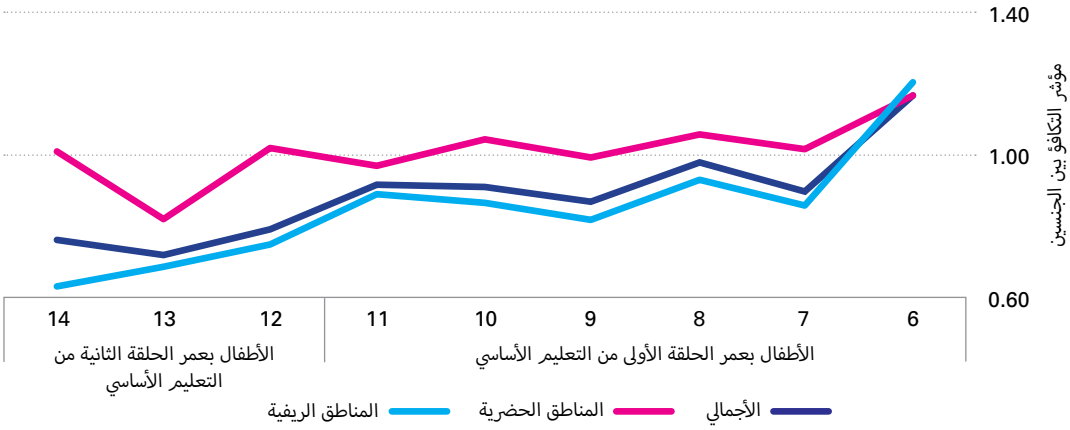
الأطفال خارج المدرسة، أعمارهم ومدى التحاقهم بالمدرسة

إن الأطفال الأكثر احتمال اً أن يكونوا خارج المدرسة هم الأطفال في سن 6 و7 سنوات، في حين إن الأطفال الأكثر احتمال اً أن يكونوا في المدرسة فهم الأطفال في سن 10 و 11 سنة (أنظر الشكل 1.2). ويظهر هذا ملحوظتين منفصلتين. أولاً، من المرجح جداً أن يكون الأطفال في سن 6 و 7 سنوات خارج المدرسة، والذي يدل على أن الأطفال يبدأون المدرسة في سن متأخرة. وثانياً، تبدأ معدلات الالتحاق بالمدارس بالتراجع بعد أن يبلغ الأطفال 11سنة، مما يدل على أن الكثير من الأطفال يتسربون من المدرسة قبل أنتهائهم من إكمال مرحلة التعليم الأساسي. وعند دراسة التجربة المدرسيّة للأطفال ضمن فئات عمرية مختلفة، فقد تبيّن أنه من المرجح أن يدخل غالبية الأطفال خارج المدرسة وحتى عمر التسع سنوات الى المدرسة في وقت متأخر (أنظر الشكل 2.8). يبدأ الأطفال بالتسرب من المدرسة في عمر الثمان سنوات، وبلوغهم سن الثانية عشرة من العمر، يكون نصف العدد الكلي من الأطفال خارج المدرسة قد التحقوا بالمدرسة ثم تسربوا منها، أما بالنسبة للأطفال المتبقين فإنه من غير المحتمل أن يدخلوا المدرسة مطلقاً. وتتضائل احتمالية التحاق الأطفال بالمدرسة وبشكل ملحوظ من سن الثانية عشرة وما فوق.

المساواة بين الجنسين والأطفال خارج المدرسة

لقد تبيّن من مقارنة البعد الثاني بالبعد الثالث أن الفتيات في المتوسط أكثر عرضة ليكونوا خارج المدرسة من الأولاد. ولكن تتباين أعداد الفتيات خارج المدرسة حسب العمر والمنطقة. وكان مؤشر المساواة بين الجنسين لمعدلات الالتحاق الخاصة بأعمار معينة في المناطق الحضرية يتراوح قريباً من العدد 1، والذي يدل على تحقيق المساواة بين الجنسين (أنظر الشكل 2.9). وهذا يعني أنه في المناطق الحضرية تكون أعداد الفتيات والأولاد في سن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والذين هم في المدرسة متساوية. وإنه من غير الواضح فيما إذا استمرت المساواة بين الجنسين لتصل الى مستوى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وبينما تكون أعداد الفتيات والأولاد الملتحقين في المدرسة والذين هم في سن 12 و 14 سنة متساوية ، إلاّ أن هناك تراجع في مؤشر المساواة بين الجنسين للأطفال في سن 13. ولكن قد يرجع هذا إلى صغر حجم العينة والى التباين الكبير في الأرقام المرصودة في العينة والتي قد لا تعكس الوقائع الفعلية في عدد السكان.

الشكل 2.9 مؤشر المساواة بين الجنسين لمعدلات الالتحاق الخاصة بأعمار معينة حسب الموقع الجغرافي



المصدر: المسح الوطني لرصد الحماية الاجتماعية في اليمن، الجديد، 2012 (اليونيسيف & IPC ,2013)

وبالعكس، تقل احتمالية ذهاب الفتيات اللواتي يعشنّ في كنف أسر ريفية إلى المدرسة بالمقارنة مع الأولاد في المناطق الريفية وذلك إبتداءً من سن السبع سنوات فصاعداً. وتصل أعداد الفتيات اللواتي يذهبنّ إلى المدرسة الى نحو 87 فتاة مقابل كل 100 فتى وذلك إبتداءً من سن السابعة وحتى نهاية سن الحادية عشرة. وبالإضافة إلى ذلك، تتسع الفجوة بين الجنسين متى ما تجاوز الأطفال سن الحادية عشرة، حيث تبدأ المرحلة المبكرة من فترة المراهقة. أما بالنسبة للفئات العمرية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، فتتضائل احتمالية حضور فتيات الريف الى المدرسة بالمقارنة مع الفتيان وبالمقارنة مع الفتيات في سن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. حيث إن أعداد الفتيات اللواتي يحضرنّ الى المدرسة في المناطق الريفية هي حوالي 69 فتاة فقط مقابل كل 100 فتى، وذلك للفئة العمرية التي تتراوح أعمارهم بين 12الى 14سنة.

وعلى النقيض من ظاهرة عدم المساواة بين الجنسين السائدة، وبالنسبة للأطفال في سن 6 سنوات، نجد أن أعداد الفتيات الملتحقات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تزيد على أعداد الأولاد في كل من المناطق الحضرية والريفية. وبالنظر إلى الانخفاض اللاحق في مؤشرات المساواة بين الجنسين في كل من المناطق الريفية والحضرية، وهذا يشير إلى توجه الفتيات للبدء في المدرسة في سن أصغر من الأولاد.

2.3.4 الاستنتاج

ويمكننا القول وباختصار إن أكبر عدد من الأطفال خارج المدرسة هم الأولاد والفتيات في سن 6 و 7 سنوات والذين ينبغي أن يكونوا في المدرسة ولكنهم ليسوا كذلك، والذين يُقدّر عددهم بما يزيد عن 750,000 طفل. وتمثل هذه الفئة العمرية أكبر مجموعة منفردة من الأطفال خارج المدرسة. إما ثاني أكبر مجموعة من الأطفال خارج المدرسة فتضم الأطفال في سن الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (12الى 14سنة) والذين تجاوز تقدير عددهم الـ 400,000 طفل، وقد تسرب مايزيد عن نصف هذا العدد من الأطفال من المدرسة، في حين أن النصف الآخر لم يحضر الى المدرسة مطلقاً. وتزيد احتمالية أن يكون أطفال المناطق الريفية خارج المدرسة عن نظرائهم في المدن. وعلى وجه الخصوص فتيات المناطق الريفية، حيث تقل احتمالية التحاقهم في المدارس بالمقارنة مع أولاد المناطق الريفية أو فتيات المناطق الحضرية. وبالإضافة إلى كونهم أقل عرضة لحضور المدرسة، فإن الفتيات الريفيات أيضاً أكثر عرضة ليكونوا خارج المدرسة بمجرد وصولهم إلى سن البلوغ وذلك بالمقارنة مع الأولاد أو بالمقارنة مع الفتيات المنتميات الى أسر متمدّنة. وينطبق ذلك على الفئة العمرية التي تتراوح أعمارهم بين 12الى 14 سنة.

وأما من حيث العوامل الاجتماعية والاقتصادية، فتزيد احتمالية أن يكون الأطفال خارج المدرسة إذا كانوا منتمين الى أسر فقيرة وإذا لم تتلقى أمهاتهم أيّ تعليم رسميّ.

المربع 2.1 ملخص لخصائص الأطفال خارج المدرسة في البعدين الثاني والثالث

- المتأخرين في الدخول الى المدرسة (الفتيات والأولاد في سن 6 و 7 سنوات)
- المتسربين من المدرسة في وقت مبكر (وخاصة الفتيات الريفيات في سن 12 الى 14 سنة)
- الأطفال في المناطق الريفية، وخاصة الفتيات
- الأطفال الذين لم تتلقى أمهاتهم التعليم الرسمي
- الأطفال المنتمين الى أسر فقيرة

2.4 البعدين الرابع والخامس

إن العديد من الأطفال الذين يحضرون الى المدرسة حالياً معرضون لخطر التسرب منها. حيث من المرجح أن ينقطع عن الدراسة واحد من بين كل ستة طلاب في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي قبل أن يصل إلى الصف السادس، كما إنه من المرجح أيضاً أن يتسرب من المدرسة نحو واحد من بين كل عشرة طلاب في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي قبل الوصول إلى الصف التاسع. ويصل هذا العدد إلى ما يقارب النصف مليون طالب في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والى أقل بقليل من 75,000 طالب في المرحلة الثانوية. وكما كان الحال بالنسبة للأطفال خارج المدرسة، فالأطفال المعرضين لخطر التسرب من المدرسة لديهم عدد من الخصائص التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال الذين لديهم فرص أفضل في البقاء في المدرسة.

2.4.1 صعوبات جمع البيانات لغرض حساب البعدين الرابع والخامس

لا يمكن ملاحظة خطر تسرب الطفل من المدرسة بسهولة. حيث يعتبر من الصعب على المراقب الخارجي مثل المعلم أو الشخص الذي يقوم بجمع بيانات المسح معرفة أي طفل من الأطفال الموجودين في المدرسة حالياً، لن يعاود الذهاب إلى المدرسة في العام المقبل أو حتى في الإسبوع المقبل. ولذلك، يتم إستخدام عمليات رصد/مراقبة من الماضي للحصول على هذه البيانات. ويصبح السؤال كالتالي: من هم الأطفال الذين يعتبرون خارج المدرسة حالياً ولكنهم كانوا في المدرسة قبل ذلك؟ ويمكن الحصول على بيانات سابقة تتعلق بمعدلات الالتحاق وخصائص الطلاب من بيانات المسح. وللحصول على البيانات الحالية ولتجنب الحصول على إجابات خاطئة، فإنه سيتم دراسة مسألة الأطفال الذين حضروا الى المدرسة خلال العام الدراسي المنصرم فقط ولكنهم لم يعودوا الى المدرسة حالياً. وفي المثال الحالي، فإن المسح الجديد هو المسح الوحيد الذي يتضمن بيانات حديثة عن الطلاب الذين تسربوا من المدرسة، ولكن المسح الجديد قد أجري في المديريات الريفية والفقيرة فقط ولم يكن على المستوى البلاد[66]، وهذا يعني أن معدلات التسرب الناتجة من هذه الدراسة قد تكون مختلفة عن المتوسط الوطني.

وبسبب القيود المفروضة على حجم العينة، فنادراً ماتستطيع بيانات المسح تقديم تقديرات دقيقة لعدد الطلاب حسب الفئة العمرية والصف، والذي يعتبر أمراً ضرورياً لحساب معدلات التسرب القائمة على أساس العمر.

وسيتم إستخدام البيانات الادارية لاستكمال بيانات المسح. يتم جمع البيانات الادارية من المدارس، وبالتالي فإنه يمكننا الحصول على معلومات تتعلق بعدد الطلاب المتخرجين من كل صف في سنة دراسية معينة إلى السنة التي تليها، فضلاً عن عدد الطلاب الراسبين. ولكن، لاتحتوي البيانات الادارية إلاّ على القليل من المعلومات المتعلقة بخصائص الطلاب الفردية، في حين أنها تغطي المعلومات المتعلقة بالعمر ونوع الجنس؛ ولكنها في نفس الوقت لا تتضمن أيّ معلومات عن تعليم الأم أو الأب.

وتختلف بيانات وزارة التربية والتعليم بشأن معدلات البقاء والتسرب من المدرسة كثيراً عن تلك التي تم الحصول عليها من بيانات المسح الجديد أو من بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (أنظر الجدول 2.5). وبما أنه قد تم إحتساب معدلات التسرب والبقاء من عدد الطلاب في الوقت الحالي، فلن تتمكن تقديرات السكان من تفسير هذا الإختلاف. وعلى الرغم من أن بيانات المسح الجديد وبيانات وزارة التربية والتعليم سوف تناقش في هذا القسم، إلاّ أن بيانات معهد اليونسكو للإحصاء ستستخدم كمصدر للمرجعية (إنظر الملحق 3 القسم الفرعي؛ مناقشة أكثر لمصادر بيانات البعدين 4 و 5).

2.4.2 البعد الرابع

ووفقاً للبيانات الادارية التي جمعها معهد اليونسكو للإحصاء إنّ ثلاثة أرباع الطلاب (76%) الذين يدخلون الى الصف الأول، سوف يستمرون بالمدرسة الى الصف السادس. بينما كان الرقم الذي قدمته وزارة التربية والتعليم أقل من ذلك بكثير. حيث أظهرت بيانات وزارة التربية إنه سيتمكن أقل من نصف عدد الطلاب (42%) من البقاء في جميع صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إبتداءً من الصف الأول وحتى الصف السادس. ولكن أرقام البيانات الادارية كانت الأسوأ من بين تلك التي رُصدت بإستخدام بيانات المسح، حتى عند مقارنتها مع البيانات التي جمعت من المديريات الفقيرة والمناطق الريفية التي غطاها المسح الجديد. ووفقاً لبيانات المسح، فإنه من المحتمل إن يتمكن 84% من الأطفال من الوصول إلى الصف الأخير من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الصف السادس) (أنظر الجدول 2.5).

[66] المسح الوطني لرصد الحماية الاجتماعية في اليمن، الجديد، 2012 (اليونيسيف & IPC ,2013).

لقد إستخدمت البيانات الادارية من معهد اليونسكو للإحصاء معدلات التسرب، والتي هي على العكس من معدلات البقاء، والتي على أساسها قدّرت أن ربع عدد الأطفال (24%) الذين يدخلون الى الصف الأول لن يصلوا إلى الصف السادس. وبلغ معدل التسرب الذي قدّمته وزارة التربية والتعليم أكثر من نصف العدد الكلي للأطفال، حيث أشارت بيانات الوزارة الى عدم تمكّن 58% من الأطفال الذين يدخلون الى الصف الأول من الوصول إلى الصف السادس. أمّا معدل التسرب الذي قدّمته بيانات المسح فقد بلغ 16%.

الجدول 2.5 الأطفال في سن الحلقة الاولى من التعليم الاساسي (6 الى 11 سنة) المعرضين لخطر التسرب منها

	معهد اليونيسكو للإحصاء – 2010/2011) (2011/2012 البيانات الادارية	المسح الجديد – 2011/2012) (2012/2013 بيانات المسح	وزارة التربية والتعليم – 2010/2011) (2011/2012 البيانات الادارية
معدل البقاء إبتداءً من الصف الأول وحتى الصف الأخير من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (6 الى 11 سنه)	76%	84%	42%
معدل التسرب إبتداءً من الصف الأول وحتى الصف الأخير من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (6 الى 11 سنه)	24%	16%	58%
نسبة الطلاب (6 الى 11 سنة) الملتحقين بالمدرسة حالياً ولكنهم تسربوا قبل الوصول الى الصف الأخير من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	16%	11%	41%
إجمالي عدد طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (6 الى 11سنة) الملتحقين بالمدرسة حالياً والمتوقع تسربهم قبل الوصول الى الصف الأخير من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	466,951[a]		
باستخدام تقديرات أعداد الطلاب الذي قدّمه مسح رصد الحماية الاجتماعية[b]		314,758	1,133,434
باستخدام تقديرات أعداد الطلاب الذي قدّمته وزارة التربية والتعليم[b]		374,931	1,350,115

[a] عدد الطلاب حسب معهد اليونيسكو للإحصاء

[b] عدد الطلاب في خطر مُختلف، ويعتمد على المصدر الذي تم إعتماده للحصول على تقديرات السكان.

المصدر: المسح التربوي الدوري – لوزارة التربية والتعليم (2012) وقاعدة بيانات معهد اليونيسكو للإحصاء، المسح الجديد لليونيسيف (اليونيسيف 2013)، البيانات السكانية من مسح رصد الحماية الاجتماعية (اليونيسيف & IPC ,2013) والمجلس الوطني للسكان (2012/2011) أنظر الجدول 2.2.

ووفقاً للبيانات الادارية لمعهد اليونسكو للإحصاء، فإنه من غير المرجح أن يُكمل 16% من إجمالي عدد الأطفال الموجودين حالياً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، بمعنى الأطفال الذين يحضرون الى أيّ صف دراسيّ بين الصف الأول والصف السادس، الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الكاملة. أما وفقاً لبيانات وزارة التربية والتعليم، فإنّ نسبة هؤلاء الأطفال هي 41%. بينما تشير بيانات المسح الى أن 11% من الأطفال الذين يحضرون حالياً الى أيّ صفٍ دراسي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي سوف يتسربون قبل الوصل إلى الصف السادس. وحسب إحصاء معهد اليونسكو للإحصاء، فإن العدد النهائي للأطفال الملتحقين حالياً في المدرسة ولكنهم عرضة لخطر التسرب منها هو 466,951.

2.4.3 البعد الخامس

إن احتمالية إكمال الأطفال الملتحقين مسبقاً في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الصفوف 9-7) للمرحلة، هي أكبر من احتمالية إكمال الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 11 سنة الملتحقين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للصفوف 6-1. ووفقا للبيانات الادارية لمعهد اليونسكو للإحصاء، فإن 85% من الطلاب الملتحقين بالصف السابع يتمكنون من الوصل إلى الصف التاسع، وهو الصف الأخير في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (أنظر الجدول 2.6). أما النسبة التي وضعتها وزارة التربية والتعليم فهي 74%. وتم الحصول على معدلات مماثلة من قبل بيانات المسح، حيث أشارت الى إن 88% من الطلاب الملتحقين بالصف السابع يصلون إلى الصف التاسع. وأيضاً، تعتبر معدلات تسرب الطلاب في سن الحلقة الثانية من التعليم الأساسي أقل من معدلات التسرب في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

الجدول 2.6 الأطفال في سن الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (12 الى 14 سنة) المعرضين لخطر التسرب من المدرسة

	معهد اليونيسكو للإحصاء – 2010/2011) (2011/2012 البيانات الادارية	المسح الجديد – 2011/2012) (2012/2013 بيانات المسح	وزارة التربية والتعليم – 2010/2011) (2011/2012 البيانات الادارية
معدل البقاء إبتداءً من الصف الأول وحتى الصف الأخير للحلقة الأولى من التعليم الأساسي (12 الى 14 سنة)	85%	88%	74%
معدل التسرب إبتداءً من الصف الأول وحتى الصف الأخير للحلقة الثانية من التعليم الأساسي (12 الى 14سنة)	15%	12%	26%
نسبة الطلاب في سن (12 الى 14سنة) الملتحقين حالياً في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي الذين تسربوا قبل الوصول الى الصف التاسع	11%	9%	19%
إجمالي عدد طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (12 الى 14 سنة) الملتحقين حالياً في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والمتوقع تسربهم قبل الوصول الى الصف التاسع	73,225[a]		
بإستخدام تقديرات عدد الطلاب المأخوذة من مسح رصد الحماية الاجتماعية[b]		50,952	115,332
بإستخدام تقديرات عدد الطلاب المأخوذة من وزارة التربية والتعليم[b]		63,074	142,770

[a] إحصاء الطلاب حسب UIS

[b] يختلف عدد الأطفال المعرضين لخطر التسرب وذلك إعتماداً على المصدر المستخدم للحصول على التقديرات السكانية.

المصدر: المسح التربوي الدوري لوزارة التربية التعليم (2012) قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS)، المسح الجديد لليونيسيف (UNICEF 2013) أخذت البيانات السكانية من: مسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM) (اليونيسيف &2013, IPC)، والمجلس القومي للسكان (2012/1011) أنظر الجدول 2.2.

ووفقا للبيانات الادارية لمعهد اليونسكو للإحصاء، فإنه من المرجح أن يتسرب 11% من الطلاب الملتحقين حالياً في أي صف من صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي المدرسة قبل الوصول إلى الصف التاسع، وهو الصف الأخير في تلك المرحلة. وهي نسبة قريبة من تلك التي تم الحصول عليها من بيانات المسح والتي تبلغ (9%). أما النسبة التي قدّمتها بيانات وزارة التربية والتعليم فكانت 26%. ومن ناحية الأرقام النهائية، فيصل هذا الرقم إلى مجموع 73,225 طالب ضمن الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والمعرضين لخطر التسرب من المدرسة قبل الوصول إلى الصف التاسع.

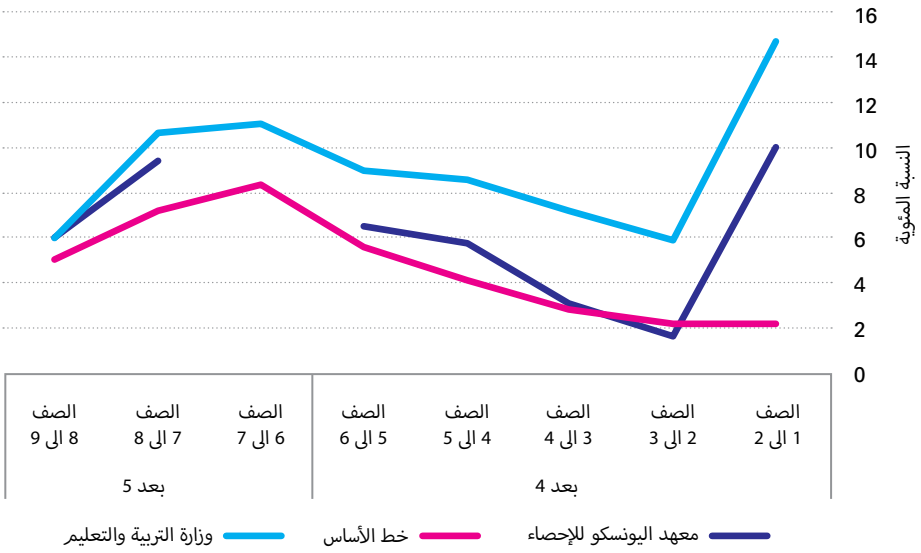
وباختصار، يعتبر الأطفال على مستوى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أكثر عرضة لخطر التسرب من المدرسة من الأطفال على مستوى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

2.4.4 ملخصات عن البعدين الرابع والخامس

مراحل دراسيّة معينة

ويناقش هذا القسم من الدراسة أيّ من المراحل الدراسيّة يكون فيها الأطفال أكثر عرضة للتسرب من المدرسة، وذلك حسب الصف ولكل من البيانات الادارية وبيانات المسح (أنظر الشكل 2.10).

الشكل 2.10 معدلات التسرب حسب الصف، إبتداءً من الصف الأول وحتى الصف التاسع



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء للعام الدراسي 2011/2012، والمسح الجديد لليونسيف للعام الدراسي 2012/2013، والمسح التربوي الدوري لوزارة التعليم التربية للعام الدراسي 2011/2012

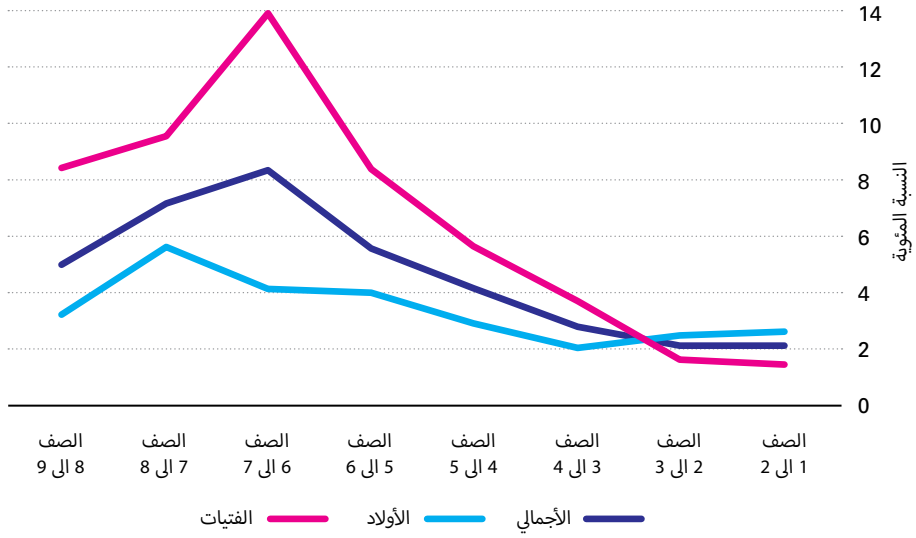
وكما ناقشنا في القسم السابق، تعتبر معدلات التسرب الإجمالية في البيانات الادارية لكل من (معهد اليونسكو للإحصاء ووزارة التربية والتعليم) مرتفعة بالمقارنة مع بيانات المسح (الجديد). فوفقاً للبيانات الادارية، تزداد احتمالية تسرب التلاميذ عند الإنتقال من الصف الأول إلى الصف الثاني. ووفقاً لمعهد اليونسكو للإحصاء، لا يتمكن 10% من تلاميذ الصف الأول من الوصول الى الصف الثاني. بينما كانت النسبة التي وضعتها بيانات وزارة التربية والتعليم هي 15%. وتختلف نسبة بيانات المسح كثيراً، حيث لا يتسرب سوى 2% من طلاب الصف الأول من المدرسة. ويوجد تفسير واحد لذلك الاختلاف في النسب، وهو أنه قد يتسرب العديد من الطلاب في غضون الأسابيع الأولى من التسجيل (تم توفير معلومات إضافية في الملحق 3). فبالنسبة لهؤلاء الأطفال الذين تسربوا بعد أسابيع قليلة من التسجيل، فإن البيانات الادارية هي التي تقوم بتدوين تسجيل التلاميذ عند بداية العام الدراسي، بينما تسأل بيانات المسح عن تسجيل التلاميذ طوال العام الدراسي. أما بالنسبة الى المسح الجديد، فهو يقوم بجمع البيانات في شهري شباط وآذار، أي في منتصف العام الدراسي. وهذا يشير إلى أنه قد يكون لدى عدداً من الطلبة النيّة بالالتحاق بالمدرسة، ولكن عوامل معينة قد دفعتهم إلى التسرب في غضون أسابيع قليلة بعد البدء بالمدرسة. وثمّة تفسير آخر لهذا الاختلاف في البيانات وهو أن إما بيانات المسح أو البيانات الادارية خاطئة.

ويشير كلا مصدريّ البيانات الى أن معدلات التسرب هي الأدنى في الصفوف المبتدئة ولكنها تزداد وبشكل ثابت إبتداءً من الصف الثاني فصاعداً (أنظر الشكل 2.11) حتى تصل الى ذروتها قريباً من الصف السادس الذي يُمثل نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وتشير بيانات المسح الى تدني احتمالية إنتقال الطلاب من الصف السادس إلى الصف السابع وبشكل كبير. ووفقاً لبيانات المسح الجديد، إن 8% من الطلاب يتسربون من المدرسة عند هذا المستوى. بينما أشارت البيانات الادارية لوزارة التربية والتعليم إلى تسرب 11% من الطلاب عند الإنتقال من الصف السادس الى الصف السابع، ومرة أخرى من الصف السابع إلى الصف الثامن. ثم تبدأ معدلات التسرب بالإنخفاض مرة أخرى بعد الصف السادس والسابع، حيث يكون الطلاب أكثر عرضة للإنتقال إلى الصفوف التي تليها. ويمكن تفسير هذه الذروات (الارتفاعات) في معدلات التسرب حسب سلوك الالتحاق المختلف بين الأولاد والفتيات، والذي سيتم مناقشته في القسم التالي.

الاختلافات بين الأولاد والفتيات

تختلف معدلات التسرب بين الأولاد والفتيات حسب الصف في بيانات المسح الجديد (أنظر الشكل 2.11). إن الارتفاع الحاصل في معدلات التسرب في الصف السادس يعود لسبب واحد وهو ارتفاع نسبة تسرب الفتيات بالمقارنة مع الأولاد. وتزداد أيضاً معدلات تسرب الأولاد حسب الصف بزيادة المراحل الدراسية حيث تبلغ ذروتهاعند الانتقال من الصف السابع الى الصف الثامن، ولكن التباين في معدلات التسرب أقل وضوحاً من ذلك بكثير. إن الفتيات في الصف السادس أكثر عرضة للتسرب من المدرسة بسبع مرات من الفتيات في الصف الأول أو الثاني. أما زيادة خطر التسرب بالنسبة للاولاد فهو أقل من ذلك بكثير. حيث إن الأولاد في الصف السابع أكثر عرضة للتسرب بحوالي ثلاث مرات من الأولاد في الصف الثاني. ويعتبر الفرق في معدل التسرب بين الأولاد والفتيات مهم احصائياً.

الشكل 2.11 معدلات التسرب حسب الصف ونوع الجنس



المصدر: المسح الجديد لليونسيف[67]

ولكن، هذا الفرق بين معدلات التسرب لكل من الأولاد والفتيات يعتبر خاص ببيانات المسح ولا يظهر في البيانات الادارية التي نشرتها وزارة التربية والتعليم (أنظر الملحق 3، الشكل A3.3). ورغم إن معدلات التسرب للفتيات هي دائماً أعلى من تلك التي للاولاد، إلاّ إن الفرق بين الأولاد والفتيات في البيانات الادارية موحد في جميع المراحل الدراسيّة وبشكل مثيرٍ للاستغراب.

تعليم الأمهات

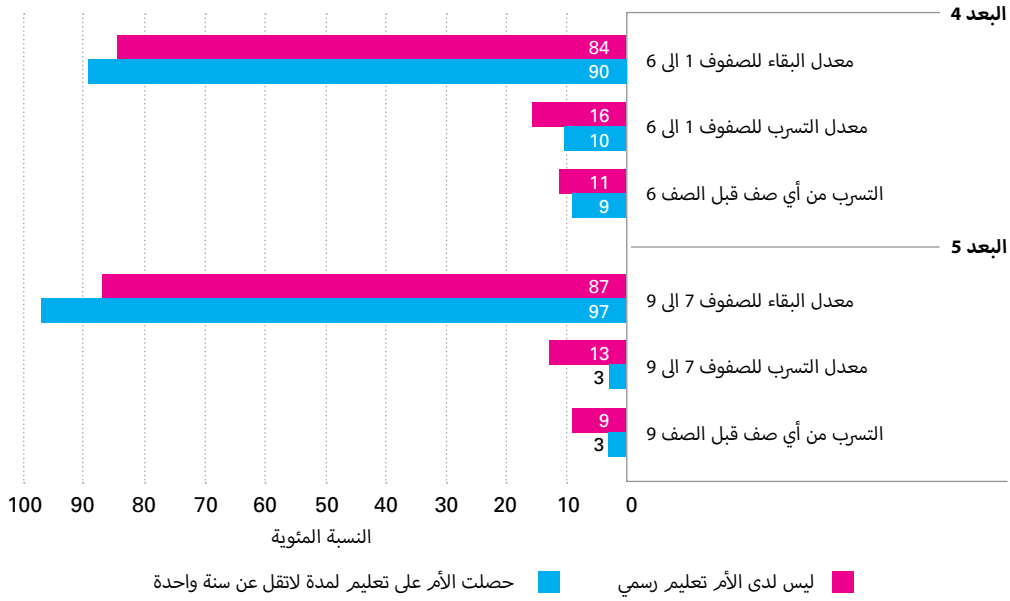
وكما كان الحال في البعدين الثاني والثالث، يقلل تعليم الأمهات من احتمالية تسرب الطفل من المدرسة. حيث تزيد احتمالية إكمال الأطفال الذين حصلت أمهاتهم على ما لايقل عن سنة واحدة من التعليم للمرحلة الكاملة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بالإضافة الى زيادة احتمال إتمامهم للمرحلة الكاملة من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وذلك عند مقارنتهم مع الأطفال الذين لم تتلقى أمهاتهم أيّ تعليم رسمي (أنظر الشكل 2.12). وذلك واضح من معدلات البقاء المرتفعة، حيث وجد أنه من المرجح أن يتمكن 90% من الأطفال الذين تلقت أمهاتهم بعض التعليم من الاستمرار بالمدرسة إبتداءً من الصف الأول وحتى الصف السادس، وأن يتمكن 97% من الأطفال من الاستمرار في المدرسة إبتداءً من الصف السابع وحتى الصف التاسع. وذلك بالمقارنة مع 84% فقط من الأطفال الذين لم تتلقى أمهاتهم أيّ تعليم والذين من المحتمل أن يتمكنوا من إكمال المرحلة الكاملة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، و87 % من الأطفال من إكمال المرحلة الكاملة للحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وبالمثل، نجد أن معدلات التسرب هي أقل بين الأطفال الذين حصلت أمهاتهم على ما لايقل عن سنة واحدة من التعليم الرسمي.

ومما يثير الإهتمام، تزيد أهمية تأثير تعليم الأمهات بالنسبة للأطفال في البعد الخامس (الأطفال في سن 12الى 14 سنة الملتحقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) عن إهمية تأثير تعليم الأمهات بالنسبة للأطفال في البعد الرابع (الأطفال في سن 6 الى 11 سنة الملتحقين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي). وبالفعل، يقلل تعليم الأمهات من احتمالية تسرب الأطفال الملتحقين حالياً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي قبل الوصول إلى الصف السادس بنسبة 2 نقطة مئوية، أي من 11% إلى 9%. وفي المقابل، يقلل تعليم الأمهات من احتمالية تسرب الأطفال الملتحقين حالياً في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي قبل الوصول إلى الصف التاسع بنسبة 6 نقاط مئوية، أي من نسبة 9% إلى نسبة 3%. وبالتالي، إنّ أثر تعليم الأم على كون الطفل عرضة لخطر التسرب من المدرسة له أهمية خاصة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. إن لتعليم الأمهات علاقة مماثلة مع التحاق كل من الفتيات والأولاد على حد سواء وذلك عن مستوى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (أنظر الملحق 3، الشكل A3.4)[68].

[67] اليونسيف.

[68] بسبب غياب البيانات، فإننا لم نتمكن من إجراء مقارنة كاملة بين تأثير تعليم الأب والأم على مستوى إلتحاق الطلاب. على إعتبار إن مستوى تعليم الأب من ناحية علاقته بالالتحاق في اليمن يعتبر ذو أهمية نظراً لحقيقة أن الأب في المجتمع اليمني (أو الذكر الأكبر سناً بين أفراد الأسرة) هو صاحب القرار الأول بالنسبة لالتحاق الأطفال بالتعليم وليس الأم. وطبقاً للبيانات المتوفرة، التعليم الإبتدائي للأب لا يرتبط بشكل مهم بإحتمال تقليل خطر كون الطفل خارج المدرسة، وذلك مقارنة من الآباء الذين لا يحملون أي مؤهلات على الأطلاق. مع ذلك، فإن الاطفال الذين حصل آبائهم على الشهادة الثانوية أو شهادة أعلى هم أقل احتمالاً للتسرب من المدرسة مقارنة مع الأطفال الذين لم يحصل آبائهم على أي تعليم. أن دراسة التراكيب الخطية لتعليم الأب تُظهر بأن الاطفال الذين حصل أبائهم على الشهادة الثانوية أقل إحتمالاً بأن يكونوا خارج المدرسة بالمقارنة مع الأطفال الذين حصل آبائهم على الشهادة الأساسية فقط. وتنطبق هذه الملاحظات على البُعدين الثاني والثالث معاً. ولكن، يكون تأثير مستوى تعليم الأب للحد من خطر كون الطفل خارج المدرسة أقوى بالنسبة للأطفال في البُعد الثالث..

الشكل 2.12 الأطفال المعرضين لخطر التسرب من المدرسة حسب تعليم الأمهات



المصدر: المسح الجديد لليونسيف[69]

2.4.5 الاستنتاج

وخلاصة القول، إن أكبر عدد من الأطفال المعرضين لخطر التسرب من المدرسة هم الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى11 سنة على مستوى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وهذا صحيح من حيث الأرقام النهائية التي تشير الى أنّ 466,951 طفل عرضة لخطر التسرب، وكذلك من الناحية النسبية، حيث أن 16% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى11سنة والملتحقين في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي هم عرضة لخطر التسرب من المدرسة.

وضمن نفس الفئة، يعتبر طلاب الصف الأول الذين سجلوا للتو في المدرسة عرضة لخطر التسرب بشكل خاص بالإضافة الى الفتيات الملتحقات في الصفوف الدراسيّة إبتداءً من الصف الخامس وحتى الصف السابع. حيث أن الفتيات أكثر عرضة للتسرب وبشكل كبير من الأولاد عند هذه المرحلة الدراسيّة.

أما بالنسبة للبعد الخامس، فإن نحو 73,225 طفل من الأطفال الملتحقين حالياً في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي عرضة لخطر التسرب من المدرسة قبل الوصول إلى الصف التاسع، أي نحو 11% من عدد الطلاب الملتحقين حالياً في هذه المرحلة. إن الفتيات أكثر عرضة من الأولاد للتسرب من صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، ولكن الفرق هنا أقل وضوحاً مما كان عليه في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ويعتبر الأطفال الذين حصلت أمهاتهم على ما لا يقل عن سنة واحدة من التعليم الرسمي أقل عرضة للتسرب من المدرسة. إن لتعليم الأمهات تأثير أكبر على الأطفال في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي منه على الأطفال في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

المربع 2.2 ملخص خصائص الأطفال المعرضين لخطر التسرب من المدرسة في البعدين الرابع والخامس

- الأطفال في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أكثر عرضة لخطر التسرب من المدرسة من الأطفال في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي
- طلاب الصف الأول الذين التحقوا للتو بالمدرسة
- الفتيات في الصفوف العليا، وخاصة الصف السادس
- الأطفال الذين لم تتلقى أمهاتهم أيّ تعليم رسمي، وخصوصاً الأطفال في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

[69] اليونسيف.

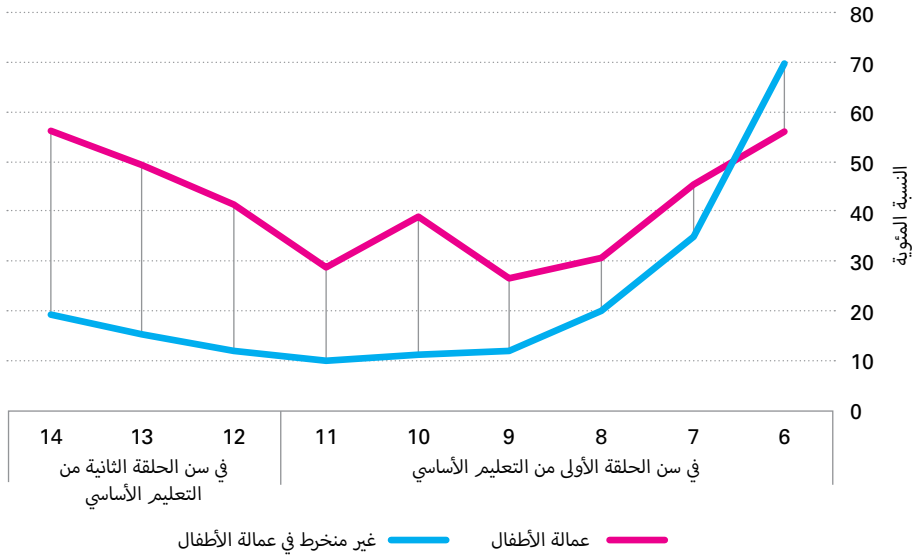
2.5 عمالة الأطفال

إن احتمالية كون الطفل خارج المدرسة له علاقة بعمالة الأطفال. ويبحث هذا القسم من الدراسة خصائص الأطفال خارج المدرسة الذين هم أيضاً أطفال عاملين. إن الأطفال الذين يعملون ويبلغون من العمر 14 سنة، لا يعتبرون أطفال عاملين بموجب القانون اليمني. ولذلك، فإن الفئة العمرية التي سيتم دراستها في هذا القسم من الدراسة هي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 13 سنة.

لن يتم إجراء أي مقارنة بين الأطفال الذين يعملون والذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى11 سنة (البعد الثاني) من جهة، وبين الأطفال خارج المدرسة الذين يعملون والذين تتراوح أعمارهم بين 12الى13 سنة (البعد الثالث) من جهة أخرى. سيقوم الملحق الثالث بتوضيح الاختلافات بين جميع الأبعاد باستخدام مصادر مختلفة للبيانات. وبالإضافة إلى ذلك، سيقوم الملحق أيضاً بدراسة مصادر البيانات بمزيد من التفصيل. إن المصدر الرئيسي المستخدم هنا هو جداول فهم عمالة الأطفال (UCW) التي أستخدمت لتحليل مجموعة بيانات مسح عمالة الأطفال (أنظر الى القسم 2.1.2 للتوضيح). ونلاحظ أنه على العكس من المصادر السابقة، يستخدم مسح عمالة الأطفال بيانات الحضور المدرسي بدلاً من بيانات الالتحاق بالمدارس.

ينخرط واحد من بين كل سبعة أطفال (14%) تتراوح أعمارهم بين 6 الى 13 سنة في مجال عمالة الأطفال. وتُعرّف عمالة الأطفال على أنها الانخراط في مجال العمل سواء كان بأجر أو بدون أجر، داخل أو خارج المنزل، بما لايقل عن مدة ساعة واحدة خلال الأسبوع المشار إليه للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى11 سنة، والأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12الى 13 سنة والذين يجب أن يشاركوا في العمل بما لايقل عن 14 ساعة خلال الفترة المشار إليها. ويُصنّف الأطفال الذين يُشاركون في الأعمال الخطرة أو الأطفال الذين يعملون لأكثر من 28 ساعة في الأعمال المنزلية كأطفال عاملين بغض النظر عن أعمارهم. إن هذا التعريف هو تعريف معياري أو موحّد يستخدم من قبل منظمة العمل الدولية بالإضافة الى منظمة اليونيسف (أنظر الى الملحق 3، الجدول A3.1 للحصول على المناقشة المفصّلة للتعريف).[70] وبإستخدام التقديرات السكانية لمسح رصد الحماية الاجتماعية (SPM)، وجد أنه يوجد ما يقارب الـ 730,000 طفل منخرطين في عمالة الأطفال. وأنه من بين 1.6 مليون طفل خارج المدرسة في اليمن، هناك طفل من بين كل خمسة أطفال منخرط في عمالة الأطفال (21%) (أنظر الشكل 2.14). إن الأطفال المنخرطين في عمالة الأطفال أكثر عرضة ليكونوا خارج المدرسة بالمقارنة مع الأطفال الذين لا يُشاركون في عمالة الأطفال (الشكل 2.13). وفي جميع الفئات، باستثناء الأطفال في سن 6 سنوات، تكون نسبة الأطفال العاملين الذين هم خارج المدرسة أعلى بما لا يقل عن 10 نقاط مئوية عن نسبة الأطفال غير المنخرطين في عمالة الأطفال والذين هم خارج المدرسة. ويصبح الفرق واضحاً جداً خصوصاً للأطفال في سن الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، حيث يكون الأطفال العاملين أكثر عرضة ليكونوا خارج المدرسة بحوالي ثلاث مرات من الأطفال الذين لا يُشاركون في عمالة الأطفال.

الشكل 2.13 النسبة المئوية للأطفال خارج المدرسة حسب العمر ووضع عمالة الأطفال، للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 13 سنة



ملاحظة: تستخدم بيانات فهم عمالة الأطفال بيانات الحضور المدرسي وليس بيانات الالتحاق.

المصدر: UCW جداول عمالة الأطفال التي تم حسابها في 2013 بإستخدام مسح عمالة الأطفال 2010 من قبل منظمة العمل الدولية ILO-IPEC (2012)

[70] اليونسيف،"تشايلد أنفو . أورج : المسوحات العنقودية مُتعددة المؤشرات، المسح العنقودي 4 – أدوات المسح 2012 ، www.childinfo.org

وتعتبر الأعمال المنزلية جزء من تعريف عمالة الأطفال. ويعتبر الأطفال منخرطين في عمالة الأطفال إذا كانوا يقضون أكثر من 28 ساعة في الأسبوع في الأعمال المنزلية. لقد تم تحليل العلاقة بين العمل المنزلي وبين كون الأطفال خارج المدرسة بمزيد من التفصيل في المسح الجديد[71]. وعلى الرغم من الأرقام التي نشرها المسح الجديد لا يمكن مقارنتها مباشرة هنا وبالتالي فإنه لن يتم الإشارة إليها، إلاّ إن المسح وجد أن احتمالية قضاء الأطفال خارج المدارس ساعات طويلة في الأعمال المنزلية هي أكبر بكثير من احتمالية الأطفال الملتحقين بالمدارس[72]. وعلى وجه الخصوص جمع المياه، والذي يعتبر عمل خاص بالفتيات / المرأة بشكل عام. وفي الأسر حيث يكون مصدر المياه ليس في أماكن سكنهم، تكون النساء البالغات هم من يقوم بجمع المياه في ثلثي الحالات. أما الاحتمال الثاني للقيام بمهمة جمع المياه، فهُنّ في الغالب الفتيات اللواتي تقل أعمارهم عن 15عاماً. فهم يجمعون المياه لـ 18% من الأسر التي ليس لديها مصدرمباشر للحصول على المياه في المناطق التي تستهدفها اليونيسف. وهذا يشبه وإلى حد كبير نسبة الأسر التي يقوم فيها الرجال الذين تزيد أعمارهم عن 15عاماً بجلب المياه. وفي مرتفعات ذمار وريمه وأب، فإن الفتيات في الغالب هُنّ من يقوم بجمع مياه الشرب. فهنّ المسؤولات عن جلب الماء لربع الأسر التي ليس لديها مياه الضخ المباشرة في أماكن سكنهم[73].

2.5.1 ملخص الأطفال خارج المدرسة العاملين

يعتبر العمر عامل مهم في احتمالية إنخراط الأطفال خارج المدرسة في العمل. إن 14% من الأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى11 سنة منخرطين في عمالة الأطفال (أنظر الشكل 2.14). بينما تكون احتمالية عمل الأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 12الى 13 سنة أكثر بثلاث مرات، حيث أن 47% من الأطفال خارج المدرسة ضمن هذه الفئة العمرية هم أطفال عاملين. وهذا يعني أن العمل ليس سبباً رئيسياً لكون الأطفال الصغار خارج المدرسة، ولكنه قد يصبح عاملاً عندما يصبح الأطفال أكبر سناً.

إن احتمالية عمل الفتيات خارج المدرسة هي أكثر بقليل عند مقارنتها مع الأولاد. ومع ذلك، فإن الفرق بين الأولاد والفتيات هو فرق بسيط ويمكن ملاحظة في العينة فقط ولكن ليس في البيانات الأساسية.

تزيد احتمالية عمل أطفال المناطق الريفية بثلاث مرات عن أطفال المناطق الحضرية. حيث يُشارك 7% من الأطفال خارج المدرسة في المناطق الحضرية في عمالة الأطفال بالمقارنة مع 23 % من الأطفال خارج المدرسة في المناطق الريفية.

يكون الأطفال خارج المدرسة الذين لم يتلقى أرباب أسرهم أيّ تعليم رسمي أكثر عرضة للمشاركة في عمالة الأطفال بالمقارنة مع الأطفال الذين تلقى أرباب أسرهم بعض التعليم على الأقل. إن 23% من الأطفال خارج المدرسة الذين لم يتلقى أرباب أسرهم أيّ تعليم، هم أطفال عاملون وذلك بالمقارنة مع 10% من الأطفال خارج المدارس الذين تلقّت أمهاتهم التعليم الأساسي أو الثانوي. ويكون الأطفال الذين حصل أرباب أسرهم على التعليم المهني أو الثانوي أو التعليم العالي أكثر عرضة للعمل (أنظر الشكل 2.14). ولكن، من المحتمل أن تكون العينة الأساسية التي تتضمن أرباب الأسر الذين لديهم أنواع التدريب هذه صغيرة جداً، ولا سيما لأولئك الذين الحاصلين على التدريب المهني، وبالتالي فإن الأرقام التي إعتمدت عليه قد تكون غير موثوقة.

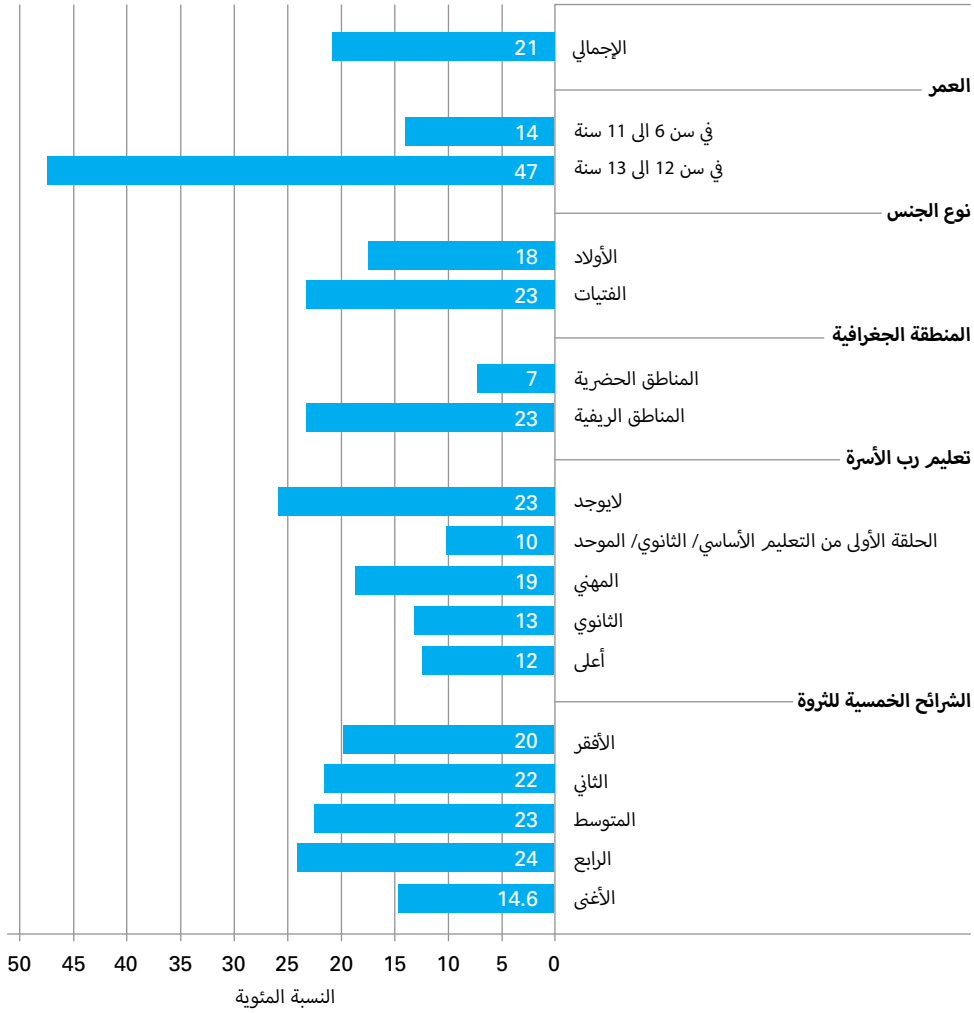
تزيد احتمالية عمل الأطفال خارج المدرسة الذين ينشأون في كنف الأسر التي تنتمي الى الشرائح الخمسية الأكثر فقراً بقليل عن الأطفال الذين ينشأون في كنف الأسر التي تنتمي الى أغنى الشرائح الخمسية للثروة. حيث يعمل طفل من بين كل خمسة أطفال ينتمون الى أفقر الشرائح الخمسية للثروة (20%) مقارنة مع طفل واحد من بين كل سبعة أطفال ينتمون الى أغنى الشرائح الخمسية للثروة (15%) (أنظر الشكل 2.14). ولكن الفروقات المرصودة هي فروقات صغيرة جداً. وقد أظهر تحليل من مصدر بديل للبيانات أنه قد تقترن الشرائح الخمسية للثروة مع كون الأطفال نشطين اقتصادياً (أنظر الملحق 3، الشكل A3.5).

71 تذكر أن المسح لم يكن على مستوى البلاد وأنه غطى المناطق الريفية فقط، أنظر القسم 2.1.2 للنقاش.

72 اليونسيف، تقرير المسح الجديد(صنعاء، اليمن، 2013)، صفحة 93.

73 اليونسيف، تقرير المسح الجديد(صنعاء، اليمن، 2013)، صفحة 113.

الشكل 2.14 النسبة المئوية للأطفال خارج المدرسة (6 الى13 سنة) المنخرطين في عمالة الأطفال حسب الخصائص



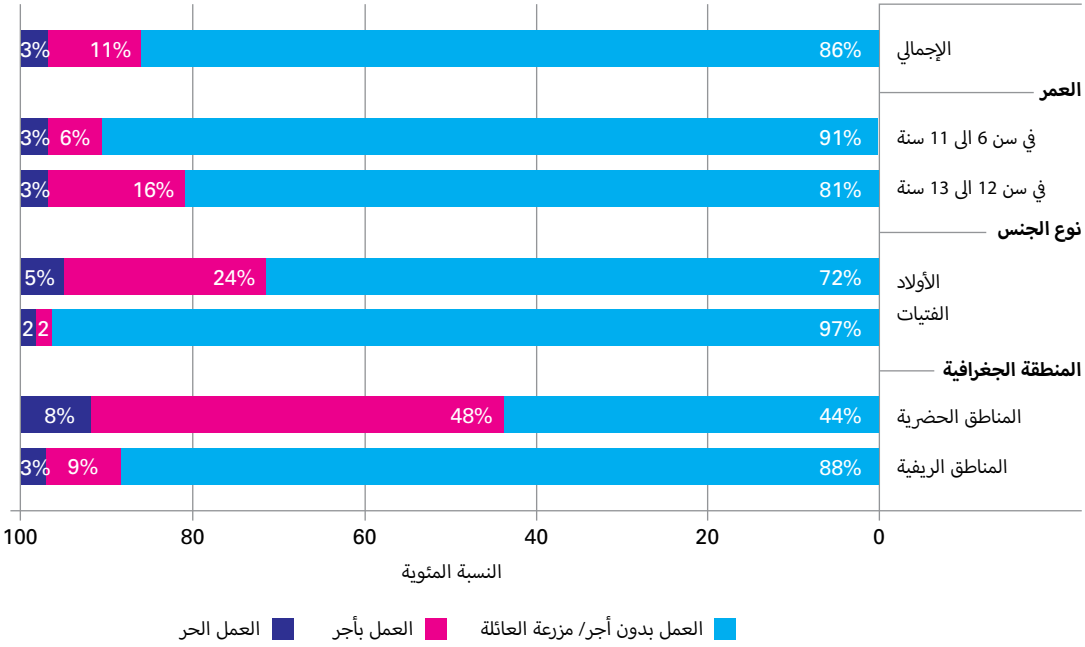
المصدر: UCW جداول عمالة الأطفال التي تم حسابها في 2013 باستخدام مسح عمالة الأطفال 2010 من قبل منظمة العمل الدولية ILO-IPEC (2012)

2.5.2 نوع المهنة

إن الغالبية العظمى من العمل الذي يقوم به الأطفال خارج المدرسة هو عمل بدون أجر و/ أو في العمل لدى العائلة أو في مزارع العائلة (86%) (أنظر الشكل 2.15). إن الأطفال خارج المدرسة الذين تقل أعمارهم عن 12 سنة، والفتيات والأطفال في المناطق الريفية هم أكثر عرضة للانخراط في العمل بدون أجر والعمل لدى العائلة من الأطفال الذين تزيد أعمارهم عن 12 سنة ومن الأولاد أو الأطفال الذين يعيشون في المدن. ومن المرجح أن يعمل الأطفال الذين يعيشون في المناطق الحضرية في عمل مدفوع الأجر (48%). وتزيد احتمالية إنخراط الأولاد في عمل مدفوع الأجر (24%) بعشر مرات عن الفتيات (2%).

أما من حيث قطاع المهنة التي يُمارسها الأطفال، فإن إثنان من بين كل ثلاثة أطفال عاملين خارج المدرسة يعملون في قطاع الزراعة (67%). وواحد من بين كل ثلاثة أطفال يعمل في قطاع الخدمات (30%)، وأقلية صغيرة جداً من الأطفال (1%) يعملون في التصنيع. ويظهر هذا هيكل الإقتصاد اليمني الذي يعتمد وإلى حد كبير على الزراعة والقليل جداً من التصنيع. أطفال المناطق الحضرية أكثر عرضة بكثير للعمل في مجال التصنيع من أطفال في المناطق الريفية. ينخرط 15% من الأطفال خارج المدرسة العاملين الذين هم من المناطق الحضرية بالعمل بالمقارنة مع 1% منهم في المناطق الريفية. وبالمقابل، نجد أن 68% من الأطفال العاملين خارج المدرسة في الريف يعملون في الزراعة، بينما لا يعمل في قطاع الزراعة سوى 42% من الأطفال العاملين خارج المدرسة في المناطق الحضرية.

الشكل 2.15 االأطفال خارج المدرسة (الأطفال في سن 6 الى 13 سنة) المنخرطين في عمالة الأطفال حسب نوع النشاط الاقتصادي



المصدر: UCW جداول عمالة الأطفال التي تم حسابها في 2013 باستخدام مسح عمالة الأطفال 2010 من قبل منظمة العمل الدولية ILO-IPEC (2012)

2.5.3 الاستنتاج

وباختصار، يعمل طفل واحد من بين كل خمسة أطفال خارج المدرسة للفئة العمرية التي تتراوح أعمارهم بين 6 الى 13 سنة. وعلى وجه الخصوص متى ما وصل الأطفال خارج المدرسة إلى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، حيث يصبحون أكثر عرضة للانخراط في العمل. وهذا يدل على أن العمل قد يصبح عائقا أمام الحضور المدرسي بالنسبة للأطفال المراهقين خارج المدرسة.

ومن المثير للإهتمام أن الفتيات خارج المدرسة أكثر عرضة للعمل من الأولاد خارج المدرسة. ومع ذلك، قد لاتكون لهذه الاختلافات بين الأولاد والفتيات أهمية إحصائية وتتطلب المزيد من اختبار الأهمية. ويكون الأطفال خارج المدرسة المنتمين الى أيّة فئة عمرية أقل عرضة للعمل، إذا ما نشأوا في كنف أسرة حضرية أو إذا كان رب الأسرة قد تلقى بعض التعليم الرسمي.

إن غالبية الأطفال العاملين خارج المدرسة يعملون بدون أجر أو لدى العائلة. وهم يعملون في الغالب في مجال الزراعة. وأيضاً، يعتبر قطاع الخدمات والتصنيع من القطاعات المهمة للعمل في المناطق الحضرية.

المربع 2.3 موجز خصائص الأطفال خارج المدرسة والذين من المرجح إنخراطهم في عمالة الأطفال

- الأطفال العاملين أكثر عرضة ليكونوا خارج المدرسة.
- الأطفال خارج المدرسة في سن الحلقة الثانية من التعليم الأساسي هم أكثر عرضة للعمل.
- الأطفال خارج المدرسة في المناطق الريفية أكثر عرضة للعمل.
- الأطفال خارج المدرسة الذين لم يتلقى أرباب أسرهم أيّ تعليم هم أكثر عرضة للعمل.
- إن معظم الأطفال العاملين خارج المدرسة هم عمال بدون أجر أو يعملون لدى الأسرة في مجال الزراعة.

2.6 الأطفال المهمشين

لقد تم تحديد ثلاث مجموعات من الأطفال في إطار عمل هذه الدراسة على أنهم أطفال مهمشين بشكل خاص في إمكانية حصولهم على التعليم. وتشمل هذه المجموعات الأطفال في مناطق الطوارئ والنزاع، والأطفال من مجتمع المهمشين (ويعرفون أيضاً باسم الأخدام)، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

لم تقم كل من البيانات الادارية وبيانات المسح بجمع معلومات عن هذه المجموعات بانتظام. وربما يكون قد تم تضمينهم عند جمع البيانات، ولكن لم يتم تحديدهم على أنهم يعيشون في منطقة الطوارئ، أو أنهم ينتمون الى مجتمع المهمشين أو كونهم من ذوي الاحتياجات الخاصة. وبالتالي، فقد تم الاستعانة بمصادر أخرى للبيانات مثل التقارير والمؤلفات الموجودة مسبقاً لإكمال هذا القسم من الدراسة. وسيتم أدناه مناقشة صعوبات جمع البيانات الخاصة بكل مجموعة من هذه المجموعات .

2.6.1 الأطفال في مناطق الطوارئ والنزاع

إن بيئة إنعدام الأمن تؤثر على حضور الطلاب المدرسي بالإضافة الى تأثيرها على جودة التعليم. فقد لا يسمح الآباء بذهاب أطفالهم إلى المدرسة وذلك خوفاً على سلامتهم. وذكرت دراسة قامت بها اليونيسف أنه في الأعوام 2011 و 2012 قد منعت الثورة والإنتفاضات اللاحقة وحدها 1.2 مليون طفل في اليمن من الوصول الى التعليم بشكل منتظم، ولاسيما في محافظات صنعاء وتعز ولحج وأبين وعدن وصعدة[74]. ومنذ بداية عام 2011، توقفت 820 مدرسة عن العمل، وتضررت 592 مدرسة أخرى، وشُغلت أكثر من 100مدرسة من قبل الأشخاص النازحين داخلياً أو الميليشيات أو الجيش، وتعرض الكثير غيرها للنهب[75].

وكانت العاصمة صنعاء من المناطق الرئيسية للنزاع خلال الإنتفاضة في عام 2011، بالإضافة الى محافظتي أبين وصعدة في عام 2011 و 2012، وإستضافت مدينة حرض العديد من المهاجرين الباحثين عن اللجوء في اليمن ممن يعيشون في حالات الطوارئ. وسيتم مناقشة كل منها أدناه وبشكل مختصر.

صنعاء في إنتفاضة عام 2011

لقد تأثرت مدينة صنعاء بشكل خاص خلال إنتفاضة عام 2011. وكانت الجماعات المسلحة في الغالب مثل الفرقة المدرعة الأولى ــ وحدة عسكرية أعلنت دعمها للمحتجين المناهضين للحكومة - والميليشيات المرتبطة بقبيلة الأحمر قامت بمهاجمت 77 مدرسة على الأقل في 130 حادثة منفصلة[76]. وتعطلت دراسة حوالي 200,000 طفل[77]. حيث إستخدمت كل من القوات الحكومية والقوات المناهضة للحكومة المدارس[78]. والدليل على ذلك هو إحتلال المدارس القريبة من ساحة التغيير التي كانت المكان الرئيسي للمظاهرات. ومن بين المدارس الأحد عشر التي تم إحتلالها من قبل المقاتلين في عام 2011 و 2012، تم الاستيلاء على ستة منها من قبل الفرقة أولى مدرع المنشقة، وخمسة منها قد إحتلت من قبل القوات الحكومية وواحدة من قبل الحرس الرئاسي[79].

عواقب النزاع في صعدة

أدى النزاع بين الجيش اليمني والحوثيين في محافظة صعدة الشمالية خلال صيف عام 2009 وأوائل عام 2010 إلى زيادة الهجمات على المدارس هناك. حيث أفاد مسؤولون حكوميون أن جميع المدارس البالغ عددها 725 مدرسة قد أغلقت أثناء النزاع، وإنه قد تعرضت 220 مدرسة من هذه المدارس إما الى التدمير الكلي أو الجزئي أو الى النهبت. وأنه قد تم تدمير ما يصل الى 75 مدرسة بشكل كامل تقريباً[80]. وعلى مدى السنوات السبع الماضية، فإن أكثر من 230 مدرسة في مدينة صعدة قد تدمّرت

74 تحليل النزاع الذي يركز على التعليم في الجمهورية اليمنية، مسودة التقرير النهائي (صنعاء، اليمن: مكتب اليونيسيف في اليمن، 2013)، صفحة 22.

75 وزارة التربية والتعليم، إطار نتائج منتصف العام الدراسي لخطة اليمن لقطاع التعليم 2015-2013(صنعاء، اليمن: الجمهورية اليمنية،2013 .

76 تقرير تحليل النزاع الذي يركز على التعليم. مقتبس من الأمين العام حول الأطفال في النزاع المسلح، نيسان 2012، صفحة 32 الفقرة 168.

77 السابق.

78 هيومن رايتس ووج، الفصول الدراسية في مرمى النيران: الإستخدام العسكري للمدارس في العاصمة صنعاء، 11 أيلول 2012.

79 حماية الطفل تقتبس من هيومن رايتس ووج، الفصول الدراسية في مرمى النيران: الإستخدام العسكري للمدارس في العاصمة صنعاء، 11 أيلول 2012.

80 حماية الطفل مقتبسأعن اليمن: مدارس صعده تفتح أبوابها مُجدداً: 220 مدرسة مُدمرة أو مُتضررة أو منهوبة، شبكة المعلومات الإقليمية الموحدة، 28 شباط 2010. http://www.irinnews.org ، محمد الشميري، مُدير مكتب التربية في صعده. أجرى المقابلة فؤاد راجح بخصوص التعليم تحت النار، 9 آذار 2013.

أو تضرّرت وكما أفاد البعض، فأنه لم يتم إعادة بناء غالبية هذه المدارس[81]. وأدى ذلك الى تعطيل تعليم 30,000 طفل[82].

ويدعي الحوثيون أنه بالإضافة إلى كونهم مهميشين في الإنفاق الحكومي على التعليم، فقد ألغي دور الزيديين في تاريخ اليمن من المناهج والكتب المدرسية[83].

عواقب النزاع في أبين

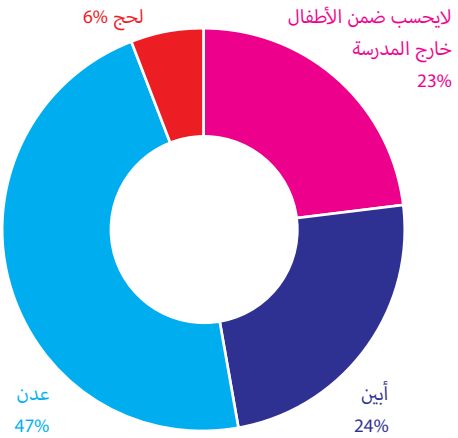
ويقدر أن نحو 18,548 طالب من النازحين داخلياً قد تركوا أكثر منطقتين إكتظاظاً بالسكان في مدينة أبين وهما زنجبار وخنفر، وذلك في الفترة بين أيار 2011 وكانون الثاني 2012[84]. وفرّ السكان النازحين داخلياً إلى محافظات عدن ولحج. وكان للتدفق الكبير للاجئين أثر كبير على الحضور المدرسي في تلك المحافظتين المستضيفتين.

ومن أصل 18,548 طفل من النازحين داخلياً، يُقدر التحاق 1,212 طفل في محافظة لحج، بالإضافة الى 8,769 طفل في محافظة عدن، وذلك إمّا في المدارس النظامية أو في مدارس خاصة بالطلاب النازحين داخلياً. ووفقا لمكتب التربية والتعليم في أبين، فيُقدّر بقاء 4,371 طفل نازح داخلياً في محافظة أبين. ولكن، لاحظت السيدة بلقيس الضبي أن هناك بعض التناقض في البيانات وتنصح بالحذر أو إعادة النظر في هذه المعلومات. وهذا يترك 4,196 طفل من النازحين داخلياً مجهولي المصير، والذين هم على الأرجح خارج المدرسة. وتنطبق هذه البيانات على العام الدراسي 2011/2012، وهي نفس السنة الدراسيّة التي إستندت إليها البيانات الادارية المستخدمة في هذه الدراسة[85].

إن التقدير الذي يشير الى أن نحو ربع عدد الأطفال النازحين داخلياً هم أطفال خارج المدرسة، قد يكون أقل من الحقيقة (أنظر الشكل 2.16). حيث وجد مسح في محافظة لحج أن ثلثي عدد الأطفال النازحين داخلياً الذين هم في سن المدرسة في محافظة لحج هم أطفال خارج المدرسة[86].

لقد التحق نصف عدد الأطفال النازحين داخلياً الموجودين في محافظة عدن (4,398 طفل) في مدارسها. أمّا النصف الباقي من الأطفال، فقد التحقوا بمدرسة الأطفال النازحين داخلياً التي أنشئت من قبل مكتب التربية والتعليم في أبين وانتقلت إلى

الشكل 2.16 توزيع الطلبة النازحين داخلياً من محافظة أبين (6 الى 14 سنة) الملتحقين في المحافظات المُستضيفة



المصدر: بلقيس الضبي، تقييم موجز عن وضع التعليم في الجنوب (صنعاء، اليمن: مكتب اليونيسف في اليمن، 2013)، ص. 12.

81 زايك، صفحة 22.
82 اليمن: إحتلال المدارس من قبل المتمردين يُهدد وقف أطلاق النار في الشمال، 10 آيار 2010 حماية الطفل مقتبسأعن شبكة المعلومات الإقليمية الموحدة http://www.irinnews.org/report/89079/yemen-rebel-occupation-of-schools-threatens-northern-ceasefire
83 زايك، صفحة 34.
84 بلقيس الضبي، تقييم ملخص عن وضع التعليم في الجنوب (صنعاء، اليمن:مكتب اليونسيف في اليمن،2013) صفحة 12.
85 الضبي، صفحة 12 مقتبسةً مكتب التربية في عدن.
86 الضبي، صفحة 15.

محافظة عدن. ورغم حقيقة أنّ الأطفال النازحن داخلياً قد إلتحقوا بمدارس عدن، إلاّ أن إجمالي معدلات التحاق الطلاب في مدارس عدن للعام الدراسي (2011/2012) قد إنخفضت بحوالي 5,000 طالب، أو بنسبة 5%. ولم يُلاحظ أيّ إنخفاض في معدلات الالتحاق الإجمالية في محافظة لحج، رغم تضمين الطلاب النازحين داخلياً[87].

ونتيجة لذلك، ولاستيعاب العدد المتزايد من الطلاب ومن أجل التعامل مع النقص الحاصل في المباني المدرسيّة في محافظتي عدن ولحج، فقد تم دمج عدد من المدارس ضمن مبنى واحد و/ أو أضيف نظام المناوبات أو الورديات في التدريس ضمن المباني المدرسيّة المتوفرة. وبالإضافة إلى ذلك، فقد تم استخدام المختبرات والمكتبات والغرف الإضافية الأخرى كصفوف دراسية. وهذا بدوره يتطلب إعادة توزيع الطلاب على المدارس والتي غالباً ما تكون بعيدةً عن منازل الطلاب، مما يؤثر سلباً على معدلات التحاق الطلاب في صفوف المبتدئين، بالإضافة الى التحاق الفتيات. وغالباً ما تستخدم الخيام كأماكن لتدريس الطلاب. وقد أدى هذا الجهد التنظيمي الى تأخر بدء العام الدراسي مابين شهر الى شهرين. ولم تقم الحكومة بتخصص مباني مدرسيّة بديلة للطلاب النازحين داخلياً، وبالتالي فقد استمرت الظروف المُقيدة لتشمل العام الدراسي اللاحق 2013/2012[88].

وأثرت ظروف التدريس السلبية والتقليل من الوقت المخصص للتدريس على جودة التعليم. ولم يتم تغطية سوى 23% من المنهج الدراسي[89]. باستثناء طلاب الصف التاسع والصف الثاني عشر الذين سيخضعون للامتحانات الوطنية العامة، وغطّت الدورات مقدار محدّد من المنهج الدراسي فقط. وقد لوحظ توتر الطلاب على شكل انخفاض في مستويات تعليمهم وتدهور سلوكهم. وأفاد كل من المعلمين والمرشدين الاجتماعيين بالزيادات الحاصلة في إنتشار العصبية والخوف بين الطلاب، بالإضافة الى الإساءة اللفظية، وإهمال الواجبات المنزلية والدراسة، وإتلاف المواد التعليمية[90].

المربع 2.4 دراسة حالة: تأثير نقص المباني المدرسيّة على مدرسة حاتم في حي الشيخ عثمان

> في مدرسة حاتم " يوجد 13,721 طالب من تسع مدارس يدرسون في مبنى واحد، [...]يتكون من 28 فصل دراسي. وقد تم ذلك من خلال تشغيل المبنى [في] ثلاث ورديات في اليوم الواحد، ثلاثة أيام في الأسبوع للأولاد وثلاثة أيام في الأسبوع للفتيات. كانت هناك ثلاث ساعات فقط من [... التدريس لكل] طالب، كل يومين والتي [...] يسمح [فقط] 9 ساعات [التدريس] في الأسبوع بدلاً من الـ27 ساعة المعتادة [...]. وبالاضافة إلى ذلك قد ضاع الوقت في تغيير الورديات لمثل هذه [ال] أعداد كبيرة من الطلاب. [إن] تم تقليل مدة الدروس أيضاً إلى نصف ساعة فقط لكل مادة بدلا من الـ 45 دقيقة المعتادة. في هذه الحالة كانت نسبة الطالب إلى المعلم للفتيات هي 69 وللأولاد [...] 94 وذلك على الرغم من توفر ما يكفي من المعلمين. [وكان هذا] بسبب [ال] عدد المحدود من الفصول الدراسية [...] (28)".

المصدر: بلقيس الضبي، تقييم موجز لوضع التربية والتعليم في الجنوب (صنعاء، اليمن: مكتب اليونيسف في اليمن، 2013)، ص. 4

يُدرّس غالبية الطلاب النازحين داخلياً الملتحقين في المدارس التي يُديرها مكتب التربية والتعليم في أبين والذي تم نقله إلى عدن من قبل المتطوعين الذين ليس لديهم أيّة خبرة في مجال التدريس. ورغم إنه قد تم توظيف معلمي أبين النازحين داخلياً لتعليم هؤلاء الطلاب في عدن، فلم يكن قد تم إرسالهم لأداء مهمتهم بعد في وقت كتابة هذا التقرير. إن إحدى الصعوبات التي تواجه مهمة إرسال المعلمين الذين تم تعينينهم هي عدم معرفة أماكن وجودهم الحالية، سواء كانوا في أبين أو عدن[91].

وكما أشرنا من قبل، تعتبر أماكن التدريس عائقاً رئيسياً بالنسبة للطلاب النازحين داخلياً الذين يدرسون في مدارس عدن. وعلى الرغم من توفير الخيام من قبل اليونيسف، فقد ثبت أن الخيام تعتبر بيئات تدريسيّة رديئة وذلك بسبب الحر وارتفاع درجات الحرارة، وخصوصاً في بداية شهر آذار والأشهر التي تليه[92].

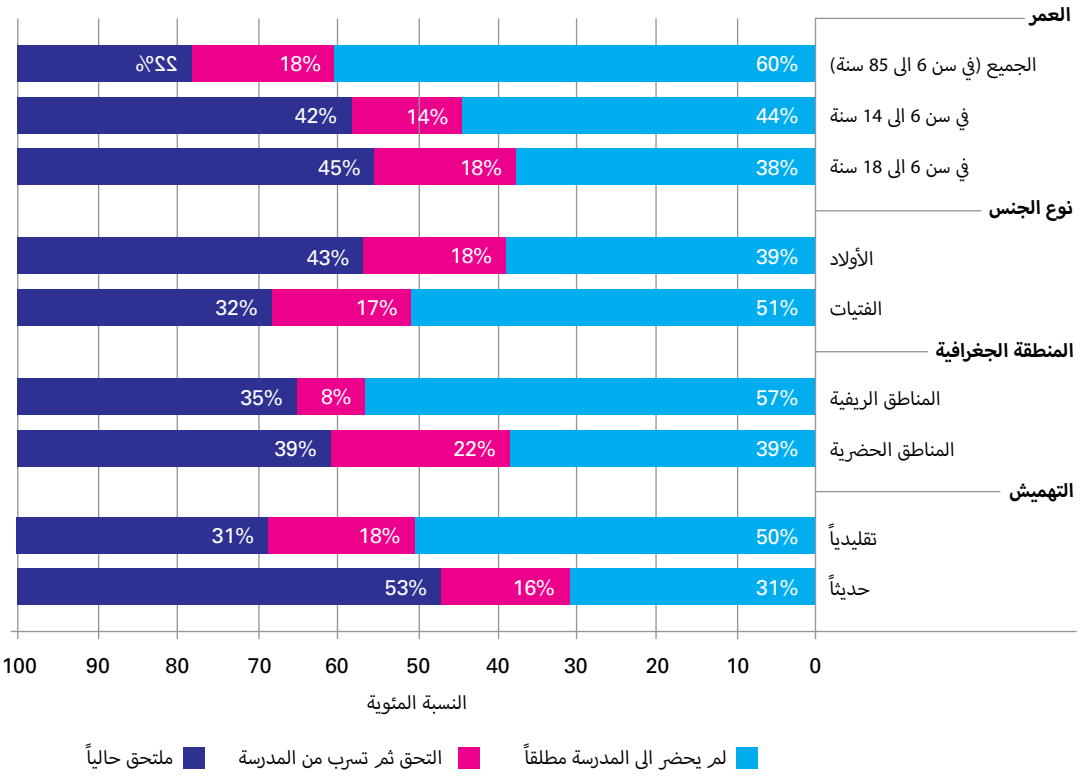
87 الضبي، صفحة 12 مقتبسةً مكتب التربية في عدن.
88 الضبي.
89 الضبي، صفحة 5.
90 الضبي،صفحة 7.
91 الضبي، صفحة 13.
92 الضبي، صفحة 13.

2.6.2 الأطفال من مجتمع المهمشين

المهمشين، والمعروفين تقليدياً باسم الأخدام، وهذا يعني "الخدم"، هم يمنيين ولكنهم يُعتبرون خارج التركيبة الاجتماعية الهرمية التقليدية[93]. وهم مهمشين جغرافياً واجتماعياً، لا سيما في المحافظات الشمالية (أي المحافظات التي كانت تحت اليمن الشمالية السابقة، المعروفة باسم الجمهورية العربية اليمنية)[94]. يعيش أغلبيتهم في فقر مدقع، ويعانون من عدم حصولهم على السكن والعمل والخدمات الاجتماعية، بما في ذلك التعليم[95]. لقد قدّر التعداد السكاني الذي أجرته الحكومة في عام 2004 عدد السكان المهمشين بـ 153,133 نسمة، بينما تفيد مصادر أخرى بوجود ما بين 0.5 3.5- مليون نسمة[96].

إن أي معلومات قليلة متاحة عن تعليم الأطفال المهمشين يكون مصدرها إحدى الدراستين التاليتين: دراسة أجريت في عام 2010 في تعز[97]، ودراسة أخرى أجريت في حزيران 2008 من قبل سوول (SOUL) في صنعاء وعدن والحديدة. وغطّت الدراسة الأخيرة 250 أسرة وضمت عدداً من مجموعات التركيز ومقابلات مع المخبرين المهمين[98].

الشكل 2.17 خصائص الأطفال المهمشين خارج المدرسة من صنعاء وعدن والحديدة



ملاحظة: مجموع الأشرطة الزرقاء يضم الأطفال خارج المدرسة. وما لم يحدد خلاف ذلك، تضم سكان الدراسة جميع الأطفال المهمشين الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 18 سنة.

المصدر: سوول (2008) الجدول 31، ص41.

93 وفي العموم، يعتبر اليمنيون المهمشون من أصل أفريقي وليسوا من أصل عربي، وبناءاً على المصدر، فهم يعتبرون إما أصول النوبيون أو الصوماليون ممن تم استيرادهم كعبيد أو أنهم من الغزاة الأحباش في القرن الرابع. ستيفن شتاينبيزر، القبلية، الإسلام والقانون – الأعراف القبلية ومفاهيم الإسلام لتيسير المساعدة الأجنبية في اليمن (صنعاء، اليمن: منظمة غير حكومية دولية: المكتب الاستشاري لمنتدى سلامة المنظمات الغير حكومية الدولية (ايساو)، 25 حزيران 2012 نقلاً عن وينر (1991) ودالغرين (2010).

94 على العكس من ذلك، حظرت حكومة جمهورية اليمن الديمقراطية سابقاً (جنوب اليمن) إستخدام مصطلح الأخدام قانوناً وبذلت الجهود لإدماجهم إقتصادياً وإجتماعياً. منى هاشم: أهداف الإدماج، واقع التهميش الاجتماعي: الجمهورية العربية اليمنية. المعهد الدولي لدراسات العمل. 1995.

95 مذكرة مختصرة حول التمييز على أساس الانتماء الطبقي في اليمن (كوبنهاجن، شبكة التضامن الدولية داليت، أغسطس 2013 شبكة التضامن الدولية داليت، <http://idsn.org/fileadmin/user_folder/pdf/New_files/Yemen/Yemen_Briefing_Note_2013.pdf>..

96 شبكة التضامن الدولية داليت.

97 نعمان الحكمي: فئة الأخدام في اليمن: دراسة شاملة عن الأخدام في اليمن (تعز، اليمن: DIA. 2010).

98 سوول، دراسة الواقع التعليمي للفئات المهمشة (صنعاء، اليمن: منظمة سوول لتنمية المرآة والطفل، كانون الأول 2008).

إن احتمالية كون الأطفال المهمشين خارج المدرسة تعادل ضعف احتمالية الأطفال غير المهمشين. إن أكثر من نصف العدد الكلي للأطفال المهمشين (58%) الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 14 سنة والذين تم دراستهم من قبل سوول(SOUL) هم أطفال خارج المدرسة (أنظر الشكل 2.17)، بالمقارنة مع 27% من الأطفال غير المهمشين ضمن نفس الفئة العمرية[99].

لم يحضر غالبية الأطفال المهمشين خارج المدرسة ضمن هذه الفئة العمرية الى المدرسة أبداً من قبل. حيث أن 44% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى14 سنة لم يحضروا الى المدرسة أبداً من قبل، بينما حضر 14% منهم الى المدرسة في وقت ما، و 42% منهم فقط ملتحقون حالياً في المدرسة[100].

لقد أعاد 30% من الطلاب السنة الدراسية، بينما تغيّب 30% آخرين عن المدرسة إما كثيراً أو أحياناً. وأشارت سوول (SOUL) أن 23% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم 6 الى 18 سنة والذين شملهم المسح كانوا مرضى في الشهر الذي سبق الدراسة. إن حدس الأشخاص العاملين على التقرير أن هذه النسبة هي أعلى من المتوسط، ولذلك فإنهم يوصون بضرورة الأخذ بعين الاعتبار مسألة زيادة تعرض الأطفال للمرض عند مناقشة مشكلة تغيّب الأطفال المهمشين عن المدرسة[101].

ومن الجدير بالذكر أن معدلات تسرب الأطفال المهمشين التي توصّلت إليها SOUL (أنظر الشكل 2.18) لا تختلف كثيراً عن معدلات التسرب التي لوحظت في بيانات المسح عن مجتمعات غير المهمشين (أنظر الجدولين 2.5 و 2.6 الجدول). وتخمين SOUL هو أن حواجز التعليم التي يُواجهها الأطفال المهمشين تعود في المقام الأول الى إمكانية الوصول الى التعليم. فمن وجه نظر SOUL أنه متى ما التحق الأطفال المهمشين بالمدرسة فإن فرصهم في التقدم في التعليم لا تختلف كثيراً عن الطلاب غير المهمشين. ومن ثمّ نجد أن الحواجز الاجتماعية وحواجز التمييز التي تواجه الأطفال المهمشين هي أعلى بالمقارنة مع الأطفال من مجتمعات غير المهمشين.

ويميل الأطفال المهمشين إلى التسرب من المدرسة في صفوف مبكرة مقارنةً مع الأطفال من مجتمعات غير المهمشين (قارن بين الشكل 2.10 والشكل 2.18). وترتفع معدلات التسرب عند إنتقال الطلاب إلى الصفوف 2 و 3 و 4، وهي أيضاً نفس الصفوف التي يرسب بها / يعيدها الطلاب المهمشين في أغلب الأحيان[102]. ويجب أن نضع في إعتبارنا أن هذه الملاحظة لا تستند على عينة حقيقية، ولذلك لا تمثل الأطفال المهمشين على المستوى الوطني. وإستند حساب معدلات التسرب على عينة تتكون من 63 طالب فقط.

لم توفر الدراسة التي قدّمتها سوول SOUL أيّة معلومات تتعلق بمعدلات التسرب التراكمية أو باحتمالية إكمال الطلاب لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إبتداءً من الصف الأول وحتى الصف السادس أو عن احتمالية إكمال الصفوف الأساسية التي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع. ووجدت دراسة تعز أن 87% من الأطفال المهمشين يتسربون من التعليم الأساسي قبل الوصول إلى الصف التاسع[103].

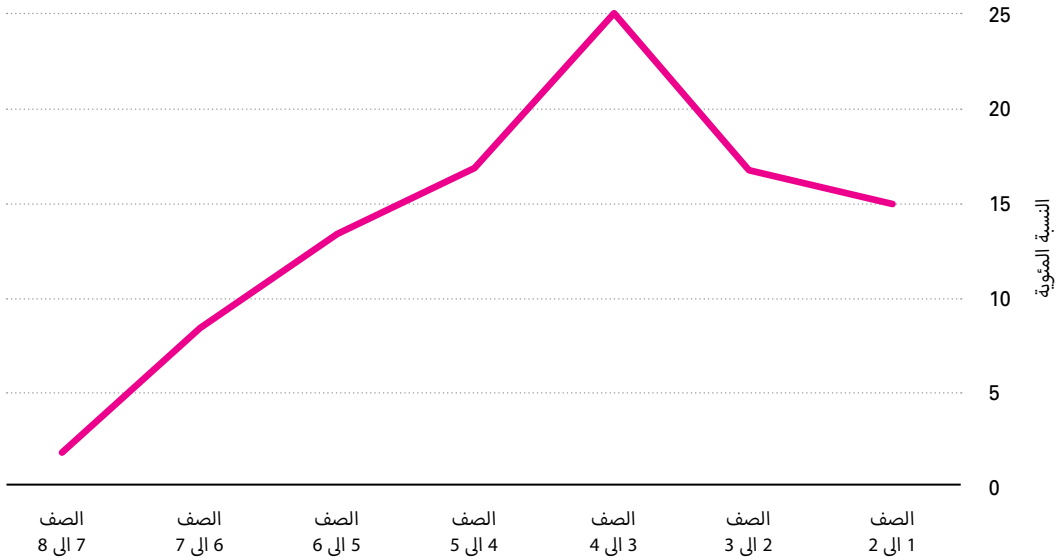
خصائص الأطفال المهمشين خارج المدرسة

إن الفتيات أكثر عرضة ليكونوا خارج المدرسة من الأولاد (أنظر الشكل 2.17). ويعود سبب هذا الاختلاف إلى حد كبير إلى قلّة احتمالية التحاق الفتيات في المدرسة منذ البداية بدلاً من زيادة احتمال تسربهم من المدرسة. لاحظ أن هذا ينطبق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 18 سنة[104].

أطفال المناطق الريفية أكثر عرضة ليكونوا خارج المدرسة من أطفال المناطق الحضرية (أنظر الشكل 2.17). ويرجع ذلك إلى زيادة احتمال عدم التحاق أطفال الريف المهمشين بالمدرسة أبداً بالمقارنة مع أطفال المناطق الحضرية. حيث لم يحضر 57% من أطفال الريف المهمشين الى المدرسة أبداً من قبل بالمقارنة مع 39% من أطفال المناطق الحضرية المهمشين. وفي المقابل، فإن معدلات تسرب أطفال الريف المهمشين هي أقل (8%) من معدلات تسرب أطفال المناطق الحضرية المهمشين (22%). ومرة أخرى تستند هذه الأرقام على عينة صغيرة جداً ويجب الحذر عند إقتباسها. وبالإضافة إلى ذلك، فإن كل العينة الريفية التي استخدمتها الدراسة مأخوذة من الحديدة، في حين كانت عيّنة الحضر هو كل ما تم رصده في عدن وصنعاء. وبالتالي فقد تؤثر ديناميات المحافظة على الديناميات بين مناطق الريف والحضر.

99 سوول.
100 سوول.
101 سوول.
102 سوول، صفحة 43.
103 الحكمي.
104 سوول.

الشكل 2.18 معدلات تسرب الأطفال المهمشين حسب الصف



المصدر: سوول(2008) (SOUL) الجدول a-33 صفحة 43.

ورغم عدم توفر إحصائيات تتناول التأثير المباشر لتعليم الوالدين على التحاق الأطفال المهمشين بالمدارس، إلاّ إنّ مناقشات مجموعة التركيز بإدارة SOUL قد قدّمت أفكاراً هامة. كانت نسبة الأمية بين المهمشين في تعز قريبة من 90% للنساء و 50% للرجال[105]. وكان 83% من أرباب أسر المهمشين في كل من الحديدة وعدن وصنعاء أميون. وأقرّ الآباء في مجموعات التركيز أن أميتهم كانت عائقاً أمام قدرتهم على التواصل مع المدارس ودعم تعلم أطفالهم[106].

أما فيما يتعلق بتأثير الثروة على التحاق الأطفال بالمدارس فقد كانت الأدلة الكمي ناقصة. لقد حدد أولياء الأمور في مناقشات مجموعة التركيز الصعوبات الاقتصادية على أنها العائق الرئيسي الذي يقف أمام تعليم الأطفال. وأشار أولياء الأمور الى إعتقادهم أن السبب الرئيسي وراء الغياب من المدارس هو مالي في الدرجة الأولى يليه سبب آخر وهو كون الأطفال صغاراً جداً في العمر. ومن الجدير بالذكر أنهم أشاروا كثيراً الى أن الأطفال هم لا يريد الذهاب إلى المدرسة وليس الآباء من لايرغب بذلك[107].

ويرتبط الوضع الاقتصادي للأسرة بالنشاط الاقتصادي[108] للأطفال. ويعمل 16% من الأطفال المهمشين، كانت نسبة الأولاد العاملين هي 24% مقارنة ب 8% من الفتيات. وتقل احتمالية التحاق الأطفال العاملين بالمدارس (28%) بالمقارنة مع الأطفال الذين لا يعملون. بالإضافة الى ذلك، فقد كانت معدلات التسرب (39%) ونسبة الأطفال الذين لم يحضروا أبداً الى المدرسة أعلى (33%) بين الأطفال المهمشين العاملين. وقد إرتبطت ساعات العمل الطويلة مع زيادة احتمال غيابهم من المدرسة[109].

وأشار الأطفال أن السبب الرئيسي وراء عملهم كان الوضع المالي المتردي الذي تعاني منه أسرهم . بينما أشار أولياء الأمور في مجموعات التركيز إلى أن قرار التخلي عن الدراسة من أجل العمل كان يرجع للأطفال دائماً. وأشار معظم الأطفال العاملين عن مساهمتهم في ميزانية الأسرة[110].

105 الحكمي.
106 سوول.
107 سوول.
108 ويشمل النشاط الأقتصادي العمل خارج المنزل مقابل الحصول على المال فقط. وهذا تعريف أكثر تحديداً من التعريف الذي استخدم في ما تبقى من هذه الدراسة. ولكن، الفئة العمرية المشار إليها هي أكبر سناً أيضاً(6 – 18 سنه وليس 6 – 14 سنه). من بين أكثر الوظائف التي تكررت نقلاً عن الأطفال كان العمل بأجر يومي (في البناء مثلاً)، جمع علب البلاستيك أو التسول.
109 سوول.
110 سوول.

العنف والتمييز ضد الأطفال المهمشين

لقد أفادت تقارير بتعرض الأطفال المهمشين للعنف والتمييز من قبل المعلمين وللإهانة والإساءة اللفظية من قبل زملائهم الطلاب. وربما يكون الأطفال المهمشين قد تعرضوا إلى قدر أكبر من الاعتداء الجنسي، بما أن هذه الإنتهاكات لا يُعاقب عليها بنفس الدرجة التي يُعاقب عليها إذا ما حصلت مع أطفال من خارج مجتمع المهمشين[111].

وأوضح ستينبيزر أنه ربما يكون الأطفال المهمشين قد مُنعوا من الالتحاق بالمدارس اليمنية، مع إن الأطفال المهمشين في المناطق التي كانت ضمن نطاق الدراسة التي أجرتها سوول (SOUL)، كانوا يحضرون الى المدرسة جنباً إلى جنب مع الأطفال غير المهمشين[112]. وقد إقتبس كل من زايك والحكمي أدلّة قوليّة تشير إلى أنه قد يُطلب من الطلاب المهمشين المشاركة في تنظيف المدرسة بسبب النظرة المتصورة عن الدورالذي يمارسونه في المجتمع كجامعي قمامة[113].

وقد كشفت مناقشات مجموعات التركيز التي تنظمها SOUL مع أولياء أمور المهمشين أن أولياء أمور غير المهمشين في عدن، والذين يذهب أطفالهم إلى نفس المدرسة مع الأطفال المهمشين، قد أوضحوا وجود علاقة جيدة بين الأطفال[114]. وعلى العكس في صنعاء، حيث إتّهم بعض أولياء الأمور الأطفال المهمشين بممارسة العنف في المدرسة، وبسرقة القرطاسيّة من الأطفال الآخرين، وبتشكيل العصابات وبترهيب الأطفال غير المهمشين. ووصل الأمر الى إقتراح بعض أولياء الأمور الى الفصل بين الأطفال المهمشين وغير المهمشين. وفي الواقع، فقد لوحظ من قبل مشاركي مجموعة التركيز في صنعاء أن المعلمين هم كان يُروّج للفصل بين الأطفال في الفصول الدراسية[115].

ووجّهت السلطات المدرسية في صنعاء، ولكن ليس في عدن، إتهامات مماثلة للطلاب المهمشين. ولكن، أوضح كل من المعلمين والمساعدين في المدارس أن مستوى العدوانية يبدأ بالتدني في المراحل الدراسيّة العليا. وقد برّر أحد المرشدين الاجتماعيين تلك العدوانية بالقول إن الأطفال المهمشين يشعرون بالخوف من ممارسة التمييز ضدهم وبالتالي تكون ردة فعلهم عنيفة ودفاعية[116].

2.6.3 الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

تختلف تقديرات مدى إنتشار الاعاقة في اليمن الى حد كبير في جميع المصادر. حيث تتفاوت التقديرات بين 0.4% الى 12% وذلك تبعاً للتقارير[117]. ووفقا لمسح ميزانية الأسرة في عام 2005، فإنه يوجد 1.3 مليون شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة في اليمن، أي مايُعادل 6 % من عدد السكان[118]. وذكر الإتحاد الوطني للمعاقين أنه يوجد حوالي 2 مليون شخص معاق جسدياً في اليمن، أي ما يقارب 10% من عدد السكان[119]. بينما أشار تقرير وزارة التربية والتعليم الى أن النسبة المقدّرة لانتشار الاعاقة في اليمن تتراوح بين 8 الى 13%[120].

111 وشبكة التضامن الدولية داليت الحكمي نقلاً عن (2013) AYN.

112 سوول.

113 وشبكة التضامن الدولية داليت (2013) AYN السابق، صفحة 33. وأيضاً نقلاً عن.

114 وكما ناقشنا في الحاشية 92، تجربة المهمشين في الشطر الجنوبي من اليمن سابقاً تختلف عن تلك التي كانت سائدة في اليمن الشمالي. ونتيجة لذلك، نجدهم أكثر اندماجاً في المجتمع وقلما يُشار إليهم بلفظ مهمشين كما لا يعانون من أي تمييز كما هو الحال بالنسبة لاولئك في المحافظات الشمالية. منى هاشم 1995.

115 سوول.

116 سوول.

117 ماريان جست وآشلي شوفيلد، استشارة لدعم التطوير المنظم لصندوق رعاية تأهيل المعاقين والإتحاد العام لجمعيات المعاقين (اوكسفورد، المملكة المتحدة: الصندوق الاجتماعي للتنمية وسياسات اوكسفورد في الإدارة ، مايو 2011) [http://www.opml.co.uk/sites/opml/files/Yemen%20SFD.pdf[accessed 17 November 2013

118 آسيا عبدالله المشرقي وأحمد مهيوب الوجيه، إنخفاض معدل الإلتحاق بين الأطفال من ذوي الإعاقة: الأسباب الرئيسية وراء كون غالبيتهم خارج المدرسة وأسباب التسرب في اليمن. (صنعاء، اليمن: وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 2013)، صفحة 8.

119 جيست وشوفيلد إقتباساً من تعداد 2004.

120 المشرقي والوجيه، صفحة 8.

وفي الطرف الأدنى من المجال، وجد تعداد سكان عام 2004 معدل إنتشار قدره 2 %، في حين وجد مسح عام 1999 في عدن ما نسبته 6 %. ووجد مسح عام 1994 في تعز ولحج معدلات إنتشار تتراوح بين 1 و 2 % بالنسبة للإشخاص الذين هم بعمر أقل من 18 سنة[121]. وحسب إستطلاع SOUL، كان معدل إنتشار الاعاقة بين المهمشين هو 7%[122].

وقد تعود التناقضات الحاصلة في نسب إنتشار الاعاقة الى التعريفات المختلفة لما يمكن إعتباره إعاقة. وحسب قول جرت وإنجستاد أنه لايوجد تشخيص واضح للاعاقة، فضلاً عن ذلك فإنهم يعتقدون أنه لايتم تقديم الأعداد الكاملة لحالات الاعاقة التي تؤثر على الفتيات والنساء خوفاً من تأثيرها الضار على احتمال ات زواج الأشقاء. وبصورة عامة، ربما لايتم تقديم معلومات كاملة عن الاعاقة العقلية التي تؤثر على كلا الجنسين وذلك خوفاً من وصفهم بالجنون.

ويقدّر وجود نحو 5.8 مليون طفل تتراوح أعمارهم بين 6 الى 14 سنة في اليمن[123]. وإذا ما طبّقنا التقدير المرتفع لمعدل إنتشار الاعاقة والذي يصل الى 10% على ذلك العدد، فإن هذا يعني أنه يُقدّر وجود 580,000 طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في سن المدرسة (6 الى 14 سنة) في اليمن.

وتعتبر نسبة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة منخفضة جداً ضمن إجمالي العدد الكلي للطلاب. ووفقا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم بخصوص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنهم يمثلون 1٪ فقط من إجمالي عدد الطلاب في مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي 2011/2012. أما إحصائيات العام الدراسي السابق (2010/2011) فقد أظهرت أن نسبة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كانت 2٪، أي الضعف[124]. وقد يعود إنخفاض نسبة التحاق الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة الى الأحداث السياسية والإضطرابات التي حصلت في عام 2011. ويتسائل موظفي وزارة التربية والتعليم عن دقة الأرقام التي قدّموها ويعتقدون أنهم لم يُصرحوا بالأعداد الحقيقية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفقا لمسح ميزانية الأسرة لعام 2005، فإن 41% من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم أطفال خارج المدرسة. أما بالنسبة لبقية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالمدرسة، فإن واحد من بين كل أربعة أطفال فقط (24%) يتمكن من إكمال المدرسة الثانوية[125].

وسجل تعداد سكان عام 2004 نوع الإعاقة التي يُعاني منها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 0 الى 19 سنة[126]، كما وقدّمت بيانات وزارة التربية والتعليم أنواع الاعاقة المنتشرة بين الأطفال الملتحقين بالمدارس[127] (أنظر الشكل 2.19). ووفقاً لوزارة التربية والتعليم، فإنّ ثلث عدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالمدارس الأساسية لديهم صعوبات في التعلم (30%)، بالإضافة الى أن ربع عدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة هم ضعاف البصر (24%)، بينما يُعاني طفل من بين كل سبعة أطفال ملتحقين بالمدرسة من إضطراب في السمع (أنظر الشكل 2.19).

وأشارت دراسة نوعيّة أجريت في عام 2006 الى أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، " كأنها قاعدة تقريباً "، لا يذهبون إلى المدرسة. ولا تقبل المدارس بالضرورة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك لأسباب منها تعذّر وصولهم الى المباني المدرسيّة، وعدم وجود الموظفين المتخصصين والمواد التعليمية المتخصصة، فضلاً عن الإفتقار الى وسائل النقل من وإلى المدرسة[128].

121 ليزبت جرت وبنديكت أنجستاد، هذه حياتي – العيش مع الإعاقة في اليمن (أوسلو، النرويج: بحث صحي نفذته سنتيف لصالح البنك الدولي، 24 أيلول 2006) صفحة 19 [http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Regions/Africa/LCYemen.pdf] accessed 17 November 2013

122 سوول.

123 مركز السياسات الدولية واليونيسيف، المسح الوطني لرصد الحماية الاجتماعية في اليمن – التقرير التحليلي الجديد (برازيليا، البرازيل: مركز السياسات الدولية – قسم السكان في الأمم المتحدة، حزيران 2013).

124 وزارة التربية والتعليم، المسح التربوي الدوري (لعدة سنوات) (صنعاء، اليمن: الجمهورية اليمنية، 2013).

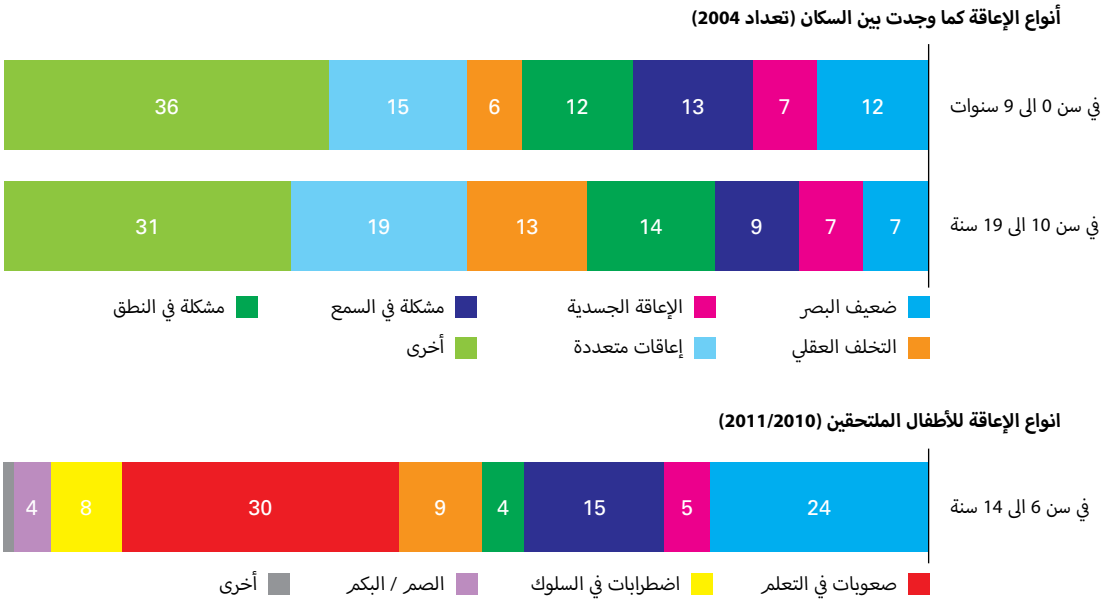
125 المشرقي والوجيه، صفحة 13.

126 جيست وشوفيلد إقتباساً من تعداد 2004.

127 وزارة التربية والتعليم، المسح التربوي الدوري (لعدة سنوات).

128 جرت وإجنستاد، صفحة 1.

الشكل 2.19 أنواع الإعاقة التي تؤثر على الطلاب (6 الى 14 سنة) والأطفال بشكل عام (0 الى 19 سنة)



المصدر: تعداد السكان لعام 2004 الذي ذكره كل من جيست وشوفيلد (2011) ص59 والمسح التربوي الدوري لوزارة التربية والتعليم (2013)

المربع 2.5 دراسة حالة: إمكانية الوصول الى التعليم لطفلة تُعاني من الإعاقة البصرية (مكفوفة)

"صحراء، هي فتاة تبلغ من العمر 13 عاماً وتعتبر عمياء من الناحية العملية وذلك بسبب حالة وراثية. يُعاني كل من جدها وأمها وشقيقها من ضعف النظر أيضاً. وهي تعيش مع والدتها وشقيقها في منزل عمها. إن والدتها وبشكل مثيرٍ للإستغراب تقول أن الفتيات من ذوي الاحتياجات الخاصة تعتبر لا قيمة لها. وأمنيتها لإبنتها صحراء هي أنها تكون متعلمة ومستقلة. تذهب صحراء إلى المدرسة حيث يوجد صف خاص بالأطفال المكفوفين قريباً من منزلها. لقد تم إنشاء هذا الصف الخاص قبل سنتين. إن هذه الفرصة المتمثلة بوجود صف خاص بالإطفال المكفوفين في المدرسة المحلية هي السبب وراء كونها في المدرسة. ولكن لا يتم تدريس الرياضيات في المدرسة، وذلك لإفتقارها إلى كل من المواد التعليمية المناسبة والى المهارات اللازمة لتعليم الأطفال المكفوفين مادة الرياضيات. لقد حاولت العائلة في البداية تسجيلها في المدرسة العادية لكنه تم قبولها كمستمعة فقط. ولم تُمنح أي نوع من التأقلم أو التكيف ولم يسمح لها بإزعاج الصف والمقاطعة عن طريق طرح الأسئلة. وقالت والدتها أنها لن تقوم أبداً بإرسال صحراء بعيداً إلى مدرسة داخلية. وقبل توفير الصف الخاص بالأطفال المكفوفين، كانت الاحتمال ات الوحيدة أمام صحراء هي أن تكون مستمعة سلبية في المدرسة العادية أو أن تبقى في المنزل بدون تعليم على الإطلاق".

المصدر: جرت وإنجستاد (2006) ص 32 - 33.

أما بالنسبة لخصائص الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، فترتبط الإعاقة مع ترتيب الدخل المنخفض[129]. وتعتبر الإعاقة سبب و نتيجة للفقر بنفس الوقت. إن عدم إمكانية الحصول على الرعاية الصحية بالإضافة الى التعرض لظروف العمل الخطرة يزيد من فرص الإعاقة.

أما من ناحية الدعم، فقد أوضح موظفي وزارة التربية والتعليم أنه وفقاً للأرقام التي قدّمتها تقارير رعاية المعاقين وصندوق إعادة التأهيل، فقد تمكن الصندوق من تقديم الخدمة لـ 83,439 شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة في عام 2011؛ وبالإضافة إلى إن 8,475 منهم قد حصلوا على الخدمات التعليمية للصندوق.

[129] جست وشوفيلد إقتباساًمن المسح الوطني للصحة 2005.

3 الاختناقات والسياسات / الاستراتيجيات

ولكي نفهم على نحو أفضل لماذا يكون الأطفال خارج المدرسة وكيف يمكن إعادتهم الى المدرسة مرة أخرى، يُوجّه التركيز في هذا الفصل الى أمرين معاً: أولاً، تحديد الاختناقات التي تسبب استبعاد الأطفال من الدراسة[130]. وثانياً، دراسة السياسات التي تم وضعها من أجل معالجة هذه الاختناقات وتحويل عملية الاستبعاد إلى عملية إدماج. وسيتم التركيز على خصائص الأطفال في البعدين الثاني والثالث وذلك بسبب صلتهم الوثيقة بالوضع في اليمن، ولأنهم يتضمنون أكبر عدد من أطفال خارج المدرسة، بالإضافة الى أن هذين البعدين يقدمان أمثلة عن الاختناقات والسياسات الرئيسية التي يُعاني منها الأطفال المحرومين من التعليم.

وكما إقترح الإطار المنهجي المفاهيمي (CMF) أنه ينبغي أن تكون الاختناقات خاصة ببلد معين، ولذا، فقد قمنا بتعديل الإطار المنهجي المفاهيمي CMF ليتناسب مع الظروف الخاصة باليمن. فعلى سبيل المثال، بعد أن إنتهينا من تحديد خصائص الأطفال خارج المدرسة وذلك بالإعتماد على نموذج الأبعاد الخمسة للاستبعاد (الفصل الثاني)، أجرينا دراسة متعمقة عن خصائص الأطفال خارج المدرسة بهدف تحديد الحواجز الأساسية المرتبطة بكل واحدة من هذه الخصائص. وتضمن هذا التحليل نتائج من تحليل البيانات الكميّة عن خصائص الأطفال خارج المدرسة، بالإضافة الى الدراسات النوعيّة والمقابلات مع الجهات المعنية ذات العلاقة، فضلاً عن المعلومات وعمليات الرصد التي تم جمعها من ورش العمل ذات الصلة. ومن ثمّ، تم تصنيف تلك الاختناقات لتندرج تحت مشاكل البيئة المواتية، وجانب العرض، وجانب الطلب، بالإضافة الى الجودة. وقد تضمن ذلك أيضاً تعديل إطار العمل المقرر الخاص باليونيسف بهدف جعله خاص ببلد معين.

3.1 البعد الأول: الاختناقات والسياسات / الاستراتيجيات

لقد تمكن تحليل خصائص الأطفال خارج المدرسة في نموذج الأبعاد الخمسة للاستبعاد من تحديد مجموعة من الخصائص ذات الصلة، والتي تشمل العمر والجنس والموقع الجغرافي، والشرائح الخمسية للثروة، وتعليم الأمهات[131]. ولا تعتبر هذه الخصائص جديدة، حيث تم تحديدها على أنها تؤثر على تعليم الأطفال في اليمن منذ عدّة عقود من الزمن. وقد حاولت وزارة التربية والتعليم التغلب على آثارها لفترة من الزمن وتمكنت من إحراز القليل من النجاح في ذلك الشأن. ولكن هذه الخصائص غير كافية لتوضيح الاختناقات التي تسبب استبعاد الأطفال من المدرسة. وعلى سبيل المثال، ليس السبب في استبعاد الطفلة من الذهاب إلى المدرسة هو كونها فتاة، ولكن لأن الأسباب الأساسية المرتبطة بكونها فتاة تبدأ الاختناقات التي تسبب استبعادها من المدرسة[132]. إن هذه الاختناقات مترابطة ومتأصلة في الأعراف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية. وإن إلقاء نظرة متعمقة على هذه الخصائص سيسلط الضوء على الاختناقات المرتبطة بكل واحدة من هذه الخصائص على حدة.

130 يرجى ملاحظة أن مصطلح "الاختناق" يستخدم طبقاً للاطار المنهجي المفاهيمي للمبادرة العالمية حول الاطفال خارج المدرسة. مايهم هو شرح العوائق الكلية التي تحول دون وصول الأطفال خارج المدرسة إلى التعليم.

131 صنفت الأسر التي يكون نصيب الفرد فيها دون خط الفقر ضمن الأسر الفقيرة. البنك الدولي ووزارة التخطيط والتعاون الدولي. صفحة 40.

132 اليونيسيف ومعهد اليونسكو للإحصاء. ورشة عمل المبادرة العالمية حول الأطفال خارج المدرسة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، إسطنبول، 27 – 30 أيار 2013.

3.1.1 اختناقات البعد الأول: التعليم قبل الأساسي

وكما ذكرنا في وقت سابق، يعتبر الأطفال في مرحلة التعليم قبل الأساسي، ليسوا في المدرسة بدلاً من كونهم خارج المدرسة. إن نسبة 1% فقط من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 الى 6 سنوات ملتحقين برياض الأطفال[133]. بينما الغالبية العظمى المتبقية من الأطفال ضمن هذه الفئة العمرية هم إمّا فقراء أو يعيشون في مناطق لا توجد فيها رياض الأطفال. والسبب بمعرفتا لذلك هو أن معظم رياض الأطفال (66.2%) يديرها القطاع الخاص وتتركز في المناطق الحضرية. فمثلاً، أظهرت بيانات منظمات المجتمع المدني (CSO) للفترة بين 2009 - 2010، أن أكبر عدد من مراكز مرحلة التعليم قبل الأساسي يتركز في مدينة صنعاء (240 مركز) ثم تليها محافظة تعز (93 مركز). أما بالنسبة للمحافظات التي لا يوجد فيها أيّ مركز من مراكز مرحلة التعليم قبل الأساسي فهي: الضالع، والجوف، والمحويت، وعمران، ومأرب، وريمة وصعدة[134].

وتؤكد الكثير من الأبحاث على الأثر الايجابي لتنمية الطفولة المبكرة، مثل تحسين التطور المعرفي والتحصيل الدراسي، وقلّة الرسوب والتسرب، وتحسين التغذية والصحة، والحد من ظاهرة عدم المساواة الاجتماعية، بالإضافة الى المكاسب الاقتصادية والاجتماعية المتوقعة على المدى الطويل[135]. ولذلك، فمن المهم بصفة خاصة، أن يُحاول أولياء أمور الأطفال المنتمين الى الأسر الفقيرة والتي يكون فيها أولياء الأمور غير متعلمين، أن يُعوّضوا حرمانهم من التعليم عن طريق تعزيز وضع أطفالهم من أجل الحصول على التعليم الأساسي. ولكن لايوجد رياض أطفال في المناطق الريفية، ولا يدرك الآباء أهمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ولذلك فقد فإن هناك طلبٌ قليل لهذا المستوى من التعليم. وعلاوة على ذلك، وبما أن معظم رياض الأطفال تُدار من قبل القطاع الخاص وتقع في المناطق الحضرية، فإن معدلات الالتحاق منخفضة حتى في رياض الأطفال هذه وذلك بسبب عدم قدرة معظم الأسر في المناطق الحضرية على دفع تكاليفها، وخاصة عندما لا تكون من ضمن الأولويات الهامة. وبالتالي، تكون رياض الأطفال في متناول الأطفال المنتمين الى الأسر الأكثر ثراء[136].

وبالإضافة إلى ذلك، إن جودة التعليم في رياض الأطفال الخاصة في موضع الشك. تقع بعض رياض الأطفال هذه في المنازل الخاصة، وليس لها منهجاً دراسياً موحداً، أوعمليات رصد وتقييم لجودة خدماتها. والأهم من ذلك، لا يوجد أي شهادة خاصة بالمعلمين فيها، حيث يكون معظمهم إما معلمين سابقين في التعليم الأساسي أو مجرد نساء عاطلات عن العمل جاهزات للعمل لشغل هذه الوظيفة[137].

لقد إعتمدت الحكومة اليمنية في عام 1992 قانون التعليم رقم 45 للاقرار بالتعليم قبل الأساسي كجزءا لا يتجزأ من نظام التعليم الوطني. ثم أنشأت الحكومة وفي وقت لاحق، المجلس الأعلى للأمومة والطفولة (HCMC) بموجب المرسوم الجمهوري رقم 53. ويمثل المجلس الأعلى للأمومة والطفولة هيئة تنسيق حكومية فريدة من نوعها مع جميع الوزارات والهيئات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية. وتشمل مسؤولياته تنسيق رسم السياسات والتشريعات والاستراتيجيات لضمان رخاء الطفولة والأمومة في اليمن[138].

لم تقم الحكومة اليمنية إلّا بخطوات بسيطة لتنفيذ هذا القانون، ويرجع ذلك إلى ضعف القدرات المؤسساتية لوزارة التربية والتعليم فضلاً عن عدم كفاية مواردها المالية والبشرية، وذلك بدوره يعكس بعض القيود من جانب العرض والتي تقيّد إمكانية التوسع في رياض الأطفال في البلاد. وبالإضافة إلى ذلك، لقد تسبّب إنشغال وزارة التربية والتعليم بالتعليم الأساسي إلى تركيزها على زيادة معدلات الالتحاق بالمدارس الأساسية بالدرجة الأولى. وقد إنسجم هذا التركيز على التعليم الأساسي أيضاً مع استراتيجيات وبرامج الجهات المانحة.

وبالنتيجة، فإن السبب وراء عدم حضور الأطفال الى رياض الأطفال في هذا الملخص هو الاختناقات من جانب كل من العرض والطلب على حد سواء. وتشمل تلك الاختناقات الإفتقار الى إمكانية الوصول إلى رياض الأطفال، بالإضافة الى قلّة وعي الوالدين بأهمية تعليم رياض الأطفال.

---

133 بالرغم من أن خصائص الأطفال خارج المدرسة في هذا البعد يشمل الأطفال في سن الخامسة الغير ملتحقين بمرحلة التعليم قبل الاساسي إلاّ أن البيانات قد أظهرت وجود أطفال في سن السادسة ملتحقين بهذه المرحلة.

134 السابق.

135 البنك الدولي للإنشاء والتعمير، البنك الدولي والجمهورية اليمنية. تقرير وضع التعليم في الجمهورية اليمنية: الفرص والتحديات. حزيران 2010، صفحة 38 – 39.

136 اليونسيف. تحليل وضع الأطفال في اليمن.(2014) صفحة 183.

137 البنك الدولي وآخرون، (2012). صفحة 115 – 116.

138 رئاسة مجلس الوزراء، اليونيسيف، المركز المورد لتنمية الطفولة المبكرة. الاستراتيجية الوطنية لتنمية الطفولة المبكرة 2012 - 2016. 2011.

إن وجود أعداد كبيرة من الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 6 سنوات والذين يكونون في الغالب من الفقراء ويعاني العديد منهم من سوء التغذية والتقزم، يعتبر التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة عنصر هام لضمان التحاق هؤلاء الأطفال بالصف الأول.

3.1.2 البعد الأول: السياسات / الاستراتيجيات

لقد أعطت الحكومة في اليمن المزيد من الاهتمام الى التعليم قبل الأساسي خلال السنوات القليلة الماضية. وعلى سبيل المثال، زادت أعداد مراكز رياض الأطفال في اليمن من 358 الى591 مركز خلال الفترة من 2005 ولغاية عام 2012. ونتيجة لذلك، فقد تضاعف عدد الأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال ليصبح 42,422 طفل. وبالمثل، فقد ارتفع عدد معلمي مرحلة التعليم قبل الأساسي أيضاً بنسبة 50% ليصبح 2,242. وأدى هذا الى زيادة نسبة الأطفال الى المعلمين من 15 طفل لكل معلم إلى 19 طفل لكل معلم[139]. وربما توحي هذه النتيجة إلى الطلب المتزايد على رياض الأطفال في المناطق الحضرية.

وهناك مسعىً أخر أطلقته الاستراتيجية الوطنية لتطوير مرحلة الطفولة المبكرة التي تم إعتمادها حديثاً (2012-2016)، والذي يعطي المزيد من التركيز الى مرحلة التعليم قبل الأساسي، وبنفس الوقت يأخذ بعين الإعتبار الاحتياجات المختلفة للأطفال منذ الولادة وحتى عمر 8 سنوات. إن هذه الاستراتيجية هي الأولى من نوعها وذلك لأنها تطبق نهج تكاملي وشمولي (HIA)، وهو إتجاه عالمي حديث في مجال تنمية مرحلة الطفولة المبكرة (ECD)[140]. ويستخدم مصطلح "التكاملي" لوصف عملية إنشاء شبكة من الخدمات التي تعمل مع بعضها البعض[141]. وهذا يشمل خلق نوع من تضافر الجهود بين الأشخاص والموارد المستمدة من مختلف القطاعات الأخرى ذات الصلة بتنمية الطفولة المبكرة مثل الصحة والتغذية والتعليم وغيرها من الخدمات. كما ويعتبر هذا النهج فعّال بشكل خاص للأطفال الفقراء وذلك لأنه يعالج الاحتياجات الأساسية لجميع الأطفال، مثل الغذاء والحماية والرعاية الصحية بالإضافة إلى المودة والعطف، والتحفيز الفكري والتفاعل الانساني الداعم بالإضافة الى الفرص والأنشطة التي تعزز التعلم[142]. وبالتالي، فقد تغيّر النموذج من مسؤولية حصريّة على الأسرة الى مسؤولية مشتركة مع قيام الدولة بدور أكبر يتمثل في توفير الدعم لفئة عمرية أوسع نطاقاً من الأطفال بالإضافة الى التركيز على تنمية الطفل ككل.

تتشارك العديد من القطاعات في تنفيذ النهج التكاملي الشمولي (HIA) في اليمن، فهم يمثلون كل من وزارة التربية والتعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الشؤون الاجتماعية والعمل (MOSAL)، ووزارة حقوق الانسان (MOHR)، وزارة الصحة العامة والسكان (MOPH)، والبرلمان، والمجلس الأعلى للأمومة والطفولة (HCMC)، وقطاعات أخرى ذات صلة مثل الثقافة والاعلام والارشاد والأوقاف والوكالات والمنظمات غير الحكومية.

وقدعملت كل من برامج وأنشطة وزارة التربية والتعليم الحالية، والمرحلة الثانية من برنامج تطوير التعليم الأساسي BEDP2، بالإضافة الى الصندوق الاجتماعي للتنمية (SFD) على تضمين تقديم الدعم من أجل التوسع في التعليم قبل الأساسي. كما وعمل إطار النتائج متوسط المدى (MTRF) على تضمين استراتيجية مفصلة لتنمية الطفولة المبكرة[143]. كما وضمّنت الشراكة العالمية في التعليم (GPE) مكوناً فرعياً لتقديم الدعم لتنمية الطفولة المبكرة وذلك من خلال الانجازات التالية[144]:

- توفير وتجهيز 200 صف مخصصة لتنمية الطفولة المبكرة في المحافظات المستهدفة بلوازم ومواد التعلم؛
- تحسين مهارات المعلمين لتمكينهم من تقديم المعرفة والمهارات بطريقة تركز على الطفل.
- تقديم الدعم في مجال دعوة المجتمعات ورفع مستوى التوعية فيها بأهمية التعليم المبكر للأطفال
- تدريب مدراء ومعلمي مرحلة التعليم قبل الأساسي على المناهج التعليمية الشاملة

139 اليونسيف، صفحة 104.
140 رئاسة مجلس الوزراء.
141 http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001279/127983e.pdf
142 السابق، صفحة 29.
143 إطار نتائج منتصف العام الدراسي2013 - 2015 .وثيقة وزارة التربية والتعليم في اليمن. مسودة، تشرين الأول 2013 خطة اليمن لقطاع التعليم.
144 السابق.

وتستكمل هذه الاستراتيجية عن طريق قيام وزارة التربية والتعليم بالزيادة التدريجية في الميزانية المخصصة لتعليم تنمية الطفولة المبكرة. مثلاً، كانت ميزانية وزارة التربية المخصصة لتنمية الطفولة المبكرة في عام 2011 هي 6.6 مليون دولار. وكان من المقرر أن ترتفع إلى 9.4 مليون دولار في عام 2013 وإلى 12.7 مليون دولار في عام 2015[145].

وعلى الرغم من هذه الخطوات الايجابية، كان هناك العديد من التحديات، بما في ذلك[146]:

- عدم كفاية الموارد والدعم المالي المخصص لبرامج تنمية الطفولة المبكرة، والتي تشمل الموارد المالية الأجنبية غير المستمرة أو المضمونة.
- نقص في عدد الإداريين المؤهلين الذين يعملون في تنمية الطفولة المبكرة، وذلك بسبب الإفتقار الى برامج التدريب والتأهيل.
- ارتفاع معدلات الخصوبة.
- ضعف أنظمة الرصد والتقييم المتعلقة ببرامج تنمية الطفولة المبكرة.
- عدم الوعي بأهمية تنمية الطفولة المبكرة على مستوى المجتمع المحلي ومستوى المؤسسات الوزارية
- عدم كفاية البنية التحتية والتي لها تأثير سلبي على تنمية الطفولة المبكرة بشكل عام.
- صعوبة التضاريس الطبيعية وتشتّت السكان في اليمن.
- إنعدام الأمن في مناطق عديدة.

3.2 البعدين الثاني والثالث: الاختناقات

إن خصائص الأطفال خارج المدرسة في البعدين الثاني والثالث متشابهة. ولذلك، ستتم مناقشتها معاً لتجنب التكرار. وتم تحليل الأطفال خارج المدرسة في البعدين الثاني والثالث من حيث الخصائص التالية: العمر والجنس والموقع الجغرافي (بين الريف والحضر) والشرائح الخمسية للثروة[147]. إن هذه المتغيرات لاتتنافى مع بعضها البعض. على سبيل المثال، كلما كانت الفتاة أكبر سناً ومن منطقة ريفية وكانت تنتمي الى عائلة فقيرة وكانت أمها غير متعلمة، كلّما قلّت فرصها في الالتحاق في المدرسة أو إكمال تسع سنوات من التعليم الأساسي. والحالة مماثلة بالنسبة للأولاد المنتمين الى نفس الخلفية: فكلما أصبح الولد أكبر سناً، كلما زادت قيمة قدراته على العمل بالنسبة للعائلة وبنفس الوقت قلّت احتمالية ذهابه إلى المدرسة. إن إلقاء نظرة متعمقة على كل واحدة من هذه الخصائص على حدة سيبرز سبب كون هؤلاء الأطفال خارج المدرسة.

العمر

يختلف تأثير العمر على تعليم الطفل وذلك وفقاً للأدوار المختلفة التي من المتوقع أن يمارسها الطفل في الأسرة والمجتمع خلال مراحل تنموية مختلفة. فبالنسبة للفئة العمرية من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 11 سنة، فإن الأطفال في سن 6 سنوات هم الأكثر احتمالاً ليكونوا خارج المدرسة (67%). وتنخفض النسبة كلما زاد العمر حتى نصل الى عمر 11سنة، حيث يبدأ الاتجاه عندها بالانعكاس. وأيضاً، يختلف تأثير العمر على المشاركة المدرسيّة بين أطفال المناطق الحضرية والريفية. ويظهر التحليل أن 18% فقط من أطفال المناطق الحضرية (في سن 6 إلى 11سنة) هم خارج المدرسة بالمقارنة مع 34% من أطفال المناطق الريفية.

وينتج ارتفاع عدد الأطفال خارج المدرسة في سن 6 سنوات عن الممارسة الشائعة المتمثلة في البدأ بالمدرسة في سن 7 أو أكثر في كل من المناطق الحضرية والريفية. يوجد تفسيران متعارضان لسبب هذا الالتحاق المتأخر لأطفال المناطق الحضرية. أحدهما هو بسبب ازدحام الفصول الدراسية التي قد تردع بعض أولياء الأمور من إرسال أبنائهم في سن مبكرة حيث يمكن أن تكون تجربة الالتحاق مربكة بالنسبة لهم، ولذلك يعمدون الى تأخيرهم لمدة عام. أما التفسير الآخر فهو أن المدارس نفسها ترفض تسجيل الأطفال الذين هم في سن 6 سنوات والذين يرغب آبائهم بتسجيلهم بالمدرسة، وذلك بسبب رغبة مدراء المدارس

145 اليونسيف 2013. صفحة 104.

146 رئاسة مجلس الوزراء، اليونسيف، المركز المورد لتنمية الطفولة المبكرة .

147 عمالة الأطفال والتي هي من ضمن الخصائص قد تم مناقشتها في الفصل الثاني.

بالحد من حجم الصفوف الدراسيّة. ورغم أن العمر المحدد للالتحاق بالصف الأول هو 6 سنوات حسب القانون، إلاّ أنّ لدى مدراء المدارس حرية التصرف في رفض قبول الأطفال حتى يصبحوا في سن 7 سنوات. ورغم علمِ وزارة التربية والتعليم بهذه الممارسة، إلاّ أنها لم تبذل أي جهد في محاولة منعها. وأوضح مسؤول من وزارة التربية والتعليم أنه نظرا لحملات التوعية الناجحة التي قامت بها الوزارة، فقد كانت هناك زيادة كبيرة في عدد التلاميذ في سن 6 سنوات الملتحقين في التعليم الأساسي، وخاصة في المراكز الحضرية، وأن الطلب الآن قد فاق العرض.

وهناك مسألة مهمة أخرى توضّح هذا الطلب المتزايد وهي ارتفاع معدل النمو السكاني الذي يُقدّر بنحو 3% حسب تعداد سكان عام 2004. وهذا يعني أنه يوجد نحو 640,000 طفل في سن 6 سنوات على إستعداد للبدء في المدرسة في كل عام[148]. إن ارتفاع معدل النمو السكاني في البلاد له تأثير مهم على قدرة الحكومة على تلبية مطالب جميع القطاعات الاجتماعية، وخاصة التعليم. فعلى سبيل المثال، إن القدرة المؤسساتية الهشة لوزارة التربية والتعليم والتي تتضمن مشاكل سوء الإدارة والإدارة المالية، وضعف وظائف الإدارة اللامركزية وتدني القدرات الفنيّة، كلها تعمل وبشكل دائم على تحدي قدرة الوزارة على إستيعاب الأعداد إضافية للأطفال. وعلاوة على ذلك، يتفاقم هذا الوضع أكثر بسبب نقص الانفاق على التعليم العام وذلك بسبب تحويل مخصصات الميزانية إلى قطاع الدفاع والأمن الداخلي، والذي بدوره يُكلّف البلاد نسبة عالية من إجمالي ناتجها المحلي في كل عام[149]. لقد إنخفض معدل الانفاق العام على التعليم من نسبة 21% في عام 2002 إلى نسبة 14% في عام 2007 [150]. وبما أنه من الصعب التنبؤ كم سيستغرق من الوقت لإستعادة الأمن والاستقرار السياسي في البلاد، فسوف تبقى وزارة التربية والتعليم مقيدة في قدرتها على إستيعاب هذا الطلب الكبير على التعليم عند مرحلة الدخول أو الالتحاق. إن هذا الوضع يؤكد الاختناقات من جانب العرض.

وأيضاً، يعتبر العمر مؤشراً رئيسياً لكون الأولاد والفتيات خارج المدرسة إبتداءً من صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وما بعدها. ويحدث إتجاه عكسي وتدريجي في معدلات الالتحاق عندما يصل الأطفال إلى الصف السادس (12 سنة). ومتى ما بلغ كل من الأولاد والفتيات مرحلة المراهقة، كلما زادت احتمالية مطالبة أولياء الأمور بالفصل بين مدارس وفصول ومعلمين الأولاد عن الفتيات. وتعتبر هذه المطالب صعبة التنفيذ على وزارة التربية والتعليم. وبالاضافة إلى ذلك، وفي هذا العمر، تتغيّر التصورات والأولويات المتعلقة بالتعليم لكل من الوالدين والأطفال. فعندما يصبح الأطفال أكبر سناً، تصبح مواقفهم تجاه التعليم عاملاً في عملية صنع القرار المتعلق بالدراسة. وهذه مشكلة مهمة غالباً ما يتم تجاهلها في تحليل العوامل التي تؤثر على الأطفال خارج المدرسة (ماس 2012)[151]. وفي دراسة حول مواقف الأطفال تجاه الالتحاق بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وجدت ماس أن للأطفال رأي فيما يتعلق بحضورهم المدرسي[152]. وعلاوة على ذلك، لم يعتبر الأطفال خارج المدرسة الذين كانوا قد التحقوا بالمدرسة لسنوات قليلة أنفسهم متسربين، وبدلاً من ذلك إشاروا الى أنهم هم من قرّر "التوقف" عن الذهاب إلى المدرسة[153]. وفي حالات كثيرة ، لم تُعتبر الدراسة أولوية قصوى من قبل كلٌّ من الوالدين والأطفال[154].

وبالإضافة الى ذلك، لقد دفعت الأزمة السياسية، وخاصة في مناطق النزاع، بالعديد من الآباء إلى إخراج الأطفال الصغار من المدرسة وإبقائهم في المنزل للحفاظ على سلامتهم. وفي بداية العام الدراسي 2012-2011، تم احتلال أكثر من 150 مدرسة إما من قبل القوات المسلحة (34 مدرسة في صنعاء) أو من قبل الأشخاص النازحين داخلياً (76 مدرسة في عدن و 43 مدرسة في أبين). بينما لم يكن من الممكن الوصول الى مدارس أخرى أو أغلاقها بسبب المخاوف الأمنية القائمة على أساس وجود النزاع، مما أثّر على 100,000 طفل[155]. وفيما يتعلق بالأطفال الأكبر سناً، فقد وثّقت الأمم المتحدة 84 حالة تجنيد في القوات المسلحة والجماعات المسلحة للاولاد الذين تتراوح أعمارهم بين 10 الى 17 سنة[156]. وأيضاً، هناك تقارير تفيد بوجود عدد من الأطفال الضحايا نتيجة للألغام والذخائر غير المنفجرة والمتفجرات الناتجة عن مخلفات الحرب[157].

148 اليونسيف. تسريع تعليم الفتيات في اليمن: إعادة النظر في سياسات توظيف المعلمين وتوزيعهم على المدارس. 2007. صفحة 8.

149 السابق. صفحة 9.

150 البنك الدولي 2010. صفحة 34.

151 تأثير البعد عن المدرسة سيتم مناقشته أكثر وذلك وفقاً للمناطق الريفية المستقلة المختلفة.

152 لويسيان ماس. وقت للالتحاق. وقت للتوقف...السياسات، والتصورات والممارسات التي تؤثر على الحق في الحصول على التعليم الاساسي في اليمن. رسالة دكتوراه، 2012.

153 السابق. الصفحة 67 - 70.

154 السابق.

155 اليونسيف (2013). الصفحة 166 - 167.

156 البنك الدولي، والأمم المتحدة، والاتحاد الأوروبي، البنك الإسلامي للتنمية، ووزارة التخطيط والتعاون الدولي في اليمن. التقييم الاقتصادي والاجتماعي المشترك للجمهورية اليمنية. 2012، صفحة 118.

157 http://reliefweb.int/report/yemen/report-secretary-general-children-and-armed-conflict-yemen-s2013383

نوع الجنس

وتشير بيانات الالتحاق بالمدارس عن وجود تكافؤ بين عدد الأولاد والفتيات الملتحقين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كل من المناطق الحضرية والريفية. ولكن يصبح التفاوت بين الجنسين أكثر وضوحاً في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، حيث يزيد عدد الفتيات اللواتي يبدأنّ بالتسرب من المدرسة عن الأولاد وذلك إبتداءً من الصف 6. وتستمر هذه المعدلات بالزيادة مع تقدم العمر. فعلى سبيل المثال، إن 19% من الأطفال الذين هم في سن 12 سنة في مرحلة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي خارج المدرسة، ولكن تزيد هذه النسبة إلى 26% بعمر 14 سنة[158].

وتؤثر المعتقدات والممارسات الاجتماعية والثقافية كثيراً على حضور الأطفال إلى المدرسة، ولا سيما الفتيات من الأسر الريفية الفقيرة. حيث تُلزم المعتقدات والممارسات التقليدية الفتيات في سن المراهقة بضرورة القيام بالواجبات الأسرية. وتتفاوت تلك الواجبات بين المساهمة في الأعمال المنزلية، وخاصة في جلب المياه، الى إعداد الفتيات للزواج المبكر. وقد أظهرت العديد من الدراسات أن مهمة جلب المياه تشكل عائقاً رئيسياً أمام تعليم الفتيات[159]. ونظراً لعدم كفاية البنية التحتية في البلاد، يتمكن 44% من سكان الريف فقط (2008) من الحصول على المياه الصالحة الشرب[160]. وتقع مهمة جلب المياه على عاتق النساء والفتيات. ويمثل هذا مثالاً آخر عن كيف يمكن أن يخلق العجز في البنية التحتية حواجزاً في طريق تعليم الأطفال.

ويعتبر الزواج المبكر ممارسة اجتماعية وثقافية أخرى تحرم الفتيات من التعليم. وقد وجدت الدراسات أن أحد الأسباب الرئيسية التي تؤدي الى كون الفتيات خارج المدرسة هو الزواج المبكر[161]. إن 14% من الفتيات اليمنيات يتزوّجن قبل بلوغ سن 15 سنة، و 32% يتزوّجن قبل بلوغ سن 18 سنة[162]. ويظهر هذا واضحاً في خصائص الأطفال خارج المدرسة في البعدين الثاني والثالث، حين تبدأ معدلات التحاق الفتيات بالتدني في عمر 12 سنة وتستمر في الانخفاض كلما زاد العمر. وفي حين أن بعضهم لم يلتحق أبداً في المدرسة، يتسرب البعض الآخر من المدرسة قبل أن يتمكنوا من إكتساب مهارات القراءة والكتابة[163]. وبسبب إتضاح تأثير الزواج المبكر على تعليم الفتيات، ولأن له آثار أخرى متعددة، فسوف نوضح هذه المسألة بشكل أكثر.

إن الزواج المبكر هو مقدمة لمزيج من الآثار الاجتماعية والاقتصادية السلبية التي ستمتد إلى الجيل التالي. وقد أظهرت كل من دراسات الخصوبة والدراسات الديموغرافية أن الزواج المبكر يؤدي إلى الحمل المبكر وأيضاً الى تعدّد الإجهاض[164]. وبالإضافة إلى ذلك، غالباً ما يرتبط بطأ النمو عند أطفال الفتيات المراهقات بالزواج المبكر. ومن ناحية أخرى، ترتبط عدد السنوات التي تحضر فيها الفتاة للمدرسة مباشرة بتأجيل زواجها، مما يزيد من احتمال بدأها بالحمل في سن متأخرة حيث تكون لديها فرصة أفضل للإبقاء على حملها وأن تكون قادرة على رعاية أطفالها بشكل أفضل[165]. وعلاوة على ذلك، فإن الفتيات اللواتي يواصلنّ تعليمهنّ هم أكثر عرضة ليكونوا في وضع أفضل لفهم إحتياجات صحتهم الإنجابية فضلاً عن الاحتياجات الغذائية والتعليمية الخاصة بأطفالهم، ويرغبون في الاستثمار في تعليم أبنائهم[166].

ليست الأعراف الاجتماعية هي السبب الوحيد المهيمن وراء الزواج المبكر؛ إن الفقر هو أيضاً محفّزٌ آخر للاستمرار بهذه الممارسة. إن الشعور العميق بانعدام الأمن المالي نتيجة للبطالة، وارتفاع أسعار المواد الغذائية وأسعار المياه والوقود، يدفع بالأسر إلى الإنخراط في هذه الممارسة، والتي قد تقلّل من حجم الأسرة. ووجد التقييم الاجتماعي والاقتصادي المشترك في اليمن (2012) أن الصراع السياسي قد أدى الى تفاقم هذه الممارسة بين الأسر المشرّدة التي تعيش في مستوى الفقر[167]. حيث كشف ثلث عدد مقدمي الرعاية للأطفال النازحين داخلياً عن إستعدادهم للسماح بزواج بناتهم اللواتي هنّ دون السن المتعارف عليه للزواج وذلك لأسباب مختلفة تتفاوت بين الرغبة القوية بالحد من حجم الأسرة من أجل تخفيف أعبائها المالية، إلى مشاعر الالتزام تجاه العائلات المضيفة الذين يتم مكافئتهم عن تزويجهم من بناتهم[168].

158 هذه زيادة بقدر 7 نقاط وتقع في إطار حدود الثقة، لذلك، لسنا متأكدين من كونها تعكس الواقع أم لا.
159 المبادرة الدولية للأمين العام للأمم المتحدة حول التعليم. تسريع التقدم نحو اليمن 2015. ورقة عمل نيسان 2013، صفحة 8.
160 رئاسة مجلس الوزراء. صفحة 19.
161 هيومن رايتس ووتش. كيف تسمح بتزويج الفتيات؟ 8 كانون الأول، 2011.
162 وزارة الصحة العامة والسكان واليونيسيف. المسح العنقودي متعدد المؤشرات في اليمن 2006، التقرير النهائي. 2008، صفحة 56.
163 السابق.
164 اليونيسيف. اينوشنتي دايجست. الزواج المبكر ، أباء وأمهات أطفال: http://www.unicef-ipcl.org/pubications/p.16.
165 السابق. صفحة 37.
166 السابق.
167 البنك الدولي، وزارة التخطيط والتعاون الدولي وآخرون (2012). صفحة 66.
168 السابق.

وتؤثر الأعراف الاجتماعية والثقافية أيضاً على ما يطلبه الوالدين من قطاع التعليم، مثل إصرارهم على وجود مدارس آمنة وقريبة من منازلهم، وان يكون هناك معلمات ومدارس منفصلة للاولاد والفتيات، ودورات مياه خاصة بالفتيات وجداران حاجزة للمدرسة. إن هذه التركيبة السلبية من الاختناقات المترسخة في البيئة المواتية وفي متغيرات جانبي العرض والطلب، تعزز عمليات الاستبعاد من التعليم التي تؤثر على الأطفال. ونتيجة لذلك، وبما إنّ الاستجابة لهذه المطالب على وجه السرعة يفوق قدرة الحكومة، ومن ناحية أخرى يبقى الآباء مصرين على رفضهم للتعليم المختلط، تقع الفتيات في دوامة بين أولويات المسؤولين على المستوى الوطني وبين رغبات أولياء أمورهم.

الشرائح الخمسيّة للثروة والفقر

إن الفقر المنتشرعلى نطاق واسع في البلاد يخلق شبكة معقدة من القضايا التي تنطوي على الاقتصاد بالإضافة الى الوضع الاجتماعي والسياسي. وتجتمع هذه القضايا مع بعضها لتعمل على إستبعاد الأطفال المعرضين للخطر من المدرسة. ويشكل الأطفال خارج المدرسة في اليمن جزء من إنعكاس الوضع في البلاد.

ووفقاً لخصائص الأطفال خارج المدرسة، فإن الغالبية العظمى من الأطفال هم من الفقراء (66%)، تتراوح أعمار 56% منهم بين 6 الى 11 سنة، بينما تتراوح أعمار 41% منهم بين 12 الى 14 سنة، ويعيشون في الغالب في المناطق الريفية. يُؤثر الاقتصاد الراكد وبشدة على الأطفال. فعلى سبيل المثال، تعيش 29% من الأسر على أقل من دولارين في اليوم[169]. وهذا يعني أن 34.8% يعيشون تحت خط الفقر، وأنه يعيش حوالي 17.6% تحت خط الفقر الغذائي. تعيش معظم هذه الأسر الفقيرة (65%) في المناطق الريفية[170]. وتُقدّر نسبة الفقر بين الأطفال الفقراء، وخصوصاً الأطفال الأصغر سناً من الفئات العمرية المذكورة أعلاه، بـ 46% بالمقارنة مع نسبة الفقر بين الأشخاص البالغين، والتي تُقدّر بـ 38%[171].

ويترجم الفقر المدقع إلى سوء تغذية الأطفال الصغار وضعف حالتهم الصحيّة. وأظهرت بيانات عالمية أن لدى اليمن ثاني أعلى معدل في نقص الوزن المعتدل والشديد للأطفال في العالم، حيث يُعاني 43% من الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 5 سنوات من النقص الشديد في الوزن[172]. وبمعنى آخر، يعاني طفل واحد من بين كل خمسة أطفال صغار في اليمن من النقص الشديد في الوزن. لقد زاد سوء التغذية الحاد لدى الأطفال من 12.9% في عام 1997 إلى 15.7% في عام 2010، في حين زاد سوء التغذية المزمن لدى الأطفال من نسبة 51.7% في عام 1997 إلى 57.9% في عام 2010[173]. وعلاوة على ذلك، فقد وجد أن 25% من الإناث اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين 16 الى 59 سنة في اليمن يعانون من سوء التغذية الحاد. وأن 16% من حالات الوفاة بين الأطفال كانت بسبب الإسهال[174]. وتعتبر مشكلة المياه الصالحة للشرب والصرف الصحي تحدياً آخر. ففي عام 2008، تمكن 44% فقط من سكان الريف من الحصول على المياه الصالحة للشرب[175].

إن بطء النمو، والذي يحدث نتيجة لسوء التغذية، لا يزال سائداً أيضاً ويثير القلق بشكل خاص وذلك لإنه لايمكن التغلب عليه إذا ما ترك دون علاج خلال أول سنتين من العمر، وله عواقب سلبية على نمو الأطفال وعلى التنمية. ويعتبر الأطفال الذين يعانون من بطء النمو أكثر عرضة للتسرب من المدرسة في وقت مبكر، بالإضافة الى كونهم أكثر عرضة للإصابة بالأمراض المزمنة[176]. إن إنتشار بطء النمو بين الأطفال هو نتاج لسوء التغذية التي يمكن أن تعزى إلى المرحلة التي كان فيها الطفل مازال جنيناً، بالإضافة الى ذلك فإن بطء النمو يرتبط وبقوة مع صغر سن الأم في وقت الحمل[177].

لا تؤثر تحديات الصحة العامة والصرف الصحي على التحاق الطلاب بالمدارس فقط، ولكنها أيضاً تؤثرعلى بقائهم واستمرارهم في المدرسة بالإضافة الى تأثيرها على تحصيلهم العلمي وعلى مدى إنتباه الأطفال وعلى صحتهم النفسية.

169 رئاسة مجلس الوزراء، اليونسيف، مركز موارد تنمية الطفولة المبكرة 2013. صفحة 16.
170 السابق.
171 السابق.
172 كان لدى تيمور لتسي معدل 45%. مقتبس من اليونسيف. 2013. صفحة 88.
173 البنك الدولي، والأمم المتحدة، والاتحاد الأوروبي، والبنك الإسلامي للتنمية، ووزارة التخطيط والتعاون الدولي في اليمن. التقييم الاقتصادي والاجتماعي المشترك للجمهورية اليمنية. 2012، صفحة 79.
174 السابق. صفحة 80.
175 رئاسة مجلس الوزراء. صفحة 19.
176 اليونسيف (2013). صفحة 99.
177 السابق. صفحة 91.

ويعمل الفقر أيضاً على تهميش الفوائد الاقتصادية لتعليم الأطفال، ويجعل أولياء الأمور في الأسر الفقيرة يرون أن تعليم الأطفال والتكاليف المرتبطة به على أنه إنتاج منخفض العوائد. ومع ارتفاع معدلات البطالة، يتزايد إعتماد الآباء على أطفالهم للعمل سواء محلياً أو في الأنشطة المدرة للدخل. وتشير خصائص الأطفال خارج المدرسة إلى أنه من أصل 1.6 مليون طفل خارج المدرسة في اليمن، فإن واحد من بين كل خمسة أطفال منخرطون في عمالة الأطفال. وعلى وجه الخصوص الأولاد الذين يقبلون على التسرب من المدرسة في سبيل البحث عن عمل. وكما ظهر في بيانات ملخص الأطفال خارج المدرسة، إن الأولاد أكثر عرضة للانخراط في عمل مدفوع الأجر بعشر مرات (24%) من الفتيات (2%).

إن للقيود الاقتصادية تأثير أكبر على بقاء الأولاد وإستمرارهم في المدرسة. ولعل هذا يفسر عدم حصول زيادة في معدلات التحاق الأولاد في سن 14 سنة خلال السنوات القليلة الماضية كما كان متوقعاً. وعلى سبيل المثال، كان عدد الأولاد الملتحقين في التعليم الأساسي في الفترة بين 2007 - 2008 بنفس المستوى الذي كان عليه قبل خمس سنوات. ويرجع سبب الاستقرار الحاصل في معدلات الالتحاق أساساً إلى تدهور معدلات البقاء في المدرسة. إن عدد الأولاد الملتحقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الفترة بين 2007 - 2008 كان أقل من عدد الأولاد الملتحقين قبل خمس سنوات (367,000 طالب في الفترة بين 2007 - 2008 مقارنة مع 386,000 في الفترة بين 2002 - 2003)[178]. إن هذه ظاهرة خطيرة تحتاج إلى الاهتمام الفوري وينبغي رصدها، وخاصة عندما أصبحت مسألة زيادة نسب التحاق الفتيات بالتعليم تستحوذ على تركيز واهتمام السياسات والبرامج بشكل كامل تقريباً.

لقد أدّت الأزمة الاقتصادية الحالية الى تفاقم الصعوبات الاقتصادية للأطفال الذين تم تهميشهم مسبقاً، مثل الأطفال المهمشين، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والأطفال النازحين داخلياً من مناطق النزاع[179]. ويمكن رؤية العديد من هؤلاء الأطفال في شوارع صنعاء إما يبيعون أو يغسلون نوافذ السيارات أو يتسولون. إن مثل هذه النوع من العمل يُعرّض الأطفال لسوء المعاملة وللخطر والمجازفة[180].

وهناك عائق آخر يؤثر على مشاركة الأطفال خارج المدرسة وهو تكلفة التعليم. ورغم محاولة وزارة التربية والتعليم في التخفيف من تكاليف التعليم عن طريق جعله مجانياً للفتيات إبتداءً من الصف الأول وحتى الصف السادس، وللاولاد إبتداءً من الصف الأول وحتى الصف الثالث، إلاّ إن المدارس التي تعاني من نقص في الموارد تطالب أولياء الأمور بدفع تكاليف التشغيل. ومثال على ذلك، تشمل إحدى المدارس النفقات التالية: دفع 300 ريال يمني كرسوم للتسجيل و50 ريال رسوم للامتحان و 150 ريال رسوم للشهادة في نهاية السنة و 250 ريال رسوم لرقم المقعد الدراسي و 50 ريال لمواد التنظيف و 100 ريال رسوم للغياب[181]. وبالإضافة إلى هذه النفقات، يجب على الأسر شراء المستلزمات المدرسية لأبنائهم. ونتيجة لذلك، ورغم كون إلغاء الرسوم المدرسية سياسة إيجابية من قبل وزارة التربية والتعليم ، إلاّ أن الأسر الفقيرة لا تزال في حاجة الى تغطية التكاليف التي تفوق إمكانياتها المالية، وخاصةً عندما يكون هناك العديد من الأطفال في سن المدرسة ضمن الاسرة الواحدة.

سيبقى ضمان المساواة في النظام التعليمي تحدياً، طالما يوجد عدم مساواة في إمكانية الوصول الى التعليم والذي سببه في الاساس الإفتقار الى المساواة الاقتصادية والاجتماعية.

مكان الإقامة: الفوارق بين الريف والحضر

إن احتمالية حرمان أطفال المناطق الريفية من التعليم واحتمالية إنقطاعهم عن التعليم في وقت مبكر تزيد عن احتمالية أطفال المناطق الحضرية. يعيش نسبة 87% من الأطفال خارج المدرسة في المناطق الريفية، وإن نصف هذه النسبة من الأطفال يعيشون في محافظات الحديدة وحجة. ويزداد وضوح التفاوت في التعليم في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. إن نسبة 24% من أطفال الريف الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14 سنة هم خارج المدرسة مقارنة مع 9% فقط من أطفال المناطق الحضرية ضمن هذه الفئة العمرية.

وتشمل العوامل التي تسبب وجود العقبات في طريق التعليم في المناطق الريفية الاختناقات من جانب كل من العرض والطلب المتعلقة بضعف البنية التحتية مثل عدم وجود الطرق والمدارس القريبة فضلاً عن الأعراف الاجتماعية والثقافية. فكلما كانت القريّة بعيدة، كلما قلّت احتمالية توفير الخدمات الأساسية مثل الطرق المعبدة والمياه الصالحة للشرب والخدمات الصحية

178 السابق. صفحة 37.
179 تم مناقشة هذه المجموعات في الفصل الثاني.
180 هذه المجموعات من الأطفال خارج المدرسة تم مناقشتها مسبقاً في الفصل الثاني.
181 هذه النفقات هي مثال من أحد المدارس،حيث تختلف النفقات من مدرسة الى أخرى. اليونسيف. تحليل الموقف(2014). صفحة 188.

وفرص العمل للأطفال ولأسرهم الذين يعيشون هناك. إن من أبرز التحديات التي تقف عائقاً أمام جهود الحكومة في توفير منافع التنمية لجميع مواطنيها هي التضاريس الجغرافيّة الصعبة في البلاد بالاضافة الى تشتّت مواطنيها بين القرى النائية.

لقد زاد عدد المدارس خلال الفترة بين 2002 - 2003، والفترة بين 2010 - 2011 من 898 إلى 2,426 مدرسة في المناطق الحضرية، ومن 10,293 الى 16,439 مدرسة في المناطق الريفية[182]. وعلى الرغم من بذل وزارة التربية والتعليم الجهود المستمرة من أجل التوسيع في عدد المدارس في المناطق الريفية في جميع أنحاء البلاد، إلاّ إن الكثير من هذه المدارس تفتقر إلى المعلمين المؤهلين، والى الأثاث الكافي داخل الفصول الدراسيّة بالإضافة الى الموارد التعليمية الكافية.

وقد ذكر 28% من الأطفال خارج المدرسة أنهم لم يكونوا في المدرسة لأنهم لم يتمكنوا من الوصول إلى المدرسة[183]. إن أعلى مرحلة دراسيّة متوفّرة في العديد من المدارس الريفية هي الصف السادس؛ مما يؤثر على التحاق الأولاد والفتيات في الصفوف الدراسيّة التي تلي تلك المرحلة. وخلال الفترة 2007 - 2008، كان أكثر من نصف (57%) مدارس التعليم الأساسي فقط تقدم التعليم حتى الصف السادس، والتي تقع 60% منها في المناطق الريفية[184].

وأيضاً، تلعب المسافة بين البيت والمدرسة في المناطق الريفية دوراً هاماً فيما يتعلق بكل من الالتحاق والبقاء في المدارس[185]. حيث تقل احتمالية إرسال الآباء لأطفالهم الصغار إلى المدرسة إذا كان عليهم السير لمسافات طويلة، والتي غالباً ما تتضمن قطع مسافات تمتاز بتضاريس جغرافية صعبة من دون أحذية أو ملابس مناسبة بالإضافة الى درجات الحرارة القاسية. لذلك، يختار والآباء الانتظار حتى يصبح الطفل بالعمر والقوّة الكافية ليتمكن من تحمل هذه الرحلة.

كما وتلعب المعتقدات والممارسات الاجتماعية والثقافية، والتي يمكن ملاحظتها بشكل أكبر في المناطق الريفية منها في المناطق الحضرية دوراً أيضاً. وهذا واضح في المناطق الريفية عندما يصر الآباء على وجود مدارس منفصلة بين الجنسين. وفي محاولة وزارة التربية والتعليم لاستيعاب هذا الشرط، وخاصة من أجل ضمان بقاء الفتيات في المدرسة، فقد تعمل المدارس في نظام الفترتين بحيث تكون فترة الصباح للأولاد وفترة بعد الظهر للفتيات. وفي هذه الحالة يصبح التحدي إضافياً، حيث يتوجّب إيجاد معلمين مؤهلين من كلا الجنسين من أجل التدريس في هذه المدارس القرويّة. وفي سبيل زيادة معدلات التحاق الفتيات بالمدارس، فقد حاولت وزارة التربية والتعليم توظيف المدرّسات من القرى الكبيرة[186]. ومع ذلك، فقد ثبتت صعوبة هذا الامر وذلك بسبب الأعراف الثقافية التقليدية التي لا تسمح للمعلمة بالعيش في قرية أخرى إلا إذا كانت بصحبة أحد الذكور البالغين (مثل الزوج أو الأخ). وكانت الحالات الناجحة ضمن هذا المخطط محدودة. وكان المعلمين والمعلمات الذين تم تعيينهم من القرى الأخرى غائبين في أغلب الأحيان وذلك بسبب صعوبة التنقل. لقد أصبح تغيّب المعلم عن المدرسة قضية وطنية في نظام التعليم[187].

وتعتبر الفتيات الريفيات الفقيرات أكثر عرضة للاستبعاد من الدراسة وذلك لعدة أسباب منها: من المحتمل أن تكون المدرسة بعيدة جداً عن منازلهم، أوعدم وجود مدرّسات، وعدم توفر الماء ودورات للمياه، أو أن المدرسة غير محاطة بالأسوار، وأيضاً بسبب استخدام العقاب البدني من قبل العديد من المعلمين[188]. وتبدأ الفتيات بالتسرب من المدرسة في الصف السادس، ثم تبدأ معدلات التسرب بالإزدياد وبشكل ملحوظ في الصفوف الدراسيّة الأعلى. ويرجع سبب ذلك في الكثير من الحالات إلى عدم وجود مدرسة ثانوية في القرية في وقتٍ لا تجد فيه الأسرة سبباً لمتابعة الفتيات الدراسة من وجهة نظرها المتعلقة بتعليم الفتيات. غالباً ما يستطيع الأولاد السير إلى القرية المجاورة حيث توجد مدرسة ثانوية، ولكن يرى الآباء إن هذا التنقل اليومي

182 إبراهيم الحوثي، وإنصاف عبده قاسم، وحمود السياني: الأطفال خارج المدرسة في اليمن: السياسات والإستراتيجيات. ورقة مقدمة لورشة عمل دراسة الأطفال خارج المدرسة. اليمن، تشرين الثاني 2013. صفحة 7.

183 الأمين العام للأمم المتحدة (2013). صفحة 9.

184 السابق.

185 اليونسيف (2007). صفحة 12.

186 اليونسيف (2007). صفحة 14 - 15.

187 محمد المخلافي. تغيب المعلم وتطبيق الجدول الزمني الرسمي لوزارة التربية والتعليم. التعاون التنموي الألماني، 2013. سيتم مناقشة مشكلة تغيب المعلم بشكل أوسع في القسم 3.2.2 الجودة: الاختناقات والسياسات/الإستراتيجيات.

188 مجموعة البيانات القليلة التي شملت 200 مدرسة تقريباً والتي جُمعت عن طريق المسح الجديد وجدت بأن المرافق الصحيّة نادراً ما تكون موجودة في المدارس. وقد اظهر المسح بأن ثلث المدارس فقط كان لديها مياه (33%) فيما أشارت أكثر من نصف المدارس التي تم مقابلتها (52%) بأن مصدر المياه المستخدم لا يكفي للمدرسة بكاملها. ولذلك، هناك نقص شديد في إمدادات المياه في المدارس. أما بالنسبة للمراحيض الخاصة بالفتيات، فقد وجد أن واحدة من بين كل أربع مدارس فقط (26%) كان يوجد بها حمامات خاصة بالفتيات ومن بين الحمامات الخاصة بالفتيات فإن أكثر من النصف (56%) غير منفصلة عن حمامات الأولاد. لذا، نفترض دائماً أن توفر مراحيض خاصة بالفتيات يرتبط بمعدلات التحاقهن بالمدرسة مع أن مثل هذا الارتباط لم يثبت في المسح الجديد. اليونيسف، تقرير المسح الجديد (صنعاء، اليمن، 2013)، صفحة 27.

غير آمن لبناتهم[189]. ورغم عدم وجود بيانات متاحة لتتبع معدل الالتحاق وفقاً لبعد المدرسة، ولكن تصبح هذه المسألة أكثر وضوحاً فيما يتعلق بتسرّب الفتيات من المدرسة عندما يصبحون أكبر سناً.

وهناك ظاهرة أخرى تتعلق بالأطفال خارج المدرسة في المناطق الريفية وهي أن معدلات الالتحاق تختلف وبشكل كبير بين جميع المحافظات، وخصوصاً بين الفتيات. وقد يؤكد هذا، وكما هو مبين في التحليل المتعدد المتغيرات، أن الفقر يلعب دوراً هاماً في تفسير هذه الاختلافات. فعلى سبيل المثال، توجد في محافظة حجة ومحافظة الحديدة، وهما من أفقر المحافظات في اليمن، أعلى نسبة من الأطفال خارج المدرسة (49% و 33%، على التوالي)، بالمقارنة مع مدينة صنعاء التي لاتتجاوز نسبة الأطفال خارج المدرسة فيها (8%).

ومع ذلك، فإن التوسع في المدارس في المناطق الريفية يقدم مثالاً على الجهود المستمرة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في سبيل زيادة معدلات التحاق الطلاب. وللأسف تأتي هذه الزيادات على حساب توفير التعليم الجيد. حيث تدهورت جودة التعليم بشكل خاص في المناطق الريفية. مثلاً، إن لدى 40% فقط من المعلمين درجة البكالوريوس وإن الأطفال غالباً ما يستلمون كتبهم الدراسيّة على مشارف نهاية العام الدراسي. وقد ظهرت نتائج سوء جودة التعليم في إختبار الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم (TIMSS) في عام 2007، حيث احتل الطلاب اليمنيين في الصف الرابع المرتبة الأدنى بين 36 بلداً مشاركاً، ويرجع سبب ذلك في الغالب الى أنهم لم يستطيعوا قراءة أسئلة الإختبار القائمة على السرد[190].

و في الختام يمكننا الاستنتاج أنه، بينما تمثل عوامل جانب الطلب نسبة كبيرة من أسباب كون الأطفال خارج المدرسة في المناطق الحضرية، إلاّ أن العوامل المتعلقة بجانب العرض هي أسباب أكثر أهمية لكون الأطفال خارج المدرسة في المناطق الريفية.

3.2.1 الروابط بين خصائص الأطفال خارج المدرسة والاختناقات

وكما ناقشنا في الفقرات السابقة، فإنه من الواضح أن هناك أربعة أنواع رئيسية من الاختناقات المسؤولة عن كون الأطفال خارج المدرسة وهي: البيئة المواتية، والاختناقات من جانب العرض، والاختناقات من جانب الطلب ومشاكل الجودة في التعليم. إن العلاقة بين أسباب الاستبعاد من التعليم والخصائص المختلفة للأطفال خارج المدرسة تُبيّن وجود علاقة تفاعلية بين هذه الاختناقات والتي تؤثر على خصائص الأطفال خارج المدرسة (أنظر الجدول 3.1).

البيئة المواتية

تتضمن العوامل المتعلقة بالاستبعاد في البيئة مواتية إمكانية الوصول إلى المرافق الكافية؛ والتشريعات/السياسات؛ وتوقيت واستمرارية الاستخدام[191]. ورغم أن هذه العوامل عادة ما تعتبر ذات صلة في تحديد الاختناقات التي تؤثر على الأطفال خارج المدرسة، ولكنها في حالة اليمن، لا تعطي صورة كاملة وواضحة عن المشكلة. ووجدت دراسة الإطار المنهجي المفاهيمي (CMF) مجموعة من العوامل الإضافية والتي تمتاز بكونها خاصة بالبلد على نحو أكثر بالإضافة الى كونها تؤثر على البيئة المواتية للتعليم في اليمن وذلك على مستوى كل من البلاد والأسرة والمدرسة. وهناك عوامل إضافية للاستبعاد من التعليم في اليمن وهي نتاج للأعراف الاجتماعية في البلاد، مثل التنمية البشرية الضعيفة والحالة الاقتصادية والسياسية. إن هذه العوامل لا تتنافى مع بعضها البعض وهي في نفس الوقت متداخلة ومترابطة.

وفيما يلي وصف لمحددات البيئة المواتية في اليمن من حيث صلتها التعليم:

- **الصحة:** إن الوضع الصحي المتردي للأطفال، وكما أوضحت الدراسات العالمية، يؤثر على إنتباه وأداء الطلاب في المدرسة، والذي قد يؤدي بدوره الى الفشل في المراحل الدراسيّة ومن ثمّ الرسوب و/ أو التسرب. وكما أوضحنا من قبل، فإن حالات سوء التغذية وبطء النمو، على سبيل المثال، قد وجدت في نحو نصف عدد السكان الأطفال في البلاد. وتبدأ العديد من هذه المشاكل الصحية مثل بطء النمو في مرحلة ما قبل الولادة وغالباً ما ترتبط بزواج الأمهات المبكر.

189 اليونسيف (2007). صفحة 12.
190 البنك الدولي وآخرون.2012. صفحة 116.
191 هذه الفئات مستخلصة من إطار محددات اليونيسيف.

- **الأعراف الاجتماعية:** تواصل المعتقدات والمواقف التقليدية والثقافية تأثيرها على مواقف الناس وقراراتهم وخاصة في المناطق الريفية. ومثال على ذلك، تعليم الأطفال وخاصة الفتيات، والذي قد يتم إيقافه قبل إستكماله حين يصل الأطفال إلى مرحلة المراهقة وهي الفترة التي يتوقع منهم فيها أخذ أدوار تتفق مع المسؤوليات العائلية، مثل الأعمال المنزلية والتحضير للزواج المبكر والدخول في الزواج المبكر. يُعزز الإفتقار الى معرفة البدائل تلك الإعراف الاجتماعية بما في ذلك قبول الوالدين لقرار أطفالهم بالتسرب من المدرسة. قد لا تستند المواقف والقرارات على فوائد التعليم الاقتصادية والاجتماعية المحتملة والطويلة الأمد ولكنها قد تستند على ممارسات اقتصادية وثقافية وتقليدية أكثر فورية وأقصر أمداً في الحياة اليومية. ويمثل كل من الزواج المبكر للفتيات وعمالة الأطفال أمثلة على ذلك.

- **الإقتصاد:** ويعتبر الفقر سبباً رئيسياً في إستبعاد الأطفال من الدراسة. لقد فاقمت الأزمة الإقتصادية الراهنة في البلاد بالإضافة الى ارتفاع معدل البطالة من مشاكل هذا البلد الذي يُعاني من الفقر مسبقاً. وعندما يتخذ أولياء الأمور القرارات بشأن الاستمرار في التعليم، فإنهم يعتبرون النفقات المتعلقة بتعليم أبنائهم عبئاً وأن له عوائد منخفضة وبالتالي فإنه ليس من ضمن الأولويات المهمة.

- **الأزمة السياسية:** وأثّر الوضع السياسي الراهن بشكل ضار على التعليم من خلال تسببه في كون أكثر من 300,000 طفل خارج المدرسة، فضلاً عن تدمير المباني وإبقاء المعلمين بعيداً عن المدرسة. وسوف يستمر تأثّر قطاع التعليم طالما بقيت البلاد غير مستقرة، وبالتالي ستؤثر حالة الإضطراب هذه على حضور الأطفال والمعلمين الى المدرسة بالإضافة الى بقائهم واستمرارهم فيها.

الجدول 3.1 الملخصات والاختناقات وأسباب الاستبعاد

الأطفال خارج المدرسة في البعدين الثاني والثالث	البيئة المواتية	الاختناقات من جانب العرض	الاختناقات من جانب الطلب	جودة التعليم
• العمر • الجنس • مؤشر الثروة • الموقع الجغرافي (الحضر /الريف)	**الأعراف الثقافية و الاجتماعية:** • تصورات أولياء الأمور حول منافع التعليم الاقتصادية والاجتماعية المحدودة وطويلة الأمد • المراهقة، الزواج المبكر، الأعمال المنزلية (جلب المياه)، عمالة الأطفال • مواقف الآباء والأبناء السلبية تجاه المدرسة. **صحة الطفل:** سوء التغذية بطأ النمو، و المرض • **الإقتصاد:** الفقر • **الأزمة السياسية**	• ارتفاع معدل النمو السكاني • البنية التحتية المحدودة • ضعف القدرات المؤسساتية لوزارة التربية • تقليل الإنفاق العام على التعليم • عدم كفاية مدارس المراحل التي تلي الصف السادس • الإفتقار الى المعلملين المؤهلين وخاصة المعلمات	• تكلفة التعليم • المدارس البعيدة • المدارس غير الآمنة • ضعف الجودة • المعلمات • المدارس القريبة • مدارس تفصل بين الجنسين	• ضعف أداء الطلاب • الصفوف الدراسيّة المزدحمة • ملاحظات المعلم السلبية • العقاب البدني • غياب المعلم • ممارسة القراءة غير الكافية • التأخرفي تسليم الكتب المدرسة ودليل المعلم • غياب المعلم

الاختناقات من جانب العرض

وتشمل المحددات التي تم تصنيفها ضمن الاختناقات في جانب العرض والتي تُعيق أداء وزارة التربية والتعليم مجموعة من العوامل الخارجية والداخلية معاً. وتتعلق العوامل الخارجية بما يلي:

- ارتفاع معدل النمو السكاني والذي يفوق استيعاب/ قدرات وزارة التربية والتعليم لتتوسيع بالسرعة الكافية لاستيعاب الطلاب الجدد.
- والتضاريس الجغرافية الصعبة والبنية التحتية المحدودة (فعلى سبيل المثال تم رصف وتمهيد 14% فقط من الطرق، وتم مد أنابيب المياه الى نسبة قليلة من المناطق الريفية)؛
- مسؤولية وزارات أخرى الى جانب وزارة التربية والتعليم، مما يعني أن وزارة التربية ليست صاحبة القرار الوحيدة في القطاعات الأخرى التي تؤثر على التعليم.

أما بالنسبة للعوامل الداخلية التي تعيق أداء وزارة التربية فتشمل الإدارة الضعيفة ومحدودية قدرات الموارد البشرية، سواء كانت إدارية أوتقنيّة؛ والنقص في أعداد المعلمين المؤهلين وخاصة المعلمات؛ وعدم كفاية الأموال المخصصة للتعليم العام؛ وعدم وجود أنظمة رصد وتقييم كفوءة بما في ذلك الـ EMIS. فضلاً عن الإفتقار الى وجود البحوث والقدرة الإنمائية لمعالجة المشاكل وحلها. إن إحدى القضايا المهمة التي كثيراً ما يتم التغاضي عنها هي النهج البيروقراطية الذي تتبعه وزارة التربية والتعليم والذي يعتمد على المتطلبات الرسمية مثل المباني المدرسيّة، ومؤهلات المعلم ووحدات الدراسة التي لاتعطى للطالب إلاّعندما يلبي المتطلبات المنصوص عليها في النظام الرسمي. وبسبب الظروف الصعبة في اليمن، فإنه من غير المتوقع أن يصل التعليم إلى جميع الأطفال إلاّ عندما يتم إظهار بعض المرونة فيما يتعلق بالمدارس والصفوف الدراسية والمعلمين الذين يستطيعون القراءة والكتابة ولكنهم لم يحصلوا على التدريب المناسب لتأهيلهم للتدريس، وإعطاء وحدات الدراسة لأي طالب يدرس في أي مكان إذا تمكن من إظهار الكفاءة في مهارات التعليم المتوقعة. وسيتطلب هذا الوضوح فيما يتعلق بتوقعات التعلم، والكتب المدرسية التي توفر المحتوى المطلوب، والامتحانات التي تختبر أهداف التعلم، بالإضافة الى نظام يظهر رغبة في أن يكون أكثر مرونة.

وتعمل كل من العوامل الخارجية والداخلية معاً لتؤدي الى تسرب الأطفال من المدرسة. وعلى سبيل المثال، يؤثر عدم وجود الطرق المعبدة والمدارس البعيدة بشكل خطير على إمكانية وصول الأطفال إلى المدارس الموجودة وتؤدي إلى إنقطاع الأطفال عن المدرسة. إن عدم وجود طرق معبدة هو من ضمن مسؤوليات وزارة الأشغال العامة، في حين أن مشكلة المدارس النائية تقع ضمن مسؤولية وزارة التربية والتعليم. إن حل مشكلة إمكانية الوصول هذه تتطلب حلولاً إبداعية مثل تنظيم برامج تكون أقرب إلى منازل الأطفال وإعفائهم من المعايير الرسمية المذكور أعلاه.

الاختناقات من جانب الطلب

إن لدى كل من الآباء والأطفال توقعات من التعليم. وكحد أدنى، فإنهم يتوقعون أن يعطي التعليم الأطفال القدرة على القراءة والكتابة والقيام بالعمليات الحسابية الأساسية. ولكن عندما لا يتم تلبية تلك التوقعات الأساسية، وعندما لايتمكن الأطفال في الصفوف الدراسية العليا للحلقة الأولى من التعليم الأساسي من تعلّم هذه المهارات الأساسية فقط، فإنهم يصابون بالإحباط. ويريد الآباء أيضاً مدارس آمنة وقريبة، ومدارس آمنة تفصل بين الجنسين، ومدارس ثانوية، وأن لا تكون الصفوف الدراسيّة مكتظة، ووجود مدرسات، وأن يُعامل المدرسين الأطفال بإحترام، وأن يتم تسليم الكتب المدرسية في الوقت المحدد. وهم أيضاً يتوقعون أن لا تكون التكاليف المرتبطة بالتعليم باهظة، لا سيما في ظل الحالة السائدة التي يكون فيها العديد من الأطفال ضمن الأسرة الواحدة. إن ضعف جودة التعليم بشكل عام هي أحد العوامل الهامة في تؤدي الى تسرب الأطفال من المدرسة. ويمكن لأولياء الأمور، حتى ولو كانوا أميّن، الحكم على جودة التعليم الذي يتلقاه أطفالهم، ويمكنهم أيضاً معرفة فيما إذا كان أطفالهم يكتسبون المهارات المتوقعة في المراحل الدراسية المختلفة. عندما لا يُقدم التعليم النتائج المتوقعة، يُصبح أولياء الأمور والأطفال مقتنعين بأن الذهاب إلى المدرسة هو مجرد مضيعة للوقت.

3.2.2 الجودة: الاختناقات والسياسات / الاستراتيجيات

إن تحسين جودة التعليم هو هدف وزارة التربية والتعليم الرئيسي. أما فيما يتعلق بالأطفال خارج المدرسة، فتعتبر جودة التعليم وسيلة هامة لإبقاء الأطفال في المدارس، والتي من المحتمل أيضاً أن تُعيد الأطفال الذين تسربوا منها.

وأيضاً، يمثل التعليم الجيد تحدياً هائلاً بالنسبة لوزارة التربية والتعليم وذلك بسبب النقص الشديد في مواردها المالية والبشرية. وعلاوة على ذلك، وبالنظر الى تقييد قدرات وزارة التربية والتعليم، فقد كانت الوزارة في موقف صعب بخصوص كيفيّة الاستثمار في التعليم الجيد ولكن وفي الوقت نفسه تسعى للتوسع في النظام التعليمي. وفي محاولة لتلبية إلتزاماتها المتعلقة بتوفير التعليم للجميع (EFA) والأهداف التنموية للألفية، وجهت وزارة التربية والتعليم إستثماراتها نحو زيادة معدلات التحاق الطلاب. وكانت نتيجة هذه الجهود إضعاف جودة التعليم. وبالنتيجة، فإنه فكلما التحق المزيد من الطلاب في النظام التعليمي، كلما تخرّج المزيد منهم غير متعلمين بشكل جيد. وقد أدى هذا أيضاً الى تدني معدلات البقاء في المدرسة، والذي يدل على عدم قدرة النظام التعليمي على إبقاء الطلاب في المدارس بعد أن التحقوا به. ونتيجة لذلك، فإنه لا يتم استخدام الموارد بالفعالية التي يجب أن تكون عليها.

وتؤكد العديد من التدابير مدى خطورة تدني جودة التعليم. وفيما يتعلق بالمعايير الدولية، وكما ذكرنا سابقاً، جاءت نتائج الطلاب اليمنيين في اختبارات الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم TIMSS (2007) في أدنى مرتبة بين 36 بلداً مشاركاً في كلا الاختبارين. ويعزى الأداء الضعيف للطلاب جزئياً إلى عدم قدرتهم على قراءة أسئلة الاختبار[192]. وقامت دراسة حديثة للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID (2012) بتقييم قدرات القراءة عند الطلاب في الصفوف الثلاثة الأولى وفي ثلاث محافظات مختلفة، ووجدت الدراسة أنه لم يكتسب معظم الطلاب بعد المهارة الأساسية اللازمة لمعرفة القراءة والكتابة والفهم قبل نهاية الصف الثالث[193]. وفي دراسة حالة اليمن في تقرير المعرفة العربي، تم اختبار عدد من الطلاب في المدارس الثانوية والذين تم اختيارهم بشكل عشوائي في المهارات المعرفية. وأظهرت النتيجة أن 85 إلى 95% من طلاب المدارس الثانوية يفتقرون إلى المهارات المعرفية اللازمة لحل مشكلة، ومهارة الكتابة، ومهارات تكنولوجية المعلومات والبحث[194].

ليس لدى وزارة التربية نظام قياس خاص بها لتقييم جودة التعليم. ومن الضروري قياس مخرجات تعلم الطالب من أجل تحديد جودة التعليم، والعوامل التي تؤثر على الأداء الجيد، بالإضافة الى تقييم التقدم الذي تم إحرازه عندما يتم إجراء الإصلاحات. وتدور مناقشات حول إنشاء نظام تقييم وطني ولكن ليس لدى وزارة التربية أيّ نظام فعّال حالياً[195]. وبدلاً من ذلك، فإنه يتم تقييم أداء الطلاب بناءًا على الامتحانات الصفيّة على المستوى الوطني في منتصف ونهاية العام الدراسي، بالإضافة الى الامتحانات العامة في مراحل دراسيّة معينة ضمن النظام المدرسي، والتي تجري عادة في الصف التاسع والثاني عشر[196]. وتؤكد هذه النتائج أهمية قياس جودة النظام التعليمي للتعليم عن طريق أداء الطلاب لأنه ينبغي أن يكون حصولهم على المهارات هو الهدف المركزي للنظام التعليمي. ولكن نادراً ما يُذكر أداء الطالب كأحد أهداف سياسات وبرامج التعليم عند مناقشة جودة التعليم. ولكن بدلاً من ذلك، يشار إلى الجودة من ناحية المدخلات اللازمة في نظام التعليم.

وعلى سبيل المثال، يُضمّن برنامج تطوير التعليم الأساسي 2 (BEDP2, 2013-2017) الجودة كأحد الأهداف الأساسية. ويتألف مكون هذا البرنامج الذي يهدف الى تعزيز المساواة في الوصول الى التعليم الجيد من الأنشطة التالية[197]:

- الأعمال المدنية والأثاث والمعدات اللازمة للحد من الازدحام في مجموعة مدارس مختارة في المناطق الحضرية والضواحي، بالإضافة الى تحسين البيئة المادية لتعلم الأطفال من خلال إعادة تأهيل نحو 150 مجموعة مدرسيّة
- التدخلات لتعزيز المساواة من خلال توظيف وتدريب حوالي 700 معلمة من الريف والتوسع في التحويلات النقدية المشروطة (CCT) لبرنامج تطوير التعليم الأساسي،
- وتقديم الدعم إلى مجالس الأباء والأمهات لتعزيز القدرات المدرسيّة والمشاركة المجتمعية بما في ذلك الأحكام المتعلقة بالمنح المخصصة لتطوير المدارس لنحو 210 مدرسة.

192 السابق. صفحة 53.
193 معهد المثلث للبحوث،تقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولية. 2012. صفحة 25.
194 السابق.
195 البنك الدولي للإنشاء والتعمير، البنك الدولي والجمهورية اليمنية (2010). صفحة 51.
196 السابق.
197 وزارة التربية والتعليم. وحدة إدارة مشاريع التطوير التربوي. 2013.

تتكون مبادرات الصندوق الاجتماعي للتنمية (SFD) لدعم جودة التعليم من:

- دعم برامج التعليم قبل الأساسي ورياض الأطفال وبرامج الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- تجريب أساليب جديدة في مجال تطوير التعليم الجيد؛
- إدخال تكنولوجيات جديدة في التدريس والتعلم؛ و
- التخطيط للعديد من المفاهيم والأساليب والتطبيقات الجديدة للمساعدة في بناء القدرات[198].

وعلى الرغم من كون مدخلات كل من برنامج تطوير التعليم الأساسي (BEDP2) والصندوق الاجتماعي للتنمية (SFD) من المساهمات الهامة، إلاّ انه لاتوجد أيّة أدلة تجريبّية تبيّن أن هذه التدخلات ترتبط بأداء الطلاب[199].

ويبيّن إطارالنتائج متوسط المدى (MTRF 2013) أن الحكومة ملتزمة اكثر في رغبتها في تحسين الجوانب النوعية للتعليم[200]. ويستلزم تحسين جودة التعليم 2005 - 2010 إجراء تحسينات في مستوى أداء المعلمين والإدارة المدرسية وجودة التعليم. وبتحديدٍ أكثر، فهو ينطوي على ما يلي[201]:

- لقد تلقى أكثر من 75% من المعلمين تدريب متكامل على مهارات التدريس. وكما تم تدريب النساء في المناطق الريفية، وذلك بهدف التعاقد فيما بعد مع المتدربات الناجحات للعمل كمدرسات. وقد تم اختيار المناطق الريفية بسبب حاجتها الى المعلمين المؤهلين.
- تم تدريب أكثر من 90% من مدراء مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي و 40% من مدراء مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على إدارة المدارس وممارسات الإدارة.
- تعزيز المشاركة المجتمعية من خلال إنشاء مجالس الآباء والأمهات.
- وعلى الرغم من بعض التأخير، إلاّ أنه يجري تطوير المناهج الدراسية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.
- تعمل فرق عمل اختصاصية على وضع كتب مدرسيّة محسنّة لكل مادة.
- يجري إدخال الارشاد المدرسي من خلال إشراك المرشدين الاجتماعيين في المدارس.

وقد قدّمت مراجعة العديد من الدراسات النوعية نظرة ثاقبة عن الروابط بين هذه المدخلات وبين جودة التعليم.

تدريب المعلمين: إن لدى 40% فقط من المعلمين شهادة جامعية في حين إن لدى النسبة المتبقية شهادة الدراسة الثانوية. ولأن المعلمين غالباً ما يفتقرون الى المؤهلات الرسمية، فإن تدريب المعلمين على مهارات التدريس هو عنصر مشترك في جميع سياسات / استراتيجيات وزارة التربية والتعليم بالإضافة الى مشروعات شركاء التنمية[202]. ولكن تظهر الدراسات حول جودة التعليم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي اليمنية أن هناك عوامل أخرى قد يكون لها تأثير أكبر على أداء الطالب بالمقارنة مع تأثير تدريب المعلمين على مهارات التدريس. وعلى سبيل المثال، قامت إحدى الدراسات باختبار تاثير ثلاثة عوامل هي: مدخلات الفصول الدراسية (الخصائص الفيزيائية للفصل الدراسي)، وخصائص المعلم (نوع الجنس، الجنسية اليمنية[203]، والتعليم، وتأهيل المعلم، وعدد سنوات التدريس، والتدريب الذي تلقاه أثناء الخدمة) والبراعة الادارية للمعلم وأساليب التنظيم (أي التفاعلات الاجتماعية بين المعلمين والطلاب، والتغذية الراجعة، وأساليب التأديب، وغيرها). ومن بين هذه العوامل الثلاثة، كانت البراعة الادارية للمعلم وتنظيم الفصول الدراسية هي أكثر العوامل تأثيراً على أداء الطالب، وخصوصاً بيئة التعلم التي يخلقها المعلم، مثل، والتغذية الراجعة الايجابية والتفاعل مع الطلاب، والتي بدورها تسمح لهم بتوجيه بعض أنشطة التعلم والأساليب التأديبية[204].

198 الصندوق الاجتماعي للتنمية. التقرير السنوي 2011. الجمهورية اليمنية، صفحة 16.

199 بنيامين بلوم. الخصائص الإنسانية وتعلم الطلاب. نيويورك: ماكجرو هيل. صفحة 110 – 111. وأيضاً، منى هاشم، صفحة 135 – 136.

200 إطار مراجعة منتصف العام الدراسي(2013). صفحة 29 .

201 السابق.

202 مثلاً، المرحلة الثانية من برنامج تطوير التعليم الأساسي.

203 في وقت إجراء الدراسة عام 1990، كان غالبية المعلمين من المغتربين، حيث كان معظمهم من المصريين ومن جنسيات عربية أخرى.

204 منى هاشم: العوامل التي تؤثر على تحصيل الطلاب في المدارس الأساسية في اليمن. جامعة ميتشغين، 1992. صفحة 141.

ووجدت الدراسة التي أجراها كولينز ومسعود جالوسي (2012) أن التغذية الراجعة التصحيحية التي قام بها المعلمين قد ساهمت في تحسين التحصيل العلمي للطلاب، وهذا يدعم نتيجة الدراسة التي نوقشت أعلاه حول التفاعل بين المعلم والطالب. ومن المحددات الأخرى التي كان لها علاقة إيجابية مع أداء الطالب هي مستوى حضور الطلبة بالإضافة الى ممارسة القراءة[205]. كما ووجد المخلافي (2009) أن المحددات المتعلقة بأداء الطالب قد شملت حجم الصف الدراسي، في حين كان لتأهيل وخبرة المعلم نتائج متفاوتة. بينما أشار كل من يوكي وكاميا (2013) الى أن تدني مستوى تأهيل المعلم وحده لا يرتبط كثيراً بإنجازات الطلاب[206]. ولكن يرتبط حجم الصف الدراسي بشكل كبير وسلبي بإنجازات الطلاب[207].

وتؤكد هذه الدراسات على إن تدني مستوى المؤهلات الرسمية للمعلمين لايؤثر على أداء الطالب ولكن ما يؤثر هو قدرتهم على خلق بيئات تعلم إيجابية في صفوفهم. ويمكن أن يعزى هذا ولو بشكل جزئي، إلى وجود عدد كبير من الطلاب بأعمار مختلفة في الفصول الدراسية والذين لهم احتياجات مختلفة للتعلم، ويمكن أن يكون ذلك عبأً كبيراً على أيّ معلم بغض النظر عن مؤهلاته/ها. وفي المتوسط، تتكون الصفوف الدراسيّة في اليمن على 65 طالباً، ويمكن أن يرتفع هذا العدد إلى 100 طالب في الصف الواحد. وبالتالي، فإن إمتلاك المهارات اللازمة للتعامل مع ولإدارة هذه الأعداد الكبيرة من الطلاب هو أكثر أهمية من إمتلاك الخبرة في طرق تدريس موضوع معين. ودعمت دراسات أخرى ذات صلة هذه النتائج، حيث أبرزت أن السلوك السلبي للمعلم، مثل العقاب البدني والعنف و والتغذية الراجعة السلبية للطلاب بالإضافة الى تغيّب المدرسين، تؤدي أيضاً إلى تدني أداء الطلاب وتسربهم من المدرسة[208].

ويعتبر العقاب البدني أمر شائع في المدارس اليمنية ويؤثر على بقاء الطلاب وإستمرارهم في المدرسة. فعلى سبيل المثال، ذكر الذباني (2004) أنه قد صرّح نسبة 81.7% (79.1% من الأولاد و 51% من الفتيات) من ضمن الـ 586 طفل الذين شملهم المسح أن أكثر أنواع العقاب البدني إستخداماً في المدرسة هو الضرب بالعصا[209].

وتماشياً مع المبادرة العالمية للقضاء على جميع أشكال العقاب البدني للأطفال، فقد حظر قرار وزاري صدر في عام 2006 العقاب البدني في المدارس[210]. ولكن هذا الحظر لم يضع حداً لهذه الممارسة[211]. وأوضح تقريرجديد قدمته منظمة إنقاذ الطفولة (2009) تعرّض 19.6% من الأطفال الى العقاب البدني، وقد ذكر 48% من الاطفال الذين تم معاقبتهم أنهم قد تعرضوا للضرب بشيء ما من قبل معلميهم[212]. وهكذا، فإن حظر العقاب البدني في المدارس من دون إضفاء الطابع المؤسساتي على آليات تنفيذ فرضه غير كافي لإنهاء هذه الممارسة.

المشاركة المجتمعية: مجالس الآباء والأمهات (FMCs): لقد عمدت وزارة التربية والتعليم على تعزيز دور مجالس الآباء والأمهات في المدارس خلال السنوات القليلة الماضية، وهو ما يتضح في العديد من مشاريع شركاء التنمية (التعاون التنموي الألماني، بنك التنمية الألماني، الصندوق الاجتماعي للتنمية واليونيسف ومشروع تطوير التعليم الأساسي). إن الهدف الأساسي هو إشراك ومشاركة الآباء في تعليم أبنائهم ضمن أنشطة مختلفة مثل بناء المدارس وصيانتها والأنشطة الإضافية للمناهج. ولكن، من المهم أن نلاحظ أنه قد أظهرت الدراسات في الماضي أن هذه الأنشطة تعزز المشاركة المجتمعية، وتؤدي أحياناً الى زيادة الالتحاق ولكنها بنفس الوقت لا تؤثر على التحصيل العلمي للطلاب[213].

205 بينيلوب كولينز وسهيله مسعود – جالوسي: أداء الطلاب في سياق تقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولية في اليمن. آر تي آي الدولية 2012، صفحة 3 – 6.

206 تكاكو يوكي ويوريكو كامي ياما: تحسين جودة التعليم الأساس لشباب المستقبل في اليمن في فترة ما بعد الربيع العربي. الاقتصاد العالمي والتنمية. ورقة العمل 59، كانون الثاني 2013. صفحة 8 – 9.

207 السابق.

208 نقلاً عن سارة جراهام. المراجعة المكتبية حول انتشار العنف في المدارس اليمنية. اليونيسيف – اليمن، تشرين الثاني 2012. صفحة6.

209 السابق.

210 منظمة إنقاذ الطفولة. المبادرة العالمية للقضاء على جميع أشكال العقاب البدني ضد الأطفال. 2011.

211 مقابلات مع المعلمين ومع ممثلي المجلس الأعلى للأمومة والطفولة في صنعاء، الجمهورية اليمنية. 26 تشرين الثاني 2013.

212 سارة جراهام. صفحة 190.

213 إيه روغ وإتش بوزرت: إشراك المجتمعات: المشاركة في تقديم برامج التعليم. شركاء مبدعون، مشروع تطوير التعليم الأساسي ومحو الأمية التابع للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية 1998.

وكان التعاون التنموي الألماني GIZ نشطاً في العمل مع مجالس الآباء والأمهات ولعدة سنوات، وقد ساعدت تجربتهم على تقديم دروساً قيمة حول دور مجالس الآباء والأمهات. إن تقييم برنامجهم للتحسين العام في اليمن (GEIP، 2011) قد ساعد في تقييم تأثير مجالس الآباء والأمهات في المحافظات حجة ومأرب. وأجري التقييم عن طريق تقسيم مدارس كلا المحافظتين إلى مجموعتين: المدارس التي تحتوي على مجالس الآباء والأمهات ومجموعة المدارس المختارة التي لا تحتوي على مجالس الآباء والأمهات[214]. وقد أظهرت النتائج أن وجود مجالس الآباء والأمهات في المدارس، سواء تلك التي أنشئت حديثاً ضمن برنامج التحسين العام GEIP أو مجالس الآباء والأمهات التي أنشئت سابقاً، كان له أثر إيجابي على رفع معدلات التحاق الطلاب، وتدني نسب تسرب الطلاب من المدرسة، ورفع معدلات التحاق الفتيات بالمدارس، وعلى تحصيل الطلاب، وتحسين إدارة المدرسة، وعلى معدلات حضور كل من المعلم والطالب. بينما إستمرت المعدلات بالتدني في جميع هذه الجوانب ضمن مجموعة المدارس المختارة.

وتعتبر محافظة حجة واحدة من أفقر المحافظات في اليمن وفيها أدنى معدلات التحاق بالتعليم الأساسي في البلاد. ولذلك، فإن هذه النتائج تشير الى أنه في ظروف مثل هذه، فيمكن لمجالس الآباء والأمهات أن تلعب دوراً هاماً في المدرسة. ومع ذلك، يجب أن تكون الاستثمارات في بناء قدرات هذه المجالس متوازن مع الاحتياجات في جوانب أخرى من التعليم. وبسبب مواردها المحدودة، فإن على وزارة التربية والتعليم أن تأخذ بعين الإعتبار فيما إذا كانت الفوائد الناتجة من مجالس الآباء والأمهات تتغلب على النقص في تمويل البرامج الملحة الأخرى.

المربع 3.1 أمثلة على الأنشطة الذاتية لمجالس الآباء والأمهات في المدارس التجريبية: الكتب المدرسيّة

وعادةً مايكون عبء توزيع واسترجاع الكتب المدرسية في نهاية كل عام دراسي أمراً لا يطاق بالنسبة للمعلم وللإدارة في مدرسة خولة الحلقة الأولة من التعليم الأساسي والثانوية في منطقة الشاهل في محافظة حجة. كان منظر أكوام الكتب المتراكمة والمتناثرة في كل عام مؤلماً.

وكان لابد من التدخل الحاسم لتسهيل مهمة استرجاع وحفظ وعد الكتب المدرسيّة فضلاً عن تحديد الزيادة أو النقصان في كمية الكتب. وكان التبرع بمبلغ 87,000 ريال من قبل مجلس الآباء والأمهات بمثابة حل نهائي لهذه المشكلة حيث وفّر خزانة كتب مناسبة لتخزين الكتب وتصنيفها حسب الصف. وأصبح الآن من الممكن أن يحصل الطلاب على الكتب المدرسيّة النظيفة وأن يُسلموا كتب مدرسية نظيفة في نهاية كل عام دراسي[215].

برنامج تحسين التعليم العام في اليمن (GEIP). الرصد المستند على النتائج 2011.

المناهج المدرسية: إن وزارة التربية والتعليم بصدد إصلاح المناهج الدراسية لكل من المدارس الأساسية والثانوية. ومن المثير للاهتمام، أنه لا توجد دراسات تؤكد العلاقة بين المناهج الدراسية والتحصيل العلمي للطلاب.

ومنذ عام 1990، قامت وزارة التعليم والتعليم باصلاح مناهج التعليم العام مرتين[216]. كانت المرة الأولى بعد توحيد شمال وجنوب اليمن، حيث تم دمج المناهج الدراسية لكلا البلدين في منهج واحد، ولكن لم يتم إدخال أيّة أساليب جديدة للتعلم[217]. أما التغيير الثاني في المناهج الدراسية، والذي شمل جميع الصفوف الإثنى عشر، فقد بدأ في عام 1995 وإكتمل في عام 2004. ويهدف هذا المنهج الجديد إلى تحويل عملية التعلم من منهج قائم على أساس التعلم الالقائي الى منهج آخر يتطلب المزيد من التفكير التحليلي. ورغم كون الاستراتيجية مثيرة للاهتمام، إلاّ أنها فشلت في أن تأخذ في الاعتبار سياق التعليم. وعلى سبيل المثال، من أجل تنفيذ الإصلاحات، فإن ذلك يتطلب تقديم الكثير من التدريب للمعلمين وهو شيء لم يتم إكماله أبدا. وأيضاً، لم توفر الكتب الارشادية للمعلم (دليل المعلم) المعلومات اللازمة للمعلمين للرد على أسئلة الطلاب، ونظراً لعدم معرفتهم بالمحتوى، فلم يتمكن المعلمين من تقديم الأجوبة. ونتيجة لذلك، وجد كل من المعلمين وأولياء الأمور والطلاب أن المناهج الجديدة هي مناهج غير مناسبة[218].

214 راينر هامبل. برنامج تحسين التعليم العام في اليمن. المتابعة القائمة على النتائج 2011. المكونالثالث: المشاركة المجتمعية مع التأكيد الخاص على تعليم الفتاة. كانون الثاني 2011.

215 السابق. صفحة 31.

216 البنك الدولي وآخرون.2010. صفحة 58.

217 الوحدة بين اليمن الشمالي (الجمهورية العربية اليمنية) واليمن الجنوبي (جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية) حدثت في عام 1990.

218 مقابلة مع أحد مسئولي وزارة التربية والتعليم ومركز البحوث والتطوير التربوي. صنعاء، 15 كانون الأول 2014. وشارك مركز البحوث والتطوير التربوي في إعداد المناهج الجديدة (1995 – 2004).

وأشارت دراسة قام كل من يوكي وكامياما (2013) إلى أن محتوى المنهج ليس هو ما يؤثر على أداء الطالب، ولكن وقت التدريس الذي يتم تمضيته في تدريس وشرح الموضوع[219]. وتستند النتائج التي توصلوا إليها الى مشكلتين بالغتين في الأهمية: أولاً، وفقاً لإختبار الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم TIMSS لعام 2007، يغطي المنهج الدراسي "المقصود" في اليمن مواد الرياضيات في الـ TIMSS وبمستوى قريب من مستوى المتوسط الدولي - نفس اليابان. ولكن مواضيع الرياضيات التي تم "تدريسها" بالفعل لم تغطي سوى 46% من جميع المواد في الرياضيات، وهي أقل نسبة تم تدريسها من بين جميع الدول المشاركة[220]. وعموماً، فإن البلدان التي حققت نتائج عالية مثل سنغافورة، كان لديها نسبة عالية من المواد التي تم "تدريسها" في المواضيع المختلفة[221]. وثانياً، إن مجموع ساعات التدريس الرسميّة خلال العام الدراسي الواحد في اليمن أقصر. وكما وضّح يوكي وكامياما، إن لدى اليمن 729.6 ساعة من التدريس في السنة بالنسبة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي و 864 ساعة من التدريس في التعليم الثانوي، والذي يمثل حوالي 70% من الوقت المستخدم من قبل الأنظمة عالية الأداء في المرحلة الثانوية[222]. وعلاوة على ذلك، يتم ضغط الوقت المخصص لتدريس المناهج الدراسية بسبب ارتفاع معدل تغيّب المدرسين وقلّة ساعات العمل، ولا سيما في المناطق الريفية[223]. وأيضاً، يزيد التأخير في تسليم كل من الكتب المدرسية ودليل المعلمين في الوقت المحدد من سؤ وضع تطبيق المناهج الدراسية بطريقة أكثر فاعلية. ويعود السبب وراء هذه المشاكل الى التأخير في الطباعة والقصور في توزيع الميزانية[224].

وفي عام 2012، أطلقت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID/ ومشروع تحسين معيشة المجتمع (CLP) تقييم مهارات القراءة في المرحلة المبكرة في اليمن (YEGRA)، والتي تركز على تحسين مهارات القراءة والكتابة للصفوف من الأول وحتى الصف الثالث. وقد بدأ المشروع كنتيجة لقلق وزارة التربية والتعليم بشأن المستوى الضعيف للطلاب اليمنين في اختبار الـ TIMSS والتقييم التجريبي الذي تموله USAID والذي أظهر مستويات متدنية في مهارة القراءة[225]. وفي وقت إجراء دراسة OOSCI، كان الـ CLP المشروع المانح الوحيد الذي يركز على مهارات تعلم الطلاب. إن نهج القراءة YEGRA يهدف الى تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب من خلال تطبيق البرنامج القائم على الأدلة لتدريس القراءة في الصفوف الأولى، والذي يتضمن نطاق قائم على الصوتيات والتسلسل، وخطط الدرس المكتوبة للمعلمين، وكتب القراءة للطلاب، وتدريب المعلمين، وإرشاد وتعبئة الدعم المقدم لمجلس الآباء والأمهات[226]. ويستهدف التدخل الطلاب في الصف الأول الذين كانوا يحضرون المدرسة خلال العام الدراسي 2012 - 2013. لقد إعتمدت وزارة التربية والتعليم في عام 2013 الـ YEGRA كمنهج للقراءة العربية للصف الأول. ونتيجة لذلك، فقد تم اعداد كتب مدرسية جديدة للطلاب ومرشد/ دليل جديد للمعلمين ، ويتضمن البرنامج ورش عمل مستمرة لتدريب المعلمين على تدريس المنهج الجديد في محافظات معينة. وبدأ تطبيق هذا المشروع بالصف الأول وسوف يشمل الصف الثاني والثالث في السنة القادمة. وفي عام 2013، بدأ برنامج تطوير التعليم الأساسي (BEDP2) المشاركة في توسيع نطاق هذا المنهج الجديد على جميع المحافظات.

وبحلول نهاية السنة الأولى من تطبيقه (2013)، تم تقييم نهج القراءة الـ YEGRA وأظهرت النتائج تحسناً في بعض المناطق أكثر من غيرها. ولأنه كان لا يزال في المرحلة التجريبية، فقد كان هناك وقت لإجراء التعديلات. فعلى سبيل المثال، تم إجراء بعض التعديلات والتصحيحات على الكتب المدرسية ودليل المعلمين بعد عامهم الأول من الاستخدام. ومع ذلك، ووفقاً لبعض المعلمين الذي تم مقابلتهم، لا تزال كتب دليل المعلم المعدّلة تحتوي على أخطاء بحاجة إلى التصحيح[227]. ويبدو أن هذه التغييرات الأولية هي في الدرجة الأولى تنقيحات قائمة على أساس الحقائق، بالإضافة الى نظرة أوسع على صيغ الدرس والجوانب الأخرى من الكتب، مثل سهولة استخدامها من قبل المعلم، والتي قد تكون ضرورية في المستقبل.

وخلال إحدى الزيارات إلى ورشة عمل الـ YEGRA لتدريب المعلمين في صنعاء، قال المعلمون إن المنهج الجديد قد أعجبهم، حيث وفّر لهم الارشادات حول كيفية تدريس المواضيع خطوة بخطوة. ولكنهم شعروا بإنه مكثفٌ جداً، ولم يأخذ بعين الاعتبار بيئتهم التعليمية. مثلاً، يكون لدى معلمي الصفوف من الأول الى الثالث، في المتوسط، 65 طالباً في الصف الواحد.

219 يوكي وكامي ياما (2013)، صفحة 16.
220 البنك الدولي وآخرون. 2010. صفحة 53.
221 السابق.
222 السابق. صفحة 15.
223 وزارة التربية والتعليم ووزارة التخطيط والتعاون الدولي(2010).
224 السابق.
225 الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية – اليمن (2013). تحسن مهارات القراءة في مدارس اليمن. تقرير تقييم أثر المرحلة الأولى لمشروع تطوير مهارات القراءة المبكرة في اليمن: 2012 – 2013.
226 السابق. صفحة 2.
227 أجريت المقابلات بعد ورشة عمل تدريب المعلمين على منهجية "تحسين مهارات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى" والتي عقدت في 20 تشرين الثاني 2013.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن درس القراءة العربية هو لفترتين. وتتطلب المناهج الدراسيّة في نهج القراءة YEGRA الكثير من المشاركة أو التفاعل بين المعلم والطالب. ويعتبر القيام بذلك في مثل هذه الفصول الدراسية الكبيرة أمراً مرهقاً، ويكون المعلمين بحلول نهاية الدرس، متعبين جداً ولا يستطيعون تدريس الموضوعات المتبقية. وقال أحد المعلمين أنهم قد سألوا منظمي الـ YEGRA فيما إذا كان بإمكان المعلمين تعديل النهج حسب احتياجات صفوفهم. وكان الرد هو أن عليهم إتّباع طريقة التدريس كما ذكرت في دليل التدريس على وجه التحديد. ويمثل هذا مصدر للقلق وذلك لأنه إذا كانت هذه المنهجية مرهقة جداً للمعلمين، فقد لا يتبعونها لفترة طويلة.

الارشاد المدرسي: وقد أدخلت وزارة التربية والتعليم عنصراً آخر في محاولتها لتحسين جودة التعليم وهو الارشاد المدرسي. ويشمل هذا وجود المرشدين الاجتماعيين الذين يعملون كمساعدين للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وكمستشارين مهنيين. ونظراً للخلفية الهشة للطلاب مثل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والطلاب من مناطق النزاع، والذين يعيشون في فقر مدقع والذين يفتقرون عموماً للوعي حول أهمية التعليم ، فكان يُعتقد أنه سيكون بإمكان المرشدين الاجتماعيين تقديم الدعم القيّم لهؤلاء الأطفال المعرضين للخطر بحيث يكون من الممكن إبقائهم في المدرسة لفترة أطول. أما من ناحية جودة التعليم ، لم نعثر على أيّة دراسات في اليمن عملت على تقييم فيما إذا كان توفير المرشدين الاجتماعيين في المدارس يزيد من الأداء الاكاديمي للطلاب أم لا.

لقد وجد مشروع التحسين العام في اليمن (GEIP) الذي قام به التعاون التنموي الألماني (GIZ) المذكور في وقت سابق، والذي تضمن دوراً للمرشدين الاجتماعيين، أن المرشدين الاجتماعيين في المدارس التجريبية في محافظتي حجة ومأرب قد ثبّت أنهم قد عملوا وبشكل جيد على إنشاء وتنشيط أو تعزيز مجالس الآباء والأمهات القائمة . ولكن، وفيما يتعلق بتوجيه وإرشاد الطلاب بطيئي التعلم ، والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة الموهوبين، فقد وجد المشروع أن المرشدين الاجتماعيين في ثلث المدارس كانوا لا يؤدون دورهم حسب المقاييس المطلوبة في تقديم الارشاد للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم والسلوك. ورغم أن هذه الدراسة تبحث في المرشدين الاجتماعيين في المدارس الواقعة ضمن محافظتين فقط ، إلاّ أنها تشير إلى أنه إذا كانت وزارة التربية والتعليم ترغب في الاستثمار في الارشاد المدرسي، فإنه من الضروري أن يتلقى العاملون الاجتماعيون التدريب المناسب وأن يتم مراقبتهم للتأكد من أنهم يؤدون واجباتهم على نحو فعال. ومرة أخرى نجد أنفسنا نتسائل فيما إذا كانت الفوائد التي ستنتج من وجود المرشدين الاجتماعيين ستفوق مساوئ وجود القليل من الموارد لتغطية جوانب أخرى هامة من التعليم.

وأخيراً، إنه من الضروري تحديد العوامل التي تؤثر على أداء الطالب من أجل مساعدة واضعي السياسات التعليمية والشركاء المانحين على معرفة أين يجب الاستثمار في التدخلات التي من شأنها تحقيق المزيد من التعلم لدى الطلاب.

3.3 البعدين الثاني والثالث: السياسات والاستراتيجيات

لقد قدّمت الدراسة في الجزء السابق تحليلاً تشخيصياً عن السبب وراء كون الأطفال خارج المدرسة. أما السؤال المتبقي فهو كيف يمكن أن نُعيد الأطفال خارج المدرسة إلى المدرسة مرة أخرى وكيف نشجعهم على البقاء والاستمرار فيها؟ لا توجد سياسات أو استراتيجيات أو أنشطة محددة تستهدف الأطفال خارج المدرسة. وبالإضافة إلى ذلك، في حال تسرب الطفل من المدرسة، فإنه من الصعب بالنسبة له أو لها إعادة الالتحاق فيها. ويعود السبب الرئيسي وراء ذلك الى عدم وجود آليات الدعم التي تساعد الطلاب في اللحاق بأقرانهم الذين بقوا في المدرسة. إن لدى وزارة التربية والتعليم ، وبدعم من شركائها المانحين، سياسات / استراتيجيات لمعالجة بعض الاختناقات التي تؤثر على الأطفال خارج المدرسة في اليمن. ويعمل القسم التالي على ربط هذه الاختناقات بالسياسات / الاستراتيجيات ويبحث في تأثيرها على عكس إتجاه آليات الاستبعاد إلى أخرى تسمح بشمول الأطفال خارج المدرسة في النظام التعليمي.

3.3.1 البيئة المواتية

الأعراف الاجتماعية، مثل المواقف السلبية تجاه تعليم الفتيات، وعدم وعي الآباء والأطفال بقيمة التعليم ، والزواج المبكر وعمالة الأطفال، هي عقبات كبرى أمام وصول الأطفال الى التعليم. لقد تم تناول هذه القضايا من قبل العديد من السياسات والاستراتيجيات.

228 رينر هامبل. صفحة 16.

تؤكد الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في أهدافها (NBEDS, 2003-2015) على تعليم الفتيات كموضوع متداخل يشمل قطاعات عدّة ، وذلك لأن الفتيات يُشكّلن غالبية عدد الأطفال خارج المدرسة، وخاصة في البعد الثالث. ومن أجل الوصول إلى هدف الـ NBEDS المتمثل بزيادة عدد الفتيات الملتحقات بالمدارس إلى 82.7% بحلول عام 2015،[229] فقد تم تنفيذ السياسات والاستراتيجيات التالية:

- مرسوم وطني (2007 - 2008) يُلغي الرسوم المدرسيّة لالتحاق الفتيات في الصفوف 1 - 6، والأولاد في الصفوف 1 - 3.
- تدريب 700 معلمة في المناطق الريفية والتوسع في CCT (ما يعادل 40 دولار امريكي) لمساعدة الأسر الفقيرة على تلبية النفقات المتعلقة بالتعليم والتحاق الفتيات (الصفوف 4 - 9).
- قام الصندوق الاجتماعي للتنمية بحملات رفع مستوى الوعي بالإضافة الى التعبئة للدعوة الى تعليم الفتيات في المناطق الريفية حيث تزيد الفجوة بين الجنسين عن 90%.
- تشكيل مجالس الآباء والأمهات من قبل التعاون التنموي الألماني (GIZ) في المدارس فضلاً عن توفير المرشدين الاجتماعيين من أجل الدعوة الى تعليم الفتيات، في حين أكمل بنك التنمية الألماني ذلك الجهد من خلال بناء المدارس التي تحتوي على دورات المياه والحواجز الجدارية والتي تناسب الإناث على نحو أفضل في نفس المناطق المستهدفة.
- وفّرت اليونيسف الأدوات المدرسية للفتيات اللواتي يلتحقن.
- وفّر برنامج الغذاء العالمي الحصص الغذائية (القمح والزيت النباتي) للأسر التي تسجّل بناتها في المدرسة في القرى النائية.

إن تقييم هذه السياسات / الاستراتيجيات قد سلط الضوء على النتائج الهامة في تأثيرها:

إلغاء الرسوم المدرسية قد زاد وبشكل ملحوظ من معدلات التحاق الفتيات في المناطق الريفية، ومن معدلات التحاق الفتيات في الصف الأول في المناطق الحضرية[230]. هؤلاء الفتيات هم من ضمن الأطفال خارج المدرسة في البعد الثاني (في سن 6 سنوات)، والذي أظهرت البيانات إن فيه أكبر عدد من الأطفال خارج المدرسة. وهذا يشير إلى احتمالية أن الأسر الفقيرة ربما كانت تؤخر التحاق الفتيات لأسباب مالية.

ولكن وزارة التربية والتعليم لم تقم بأيّة ترتيبات لتلبية الاستجابة العالية لهذا المرسوم، مثل زيادة الموارد والمرافق المدرسية اللازمة. ونتيجة لذلك، فإن مشكلة ازدحام الصفوف الدراسيّة، وعدم وجود الكتب المدرسية الكافية، بالإضافة الى المعلمين غير المجهزين بشكل كافي، قد استمرت في زيادة مشكلة ضعف جودة التعليم وكانت بمثابة محفز يدفع الطلاب الى التسرب.

كما وتأثرت المدارس سلباً بقرار إلغاء الرسوم المدرسية، حيث قلّت الأموال المتاحة للمدارس لتغطية تكاليفها التشغيلية. وللتعويض عن هذه الخسارة، كان مدراء المدارس يفرضون على الآباء دفع نفقات أخرى مختلفة (التصوير واوراق الإمتحان واوراق نتائج الامتحانات، وما إلى ذلك)، وبالتالي فهم يقهرون الغرض من هذا المرسوم وهو التخفيف من تكاليف المدرسة حتى تتمكن الأسر الفقيرة من الحاق أطفالهم فيها. ووجدت الدراسة أن الدخل الشهري لما يقرب من 80% من الأسر التي تم إجراء مقابلات معهم يقل عن 40,000 ريال ($ 136).

ومن النتائج المثيرة للاهتمام هو أن 15% من الأسر التي لديها أطفال غير ملتحقين بالمدارس كانوا لايعلمون بقرار إلغاء الرسوم المدرسية، مما يبين أن القرار لم يتم الإعلان عنه بما فيه الكفاية لتحقيق أقصى قدر من التأثير.

التحويلات النقدية المشروطة (CCT) هي استراتيجية أخرى للحد من مشكلة التكاليف. وتعمل الـ CCT على توفر مبلغ نقدي للأسر بقيمة (40 دولار أمريكي) لتغطية نفقات تسجيل بناتهم في المدرسة. وأظهر تقييم لهذه الاستراتيجية في كل من لحج والحديدة زيادة كبيرة في عدد التحاق الفتيات بالمدارس من 29,730 فتاة في عام 2008 إلى 44,760 فتاة في عام 2012 في كلا المحافظتين. وقد تجاوزت هذه الزيادة مؤشر النتائج المتوقعة للمشروع وهي نسبة 56% أو 33,820 فتاة بحلول العام الدراسي 2011-2012.[231]

---

229 الهدف الأساسي من الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي هو زيادة معدل التحاق الفتيات إلى 95% ولكن بسبب الأزمة السياسية خُفضت النسب ة إلى 82.7%.

230 أجري هذا التقييم من قبل مركز البحوث والتطوير التربوي بتمويل من اليونيسيف. نقلاً عن إبراهيم الحوثي وآخرين. ورقة عمل الفريق الرئيسي للأطفال خارج المدرسة (تشرين الثاني 2013).

231 السابق.

المنح الدراسية (SGs) قد تم أدخالها مؤخراً من قبل الشركاء المانحين، مثل البنك الدولي واليونيسف، وتم اعتمادها من قبل وزارة التربية والتعليم في إطار برنامج تحسين المدرسة بأكملها. إن الهدف من هذه المنح (1,500 دولار أمريكي لكل مدرسة) هو لتشجيع التحسينات في المدرسة ولتغطية التكاليف التشغيلية. ومن استراتيجيات التطبيق المهمة هي ربط المدرسة بالمجتمع من خلال إعطاء مجالس الآباء والأمهات دوراً في إدارة كيفية استخدام هذه الأموال.

المستلزمات المدرسية والحصص الغذائية والتي تم تنفيذها من قبل اليونيسف وبرنامج الغذاء العالمي على التوالي، قد أظهرت نتائج إيجابية في زيادة معدلات التحاق الفتيات بالمدارس. ولكن كانت هناك بعض الآثار المخيبة للآمال أيضاً. فعلى سبيل المثال، عندما تم إعطاء الأدوات المدرسية لمدراء المدارس لتوزيعها، فإنها لم تصل دائماً الى المستفيدين المستهدفين[232]. وفي الوقت نفسه، يبدو أن الحصص الغذائية التي يوزعها برنامج الغذاء العالمي لم يكن لها سوى تأثير مؤقت في بعض الحالات. وعلى سبيل المثال، سجّل بعض الآباء بناتهم في المدرسة، وبعد إستلامهم الحصص الغذائية قاموا بسحب بناتهم منها. والقرى المجاورة كانت مستاءة لأنهم لم يستلموا الحصص الغذائية وهم أيضاً يُعادلونهم بالفقر. لقد إستاؤا من حقيقة كون الآباء في القرى الأخرى إستطاعوا أن يُسجّلوا بناتهم لفترة مؤقتة للحصول على الحصة الغذائية ومن ثم سحبوهم من المدرسة.

إن إستثناء الأولاد من هذه الفوائد لم يرفع من معدلات الالتحاق الإجمالية للمدرسة بالقدر المتوقع؛ بمعنى آخر، بينما كان هناك زيادة في معدلات التحاق الفتيات بالمدرسة، كان هناك زيادة في معدلات تسرب الأولاد منها. بدأ الآباء في المناطق الريفية بإعطاء أولوية أقل لإرسال الأولاد إلى المدرسة، وخاصة الأولاد إبتداءً من الصف الرابع الذين لم يعودوا معفيين من الرسوم المدرسية، بالإضافة الى عدم وجود أي حافز (التحويلات النقدية المشروطة أو الحصص الغذائية) كما هو الحال مع الفتيات. ونتيجة لذلك، ومن خلال منع الأولاد من الذهاب إلى المدرسة، فقد تمكن الآباء من تقليل نفقاتهم عن طريق عدم دفع أيّة رسوم مدرسية أوغيرها من النفقات ذات الصلة. وقد يكون هذا أيضاً حافزاً لإخراج الأولاد من المدرسة ليبدؤا بالعمل، في الوقت الذي يكافح به الآباء من أجل تغطية نفقاتهم وبسبب وضعهم المالي الذي يتدهور وبشدة نتيجة للأزمات السياسية والاقتصادية المستمرة خلال العقد الأخير.

ومن ضمن العمل الذي يقوم به التعاون التنموي الألماني (GIZ) هو تشجيع المشاركة المجتمعية، وتعزيز وبناء قدرات مجالس الآباء والأمهات في الإدارة المدرسية، بالإضافة الى تعزيز تعليم الفتيات. وكما ناقشنا سابقاً، فقد كانت هذه الاستراتيجيات فعّالة، مما يدل على أن مشاركة المجتمع (بما في ذلك مجالس الآباء والأمهات والمجالس المحلية) هو أمر مهم، وأنه من خلال جعل الآباء من المعنيين في شؤون المدرسة، فإن ذلك كفيل بأن يُشعرهم بمزيد من الثقة في مسألة إرسال أطفالهم إلى المدرسة وخاصة الفتيات.

وفي المقابل، فإن بناء المدارس، وهو أمر يقوم به كل من بنك التنمية الألماني، والصندوق الاجتماعي للتنمية ووزارة التربية والتعليم، لم يؤدي الى النتائج المتوقعة وخاصة فيما يتعلق بهدف زيادة التحاق الفتيات بالمدارس. وعلى الرغم من أن هناك حاجة إلى المزيد من المدارس في اليمن، ولكن لازلّن الفتيات لايذهبّن إلى المدرسة ولعدة أسباب منها عدم وجود مياه الصنابير؛ وهذا يشمل ضرورة قيام الفتيات بجلب المياه للاستهلاك المنزلي، وأيضاً بسبب عدم وجود المياه في مرافق الصرف الصحي في المدرسة. أما السبب الرئيسي الثاني فهو تكلفة التعليم، حيث تفرض المدارس على الآباء دفع مبالغ معينة من أجل تغطية التكاليف التشغيلية في المدرسة.

استراتيجيات رفع مستوى الوعي والتي يجري تنفيذها من قبل BEDP2، وهي في طور وضع استراتيجية للتواصل؛ وعمل الصندوق الاجتماعي للتنمية أيضاً على تضمين أنشطة التوعية على مستوى المجتمع المحلي. وقام مركز تطوير البحوث التربوية (ERDC) بتقييم أنشطة رفع مستوى التوعية، ووجد أن هذه الأنشطة لم يكن لها تأثير كبير على معدلات التحاق الفتيات بالمدارس. وتشير الدراسة إلى أن هذا قد لا يكون بالضرورة نظراً لعدم فعّالية هذا النوع من الحملات، بل بسبب كون ظروف المدرسة، ولا سيما في المناطق الريفية، غير مشجعة للفتيات أو لأولياء أمورهم حتى يرغبوا بالتسجيل (على سبيل المثال، عدم وجود مدارس تفصل بين الجنسين وعدم وجود المدرّسات). إن هذا الإستنتاج هو عام جداً وذلك لأنه يتجاهل الحقيقة التي تشير الى أن حملات التوعية هذه قد تم تنفيذها في مراحل مختلفة وعلى إثنتين من الفئات المستهدفة المختلفة. وركّزت حملات التوعية بصورة رئيسية على زيادة معدلات التحاق جميع الأطفال في المدرسة، مبدئياً بسبب إنخفاض معدلات الالتحاق

[232] السابق.

بالمدارس بشكل عام. وكانت هذه الحملة ناجحة وكما صرّحت وزارة التربية والتعليم، قد زادت من معدلات التحاق الأطفال في المدرسة بشكل كبير، وهو أيضاً واضح في البيانات التي أظهرت ارتفاعاً في معدلات التحاق الفتيات والأولاد في الصفوف الدراسية 1 - 3. وفي الآونة الأخيرة، وبسبب انخفاض معدلات الالتحاق بالمدارس و/أو ارتفاع معدلات تسرب الفتيات، وخصوصاً أثناء سنوات المراهقة، تستهدف حملات التوعية الحالية التحاق الفتيات بالمدارس. وكانت هذه الحملة الأخيرة التي يكون الـ ERDC صحيحاً في إستنتاجه عنها أنها قد لا تكون ناجحة.

وقدّمت ماس (2012) وجهة نظر بديلة بناء على دراسة متعمقة بشأن تصور أو مفهوم الأطفال والآباء تجاه التعليم[233]. وتشير النتائج التي توصلت إليها ماس أنه حتى في حال توفر الشروط من جانب الطلب (مثل المدارس التي تفصل بين الجنسين، والمدرّسات ومرافق الصرف الصحي) فإن والأطفال والآباء، وخاصة في المناطق الريفية في اليمن، سيختارون "التوقف عن" التعليم ببلوغ مرحلة المراهقة. ويستند هذا الى تصورهم أن التعليم هو نشاط مهم فقط أثناء مرحلة "الطفولة" وأن له علاقة ضئيلة بالمستقبل من الناحية الاجتماعية أو المالية. وأعرب العديد من الأطفال والآباء أن الأطفال قد توقفوا عن الذهاب الى المدرسة "عندما ولأنهم كانوا على استعداد لبدء الإنتقال إلى مرحلة البلوغ"[234]. إن المهارات التي تعتبر مهمة في مرحلة البلوغ، مثل قدرتهم على القيام بمهام معينة وإظهار سلوك النضج، لا يتم تدريسها في المدرسة، أو بعد إكمال عدد معين من المراحل الدراسيّة، أو لها علاقة بقياس العمر بالسنوات[235]. ولكنه ما يزيد أهميةً أيضاً هو دعم الأسرة وتضامن المجموعة بدلاً من إعطاء الأولوية الى هدف الفرد في إتمام الدراسة. وتؤكد ماس على وجود علاقة قويّة بين المراهقة وبين التوقف عن التعليم، والتي تشبه النتائج التي توصلنا إليها كما هو مبين في ملخص الأطفال خارج المدرسة: عندما يبدأ الأطفال بمرحلة المراهقة، يزيد الاتجاه نحو التسرب من المدرسة.

وبالتالي، تظهر هذه النتائج أن تصورات أو مفاهيم الآباء تجاه التعليم مهمة أكثر في الأعراف الاجتماعية منها في الاحتياجات الاقتصادية. بينما الأطفال، والذين لديهم رأيٌ أيضاً في مسألة الذهاب إلى المدرسة، لا يدركون وإلى حد كبير أهمية التعليم، وحتى الآن لم يتم إستهدافهم في حملات رفع مستوى الوعي.

ولكي تكون أنشطة رفع مستوى الوعي فعّالة، تحتاج الرسالة إلى أن تتوافق مع المفاهيم الاجتماعية، وإشراك الأطفال المراهقين بشكل خاص. وعلى سبيل المثال، الإشارة إلى أهمية تعليم الفتيات المراهقات في خفض معدلات الوفيات بين الأمهات والأطفال الرضع، وهو أمرٌ يؤثر على العديد من الأسر في المناطق الريفية في اليمن.

لم تتم معالجة مشكلة الزواج المبكر في أيّ من السياسات أو البرامج. وقد يرجع ذلك إلى حقيقة أنه لايوجد حد أدنى للسن القانوني للزواج في اليمن. وفي عام 2009، أعلمت الحكومة اليمنية مجلس حقوق الانسان في الأمم المتحدة (UNHRC) أنها ستقترح إجراء تعديل على القانون ليصبح سن 17 عاماً هو الحد الأدنى للزواج، والذي "سيتم تنفيذه بعد إكمال إجراءات صدوره"[236]. ووضع الفريق الوطني لمراجعة التشريعات الصيغة الأخيرة لإعداد هذا التشريع وتم طرحه للمناقشة في البرلمان[237]. كما ودعا مؤتمر الحوار الوطني الى الموافقة على هذا التشريع[238]. ولم يتم التوصل إلى إجماع لحد الآن وذلك بسبب الجدل الدائر حول هذه المسألة[239].

عمالة الأطفال

ويُصنّف ما يقدر بنحو 1.3 مليون طفل في اليمن كأطفال عاملين، منهم 50.7% يعملون في أعمال خطرة، فضلاً عن 36.6% دون سن 14 سنة، وأن 12.7% منهم تتراوح أعمارهم بين 14 الى17 سنة وهم يعملون لأكثر من 30 ساعة في الأسبوع[240].

233 وتُفيد العديد من الدراسات ان الكثير من الأباء في المناطق الريفية غير مُدركين أهمية التعليم، وخاصة من حيث نسبة التكلفة إلى العائد على المدى الطويل. وبدلاً من ذلك، ينظرون إلى الفرصة البديلة للتكلفة قصيرة الاجل للأطفال الملتحقين بالتعليم بدلاً من منافع العمل المحتملة على المدى الطويل. يتعزز هذا الموقف بسبب ارتفاع معدلات البطالة في البلد.

234 ماس. صفحة 84.

235 السابق.

236 المفوضية السامية لحقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة 2009، الفقرة 14. مقتبس من اليونسيف(2013). صفحة 147.

237 السابق.

238 سامر العبدلي، الزواج المبكر. اوكسفام والمجلس الأعلى للأمومة والطفولة. نيسان 2012. صفحة 4 .

239 سامر العبدلي، الزواج المبكر. اوكسفام والمجلس الأعلى للأمومة والطفولة. نيسان 2012. صفحة 4 .

240 اليونسيف (2013). صفحة 157.

ووفقاً للحد الأدنى من العمر المسموح به بمزاولة العمل في إتفاقية منظمة العمل الدولية (رقم 138)، فقد حدّدت الحكومة اليمنية عمر 14 سنة كحد أدنى لعمر الأطفال لكي يبدؤا بالعمل، وسن 18 سنة هو الحد الأدنى للعمر الذي يُسمح به للأشخاص بالعمل في الأعمال الخطرة[241]. وفي عام 2004، كان القرار الوزاري رقم 55 الذي صدر لحظر وتنظيم عمالة الأطفال قد تضمن أيضاً إنشاء وحدة عمالة الأطفال في وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل (MOSAL)، وتم إعداد مجموعة من القوانين واللوائح الوطنية للإمتثال للاتفاقيات الدولية[242]. وبالإضافة الى إمتثالها بالتصديق على إثنين من اتفاقيات منظمة العمل الدولية، فقد إعتمدت الحكومة اليمنية أيضاً استراتيجية وطنية لإنهاء عمالة الأطفال (السياسة الوطنية وإطار برنامج القضاء على عمالة الأطفال والتخلص من أسوأ أشكاله، 2005)[243]. ولكن يفتقر الى تنفيذ هذه التدابير. وبالمثل، تم تأجيل تفعيل السياسة الوطنية وإطار عمل البرنامج لأكثر من خمس سنوات بسبب نقص التمويل وضعف التنسيق[244].

وبالإضافة إلى ذلك، فإن العلاقة بين الأطفال خارج المدارس وبين عمالة الأطفال تشكل خرقاً لاتفاقيات منظمة العمل الدولية والدستور اليمني، والذي ينص على أن التعليم إلزامي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 14 سنة. إن مشكلة عمالة الأطفال تحتاج الى الملاحظة والإنتباه ليس فقط على مستوى الأسرة، ولكن أيضاً على مستوى السياسات الوطنية.

السياسات / الاستراتيجيات المتبعة للتعامل مع الأزمة السياسية

ورداً على الأزمة السياسية في البلاد وعلى المشاكل التي خلقتها عن طريق منع ما يقدر بنحو 1.2 مليون طفل من الوصول الى المدارس، تقوم كل من وزارة التربية ومجموعة التعليم في حالات الطوارئ بإتخاذ إجراءات من أجل معالجة هذه المسألة. ومن الأمور المهمة المتعلقة بالأطفال خارج المدرسة هو الحاجة الملحة في التأكد من التحاقهم في المدرسة وبقائهم فيها، وأنه قد تم تزويدهم هم وأولياء أمورهم بشبكات الأمان اللازمة أثناء فترة الأزمة السياسية هذه. ومما يثير القلق بشكل خاص هو كون الأولاد في المدرسة هو لمنعهم من التجنيد في القوات المسلحة.

وشكلت وزارة التربية لجنة وزارية تمثل جميع القطاعات المعنية في وزارة التخطيط وتشرف على خدمات التعليم في حالات الطوارئ. ويشمل ذلك القيام بجرد الأضرار التي لحقت بالمرافق التعليمية ووضع خطة لترميمها. ولكن، نظراً للضرر الواسع النطاق وبسبب قدرة وخبرة وزارة التربية والتعليم المحدودة في حالات الطوارئ، فقد تم وصف إستجابة الوزارة على أنها بطيئة. ولا يقتصر الأمر على أداء الوزارة الضعيف، ولكنها أيضاً تفتقر إلى الأدوات اللازمة للتعامل مع الأزمة ولديها خبرة قليلة في تلبية احتياجات أنظمة التعليم في حالات الطوارئ. وقد زاد بعض الشركاء المانحين أيضاً من سوء الوضع عن طريق تنفيذهم بعض التدخلات التعليمية من دون التنسيق مع وزارة التربية والتعليم. ونتيجة لذلك، أدّت هذه التدخلات العشوائية الى إزدواجية أو تكرار الكثير من الجهود في نفس الموقع. وبالإضافة إلى ذلك، تم توزيع موارد ومساعدات الشركاء في التنمية بطريقة غير منصفة من خلال تركيز التدخلات على عدد محدود من المحافظات المتضررة بينما تم استبعاد المحافظات الأخرى.

قامت مجموعة التعليم في حالات الطوارئ، وبقيادة مشتركة بين اليونيسف ومنظمة إنقاذ الطفولة بالأنشطة التالية[245]:

- توزيع الموارد بصورة عادلة على مختلف البرامج في المناطق المتضررة المختلفة.
- الحد من الإزدواجية والتكرار في تنفيذ الأنشطة.
- تنسيق ودمج جهود المنظمات العاملة في الإستجابة لحالة الطوارئ.
- وضع آليات وأدوات تنفيذ موحدة.
- إحداث إستجابات فعّالة من حيث التخطيط والتنفيذ.
- توفير الموارد وتنسيق الجهود.

241 مقتبس من اليونسيف(2013). صفحة 157.
242 السابق.
243 السابق. صفحة 160.
244 السابق.
245 لمحة مقتضبة – مجموعة التعليم. اليمن: الأنشطة المحدثة لمجموعة التعليم (حتى تاريخ 31 أيار 2013). خلال إعداد هذه الدراسة لم يكن هناك أي تقييم للتدخلات الطارئة للمجموعة.

- الاستثمار في أفضل الموارد المتاحة.
- بناء القدرات في وزارة التربية والتعليم للإستجابة لحالات الطوارئ خلال مراحل التنفيذ المختلفة.
- تعزيز وتطبيق أدنى معايير التعليم في حالات الطوارئ.

3.3.2 السياسات والاستراتيجيات من جانب الطلب

إن توفر المدرسات له تأثير كبير على التحاق الفتيات بالمدارس، وخاصة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وبعد البحث في سياسة وزارة التربية والتعليم بشأن هذا العنصر، تبيّن عدم وجد سياسات خاصة تستهدف توظيف المعلمات. وتشكّل المعلمات نسبة 22 % فقط من إجمالي عدد المدرسين، 9% منهم فقط يُدرسون في مرحلة التعليم الأساسي في المناطق الريفية[246]. وتقل النسبة أكثر في المدارس الثانوية (5%) وفي المدارس التي يجتمع فيها التعليم الأساسي والثانوي (3.6%)[247].

وتعتبر مشكلة توظيف المعلمين مشكلة معقدة وتضم عدّة وزارات لكل منها متطلباتها الخاصة. وتسلط مشكلة توظيف المعلمين الضوء على عدم تطابق السياسات مع أرض الواقع. وعلى سبيل المثال، في عام 2006، وفي محاولة لتحسين جودة التدريس طالبت الحكومة أن يكون المؤهل الأدنى للتدريس هو الشهادة الجامعية، وكان الاستثناء الوحيد للسماح بمؤهلات تقل عن الشهادة الجامعية هو في المحافظات التي تحتوي على القرى النائية. وبالإضافة إلى ذلك، وبهدف ضمان جودة تدريب المعلمين، قامت الحكومة بالحد من مراكز تدريب المعلمين لتضم عدداً قليلاً منها فقط في المناطق الحضرية الكبرى. وبناء على ذلك، فقد زادت الحكومة من صعوبة توظيف الإناث في المناطق الريفية، وذلك بسبب وجود عددٍ قليلٍ من الإناث الحاصلات على دبلوم الثانوية. وبالإضافة إلى ذلك، وبسبب السياق الاجتماعي التقليدي الذي يُقييد من تنقل الإناث، وبإغلاق المراكز الاقليمية في المديريات المخصصة لتدريب المعلمين والتي كانت إمكانية الوصول إليها أسهل من الناحية الجغرافية بالنسبة للإناث، فقد زادت الحكومة من صعوبة حصول الإناث من المناطق الريفية على الشهادة التي تسمح لهم بالتدريس. وكانت النتيجة التي تم التوصل إليها هي أن هذه القرارات قد عملت على تقليل مجموعة المعلمات في المناطق الريفية.

وتمثل رواتب المعلمين جزءاً كبيراً من إجمالي الإنفاق العام على التعليم (بين 50 الى 65%). وتضم عملية توظيف المعلمين عدة وزارات مهمة. حيث تقوم اللجان داخل وزارة المالية (MOF) بإعداد الميزانية كل عام. وتعد وزارة التربية والتعليم إحتياجات التوظيف على مستوى المحافظة، بينما تبدأ وزارة الخدمة المدنية (MOCS)، وبدعم من المجالس المحلية، بعملية التوظيف[248]. ويظهر في هذه المرحلة التفاوت بين الإحتياجات على مستوى المحافظة والمديرية وبين المبالغ المخصصة من قبل صناع القرار على المستوى المركزي. وغالباً ما يعمد صنّاع القرار على المستوى المركزي الى التقليل من مبالغ التمويل المطلوبة من قبل المحافظات وذلك على أساس إفتراضهم أن هذه الطلبات مبالغ فيها[249].

وعلاوة على ذلك، وفي إطار عملية التوظيف هذه، يتنافس الرجال والنساء للحصول على نفس المناصب الوظيفية في كليات التدريب. ولكن تزيد احتمالية حصول الرجال على شهادة المرحلة الثانوية بالمقارنة مع النساء المرشحات. وأيضاً، يكون الرجال أقوى نفوذاً في الحصول على وظيفة من الناحية الاجتماعية. ونتيجة لذلك تكون فرص توظيف النساء ضئيلة. وعموماً، إن عدم وجود سياسات محددة تعمل على زيادة عدد المدرسات في المناطق الريفية قد حدّ من توفر هؤلاء المعلمات، وعمل بشكل غير مباشر على التقليص من التحاق الفتيات بالمدارس والبقاء فيها.

وتجدر الإشارة إلى أن مهنة التعليم تحظى باحترام كبير في اليمن، وهي المهنة التي ستسمح الأسر الريفية لبناتهم بالسعي من أجل الحصول عليها.

وأخيراً، إن ما تظهره عملية التوظيف هو أنه على الرغم من الجهود المبذولة لتحقيق اللامركزية في وظائف وزارة التربية، والتي تم تنفيذها بهدف تحسين الكفاءة، إلاّ أن قرارات الميزانية التي يتم إتخاذها على المستوى المركزي تمنع وزارة التربية والتعليم على مستوى المحافظة من الاستجابة للاحتياجات المحلية أو أن تعمل بفاعلية أكثر.

246 اليونسيف.(2007). صفحة 15.
247 السابق .
248 المجالس المحلية على مستوى المديريات.
249 اليونسيف. 2007. الصفحات 14 - 15.

3.3.3 السياسات / الاستراتيجيات من جانب العرض

ومن المفارقات، إنه على الرغم من تدني معدلات التحاق الطلاب اليمن، إلاّ أن الحكومة غير قادرة على تلبية الطلب المتزايدعلى التعليم. وكما ناقشنا في وقت سابق، يعتبر زيادة معدل النمو السكاني وتشتت السكان في جميع أنحاء البلاد من التحديات الكبيرة حتى قبل الأخذ بالاعتبار ضعف القدرة المؤسساتية لوزارة التربية والتعليم. إن حقيقة كون 57% فقط من المناطق الريفية فيها مدارس تقدم التعليم للمراحل التي تلي الصف السادس تُفسر سبب ارتفاع معدل الأطفال خارج المدرسة فى مستوى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (البعد الثالث) في المناطق الريفية.

إن استراتيجيات كل من برنامج تطوير التعليم الأساسي (BEDP2) والصندوق الاجتماعي للتنمية وبنك التنمية الألماني والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية جميعها تساعد وزارة التربية والتعليم على بناء المزيد من المدارس. ولكن تزويد هذه المدارس بالمعلمين المؤهلين سيكون تحدياً آخر. ويعمل برنامج تطوير التعليم الأساسي (BEDP2) أيضاً على معالجة ضعف القدرة المؤسساتية لوزارة التربية والتعليم، وذلك استمراراً في الجهود التي بدأها في BEDP1.

ولكن، لا توجد سياسات / استراتيجيات على المستوى التشريعي لتبسيط الميزانية والتوظيف. ويرجع سبب عدم تطابق العرض مع الطلب في عملية التوظيف أساساً إلى إشراك عدة وزارات منها وزارة المالية (MOF) ووزارة الخدمة المدنية (MOCS). وهذا بدوره يحد من سلطة وزارة التربية والتعليم في صنع القرار وعلى مختلف المستويات.

وثمة مشكلة أخرى في أداء وزارة التربية والتعليم من جانب العرض وهي الهدر في النظام فيما يتعلق بمسألة المعلمين الوهميين وتغيّب المدرسين. وفي عام 2006، صدرت سياسة جديدة تربط مناصب المعلمين بالمدارس بدلاً من الأشخاص. وكانت الممارسة السابقة تعني أنه يُسمح للمعلمين أن يشغلوا نفس مناصبهم عند تغيير موقع سكنهم. ويقوم المعلمين بالتقديم على وظائف في المناطق الريفية حيث يزداد الطلب على المعلمين، ومتى ما دخلوا في النظام، فإن هؤلاء المعلمين لايلتحقون بوظائفهم أو أنهم ينتقلون الى مكان آخر. وكان الهدف من السياسة الجديدة هو إيقاف هذه الممارسة التي كانت تخلق فجوات في التوظيف. وحسب السياسة الجديدة، فإنه متى ما تم نقل المدرسين ، فإنه يتوجب عليهم إعادة تقديم طلب النقل بدلاً من أن يستمر إحتسابهم في النظام. ومع ذلك، لم يتم تطبيق هذه السياسة بشكل كاف لكي نتمكن من تقييم تأثيرها.

4 التوصيات والاستنتاجات

وتهدف التوصيات الى الاستجابة الى الاختناقات الحاصلة على مستويين مهمين - التوصيل على المستوى الوطني والتعلم على مستوى المدرسة. إن سبب التركيز على هذين المستويين يعود الى محدودية الموارد المتاحة والتي تتطلب الاختيار بين الأولويات التي تزيد احتمالية تحقيقها لأفضل النتائج، والتي هي في هذه الحالة تعليم الطلاب. وهذا بدوره سيؤثر على معدلات الالتحاق وعلى بقاء الأطفال لفترة أطول في المدرسة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه التوصيات المقدمة ذات تكلفة منخفضة، ويمكن بنائها على جهود جارية.

البيئة المواتية

1. إن مسألة الأطفال خارج المدرسة هي مشكلة متعددة الأبعاد تتطلب إتباع نهج شامل وموحد بين جميع القطاعات. ويحتاج هذا النهج الى تضمين جميع الوزارات ذات الصلة؛ مثل وزارة التربية، ووزارة الصحة العامة والسكان (MOPH)، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية (MOSAL)، ووزارة حقوق الانسان (MOHR)، ووزارة الأشغال العامة (MOWP). وقد تمت الأشارة إلى ذلك في الوصف المتعلق ب ماهي العوامل الموجودة في البيئة المواتية والتي تؤثر على تعليم الأطفال، وكيف لا تنحصر هذه الأسباب على قطاع التعليم، أو المجتمع أو الأسرة بشكل منفصل. كما أنها لا تقتصر على اختناقات جانب العرض أو اختناقات جانب الطلب. بل هي إنعكاس لمشاكل اقتصادية وسياسية واجتماعية تواجه البلاد على المستوى الوطني والتي تصل إلى الإسفل لتستبعد الأطفال على مستوى المدرسة. هذه المشاكل تحدّد البيئة المواتية ولا يمكن التغاضي عنها خصوصاً عندما تؤثر على ما يقرب من 1.6 مليون طفل خارج المدرسة.

ويُوصى بخيارين واللذين قد يُخفّفان من عبء وزارة التربية والتعليم:

i) إنشاء مجلس أعلى للتعليم الأساسي، والذي يجب أن يتضمن هيئة مشتركة بين الوزارات ومنظمات ومؤسسات وحكومية وغير حكومية من أجل تنسيق ووضع تشريعات واستراتيجيات السياسة لضمان التعليم وحماية الأطفال. وهو مماثل للمجلس الأعلى للأمومة والطفولة (HCMC)، المسؤول عن تنمية الطفولة المبكرة[250]. لقد أنشأت الحكومة HCMC استجابة الى لاحتياجات الأطفال المتنوعة في هذه السن المبكرة. وكان مطلوباً هنا أيضاً نهج متعدد القطاعات لضمان رفاهية الطفولة والأمومة. وتشير نتائج هذه الدراسة عن الأطفال خارج المدرسة إلى أنه من أجل معالجة الأسباب المختلفة التي تؤثر على حضور الأطفال في المدرسة و/أو لحمايتهم من التسرب، نحتاج أيضاً إلى نهج متعدد القطاعات.

وبالمثل، أن النهج المطلوب يجب أن يكون شاملاً. لقد إعتمد HCMC النهج التكاملي الشمولي (HIA) في استراتيجيته الوطنية الجديدة لتنمية الطفولة المبكرة (2012-2016). وكانت هذه الاستراتيجية الأولى من نوعها، تدعم الإتجاه

[250] الاستراتيجية الوطنية الجديدة. لتنمية الطفولة المبكرة(2012 - 2016) وتشمل الأطفال منذ الولادة وحتى سن 8 سنوات

الحديث نحو تنمية الطفولة المبكرة في العالم بما في ذلك اليمن[251]. ويبني الـ HIA على جهود متعددة القطاعات والتي تشمل الصحة والتعليم والشؤون الإجتماعية والأعراف الثقافية والاعلام والتوجيه والأوقاف، والمؤسسات الحكومية مثل وزارة الشؤون الاجتماعية، ووزارة حقوق الانسان، ووزارة الصحة العامة، والبرلمان، والمجلس الأعلى للأمومة والطفولة والكيانات الأخرى ذات الصلة، مثل المنظمات غير الحكومية ومؤسسات أخرى[252].

أن إنشاء مجلس أعلى للتعليم الأساسي (HCBE) سيعمل على توسيع ومواصلة جهود الـ HCMC. ويتضمن الـ HCMC الأمهات الحوامل، وأطفالهم حتى سن 8 سنوات، بالإضافة الى الأطفال في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي. ان HCBE سيذهب الى أبعد من ذلك ليشمل الأطفال من الصف الرابع وحتى الصف التاسع. إن نقطة التوقف عن نهاية الصف التاسع هذه من شأنها ضمان أن يكون الأطفال الذين يكملون هذا الصف ومن ثم يتركون المدرسة، سيكونوا على الأقل قد أتقنوا مهارات القراءة والكتابة والحساب.

سيعمل HCBE على صياغة السياسات وسنّ التشريعات ووضع استراتيجيات ذات تأثيرات تشمل مختلف القطاعات وعلى مختلف المستويات. ولن يعمل الـ HCBE بنفس الطريقة التي عملت بها الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي (NBEDS) التي قامت بوضع برامج واستراتيجيات موحدة لجميع المحافظات المستهدفة على المستوى الوطني، دون الأخذ بعين الاعتبار السمات والاحتياجات والأولويات المختلفة للمحافظات. إن الاختلافات في التضاريس، وتشتت القرى والمناخات المختلفة للمحافظات، كفيلة وحدها لتأكيد التنوع في الظروف بين محافظة وأخرى. وبالإضافة إلى ذلك، سوف تحتاج HCBE لتضمين مشاركة المسؤولين على مستوى كل من المحافظة والمديرية، فضلاً عن المجالس المحلية إذا كانت هناك رغبة في أن تكون العملية أكثر شمولية وديمقراطية، ولضمان أن يكون التخطيط والبرمجة بكفاءة وفعالية أكثر.

ii) أما الخيار البديل فهو إن تقوم وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مختلف القطاعات ذات الصلة، وأن تشكّل شراكات مع الوزارات والشركاء المانحين والمؤسسات غير الحكومية والمنظمات في تصميم البرامج والأنشطة التي تستهدف العوامل الإقصائية المختلفة. وعلى سبيل المثال، بسبب الأعداد الهائلة من الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية وبطء النمو وأمراض أخرى تصيب الأطفال، فيمكن أن تقوم وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع وزارة الصحة لتحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى تدخلات وقائية وعلاجية. ولا يتم تشخيص الكثير من الأطفال الآن ولذلك تسوء حالتهم الصحية مع مرور الوقت، ويؤثر ذلك على أدائهم المدرسي ومن ثمّ يؤدي إلى تسربهم من المدرسة.

وقد يتضمن تنفيذ هذا الخيار عدة استراتيجيات، مثلاً:

- تستطيع كل من وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة أعلان الأسبوع الصحي الوطني وأن تقوم بارسال الأطباء والممرضات لاجراء الفحص العام من أجل تحديد الأطفال الذين يعانون من الأمراض أو يكونون في حاجة إلى أخذ اللقاحات (للأطفال في الصفوف الأولى). وتستطيع وزارة الصحة أيضاً تدعوا الأطباء العاملين في القطاع الخاص للتطوع وأن يُرسلوا إلى مختلف المحافظات. وتستطيع كل من وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة أن تعقد شراكة مع الشركاء المانحين، مثل اليونيسف ومنظمة الصحة العالمية، في إجراء مثل هذه الأنشطة.
- يجب توفير التثقيف الصحي للأطفال في الصف وخاصة التغذية، ولأولياء أمورهم أثناء اجتماعات المدرسة أو في لقاءاتهم مع المرشدين الاجتماعيين في المدارس. لقد وضعت منظمة الأغذية والزراعة (FAO) هرم غذائي للدول العربية. ويمكن تعليق الملصقات التي توضح الهرم الغذائي في الصفوف وكذلك يمكن توزيع الكتيبات على أولياء الأمور.
- وفيما يتعلق بانعدام الأمن الغذائي وسوء التغذية، فيمكن لوزارة التربية والتعليم التعاون مع وزارة الزراعة (MOA) في وضع خطط لدعم أسعار المواد الغذائية للأسر الفقيرة و/أو تقديم الحصص الغذائية. ويقدم برنامج الغذاء العالمي حصص غذائية في القرى النائية للأسر التي تسجّل بناتها في المدرسة فقط. ويخطط برنامج الغذاء العالمي كذلك الى تضمين الوجبات المدرسيّة في المدرسة فقط للاولاد والفتيات في المناطق الريفية التي تعاني

251 رئاسة مجلس الوزراء، اليونيسيف، ومركز موارد تنمية الطفولة المبكرة، الإستراتيجية الوطنية لتنمية الطفولة المبكرة (2012 – 2016)، صفحة 7.
252 السابق.

من ارتفاع معدلات الفقر وإنعدام الأمن الغذائي، ولكن هذا النشاط لا يزال في مرحلة التصميم. وتعتبر الوجبات المدرسيّة مهمة وسوف تقدم الإغاثة للأسر والأطفال في المناطق التي تعاني من إنعدام الأمن الغذائي. ولكن، هذه مجرد حلول قصيرة الأمد وتعتبر محدودة في تغطيتها. ويعتبرمثل هذا النشاط مكلف للغاية بالنسبة لوزارة الزراعة لتعمل على تكراره وتوسيع نطاق التغطية.

وثمة خيار آخر، ولكون معظم الأسر الفقيرة تعيش في المناطق الريفية، هو مساعدتهم في تشكيل تعاونيات زراعية صغيرة لإنتاج طعامهم. حيث يمكن تزويدهم بقطع صغيرة من الأرض، مثل الأرض التابعة للأوقاف. هناك مشروع مثير للإهتمام، والذي سيوفر نموذجاً جيداً لليمن وهو البرنامج المشترك للأهداف التنموية للألفية، والذي يهدف الى مكافحة إنعدام الأمن الغذائي وسوء التغذية لدى الأطفال في موريتانيا. وينطوي هذا البرنامج على التعاون بين عدة وزارات (وزارة الزراعة، ووزارة الصحة ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية) والصندوق الدولي للتنمية الزراعية وبرنامج الغذاء العالمي ومنظمة الصحة العالمية واليونيسف[253]. ويتراوح نهجها الشمولي بين تدريب الأسر الفقيرة على تطوير التعاونيات لإنتاج طعامهم الخاص بهم وذلك عن طريق إستخدام ممارسات زراعية مبتكرة وعملية، إلى توفير التثقيف الصحي للنساء الحوامل والأمهات ومقدمي الرعاية للأطفال الذين تقل أعمارهم عن الخمس سنوات. لقد حسنّ المشروع في موريتانيا وبشكل ملحوظ الأمن الغذائي للأسر الفقراء. وتضمن المشروع أيضاً عنصر القروض الصغيرة لهؤلاء المزارعين. هناك دروس يمكن إستخلاصها من هذه التجربة والتي يمكن أن تنطبق على اليمن.

وبالتالي، فإن كلا الخيارين يؤكدان على تحسين البيئة المواتية في اليمن. ومن أجل التصدي للعوامل الإقصائية التي تؤثر على عدم الالتحاق بالمدارس والتسرب من المدرسة، يجب على الحكومة ووزارة التربية والتعليم أن تبدأ باستراتيجية شاملة تضم جميع القطاعات من أجل التعليم الأساسي. وينبغي على وزارة التربية والتعليم النظر في هذا المسار من العمل عندما تُعد للرؤية الوطنية للتعليم في اليمن (NEVY).

2. إن رفع مستوى الوعي مهمٌ لتغيير المواقف والتصورات، ولكن يعتمد نجاحه على نوع المعلومات التي تم نقلها وكيفية نقلها. ويجب وضع حملات رفع مستوى الوعي ضمن سياق التصورات أو المفاهيم الثقافية للناس التي يجب تحديدها، مع المعلومات المصممة خصيصاً وفقاً لمجموعة مستهدفة ومحددة بدلاً من أن تكون عامة جداً. وعلى سبيل المثال، حملة تستهدف الآباء والأمهات في المناطق الريفية في موقع معين بحيث يمكن أن تكون لهم صلة بالمعلومات التي يتم نقلها. وينبغي أن تهدف هذه الرسائل الى أن تكون سهلة الفهم ولكن أيضاً لتعمل على توسيع معرفة الناس حتى يتمكنوا من إتخاذ خيارات قائمة على معلومات أفضل. ومن المهم أن نتأكد من نشر المعلومات المتعلقة بإلغاء الرسوم المدرسيّة وكذلك التأكيد على أن التعليم الأساسي هو تعليم إلزامي بموجب القانون.

ويجب أن تتضمن استراتيجية رفع مستوى الوعي التي سيتم تنفيذها على مستويات مختلفة مايلي:

- حملة على المستوى الوطني باستخدام وسائل الاعلام المختلفة (التلفزيون والاذاعة والمواد المطبوعة) التي من شأنها أن تغطي البلد بأكملها، وخاصة القرى النائية. ويمكن الإتصال بخبراء بارزين (أو بشركة) في العلاقات العامة متخصصين في تعزيز القضايا الاجتماعية لضمان أن المعلومات المنقولة بشأن الأطفال خارج المدرسة ووضعهم قد تمت بطريقة مهذبة ثقافياً. إن برنامج تطوير التعليم الأساسي (BEDP2) بصدد وضع استراتيجية للتواصل، بهدف رفع مستوى الوعي ولكنها تقتصر على تعليم الفتيات وتعلم القراءة. وستكون فرصة جيدة لوزارة التربية والتعليم لتعمل على توسيع نطاق التوعية في هذه الاستراتيجية لتشمل معالجة مشاكل أوسع نطاقاً للأطفال خارج المدرسة. وهذا يعني الحاجة إلى استراتيجية شاملة تجعل المسؤولين على بينة بمدى تأثيرها على التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد. وعلاوة على ذلك، ينبغي أن توضح الاستراتيجية كيفية تأثير التعليم على مجالات الحياة الأخرى، وأن تظهر كيف أن العلاقات بين التعليم والفقر وبين التغذية وأداء الطلاب، وبين عمالة الأطفال والتسرب من التعليم، وبين الزواج المبكر والإجهاض، وبين الرعاية في فترة قبل الولادة وبطء نمو الأطفال، كلها تؤثر على الأطفال في المدرسة والأطفال خارج المدرسة على حد سواء. كما ويجب أن تكون الرسائل إلى الآباء والأمهات موجه نحو توضيح فوائد ومزايا التعليم من حيث صلتها بأسرهم وأطفالهم، لأنهم من غير المرجح أن يستجيبوا الى المزايا والأولويات على المستوى الوطني.

[253] هاشم، منى، تقييم منتصف المدة للبرنامج المشترك لصندوق الأهداف الإنمائية الألفية : الإسراع في مكافحة من الجوع و سوء التغذية في جنوب شرق موريتانيا. أمانة الصندوق الأهداف الإنمائية الألفية للأمم المتحدة عام 2012.

- حملة على مستوى المجتمع المحلي توظف العديد من أساليب التوعية، بما في ذلك:

i) كسب دعم وتأييد شيخ القرية في المسجد، حيث يتجمع القرويون، ولا سيما الرجال وتدور بينهم مناقشات. حيث يستطع الشيخ تعزيز أهمية التعليم في خطبته في يوم الجمعة. وتبدأ الخطوة الأولية بتحديد الشيوخ الذين سيوافقون على مناصرة أهمية التعليم والدعوة إليه، وخاصة بالنسبة للفتيات.

ii) إشراك مجالس الآباء والأمهات في رفع مستوى الوعي في المجتمع عن طريق لقاءاتهم مع أولياء الأمور والأطفال. إن الهدف من تأييدهم ذو شقين: 1) لإقناع أولياء الأمور والأطفال بالالتحاق في المدرسة (أو لاعادة الالتحاق بالنسبة للأطفال الذين تسربوا)؛ 2) لتعزيز أهمية البقاء في المدرسة لكل من أولياء الأمور والأطفال الذين التحقوا في المدرسة ولكنهم عرضة لخطر التسرب منها. ويمكن لمجالس الأباء والأمهات أن تكون مؤثرة ومقنعة، وذلك نظراً لكون المجتمعات متماسكة ومترابطة عن قرب وأن الناس يثقون بهم، وهو أمرٌ مهم في الدعوة الى أهمية تعليم الفتيات والى إبقائهم في المدرسة. وكما أوضحنا في وقت سابق، فقد ثبت مسبقاً فعالية إستخدام مجالس الآباء والأمهات في حجة ومأرب. ومع ذلك، فسيكون من الضروري أن تخضع مجالس الآباء والأمهات الى بعض التدريب في استراتيجيات الدعوة وطلب التأييد.

iii) الاحتفاظ بسجلات الطلاب الذين لم يُعاودوا الالتحاق بالمدرسة في بداية السنة الدراسية، بالإضافة الى الطلاب الذين تسربوا خلال العام الدراسي. ويجب أن يقوم مدراء المدارس بهذه المهمة وذلك لكي يُساعدوا في تحديد الأطفال خارج المدرسة. ويمكن أن يقوم مدير المدرسة أو المرشدين الاجتماعيين بزيارة منازل هؤلاء الأطفال من أجل إقناع الآباء وأبنائهم بضرورة العودة إلى المدرسة، ليس فقط لأهميته لهم ولكن أيضاً لأنه القانون.

ويجب على حملات رفع مستوى الوعي أيضاً أن تنشر المعلومات التي تنص على أن التعليم إلزامي، لأنه ليس أمرٌ ذائع الصيت.

3. يقع الفقر في صميم مشكلة استبعاد الأطفال من التعليم. لقد فاقم إنعدام فرص العمل والأزمات الاقتصادية والسياسية من سوء أوضاع الأسر الفقيرة. هناك حاجة لتحديد استراتيجيات تعمل على تخفيف الأعباء المالية لتجعل الأسر الفقيرة أقل إعتماداً من الناحية الاقتصادية على أطفالهم، وخاصة الأولاد. وينظر إلى الأطفال كجزء من العبء المالي، وخاصة الفتيات. هناك حاجة الى إلغاء رسوم التعليم المدرسي في المناطق الفقيرة بنفس القدر لكل من الفتيات والأولاد. وفي بلد فقير مثل اليمن، يشكل إيجاد استراتيجيات فعّالة تحدياً.

وتوفر العديد من المشروعات الجارية مثل (USAID وBEDP2) تحويلات نقدية مشروطة للأسر الريفية الفقيرة. وتقتصر هذه البرامج حالياً على تشجيع الفتيات على الالتحاق بالمدارس. ومن عيوب هذه المخططات هي:

- لقد إستثنت برامج التحويلات النقدية المشروطة الأولاد والذين ترتفع معدلات تسربهم عند الوصول الى المدرسة الثانوية.
- وبمجرد إنتهاء المشاريع فإن لايمكن الاستمرار بهذه المخططات وذلك لأن الحكومة لا تستطيع تبنيها.
- ولذلك، فهي تعتبر حلول قصيرة الأمد.

وإذا ما تم تصميم برامج القروض الصغيرة لتحسين معيشة الفقراء، فإنها يمكن أن تكون فعالة. ولكن، كان لهذه التجربة نتائج متناقضة على مستوى العالم. وكما أوضح محمد يونس، مؤسس بنك غرامين، أن هناك نموذجان مختلفان من القروض الصغيرة، صمم نوع منهم لخدمة الفقراء ونوع آخر لتحقيق أقصى قدر من العائدات المالية للمقرضين[254].

[254] نيويورك تايمز، المقالة الافتتاحية 15 كانون الثاني 2011 نيويورك تايمز، المقالة الافتتاحية 15 كانون الثاني 2011.

4. هناك حاجة إلى عملية يمكن بها إعادة الأطفال خارج المدرسة إلى المدرسة مرة أخرى. وهذه الحالة صحيحة ولاسيما بالنسبة لأكبر عدد من الأطفال خارج المدرسة وهم: الأطفال العاملين والفتيات والأطفال الذين تسربوا من المدرسة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وأحد الخيارات، حيث تتوفر الموارد أو المتطوعين، هو توفير دروس التقوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 الى 15 سنة في فترة ما بعد الظهر لتسهيل حضورهم. ويمكن أن يُطلب من المجالس المحلية إيجاد أماكن لتقديم هذه الدروس مثل مراكز المجتمع المحلي، بالإضافة الى توفير المعلمين لتدريس هذه الفئات من الأطفال، وربما يمكنهم أيضاً جمع الأموال لتقديم الدعم. والخيار البديل الآخر هو أن تقوم المنظمات غير الحكومية بتقديم دروس التقوية للأطفال.

جانب العرض

5. تعزيز القدرات المؤسساتية لوزارة التربية والتعليم على المستوى اللامركزي والذي من شأنه تعزيز الأنشطة القائمة. وهو بحاجة الى أن يكون شمولياً، ومشتركاً بين القطاعات، وعلى عدة مراحل لضمان فعاليته. ويجب أن يشمل بناء هذه القدرات التدريب في مجال الإدارة، والرصد والتقييم، والبحوث والتنمية، ونظام إدارة معلومات التعليم (EMIS) والإدارة الحكومية، وتنسيق الأنشطة ، وما إلى ذلك[255]. وهذا يتطلب منح كل من وزارة التربية والتعليم ومكاتب المحافظات ومكاتب المديريات سلطة أكبر في صنع القرار للاشراف على أولوياتهم واحتياجاتهم التعليمية الخاصة بهم. ويتضمن برنامج تطوير التعليم الأساسي (BEDP2) عنصراً لبناء القدرات المؤسساتية لوزارة التربية والتعليم، والذي سينطبق على هذه التوصية.

6. تحتاج القدرة على جمع البيانات إلى التحسين على ثلاثة مستويات: على مستوى وزارة التربية والتعليم، وعلى مستوى المدرسة، وعلى المستوى الوطني. وسوف نتناول هنا أول مستويين فقط، نظراً لأن سيكون من الصعب معرفة نسبة السكان خارج المدرسة مالم تتوفر معلومات أكثر دقة.

- ومن المهم على **مستوى المدرسة** أن تفيد جميع المدارس بنفس تصنيفات المعلومات، وأن تكون هذه البيانات من سجلات المدرسة الفعليّة وليس من ذاكرة الموظفين الإداريين، وأن تكون التغطية كافية لا لتقييم مشاركة الطلاب وحسب وأنّما أيضاً لتقييم تحصيلهم العلمي فضلاً عن المدخلات التي تم إتاحتها من أجل تحسين التدريس. وتحتاج وزارة التربية إلى تحديد المؤشرات وأن تضع نماذج موحدة لكي تستخدمها جميع المدارس، وعلى سبيل المثال: الالتحاق بالمدارس والتسرب والرسوب، ودرجات الامتحان حسب الموضوع، والمستوى والفرد. وينبغي أيضا تضمين فقرة عن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ومن المهم أن تكون المدارس قادرة على جمع كل هذه المعلومات من سجلات الطلبة. ولذلك، يعتبر من الضروري إشراك مدراء المدارس مع وزارة التربية في وضع هذه النماذج، وذلك لضمان تحديد المؤشرات المناسبة. ولذا، سيكون من الجيد إعداد ورشة عمل لكل من وزارة التربية والتعليم ومدراء المدارس للقيام بذلك. وعلى العكس من ذلك، إذا قامت وزارة التربية والمعلومات بوضع هذه النماذج لوحدها من دون طلب مساعدة مدراء المدارس، وإذا لم يكن من السهل جمع المعلومات المطلوبة من السجلات المدرسية القائمة، فسيكون مدراء المدارس بحاجة الى تلفيق هذه البيانات من أجل الامتثال لمتطلبات الوزارة.

- أما على مستوى وزارة **التربية والتعليم**، فهناك حاجة إلى تعزيز قدرات قسم الإحصاء. وتعتبر قدرة الوزارة جديرة بالملاحظة من حيث النطاق الجغرافي. ويترجم هذا إلى ميزة نسبية في جمع البيانات من المدارس. ولكن، هناك حاجة إلى تحسين مهارات الدراسة البحثية مثل تصميم الاستبيان وجمع البيانات ورصد جمع البيانات والجودة. ويمكن تنفيذ هذا التدريب ضمن المرحلة الثانية من برنامج تطوير التعليم الأساسي BEDP2. وكان بناء قدرات وزارة التربية والتعليم هدفاً أساسياً ضمن المرحلة الأولى من برنامج تطوير التعليم الأساسي BEDP1 وسيبقى كذلك في ظل المرحلة الثانية من برنامج تطوير التعليم الأساسي BEDP2. وضمن الـ BEDP1، تم إرسال كادر من موظفي قسم الإحصاء في وزارة التربية والتعليم إلى ورشات عمل في الخارج. ولكن، لم يظهر هذه التوجه أيّ تحسن ملحوظ في القدرات. وأحد التفسيرات هي أن التدريب كان قائماً على الأفكار العملية في الغالب، والذي قد يشكل تحدياً للكادر في محاولة تطبيق هذه المهارات البحثية عند عودتهم. وقد يكون التوجه الأكثر فاعلية هو تعيين الخبراء لتقديم التدريب العملي في الدراسة

[255] منذ عام 1996/1997 والوزارة مستمرة في استخدام نفس المسوحات الاستقصائية مع بعض التعديلات الثانوية، وبنفس الطاقم الغير مؤهل المكلف بجمع البيانات. مقابلة مع مكتب الإحصاء في الوزارة، صنعاء، الجمهورية اليمنية، 21 تشرين الثاني 2013

البحثية. وبشكل أكثر تحديداً، فإن هذا يشمل تعزيز المهارات في مجال تصميم الاستبيانات التي تعتبر مسألة حساسة من الناحية الثقافية في جمع البيانات الأصلية أو الحقيقية والتي من شأنها أن تنتج تدابير ديموغرافية قابلة للتغيير وصحيحة وموثوقة. وإجراء دراسات تجريبية لإختبار مدى ملائمة هذه الاستبيانات مع عينات مختارة من السكان (حين تنطبق). وبالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة لتدريب موظفي وزارة التربية في مجال تحليل البيانات لضمان كون أنواع المعلومات التي تم إستخراجها من شأنها أن تحسن من كمية ونوعية مخرجات التعليم. ومتى ما تم إدخال البيانات وتحليلها، فإنه ينبغي إخاضعها لمراجعة الجودة. كما ويمكن الاستفادة من الشراكات القائمة مع معهد اليونسكو للإحصاء أو مع نظام إدارة معلومات التعليم (EMIS) للقيام بهذه المراجعة.

وبينما ينبغي أن تبقى مهمة جمع البيانات ضمن نطاق عمل وزارة التربية، إلاّ أنه يمكن التعاقد مع طرف ثالث، مثل منظمة غير حكومية، لتقوم بمراقبة عملية جمع البيانات وأن تجري زيارات متكررة لمجموعة مختارة من المدارس. وينبغي أن يؤدي احتمال كون الأشخاص تحت المراقبة إلى جمع البيانات أكثر دقة.

وثمة خيار آخر وهو الاستعانة بمصادر خارجية للقيام بمهمة إدخال البيانات وتنقيتها بالإضافة الى القيام ببعض التحليلات للجهاز المركزي للإحصاء (CSO)، والتي تكون لديها قدرات قوية جداً. وقد تشارك كل من الجهاز المركزي للإحصاء ووزارة التربية والتعليم بالبيانات مسبقاًعلى مستوى المحافظة، مع إن تجميع هذه البيانات الى إحصائيات على مستوى الوطن غالباً ما ينتج عنه الحصول على قيم مختلفة من قبل وزارة التربية والجهاز المركزي للإحصاء. أن الإستعانة بمصادر خارجية للقيام بعملية إدخال البيانات للجهاز المركزي للإحصاء يعني أنه ستقوم مؤسسة أخرى بعملية جمع إحصائيات التعليم دون وجود مصلحة مباشرة لها في النتائج التي سيتم الحصول عليها. ولكن، قد يثيرهذا بعض الجدل وذلك لأنه سوف تؤول السيطرة على إحصائيات التعليم الوطنية إلى مؤسسة مختلفة غير الجهاز المركزي للإحصاء.

7. هناك حاجة للإصلاح على المستوى التشريعي من أجل تبسيط الميزانية وعملية التوظيف. إن عدم تطابق الاختناقات بين كل من جانب العرض وجانب الطلب هو نتيجة لتشارك العديد من الوزارات مثل وزارة المالية (MOF) ووزارة الخدمة المدنية (MOCS)، مما يحد من قرارات وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالإنفاق على المشاريع التي تؤثر على المشاركة التعليمية . ولذا، ينبغي منح وزارة التربية والتعليم المزيد من الإستقلالية والسلطة في إتخاذ القرار على مختلف المستويات.

8. كما وينبغي توجيه عملية تدريب المعلمين بحيث تتمكن من إنتاج معلمين يتمكن طلابهم من تحقيق توقعات وزارة التربية في التعلم. وبسبب معرفتنا للقليل عن العلاقة بين تدريب المعلمين وبين أداء الطلاب، فمن المهم تحديد ما يمكن أن يجعل التدريب ناجحاً. وقد يشمل هذا التأكد من أن المعلمين على دراية كافية بمضمون الموضوع، وأنهم يعرفون ما يُتوقّع منهم تدريسه (الأهداف التعليمية)، وأنه قد تم تعليمهم وسائل بديلة لغرس التعلم بإستخدام أشكال مختلفة من الممارسة. وقد يحتاج المعلمين أيضاً إلى إعدادهم أو تهيأتهم لإدارة وتدبير الصف وتقييم الطلاب لكي يعرفوا فيما إذا كان الطلاب قد تعلموا ما يحتاجون إلى معرفته. وأيضاً، هناك حاجة الى قياس أثر التدريب وذلك من خلال تقييم تعلم الطلاب. وحتى الآن، لم يبذل أي جهد للربط بين تدريب المعلمين وبين أداء الطالب، وما لم يتم ذلك، فسيستمر التدريب في إنتاج معلمين ضعيفي التأهيل غير قادرين على تحسين أداء الطلاب.

9. وهناك حاجة إلى تجديد المناهج الدراسية في كلية التربية (FOE) ومراكز تدريب المعلمين، ولكن ليس قبل أن نفهم أيّ من جوانب التدريب هي التي تؤدي الى تحسين تعلم الطلاب. إن المناهج الحالية في كلية التربية هي مناهج نظرية وقديمة. ونتيجة لذلك، يتخرج الطلاب دون إكتسابهم أيّة مهارات عمليّة تأهلهم للتدريس في المدارس اليمنية. ويجب أن تتطلب برامج تدريب المعلمين من المتدربين القيام بفترة من التدريب الداخلي على التدريس بهدف إكتساب الخبرة، وبنفس الوقت لكي يتعودوا ويطلعوا على سياق التدريس في الفصول الدراسية اليمنية وعلى المناهج الدراسية. كما وينبغي أيضاً أن يكون أحد عناصر التدريب عن كيفية تفاعل المعلمين بشكل إيجابي مع الأطفال، والذي أثبت أهميتة في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

10. تحتاج وزارة التربية والتعليم الى المزيد من الموارد. ولكن، نظراً للقيود في البلاد، فإن هذا ليس خياراً. ولذلك، تحتاج وزارة التربية والتعليم النظر في كيفيّة تحسين قطاع التعليم ضمن هذه القيود. وأفضل نهج يمكنها إتباعه هو تحديد أولويات ما ترغب بتحقيقه على المدى الطويل، مع ملاحظة ما يمكنها القيام به على المدى القصير، ومن ثم تحدد أفضل السبل للإستفادة من الموارد المتاحة من أجل تحقيق هذه الأهداف. وتحتاج وزارة التربية والتعليم على وجه الخصوص أن تراعي إستخدام مناهج للتعليم تمتاز بمرونة أكثر و رسمية أقل، فضلاً عن حاجتها الى التفكير فيما يتعلق بدوافع الإصلاح المنخفضة التكلفة. وفي هذا الخصوص فإنه يوصى بما يلي:

- تحفّز الدبلومات والامتحانات على المشاركة في التعليم وعلى التحصيل العلمي. إن الوزارة بحاجة إلى السيطرة على ما يتم تعلمه، وعلى كيفية قياسه وعلى من يمكن أن يكون مؤهلا للحصول على الشهادات. ولكن، وفي إطار هذه القيود، تحتاج وزارة التربية والتعليم إلى إبداء المرونة: فالمرافق المدرسية ليست هي التعليم، والمؤهلات والتدريب لا يضمن التدريس الجيد. حيث يمكن أن يحدث التعلم في أنواع عديدة من البيئات وبمساعدة شخص يعرف القراءة والكتابة ليقوم بالتدريس.

- ولتطبيق برنامج أكثر مرونة، فعلى وزارة التربية والتعليم أن تعمل على 1) تحديد مهارات التعلم المقبولة في كل صف دراسي وفي كل موضوع ليصبح الطلاب مؤهلين للحصول على الوحدات الأكاديمية. 2) وضع الامتحانات (تحتوي على المواد التي تم تدريسها) لقياس مدى تحصيل الطلاب لهذه المهارات؛ 3) تحديد المستويات والامتحانات التي تمنح شهادة الدبلوما بناءاً عليها للطلاب الذين يظهرون المهارات المطلوبة. و4) إستحداث القدرات المؤسساتية من أجل تنفيذ مثل هذا البرنامج. ويمكن تطبيق هذا النظام على الأطفال الذين يتعلمون في النظام الرسمي وعلى أولئك الذين يتعلمون خارج النظام الرسمي.

  وهذا سيمنح وزارة التربية والتعليم الحرية في تعليم المزيد من الأطفال ولمدة أطول في المراكز الاجتماعية وفي المنزل أو في أي مكان آخر وبوجود مدرسين من مختلف المستويات. ومن فوائد هذا النهج هي قلت التكلفة وإمكانية الوصول إلى الأطفال في القرى النائية، حتى الى تلك الأماكن التي لايتوفر فيها المعلم المناسب لتدريس جنس معين من الأطفال، أو الأماكن التي لا يسمح فيها للأطفال بالدراسة في المدارس العامة.

- ويمكن أيضاً قياس برامج التدريب وإصلاحاتها من خلال الجهد الذي يبذله المعلمين من أجل تحقيق التعلم المطلوب لدى الطلاب. وتتوجه وزارات التربية والتعليم في جميع أنحاء العالم نحو إستخدام طريقة تخلق أهدافاً واضحةً للتعلم (وتكون عادة أهداف المناهج الوطنية)، وإستخدام مواد إختبار محددة تعمل على قياس إكتساب الطلبة للمهارات (ومن الأمثلة على المهارة هو "جمع الأرقام المتألفة من عددين"). وبهذا نبتعد عن مهارات الحفظ عن ظهر قلب. وهناك طريقة بسيطة لمساعدة المعلمين على تذكر هذه الأهداف هو من خلال الملصقات الجدارية التي تبين تلك المهارات حسب الصف والموضوع. وسيتم إعلام المعلمين أنه ستقوم بإختبار هذه المهارات عن طريق الامتحانات وإذا كان الأطفال قد تعلموها ومارسوها بشكل كافٍ، فإنهم سوف ينجحون في الإمتحان. وهذا بدوره سيسمح للمعلمين باستخدام أيّة منهجيات يشعرون أنها مناسبة للظروف القائمة في صفوفهم، وهذا يعني أنه ليس على المعلمين استخدام تقنيات لا تعمل في نطاق ظروفهم المحددة. ويمكن إعداد هذه المجموعات من المهارات / الأهداف ومواد الامتحان والرسوم البيانية في ورش عمل صغيرة تتكون من أعداد قليلة من موظفي وزارة التربية والتعليم ومدراء المدارس والمعلمين. ويمكن العثور على عينات لهذه الأنواع من أهداف التعلم في عدد من البلدان وإستخدامها كمرجع.

  ويجب أن تكون وزارة التربية والتعليم على إستعداد لتنفيذ هذا النظام ضمن برنامجها المدرسي المقييد الحالي. وقد أستخدم هذا النهج في الباكستان والهند وأفغانستان وغيرها من الدول، وقد ثَبت نجاحه في زيادة المهارات[256]. وعلاوة على ذلك فإن الأطفال الذين نجحوا في تحقيق هذه الأهداف الواضحة في الإمتحانات هم أكثر عرضة للبقاء في المدرسة.

[256] انديرا روج "نماذج، سياسات بديلة وإستراتيجيات: ورقة نقاشية لدعم تعليم الأفغان"، اليونيسيف، 2001.

11. المدرسات: بتوافر أماكن أكثر مرونة للتعليم، يمكن محاولة خيارات بديلة لحل مشكلة الفصل بين الجنسين و/أو المرافق المدرسية المحدودة، مثل المدارس المنزلية الصغيرة حيث يدفع للمعلمين وفقاً لمؤهلاتهم الأكاديمية والمهنية (مع إعطائهم فرصة ترقيتهم) أو أن يدفع لهم حسب جدول الدفع والذي يكون ذات صلة بنجاح طلابهم بدلاً من ذلك. وعندما لا تمثل مؤهلات المعلم عائقا أمام التدريس، فذلك يتيح العديد من الفرص.

وفي طريقة تقديم الخدمات "المصغرة " هذه (والتي في الواقع تحسّن تلك الخدمات)، سيركز التدريب وعلى جميع مستويات الوزارة، ومكاتب المديريات والمدارس على "التدريب العملي " للقيام بتدريب المتدربين على كل ما هو مقرر لهم بعمله. ويمكن لأي تدريب نظري الإنتظار حتى يكون المتدربين قد عملوا لفترة كافية في مناطقهم ليرغبوا بتدريب عمليّ أقل.

جانب الطلب

12. وينبغي أن يشارك كل من المجتمع وأولياء الأمور في دعم مدارسهم. إن بناء القدرات مجالس الآباء والأمهات أمر ضروري لتحسين فعاليتها في تحسين الأنشطة المدرسية والإدارة. إن لدى بنك التنمية الألماني والتعاون التنموي الألماني حالياً مشروعين مكملين لبعضهما، يقوم أحدهما ببناء المدارس، بينما يعمل الآخر على بناء قدرات المجتمع ومجالس الآباء والأمهات في إدارة مدارسهم أكاديمياً وإدارياً. وأظهر تقييم لهذه المشاريع إنه كان لها أثر إيجابي على مشاركة أولياء الأمور والتحاق الطلاب بالمدرسة[257]. وضمن المجتمع، إن شعور الآباء بملكية مدارسهم يعني شعروهم بمزيد من الثقة في إرسال أطفالهم، وخاصة الفتيات إلى المدرسة. كما ويتضمن كل من برنامج تطوير التعليم الأساسي BEDP2 والصندوق الاجتماعي للتنمية أنشطة لبناء قدرات مجالس الآباء والأمهات.

13. تحتاج وزارة التربية والتعليم إلى التركيز على الأطفال الأكثر ضعفاً خارج المدرسة، مثل أولئك الأطفال الموجودين في أفقر المحافظات، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والأطفال المهمشين والأطفال العاملين والأطفال النازحين داخلياً في مناطق النزاع. وثمة طريقة للتعامل مع هذا التحدي وهي أن تقوم مكاتب وزارة التربية والتعليم في المديريات بالشراكة مع جمعيات التنمية المحلية والمنظمات غير الحكومية للوصول إلى هؤلاء الأطفال وتزويدهم بالتعليم الذي يعوضهم عن التعليم الذي لم يتلقونه من قبل. كما ويمكن الإستعانة بالمدرسين المتطوعين ليقوموا بتدريس هؤلاء الأطفال في المسجد أو في منزل الشيخ المحلي. ومع وجود حافز الحصول على الشهادات وكما وضحنا أعلاه، يمكن لهؤلاء الأطفال التغلب على الصعوبات التي واجهتهم في الدخول أو في البقاء والاستمرار في برامج التعليم الرسمية.

الجودة

14. إن الجودة والكمية هي الأهداف الرئيسية لوزارة التربية والتعليم. ولكن الأهداف، ولا سيما المتعلقة بالجودة، غير واضحة المعالم. ويجب أن تكون جودة التعليم قائمة على أساس النتائج وبأسعار معقولة وقابلة للتوسيع. وهذا يعني تحديد ما يعنيه التعليم الجيد. ونقترح تعريفاً مثل ما يلي: "إن التعليم الجيد هو التعليم الذي يحقق أهداف التعليم وأهداف الحكومة اليمنية". وهذا يعني أن الأطفال سوف يتقنون المهارات الأكاديمية التي وردت في الوثائق الحكومية. إن نظام التعليم الذي يحقق هذه النتائج، حسبما تم قياسها عن طريق الأداء الأكاديمي، من شأنه أن يعتبر تعليم جيد. ولكن، تعّرف جودة التعليم من قبل وزارة التربية والتعليم في اليمن وشركائها في التنمية على أنها بناء المزيد من المدارس وتأثيث الفصول الدراسية، وتجهيز الأطفال بالحقائب المدرسية، وتوفير برامج التحويلات النقدية المشروطة للوالدين، والحصص الغذائية، ...الخ. ورغم أهمية هذه المدخلات المادية والتي من الجائز أن تسهل وصول الأطفال إلى المدرسة، ولكنها ليست بشأن تعلم الطلاب. ماالفائدة من وضع المزيد من الأطفال في نظام التعليم إذا لم تتضمن النتائج تحقيق المهارات الأساسية للقراءة والكتابة؟ وعلاوة على ذلك، إن التحسينات المادية مكلفة ولا تعالج المشكلة في متناول اليد.

[257] رينيه هامبل (2011). صفحة 31.

15. يتطلب تحسين المناهج أن تقوم وزارة التربية والتعليم بمعالجة مشكلة التغطية. إن الساعات الرسمية للتدريس سنوياً في اليمن هي 729.6 ساعة في تعليم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي و 864 ساعة في التعليم الثانوي، الذي يمثل نحو 70% فقط من الوقت المستخدم من قبل الأنظمة عالية الأداء في المرحلة الثانوية[258]. ويتم تقليص مدة التدريس هذه بسبب تغيب المعلمين والتأخر في تسليم الكتب المدرسية. وهناك إخفاق محتمل آخر في التدريس وهو أن المعلمين قد لا يكونون على إطلاع كافٍ بالمحتوى. ولمعرفة ذلك، هناك طريقة واحدة وهي إعطاء أسئلة إمتحانات نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لعينة من المعلمين لمعرفة فيما إذا كان لديهم المعرفة الكافية. وفي الأنظمة الأخرى، حيث تكون التغطية رديئة، فقد ثبت أن المشكلة الرئيسية هي مدى معرفة المعلمين بالمحتوى، حتى عندما يكون المعلمين خريجي الثانوية والكليات. إن تغيير المناهج الدراسية وحده لن يُحسن من جودة التعليم. حيث يجب معالجة المشاكل الأخرى أيضاً.

16. وأيضاً، تحتاج وزارة التربية والتعليم إلى وضع نظام للتعامل مع مشكلة تغيب المعلمين والمعلمين الوهميين. وهذا يشمل الاحتفاظ بسجلات حضور المعلمين للمدارس. وتؤثر ظاهرة تغيب المدرسين والمعلمين الوهميين على التحصيل العلمي للطلاب وتقلل من الموارد المتاحة لإجراء تحسينات في نظام التعليم. ولا تعرف وزارة التربية والتعليم أعداد المعلمين الوهميين الموجودة في النظام وذلك لأنها تفتقر إلى البيانات الموثوقة. ويمكن أن تساعد مجالس الآباء والأمهات في الإشراف، والتي ثبت فعاليته في بعض المشاريع، ولذا يمكن تكرار ذلك في أماكن أخرى بما أنه توجد مجالس للآباء والأمهات في معظم المدارس.

لا يمكن حل مشكلة تغيّب المعلمين مالم يكن هناك قوائم منفصلة للرواتب خاصة بكل مدرسة. وبالتالي، ستتم محاسبة مدير المدرسة على تغيّب المعلمين وعلى المعلمين الوهميين. وستساعد مشاركة مدراء المدارس ومجالس الآباء والأمهات، بالإضافة الى وجود أداة أخرى للمساعدة في تحديد فعالية توصيل التعليم وهي استخدام بيانات أداء الطالب.

عندما تكون جميع أجزاء النظام تعمل بشكل جيد - بما في ذلك حضور المعلمين وعدم غيابهم، وإعطاء وقت كافٍ للتدريس، وتسليم الكتب في الوقت المحدد – فإن الطلاب سوف يتعلمون. وعندما لا يتعلم الطلاب، فإن على مدراء المدارس النظر في أسباب ذلك، وإذا كانت المشكلة هي تغيّب المدرسين، إذاً يجب عليهم إتخاذ الإجراءات اللازمة لتصحيح المشكلة. يجب أن يكون التركيز على الأداء بدلاً من التركيز على القوانين.

[258] السابق. صفحة 15.

المصادر

العبدلي، سمير. الزواج المبكر. الأسباب والآثار. أوكسفام والمجلس الأعلى للأمومة والطفولة (اليمن 2012)

الضبي، بلقيس، تقييم موجز لوضع التعليم في الجنوب (صنعاء، اليمن: مكتب اليونيسف في اليمن، 2013)

جمعية الفنار، تقرير برنامج رصد الأطفال خارج المدرسة (2013) تعز (صنعاء، اليمن: مكتب اليونيسف في اليمن , 2013)

الحكمي، نعمان أ.، فئة الأخدام في اليمن: دراسة شاملة عن الأخدام في اليمن (تعز، اليمن: 2010 ،DIA)

المنصوب، محمد عبد الكريم، مسح عن الأسرة والمدرسة حول أثر إلغاء الرسوم المدرسية (صنعاء، اليمن: بيت الـ CMT لمكتب اليونيسف في اليمن، 2007)

المشرقي، آسيا عبد الله، وأحمد مهيوب الوجيه، معدلات الالتحاق المتدنية بين الأطفال من ذوي الإعاقة. الأسباب الأساسية وراء كون معظمهم خارج المدرسة والتسرب في اليمن (صنعاء، اليمن: وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 2013)

المخلافي، توفيق، غياب المعلم وتطبيق الجدول الزمني الرسمي لوزارة التربية والتعليم (GIZ، 2013)

المخلافي، توفيق أحمد، أداء طلبة الصف الرابع الإبتدائي للجمهورية اليمنية في إختبار TIMSS عام 2007 (صنعاء، اليمن، 2009)

السياني، حمود، وايلينا ماتسوي، تسريع التقدم إلى 2015 - اليمن، سلسلة تقارير إلى المبعوث الخاص للأمم المتحدة للتعليم العالمي، بتكليف من المبعوث الخاص للأمم المتحدة للتعليم العالمي وبتنسيق من مركز التعليم العالمي في معهد بروكينغز (المبادرة العالمية الأولى التعليم ومؤسسة الكوكب الجيد ، 2013)

شبكة كل الشباب وشبكة التضامن الدولية داليت، المراجعة الدورية العالمية لليمن 2014: وضع حقوق الإنسان لفئة الأخدام في اليمن (صنعاء، اليمن: شبكة كل الشباب لتنمية المجتمع (AYN) وشبكة التضامن الدولية داليت (IDSN) حزيران 2013 ، http://idsn.org/fileadmin/user_folder/pdf/New_files/Yemen/UPR_joint_submission_IDSN_AYN_ June_2013FINAL.pdf

بلوم، بنجامين، الخصائص الإنسانية وتعلم الطلاب (نيويورك: ماكجرو هيل، 1976)

حماية الطفل، تقرير محظورعن الهجمات على المدارس (2013)

كولينز، بينيلوب، وسهيلة مسعود- جالوسي، تقييم أداء الطالب في القراءة في المرحلة المبكرة (EGRA) في اليمن (صنعاء، اليمن: آر تي آي العالمية والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، 2012)
<http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadz047.pdf>

غراهام، سارة، المراجعة المكتبية حول إنتشار العنف في المدارس اليمنية (صنعاء، اليمن: مكتب اليونيسف في اليمن، 2012)

جرت، ليسبت، وبنديكت إكنستيد، هذه هي حياتي - الحياة مع الإعاقة في اليمن (أوسلو، النرويج: بحث صحي أجرته سنتف للبنك الدولي 24 سبتمبر 2006)
http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/ Regions / Africa / LCYemen.pdf> [accessed 17> November 2013]

كست، ماريان، واشلي سكوفيلد، الإستشارات لدعم التنمية التنظيمية لصندوق رعاية وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة، والإتحاد الوطني لجمعيات المعاقين (أكسفورد، المملكة المتحدة: إدارة نهج أكسفورد للصندوق الإجتماعي للتنمية، أيار 2011)
[HTTP : //www.opml.co.uk/sites/opml/files/Yemen%20SFD.pdf> [accessed 17 November 2013>

هامبل، راينر، الرصد القائم على النتائج 2011 المكون 3 المشاركة المجتمعية مع التركيز الخاص على تعليم البنات، برنامج تحسين التعليم العام، صنعاء، اليمن (GIZ، 2011)

هاشم، منى، تقييم منتصف المدة للبرنامج المشترك لصندوق الأهداف الإنمائية الألفية : الإسراع في مكافحة من الجوع و سوء التغذية في جنوب شرق موريتانيا. أمانة الصندوق الأهداف الإنمائية الألفية للأمم المتحدة عام 2012.

هاشم، منى ه.، والعوامل التي تحسن من فعالية التعليم في المدارس الحلقة الأولة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية (جامعة ميشيغان، 1992)

هاشم، منى. ه. وتايتجين كارين (2004)

هيومن رايتس ووتش، زواج الأطفال يزيد من الإساءة ضد الفتيات والنساء (اليمن 2011)

هيومن رايتس ووتش، كيف تسمح بزواج الفتيات الصغيرات ؟ - زواج الأطفال في اليمن (صنعاء، اليمن، 2011)

هيومن رايتس ووتش، السفر إلى اليمن يعني السفر إلى موتك " مخيمات التعذيب ، تهريب البشر وتواطؤ الحكومة في اليمن (واشنطن، DC، الولايات المتحدة الأمريكية :، قريباً)

البنك الدولي للإنشاء والتعمير، والبنك الدولي والجمهورية اليمنية، التحديات والفرص في تقرير وضع التعليم في الجمهورية اليمنية (واشنطن، DC، الولايات المتحدة الأمريكية: إصدارات البنك الدولي، 2010)

شبكة التضامن الدولية داليت، المذكرة الإعلامية على التمييز الطبقي في اليمن (كوبنهاجن: شبكة التضامن الدولية داليت آب 2013) <http://idsn.org/fileadmin/user_folder/pdf/New_files/Yemen/Yemen_Briefing_Note_2013.pdf>

منظمة العمل الدولية - البرنامج الدولي للحد من عمالة الأطفال، واليونيسف والصندوق الإجتماعي للتنمية، ووزارة التخطيط والتعاون الدولي، الأطفال العاملين في الجمهورية اليمنية - نتائج المسح الوطني لعمالة الأطفال 2010 (صنعاء، اليمن، 2012)

مركز السياسات الدولية، موجز أبحاث السياسات: الأطفال خارج المدرسة في اليمن: 2012 / 2013 (برازيليا، البرازيل: مركز السياسات الدولية والبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ، 2013)

اليونيسف ووزارة التخطيط والتعاون الدولي، تحليل وضع الأطفال في اليمن 2014 (صنعاء، اليمن: اليونيسف، 2014

ماس، لوسيان، وقت لالتحاق، ووقت للوقف - السياسات والتصورات والممارسات المؤثرة على الحق في الحصول على التعليم الأساس في اليمن (انشيده، هولندا: إبسكام دراكرس، 2012)

وزارة التربية والتعليم، المسح التربوي الدوري (سنوات مختلفة) (صنعاء، اليمن: الجمهورية اليمنية، 2013)

---، التعليم للجميع بحلول عام 2015 - خطة البلاد لمبادرة المسار السريع الموثوقة

---، المراجعة السنوية المشتركة الثامنة لتنفيذ الاستراتيجيات الوطنية لتطوير التعليم العام - تقرير الإنجاز السنوي حول تنفيذ الـ NGEDS لعام 2012 (جمهورية اليمن، 2013)

---، إطار نتائج منتصف العام الدراسي لخطة قطاع التعليم في اليمن 2013 - 2015 (صنعاء، اليمن: الجمهورية اليمنية، 2013)

---، خطة قطاع التعليم في اليمن، إطار نتائج منتصف العام الدراسي 2013 - 2015، مسودة 2013

---، التقرير الدوري الرابع لمستوى تنفيذ الإتفاقية الدولية لحقوق الطفل (2001 - 2008)،

---، تأثير الأزمة التي حدثت خلال العام 2011 على قطاع التعليم

---، عرض لخطة برنامج التعليم في الطوارئ الممول من الشراكة العالمية (صنعاء، اليمن، 2013)

وزارة التربية والتعليم - مشروع العودة إلى المدرسة، "تقرير عن مأتم توفيره من الحقيبة المدرسية ومصادرها في حملة العودة إلى المدرسة للعام الدراسي 2012/2013 '(التي قدمت في عرض قدّم من قبل ورشة عمل المجموعة الأساسية لـ OOSCI، صنعاء، اليمن، 2013)

وزارة التربية والتعليم والتعاون التنموي الألماني، التدخلات المبتكرة - مجالس الآباء والأمهات (FMC)، برنامج تحسين التعليم العام 2002-2013 (صنعاء، اليمن، 2013)

وزارة الصحة العامة واليونيسف، والمشروع العربي لصحة الأسرة، المسح العنقودي المتعدد المؤشرات في اليمن لعام 2006 (صنعاء، اليمن: وزارة الصحة العامة والسكان، المشروع العربي لصحة الأسرة وصندوق الأمم المتحدة للطفولة، 2008) <http//www.childinfo.org/files/MICS3_Yemen_FinalReport_2006_Eng.pdf> [access 11 May 2013]

وزارة التخطيط والتعاون الدولي، مركز السياسات الدولي، واليونيسف، المسح الوطني لرصد الحماية الإجتماعية في اليمن - التقرير التحليلي الجديد (برازيليا، البرازيل: مركز السياسات الدولي- البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة حزيران 2013)

وزارة التخطيط والتعاون الدولي، الإنفاق الإجتماعي خلال الأعوام 2012-2000 (صنعاء، اليمن: الجمهورية اليمنية، 2013)

نيجهون، ضياء، "الإتصالات مع غودرون أورتث بشأن على الهجمات على المدارس في اليمن من قبل الإئتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجوم"، 27 آذار 2013

مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية، اليمن: خطة الإستجابة الإنسانية 2013

الجمهورية اليمنية، رئاسة مجلس الوزراء، واليونيسف، مركز موارد تنمية الطفولة المبكرة، الاستراتيجيات الوطنية لتنمية الطفولة المبكرة 2012 - 2016

الجمهورية اليمنية، وزارة التربية والتعليم ، وحدة إدارة مشاريع التطوير التربوي ،BEDP2 (2107 - 2013)

روغ، أ & ه. بوزرت، إشراك المجتمعات: برامج المشاركة في توصيل التعليم الشركاء المبدعون (USAID مشروع الإرتقاء بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة ,1998)

روغ، أندريا، "نماذج وخيارات السياسات، والاستراتيجيات: ورقة مناقشة لدعم التعليم الأفغاني،" اليونيسف. 2001

القربي، عزيزة، "إنتشار الإعاقة في مرحلة الطفولة في الجمهورية العربية اليمنية"، المجلة الدولية للتربية الخاصة (2)، (1987)، 79-69

كيوب، دراسة لتقييم حول تأثير وجود المعلمات الريف على التحاق الفتيات وبقائهم في التعليم الأساس (الملخص الإنجليزي، والأصل في اللغة العربية) (مكتب اليونيسف في اليمن، 2009)

كيوب، مركز الجودة وتميز الأعمال (كيوب)، تقييم أثر وجود معلمات الريف على إتجاهات التحاق وتسرب الفتيات في مرحلة التعليم الأساس (صنعاء، اليمن: مكتب اليونيسف في اليمن ، 2009)

با-صديق، أ.س.، وأ.س. حطاب، "الإساءة الجسدية في مدارس التعليم الأساس في محافظة عدن، اليمن: دراسة لجميع القطاعات، مجلة الصحة لمنطقة شرق البحر الأبيض المتوسط، 19 (2013)، 337

سيغر، آنا، وجنتيجانا سولا، دراسة جدوى حول إمكانية إستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات في التعليم في اليمن، مسودة (صنعاء، اليمن: GIZ، 2013)

سيف، هدى جيرارد، تحليل الوضع حول حالة الحماية والتعليم والصحة والمياه والصرف الصحي بين الأطفال "الأخدام" في اليمن (صنعاء، اليمن: مكتب اليونيسف في اليمن، 2013)

الصندوق الإجتماعي للتنمية، التقرير السنوي لعام 2011، الجمهورية اليمنية

فان دير ستراتين، جاب، نحو تعميم تسجيل المواليد في اليمن - تقييم الوضع والتوصيات للحكومة واليونيسف، الإصدار 3 (لاهاي، هولندا: مركز التسجيل المدني للتنمية-2013 ،CRC4D)

فهم عمالة الأطفال، عمالة الأطفال والأطفال خارج المدرسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: دراسة إحصائية (روما، إيطاليا، 2013)

معهد اليونسكو للإحصاء، " دليل قراء مركز البيانات" 2013
[FileId=140>[accessed20November 2013؟http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx>

مركز البيانات (مونتريال، كندا: معهد اليونسكو للإحصاء، 2013)
ReportId=143&IF_Language=eng> [accesed؟http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx>
24 September 2013]

---، "أسئلة متكررة - لماذا تختلف بيانات التعليم الوطنية والدولية أحياناً؟" 2013
[http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/FAQ.aspx> [accessed 2 December 2013>

---، الأطفال خارج المدرسة (OOSC) في اليمن، 2012

البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ، المؤشرات الدولية للتنمية البشرية،2012
http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001279/127983e.pdf

اليونيسف، تسريع تعليم الفتيات في اليمن: إعادة النظر في سياسات توظيف المعلمين والتوزيع على المدارس (نيويورك، 2007)

---، الهجمات على المدارس - مسودة ليست للتداول، (صنعاء، اليمن، 2013)

---، تقرير المسح الجديد (صنعاء، اليمن، 2013)

اليونيسف والحكومة اليمنية، إقتراح للشراكة العالمية للتعليم من أجل المساهمة المحفزة نحو تنفيذ خطة قطاع التعليم في اليمن 2013-2015

- وثيقة البرنامج النهائي لطلب منح الـ GPE، 2013

اليونيسف ووزارة التخطيط والتعاون الدولي، تحليل وضع الأطفال في اليمن 2014 (صنعاء، اليمن: اليونيسف، 2014)

الجمعية العامة لمجلس الأمن في الأمم المتحدة ، الأطفال والنزاعات المسلحة - تقرير الأمين العام ، / A / 67/845-S 2013/245 (نيويورك: الأمم المتحدة، 2013)

المبادرة العالمية للأمين العام للأمم المتحدة بشأن التعليم. تسريع التقدم نحو اليمن في 2015. ورقة عمل نيسان 2013

مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة، تقرير الأمين العام عن الأطفال والنزاعات المسلحة في اليمن، 2013/383 / S (نيويورك: الأمم المتحدة، 2013)

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية- اليمن (2013)، تحسين أداء القراءة في المدارس اليمنية، تقرير لتقييم أثر المرحلة الأولى من مشروع تطوير مهارات القراءة في الصفوف الأولية في اليمن: 2012 - 2013

مشروع الوصل، الملخص: الآراء والقضايا والتطلعات والتحديات التي تواجه المراهقين اليمنيين، وثيقة حقوق وقضايا المراهقين اليمنيين ، المسودة الأولى (صنعاء، اليمن، 2013)

برنامج الغذاء العالمي، مشاريع التنمية - اليمن 200432 - المساعدة الغذائية لتشجيع تعليم البنات، -WFP / EB.A / 2013/9 A / 2 (روما، إيطاليا، 2013)

---، ملخص تقرير التقييم - الملف القطري لليمن، WFP / EB.2 / 2011/6-E (روما، إيطاليا، 2011)

---، وضع الأمن الغذائي والتغذية في اليمن - المسح الشامل للأمن الغذائي (صنعاء، اليمن، 2012)

البنك الدولي، تتبع نفقات التعليم الأساس في اليمن: تحليلات إدارة الموارد العامة وغياب المعلمين (واشنطن،العاصمة، الولايات المتحدة الأمريكية: إصدارات البنك الدولي، 2006)

البنك الدولي، والأمم المتحدة والإتحاد الأوروبي، والبنك الإسلامي للتنمية، التقييم الإجتماعية والإقتصادي المشترك - الجمهورية اليمنية (صنعاء، اليمن، 2013)

يوكي، تاكاكو، ويوريكو كامياما، ميه، "تحسين جودة التعليم الأساس لشباب المستقبل في اليمن بعد الربيع العربي"، ورقة عمل مؤسسة بروكينغز، 59 (2013) <-http://www.brookings.edu/research/papers/ 2013/01 / education-yemen-yuki [kameyama> [accessed 5 November 2013

زايك، ستيفن أ، تحليل النزاع الذي يركز على التعليم في جمهورية اليمن - ليس للتداول أو الإقتباس، مسودة التقرير النهائي (صنعاء، اليمن: مكتب اليونيسف في اليمن، 2013)

الداعري، مراد غالب، أطفال اليمن: إلى أين ؟! أطفال يواجهون حياة صعبة وبيئة غير آمنة (مركز الجزيرة العربية للدراسات والبحوث، 2008) [accessed 5 November 2013] <http://www.aljazeera-online.net/index.php?t=9&id=21>

الصلاحي، .فؤاد، ملخ ص لدراسة أطفال الشوارع في اليمن (صنعاء، اليمن: وزارة التربية والتعليم ، 2007)

المسوري، محمد حسن عبده، وصبري عبدالله الحكيمي، التعليم في حالات الطوارئ في اليمن وأثره في التحاق الأطفال (صنعاء، اليمن: مركز البحوث والتطوير التربوي وزارة التربية والتعليم ، بتمويل من اليونيسف، 2012)

الملحقات

الملحق 1 نموذج جرد البيانات عن الأطفال خارج المدرسة

إسم البلد

اليمن

مصدر المعلومات عن الاطفال خارج المدرسة

المسح الدوري والمسح التربوي الشامل

الوكالات المسؤولة عن جمع توزيع البيانات

وزارة التربية والتعليم

تاريخ جمع المعلومات (وليس تاريخ النشر)

سنوات مختلفة بين 1999 - 2011

تكرار جمع المعلومات (مثال على ذلك : سنوياً أو كل سنتين)

سنوياً (المسح الدوري) وكل أربع سنوات (المسح التربوي الشامل)

تعريف الطفل خارج المدرسة (مثال على ذلك : غير ملتحق، لم يحضر الى المدرسة خلال الأشهر الثلاثة الماضية

الطفل غير المُسجّل في المدرسة

تعريفات للمصطلحات التعليمية الأخرى

عمر دخول المدرسة	ست سنوات عند بداية العام الدراسي(أيام مختلفة من بداية أيلول)
الالتحاق	الطفل مسجل بالمدرسة
الحضور	لاينطبق
الانقطاع	الطفل الذي لم يرسب/ يعيد الصف س، ولم يلتحق بالصف س1+
مستوى التحصيل العلمي	لاينطبق
مصطلحات أخرى ذاتُ صلة	المُعيد أو الراسب: الطالب الذي يلتحق بنفس الصف في كل من السنة الدراسيّة الحالية والماضية

تصميم النموذج وتغطية جمع البيانات (على سبيل المثال، على مستوى الوطن، منطقة جغرافية محدّدة، مجموعة محددة من الفئات السكانية الفرعية)

البيانات الوطنية

مساحات إدارية أصغر والتي كانت فيها الإحصائيات عن السكان خارج المدرسة دقيقة إحصائياً

لاتنطبق الأسئلة حول دقة التقديرات بما إنها بيانات إدارية وتغطي جميع السكان، وكونها بيانات تعداد فعالة. وحدة التحليل هي المدرسة

أنواع التصنيف الممكنة مع البيانات (مثال على ذلك: حسب العمر، نوع الجنس، المنطقة، الشرائح الخمسية للثروة، المجموعة الإقتصادية والإجتماعية، العرق، الدين، نوع المدرسة)

العمر والجنس والمدرسة والصف،والمنطقة، ونوع المدرسة ومستوى التعليم وعدد المعلمين والمرافق المدرسية

توافر البيانات وإمكانية الوصول إليها (تشمل معلومات عن نوع البيانات المتاحة والإجراءات للحصول على البيانات)

تحتفظ وزارة التربية والتعليم بالبيانات. وتم إصدار تقارير بشكل سنوي. وإستخدم المكتب المركزي للإحصاء نفس البيانات خلال مراجعته السنوية http://cso-yemen.org/content.php?lng=english&id=623

محدودية البيانات (تغطيتها، دقتها)

قام موظفي المدرسة بجمع البيانات(المعلمين والمدير) وتم إرسالها الى الوزارة من أجل إدخال البيانات للمسح الدوري. يتم جمع البيانات كل أربع سنوات فقط من قبل مراقبين مستقلين من أجل المسح الشامل. ومن المحتمل أن تكون بيانات 2011 / 2012 قد تأثرت بالنزاع، حيث شغلت المدارس من قبل المشردين داخلياً. وأقرت الوزارة أن معدلات الالتحاق المتوفرة هي من عام 2004 فقط والبيانات من عام 2006

معلومات أخرى

مسح رصد الحماية الاجتماعية

مصدر البيانات

مسح رصد الحماية الاجتماعية

الوكالات المسؤولة عن جمع وتوزيع البيانات

اليونيسف بالتفاعل مع مركز السياسة الدولية لتحقيق النمو الشامل

تاريخ جمع البيانات (وليس تاريخ النشر)

أيلول- كانون الأول 2012

تكرار جمع المعلومات (مثال على ذلك : سنوياً أو كل سنتين)

ثلاث موجات خلال سنتين، لم تستخدم سوى الموجة الأولى

تعريف الطفل خارج المدرسة (مثال على ذلك : غير ملتحق، لم يحضر الى المدرسة خلال الأشهر الثلاثة الماضية

الطفل غير الملتحق بالمدرسة

تعريفات للمصطلحات التعليمية الأخرى

عمر دخول المدرسة	ست سنوات عند بداية العام الدراسي(أيام مختلفة من بداية أيلول)
الالتحاق	الطفل ملتحق بالمدرسة
الحضور	لاينطبق
الإنقطاع	الطفل غير الملتحق حالياً والذي كان يحضر الى المدرسة مسبقاً
مستوى التحصيل العلمي	أعلى مرحلة دراسية إلتحق بها
مصطلحات أخرى ذات صلة	لاينطبق

تصميم النموذج وتغطية جمع البيانات (على سبيل المثال، على مستوى الوطن، منطقة جغرافية محدّدة، مجموعة محددة من الفئات السكانية الفرعية)

البيانات الوطنية

مساحات إدارية أصغر والتي كانت فيها الإحصائيات عن السكان خارج المدرسة دقيقة إحصائياً

لقد كان تصميم العينة بحيث لاينحاز الأشخاص الذين يقومون بالتقدير. ويمكن الحصول على مستوى معقول من الدقة على مستوى المحافظة

أنواع التصنيف الممكنة مع البيانات (مثال على ذلك: حسب العمر، نوع الجنس، المنطقة،الشرائح الخمسية للثروة، المجموعة الإقتصادية والإجتماعية، العرق، الدين، نوع المدرسة)

العمر والجنس والصف ومستوى التعليم وخصائص الأسرة

توافر البيانات وإمكانية الوصول إليها (تشمل معلومات عن نوع البيانات المتاحة والإجراءات للحصول على البيانات)

البيانات تمتلكها اليونيسف والتعاون الدولي. ستتوفر مجموعة كاملة من البيانات في عام 2014 فقط، وحتى ذلك الحين سيقوم مركز السياسة الدولية لتحقيق النمو الشامل بتنفيذ التحليلات لنا

محدودية البيانات (تغطيتها، دقتها)

تم إستثناء صعدة من الموجة الأولى

معلوماتٍ أخرى

المسح الجديد

مصدر البيانات

المسح الجديد لليونسيف

الوكالات المسؤولة عن جمع وتوزيع البيانات

المركزي اليونيسف والمكتب اليمني للإحصاء

تاريخ جمع البيانات (وليس تاريخ النشر)

شباط – آذار 2013

تكرار جمع المعلومات (مثال على ذلك : سنوياً أو كل سنتين)

مرة واحدة (وربما تكررعند نهاية البرنامج الحالي في البلاد)

تعريف الطفل خارج المدرسة (مثال على ذلك : غير ملتحق، لم يحضر الى المدرسة خلال الأشهر الثلاثة الماضية)

الطفل غير الملتحق بالمدرسة

تعريفات للمصطلحات التعليمية الأخرى

عمر دخول المدرسة	ست سنوات عند بداية العام الدراسي(أيام مختلفة من بداية أيلول)
الالتحاق	الطفل مسجل بالمدرسة
الحضور	لاينطبق
الانقطاع	الطفل الذي لم يرسب/ يعيد الصف س، ولم يلتحق بالصف س1+
مستوى التحصيل العلمي	أعلى مرحلة دراسية إلتحق بها
مصطلحات أخرى ذات صلة	المُعيد أو الراسب: الطالب الذي يلتحق بنفس الصف في كل من السنة الدراسيّة الحالية والماضية

تصميم النموذج وتغطية جمع البيانات (على سبيل المثال، على مستوى الوطن، منطقة جغرافية محدّدة، مجموعة محددة من الفئات السكانية الفرعية)

المناطق المستهدفة من قبل اليونيسف فقط

مساحات إدارية أصغر والتي كانت فيها الإحصائيات عن السكان خارج المدرسة دقيقة إحصائياً

لقد كان تصميم العينة بحيث لاينحاز الأشخاص الذين يقومون بالتقدير. ويمكن الحصول على مستوى معقول من الدقة على مستوى الطبقات. وتم تقسيم العينة الى خمس طبقات

أنواع التصنيف الممكنة مع البيانات (مثال على ذلك: حسب العمر، نوع الجنس، المنطقة،الشرائح الخمسية للثروة، المجموعة الإقتصادية والإجتماعية، العرق، الدين، نوع المدرسة)

العمر والجنس ومستوى التعليم وخصائص الأسرة

توافر البيانات وإمكانية الوصول إليها (تشمل معلومات عن نوع البيانات المتاحة والإجراءات للحصول على البيانات)

البيانات تمتلكها اليونيسف

محدودية البيانات (تغطيتها، دقتها)

تم إستثناء صعدة

معلومات أخرى

مسح عمالة الأطفال

مصدر البيانات

مسح عمالة الأطفال

الوكالات المسؤولة عن جمع وتوزيع البيانات

منظمة العمل الدولية-البرنامج الدولي للقضاء على عمالة الأطفال، الصندوق الإجتماعي للتنمية واليونيسف

تاريخ جمع البيانات (وليس تاريخ النشر)

أيار 2010

تكرار جمع المعلومات (مثال على ذلك : سنوياً أو كل سنتين)

مرة واحدة

تعريف الطفل خارج المدرسة (مثال على ذلك : غير ملتحق، لم يحضر الى المدرسة خلال الأشهر الثلاثة الماضية

الطفل الذي لايحضر الى المدرسة

تعريفات للمصطلحات التعليمية الأخرى

عمر دخول المدرسة	ست سنوات عند بداية العام الدراسي(أيام مختلفة من بداية أيلول)
الالتحاق	لاينطبق
الحضور	الطفل الذي يحضر الى المدرسة
الإنقطاع	الطفل الذي لم يعد في المدرسة ولكنه إلتحق من قبل.
مستوى التحصيل العلمي	أعلى مرحلة دراسيّة إلتحق بها
مصطلحات أخرى ذات صلة	لاينطبق

تصميم النموذج وتغطية جمع البيانات (على سبيل المثال، على مستوى الوطن، منطقة جغرافية محدّدة، مجموعة محددة من الفئات السكانية الفرعية)

بيانات وطنية

مساحات إدارية أصغر والتي كانت فيها الإحصائيات عن السكان خارج المدرسة دقيقة إحصائياً

لقد كان تصميم العينة بحيث لاينحاز الأشخاص الذين يقومون بالتقدير. ويمكن الحصول على مستوى معقول من الدقة على مستوى الريف/الحضر والمستوى الوطني

أنواع التصنيف الممكنة مع البيانات (مثال على ذلك: حسب العمر، نوع الجنس، المنطقة،الشرائح الخمسية للثروة، المجموعة الإقتصادية والإجتماعية، العرق، الدين، نوع المدرسة)

العمر والجنس ومستوى التعليم وخصائص الأسرة

توافر البيانات وإمكانية الوصول إليها (تشمل معلومات عن نوع البيانات المتاحة والإجراءات للحصول على البيانات)

تمتلكها منظمة العمل الدولية

محدودية البيانات (تغطيتها، دقتها)

تم إستثناء محافظة صعدة

معلومات أخرى

المسح العنقودي متعدد المؤشرات

المسح العنقودي متعدد المؤشرات 2006

الوكالات المسؤولة عن جمع وتوزيع البيانات

وزارة الصحة والبابفام واليونيسف

تاريخ جمع البيانات (وليس تاريخ النشر)

آب 2006

تكرار جمع المعلومات (مثال على ذلك : سنوياً أو كل سنتين)

غير منتظمة بالتبادل مع DHS

تعريف الطفل خارج المدرسة (مثال على ذلك : غير ملتحق، لم يحضر الى المدرسة خلال الأشهر الثلاثة الماضية)

الطفل الذي لايحضر الى المدرسة

تعريفات للمصطلحات التعليمية الأخرى

عمر دخول المدرسة	ست سنوات عند بداية العام الدراسي(أيام مختلفة من بداية أيلول)
الالتحاق	لاينطبق
الحضور	الطفل الذي يحضر الى المدرسة
الإنقطاع	الطفل الذي لم يرسب/ يعيد الصف س، ولم يلتحق بالصف س1+
مستوى التحصيل العلمي	أعلى مرحلة دراسيّة إلتحق بها
مصطلحات أخرى ذات صلة	المُعيد أو الراسب: الطالب الذي يلتحق بنفس الصف في كل من السنة الدراسيّة الحالية والماضية

تصميم النموذج وتغطية جمع البيانات (على سبيل المثال، على مستوى الوطن، منطقة جغرافية محدّدة، مجموعة محددة من الفئات السكانية الفرعية)

بيانات وطنية

مساحات إدارية أصغر والتي كانت فيها الإحصائيات عن السكان خارج المدرسة دقيقة إحصائياً

لقد كان تصميم العينة بحيث لاينحاز الأشخاص الذين يقومون بالتقدير. ويمكن الحصول على مستوى معقول من الدقة على مستوى الريف/الحضر والمستوى الوطني

أنواع التصنيف الممكنة مع البيانات (مثال على ذلك: حسب العمر، نوع الجنس، المنطقة،الشرائح الخمسية للثروة، المجموعة الإقتصادية والإجتماعية، العرق، الدين، نوع المدرسة)

العمر والجنس ومستوى التعليم وخصائص الأسرة

توافر البيانات وإمكانية الوصول إليها (تشمل معلومات عن نوع البيانات المتاحة والإجراءات للحصول على البيانات)

تمتلكها اليونيسف

محدودية البيانات (تغطيتها، دقتها)

معلومات أخرى

الملحق 2 أوراق عمل تقييّم جودة البيانات

إسم مصدر البيانات:

المسح الدوري والمسح التربوي الشامل

ترتيب معايير تقييم مصدر البيانات:
النتيجة

1. **العمر: متى جُمعت البيانات (لم تنشر)؟**
   - (1) ☐ قبل 6 - 10 سنوات (2003 - 2007)
   - (2) ☐ قبل 3 - 5 سنوات (2008 - 2010)
   - (3) ☒ في غضون السنتين الأخيرة (2011 - الوقت الحاضر)

2. **التكرار: كم مرة تُجمع البيانات؟ (إمكانية البيانات المتسلسلة زمنياً)**
   - (1) ☐ البيانات ناتجة من الجمع لمرة واحدة
   - (2) ☐ البيانات ناتجة من الجمع المتكرر أو الدوري (على سبيل المثال: كل 3 - 5 سنوات)
   - (3) ☒ البيانات ناتجة من الجمع السنوي أو الشبه سنوي

3. **دقة بيانات العمر: كيف يتم جمع بيانات عمر الأطفال؟**
   - (1) ☐ بيانات عمر لم يُبلغ عنها
   - (2) ☒ يتم جمع بيانات عمر الأطفال من المعلم أو المجيب من الأسرة
   - (3) ☐ يتم جمع بيانات عمر الأطفال من السجلات الرسمية (شهادة الميلاد، وغيرها)

4. **سهولة الوصول: ما هو الإجراء للحصول على الوصول إلى مجموعة البيانات في فورمات مألوفة للتحليل (خام، مستوى الوحدة)؟**
   - (1) ☐ إجراء الوصول إلى البيانات هو مضيعة للوقت واحتمال الوصول غير مؤكد
   - (2) ☒ إجراء الوصول إلى البيانات هو مضيعة للوقت واحتمال الوصول مؤكد
   - (3) ☐ إجراء الوصول إلى البيانات ليس مضيعة للوقت واحتمال الوصول مؤكد

5. **خبرة البرمجيات اللازمة لتحليل البيانات: هل هناك قدرة كافية في البرمجيات المستخدمة بشكل عام لتحليل هذه البيانات؟**
   - (1) ☐ قدرات غير كافية
   - (2) ☐ هناك بعض القدرة أو إمكانية التدريب أو الدعم
   - (3) ☒ قدرات كافية

6. **الغرض: إلى أي مدى تم تصميم مصدر البيانات هذا لجمع البيانات عن التعليم؟ (مع مراعاة فيما إذا كان يتضمن وحدة قياس نمطية محددة للتعليم أولا، وتغطية فئات العمرية المناسبة، وتصميم العينة (إذا كان مسح)**
   - (1) ☐ لا يقصد من جمع البيانات خلق إحصائيات التعليم (القوى العاملة، والصحة، وغيرها)
   - (2) ☐ ويقصد من جمع البيانات خلق إحصائيات عن التعليم وغيرها من القطاعات (الصحة والتعليم)
   - (3) ☒ يهدف جمع البيانات في المقام الأول لخلق إحصائيات التعليم

7. **تغطية بيانات العمر: لإي عمر يتم جمع بيانات الحضور المدرسي الحالي ؟**
   - (1) ☐ عمر الحلقة الأولة من التعليم الأساسي والإعدادية
   - (2) ☒ عمر ما قبل المرحلة الحلقة الأولة من التعليم الأساسي إلى عمر الثانوية
   - (3) ☐ عمرما قبل المرحلة الحلقة الأولة من التعليم الأساسي إلى سن التعليم العالي

8. **تغطية مستويات التعليم: للحصول على مستويات التعليم التي يتم جمعها بيانات الحضور؟**
   - (1) ☐ التعليم الابتدائي
   - (2) ☒ التعليم الابتدائي والثانوي
   - (3) ☐ ما قبل التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي

9. تغطية أنواع المؤسسات التعليمية: هل تم جمع البيانات في (أو أنها تتضمن) جميع أنواع المؤسسات التعليمية في الدولة (مثال: العام، والخاص، والمنظمات غير الحكومية والدينية والمجتمع أو المدارس غير المسجلة)؟

(1) ☐ إستبعد جمع البيانات بعض الأنواع الهامة من المؤسسات التعليمية

(2) ☒ تضمن جمع البيانات معظم أنواع المؤسسات التعليمية

(3) ☐ تضمن جمع البيانات جميع أنواع المؤسسات التعليمية

10. فائدة تحليل البيانات المصنفة: ما هي أصغر مساحة إدارية والتي تم تصميم مصدر البيانات من أجلها لغرض توفير إحصائيات موثوقة وتمثيلية عن الأطفال خارج المدرسة ؟

ملاحظة: لاتنطبق معايير الدقة على بيانات نوع التعداد. وقد إحتسبتها على أنها 3 في النتيجة

(1) ☐ المستوى الوطني فقط

(2) ☐ المنطقة الادارية الكلية (على سبيل المثال: الولاية أو المقاطعة) ومنطقة الإقامة (الحضر / الريف)

(3) ☒ المنطقة الادارية الجزئية أو الصغرى (على سبيل المثال، الحي أوال قرية)

11. فائدة تحديد خصائص الأطفال خارج المدرسة: إلى أي مدى يكون التصنيف (التحليل دون الوطني) ممكناً مع مصدر بيانات هذا (على سبيل المثال، حسب العمر ونوع الجنس، والمنطقة، والثروة، والعجز، والعرق، والإقليم، ووضع عمالة الأطفال)؟

(1) ☐ التصنيف المحدود ممكن (على سبيل المثال، عن طريق نوع الجنس فقط)

(2) ☒ بعض التصنيف ممكن، ولكن بعض المجموعات الهامة غير متوفرة (على سبيل المثال، التحليل حسب منطقة الإقامة والشرائح الخمسية للثروة يعتبر ممكناً، ولكن ليس العرق أو الإعاقة)

ملاحظة: إن التصنيف وفقاً لمعايير المدرسة ممكن(عدد المدرسات، وتوفر دورات المياه..الخ). ولكن ليس وفقاً لخصائص الأسرة.

(3) ☐ التصيف المهم ممكن، بما في ذلك معظم الفئات ذات الأولوية العالية (على سبيل المثال، حسب العجز، ووضع عمالة الأطفال، وغيرها)

يجب مراعاة تعريفات المصطلحات الرئيسية التالية المستخدمة في مصدر البيانات:

- المشاركة المدرسية (ما هو تعريف "في المدرسة"؟)
- التسرب من المدرسة (ما نوع الغياب المدرسي والذي يعتبر "تسرب "؟)
- التحصيل العلمي
- مصطلحات أخرى ذات الصلة

12. تطابق مصطلحات التعليم: كيف تقيم هذه المصطلحات من ناحية تطابقها مع التعاريف الدولية الموحدة؟ (مؤشر معهد اليونسكو للإحصاء وتعاريف مصطلحات التعليم يمكن إيجادها باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية في قاموس www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx مصطلحات معهد اليونسكو للإحصاء وفي (ملخص معهد اليونسكو لإحصاء التعليم العالمي)

(1) ☐ عدد قليل جداً من مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

(2) ☒ بعض مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

(3) ☐ معظم مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

13. إمكانية مقارنة مصطلحات التعليم: ماهو مدى المقارنة في التعاريف مع مصادر البيانات الوطنية أخرى؟

(1) ☐ عدد قليل جدًا من مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

(2) ☒ بعض مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

(3) ☐ معظم مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

معايير إضافية أخرى ذات صلة بمصادر بيانات المسح الأسري

14. تغطية بيانات الفئات السكانية المثيرة للإهتمام: إلى أي مدى إعتبرت مصدر البيانات تغطية الفئات المحرومة عند جمعها للبيانات الخاصة بها (تصميم العينة)؟

(1) ☒ إن تصميم العينة لاينظر بشكل صريح في تغطية الفئات المحرومة

ملاحظة: وفهمت أن هذا يعني أن الفئات المحرومة (مثل الأطفال المهمشين والمعاقين)لم يتم تحديدهم أو تم أخذ عينات منهم بشكل منفصل.

(2) ☐ يراعي تصميم عينة تغطية بعض الفئات المحرومة

(3) ☐ يراعي تصميم عينة تغطية العديد من الفئات المحرومة

15. تطابق بيانات العمر مع بيانات المشاركة المدرسية: إلى أي مدى هناك فارق زمني بين أعمار الأطفال المسجلة وبين شهر بداية العام الدراسي؟ (وفي مصادر الفترات الطويلة لجمع البيانات، إختر الإجابة التي تغطي معظم الحالات (< 50٪)).

(1) ☐ يتم تسجيل بيانات العمر بعد أكثر من 6 أشهر من بداية شهر العام الدراسي (فجوة كبيرة)

(2) ☐ تسجل البيانات العمر بين 2 و 6 أشهر بعد شهر بداية العام الدراسي (فجوة صغيرة)

(3) ☒ يتم تسجيل بيانات العمر خلال شهر بداية العام الدراسي (لاتوجد فجوة)

هل هناك أي مزايا أو قيود أخرى لمصدر البيانات هذه؟

مجموع النقاط:

45

أوراق عمل تقييّم جودة البيانات

إسم مصدر البيانات:

مسح رصد الحماية الاجتماعية

ترتيب معايير تقييم مصدر البيانات:

النتيجة

1. العمر: متى جُمعت البيانات (لم تنشر)؟

(1) ☐ قبل 6 - 10 سنوات (2003 - 2007)

(2) ☐ قبل 3 - 5 سنوات (2008 - 2010)

(3) ☒ في غضون السنتين الأخيرة (2011 - الوقت الحاضر)

2. التكرار: كم مرة تُجمع البيانات؟ (إمكانية البيانات المتسلسلة زمنياً)

(1) ☒ البيانات ناتجة من الجمع لمرة واحدة

هذا مسح قائم على ملاحظة نفس المجموعة من الأشخاص ولفترة من الزمن

(2) ☐ البيانات ناتجة من الجمع المتكرر أو الدوري (على سبيل المثال: كل 3 - 5 سنوات)

(3) ☐ البيانات ناتجة من الجمع السنوي أو الشبه سنوي

3. دقة بيانات العمر: كيف يتم جمع بيانات عمر الأطفال؟

(1) ☐ بيانات عمر لم يُبلغ عنها

(2) ☒ يتم جمع بيانات عمر الأطفال من المعلم أو المجيب من الأسرة

(3) ☐ يتم جمع بيانات عمر الأطفال من السجلات الرسمية (شهادة الميلاد، وغيرها)

4. سهولة الوصول: ما هو الإجراء للحصول على الوصول إلى مجموعة البيانات في فورمات مألوفة للتحليل (خام، مستوى الوحدة)؟

(1) ☒ إجراء الوصول إلى البيانات هو مضيعة للوقت واحتمال الوصول غير مؤكد

(2) ☐ إجراء الوصول إلى البيانات هو مضيعة للوقت واحتمال الوصول مؤكد

(3) ☐ إجراء الوصول إلى البيانات ليس مضيعة للوقت واحتمال الوصول مؤكد

5. خبرة البرمجيات اللازمة لتحليل البيانات: هل هناك قدرة كافية في البرمجيات المستخدمة بشكل عام لتحليل هذه البيانات؟

(1) ☐ قدرات غير كافية

(2) ☐ هناك بعض القدرة أو إمكانية التدريب أو الدعم

(3) ☒ قدرات كافية

6. **الغرض: إلى أي مدى تم تصميم مصدر البيانات هذا لجمع البيانات عن التعليم؟ (مع مراعاة فيما إذا كان يتضمن وحدة قياس نمطية محددة للتعليم أولا، وتغطية فئات العمرية المناسبة، وتصميم العينة (إذا كان مسح)**

(1) ☒ لا يقصد من جمع البيانات خلق إحصائيات التعليم (القوى العاملة، والصحة، وغيرها)

(2) ☐ ويقصد من جمع البيانات خلق إحصائيات عن التعليم وغيرها من القطاعات (الصحة والتعليم)

(3) ☐ يهدف جمع البيانات في المقام الأول لخلق إحصائيات التعليم

7. **تغطية بيانات العمر: لإي عمر يتم جمع بيانات الحضور المدرسي الحالي ؟**

(1) ☐ عمر الحلقة الأولة من التعليم الأساسي والإعدادية

(2) ☐ عمر ما قبل المرحلة الحلقة الأولة من التعليم الأساسي إلى عمر الثانوية

(3) ☒ عمرما قبل المرحلة الحلقة الأولة من التعليم الأساسي إلى سن التعليم العالي

8. **تغطية مستويات التعليم: للحصول على مستويات التعليم التي يتم جمعها بيانات الحضور؟**

(1) ☐ التعليم الابتدائي

(2) ☐ التعليم الابتدائي والثانوي

(3) ☒ ما قبل التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي

9. **تغطية أنواع المؤسسات التعليمية: هل تم جمع البيانات في (أو أنها تتضمن) جميع أنواع المؤسسات التعليمية في الدولة (مثال: العام، والخاص، والمنظمات غير الحكومية والدينية والمجتمع أو المدارس غير المسجلة)؟**

(1) ☒ إستبعد جمع البيانات بعض الأنواع الهامة من المؤسسات التعليمية

(2) ☐ تضمن جمع البيانات معظم أنواع المؤسسات التعليمية

(3) ☐ تضمن جمع البيانات جميع أنواع المؤسسات التعليمية

10. **فائدة تحليل البيانات المصنفة: ما هي أصغر مساحة إدارية والتي تم تصميم مصدر البيانات من أجلها لغرض توفير إحصائيات موثوقة وتمثيلية عن الأطفال خارج المدرسة ؟**

(1) ☐ المستوى الوطني فقط

(2) ☒ المنطقة الادارية الكلية (على سبيل المثال: الولاية أو المقاطعة) ومنطقة الإقامة (الحضر / الريف)

(3) ☐ المنطقة الادارية الجزئية أو الصغرى (على سبيل المثال، الحي أوال قرية)

11. **فائدة تحديد خصائص الأطفال خارج المدرسة: إلى أي مدى يكون التصنيف (التحليل دون الوطني) ممكناً مع مصدر بيانات هذا (على سبيل المثال، حسب العمر ونوع الجنس، والمنطقة، والثروة، والعجز، والعرق، والإقليم، ووضع عمالة الأطفال)؟**

(1) ☐ التصنيف المحدود ممكن (على سبيل المثال، عن طريق نوع الجنس فقط)

(2) ☒ بعض التصنيف ممكن، ولكن بعض المجموعات الهامة غير متوفرة (على سبيل المثال، التحليل حسب منطقة الإقامة والشرائح الخمسية للثروة يعتبر ممكناً، ولكن ليس العرق أو الإعاقة)

(3) ☐ التصيف المهم ممكن، بما في ذلك معظم الفئات ذات الأولوية العالية (على سبيل المثال، حسب العجز، ووضع عمالة الأطفال، وغيرها)

يجب مراعاة تعريفات المصطلحات الرئيسية التالية المستخدمة في مصدر البيانات:

- المشاركة المدرسية (ما هو تعريف "في المدرسة"؟)
- التسرب من المدرسة (ما نوع الغياب المدرسي والذي يعتبر "تسرب "؟)
- التحصيل العلمي
- مصطلحات أخرى ذات الصلة

12. **تطابق مصطلحات التعليم: كيف تقيم هذه المصطلحات من ناحية تطابقها مع التعاريف الدولية الموحدة؟ (مؤشر معهد اليونسكو للإحصاء وتعاريف مصطلحات التعليم يمكن إيجادها باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية في قاموس www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx مصطلحات معهد اليونسكو للإحصاء وفي (ملخص معهد اليونسكو لإحصاء التعليم العالمي)**

(1) ☐ عدد قليل جداً من مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

(2) ☒ بعض مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

(3) ☐ معظم مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

13. إمكانية مقارنة مصطلحات التعليم: ماهو مدى المقارنة في التعاريف مع مصادر البيانات الوطنية أخرى؟

(1) ☐ عدد قليل جدًا من مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

(2) ☒ بعض مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

(3) ☐ معظم مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

معايير إضافية أخرى ذات صلة بمصادر بيانات المسح الأسري

14. تغطية بيانات الفئات السكانية المثيرة للإهتمام: إلى أي مدى إعتبرت مصدر البيانات تغطية الفئات المحرومة عند جمعها للبيانات الخاصة بها (تصميم العينة)؟

(1) ☐ إن تصميم العينة لاينظر بشكل صريح في تغطية الفئات المحرومة

(2) ☒ يراعي تصميم عينة تغطية بعض الفئات المحرومة

(3) ☐ يراعي تصميم عينة تغطية العديد من الفئات المحرومة

15. تطابق بيانات العمر مع بيانات المشاركة المدرسية: إلى أي مدى هناك فارق زمني بين أعمار الأطفال المسجلة وبين شهر بداية العام الدراسي؟ (وفي مصادر الفترات الطويلة لجمع البيانات، إختر الإجابة التي تغطي معظم الحالات (< 50٪)).

(1) ☐ يتم تسجيل بيانات العمر بعد أكثر من 6 أشهر من بداية شهر العام الدراسي (فجوة كبيرة)

(2) ☒ تسجل البيانات العمر بين 2 و 6 أشهر بعد شهر بداية العام الدراسي (فجوة صغيرة)

(3) ☐ يتم تسجيل بيانات العمر خلال شهر بداية العام الدراسي (لاتوجد فجوة)

هل هناك أي مزايا أو قيود أخرى لمصدر البيانات هذه؟

مجموع النقاط:

30

أوراق عمل تقييّم جودة البيانات

إسم مصدر البيانات:

المسح الجديد

ترتيب معايير تقييم مصدر البيانات:

النتيجة

1. العمر: متى جُمعت البيانات (لم تنشر)؟

(1) ☐ قبل 6 - 10 سنوات (2003 - 2007)

(2) ☐ قبل 3 - 5 سنوات (2008 - 2010)

(3) ☒ في غضون السنتين الأخيرة (2011 - الوقت الحاضر)

2. التكرار: كم مرة تُجمع البيانات؟ (إمكانية البيانات المتسلسلة زمنياً)

(1) ☒ البيانات ناتجة من الجمع لمرة واحدة

(2) ☐ البيانات ناتجة من الجمع المتكرر أو الدوري (على سبيل المثال: كل 3 - 5 سنوات)

(3) ☐ البيانات ناتجة من الجمع السنوي أو الشبه سنوي

3. دقة بيانات العمر: كيف يتم جمع بيانات عمر الأطفال؟

(1) ☐ بيانات عمر لم يُبلغ عنها

(2) ☒ يتم جمع بيانات عمر الأطفال من المعلم أو المجيب من الأسرة

(3) ☐ يتم جمع بيانات عمر الأطفال من السجلات الرسمية (شهادة الميلاد، وغيرها)

4. **سهولة الوصول: ما هو الإجراء للحصول على الوصول إلى مجموعة البيانات في فورمات مألوفة للتحليل (خام، مستوى الوحدة)؟**

(1) ☐ إجراء الوصول إلى البيانات هو مضيعة للوقت واحتمال الوصول غير مؤكد

(2) ☐ إجراء الوصول إلى البيانات هو مضيعة للوقت واحتمال الوصول مؤكد

(3) ☒ إجراء الوصول إلى البيانات ليس مضيعة للوقت واحتمال الوصول مؤكد

5. **خبرة البرمجيات اللازمة لتحليل البيانات: هل هناك قدرة كافية في البرمجيات المستخدمة بشكل عام لتحليل هذه البيانات؟**

(1) ☐ قدرات غير كافية

(2) ☐ هناك بعض القدرة أو إمكانية التدريب أو الدعم

(3) ☒ قدرات كافية

6. **الغرض: إلى أي مدى تم تصميم مصدر البيانات هذا لجمع البيانات عن التعليم؟ (مع مراعاة فيما إذا كان يتضمن وحدة قياس نمطية محددة للتعليم أولا، وتغطية فئات العمرية المناسبة، وتصميم العينة (إذا كان مسح)**

(1) ☐ لا يقصد من جمع البيانات خلق إحصائيات التعليم (القوى العاملة، والصحة، وغيرها)

(2) ☒ ويقصد من جمع البيانات خلق إحصائيات عن التعليم وغيرها من القطاعات (الصحة والتعليم)

(3) ☐ يهدف جمع البيانات في المقام الأول لخلق إحصائيات التعليم

7. **تغطية بيانات العمر: لإي عمر يتم جمع بيانات الحضور المدرسي الحالي ؟**

(1) ☐ عمر الحلقة الأولة من التعليم الأساسي والإعدادية

(2) ☐ عمر ما قبل المرحلة الحلقة الأولة من التعليم الأساسي إلى عمر الثانوية

(3) ☒ عمرما قبل المرحلة الحلقة الأولة من التعليم الأساسي إلى سن التعليم العالي

8. **تغطية مستويات التعليم: للحصول على مستويات التعليم التي يتم جمعها بيانات الحضور؟**

(1) ☐ التعليم الابتدائي

(2) ☐ التعليم الابتدائي والثانوي

(3) ☒ ما قبل التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي

9. **تغطية أنواع المؤسسات التعليمية: هل تم جمع البيانات في (أو أنها تتضمن) جميع أنواع المؤسسات التعليمية في الدولة (مثال: العام، والخاص، والمنظمات غير الحكومية والدينية والمجتمع أو المدارس غير المسجلة)؟**

(1) ☒ إستبعد جمع البيانات بعض الأنواع الهامة من المؤسسات التعليمية

(2) ☐ تضمن جمع البيانات معظم أنواع المؤسسات التعليمية

(3) ☐ تضمن جمع البيانات جميع أنواع المؤسسات التعليمية

10. **فائدة تحليل البيانات المصنفة: ما هي أصغر مساحة إدارية والتي تم تصميم مصدر البيانات من أجلها لغرض توفير إحصائيات موثوقة وتمثيلية عن الأطفال خارج المدرسة ؟**

ملاحظة: إن البيانات المتوفرة هي على المستوى دون الوطني فقط

(1) ☒ المستوى الوطني فقط

(2) ☐ المنطقة الادارية الكلية (على سبيل المثال: الولاية أو المقاطعة) ومنطقة الإقامة (الحضر / الريف)

(3) ☐ المنطقة الادارية الجزئية أو الصغرى (على سبيل المثال، الحي أوالقرية)

11. **فائدة تحديد خصائص الأطفال خارج المدرسة: إلى أي مدى يكون التصنيف (التحليل دون الوطني) ممكناً مع مصدر بيانات هذا (على سبيل المثال، حسب العمر ونوع الجنس، والمنطقة، والثروة، والعجز، والعرق، والإقليم، ووضع عمالة الأطفال)؟**

(1) ☐ التصنيف المحدود ممكن (على سبيل المثال، عن طريق نوع الجنس فقط)

(2) ☒ بعض التصنيف ممكن، ولكن بعض المجموعات الهامة غير متوفرة (على سبيل المثال، التحليل حسب منطقة الإقامة والشرائح الخمسية للثروة يعتبر ممكناً، ولكن ليس العرق أو الإعاقة)

(3) ☐ التصيف المهم ممكن، بما في ذلك معظم الفئات ذات الأولوية العالية (على سبيل المثال، حسب العجز، ووضع عمالة الأطفال، وغيرها)

يجب مراعاة تعريفات المصطلحات الرئيسية التالية المستخدمة في مصدر البيانات:

- المشاركة المدرسية (ما هو تعريف "في المدرسة"؟)
- التسرب من المدرسة (ما نوع الغياب المدرسي والذي يعتبر "تسرب"؟)
- التحصيل العلمي
- مصطلحات أخرى ذات الصلة

12. تطابق مصطلحات التعليم: كيف تقيم هذه المصطلحات من ناحية تطابقها مع التعاريف الدولية الموحدة؟ (مؤشر معهد اليونسكو للإحصاء وتعاريف مصطلحات التعليم يمكن إيجادها باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية في قاموس www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx مصطلحات معهد اليونسكو للإحصاء وفي (ملخص معهد اليونسكو لإحصاء التعليم العالمي)

(1) ☐ عدد قليل جداً من مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

(2) ☐ بعض مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

(3) ☒ معظم مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

13. إمكانية مقارنة مصطلحات التعليم: ماهو مدى المقارنة في التعاريف مع مصادر البيانات الوطنية أخرى؟

(1) ☐ عدد قليل جدًا من مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

(2) ☒ بعض مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

(3) ☐ معظم مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

معايير إضافية أخرى ذات صلة بمصادر بيانات المسح الأسري

14. تغطية بيانات الفئات السكانية المثيرة للإهتمام: إلى أي مدى إعتبرت مصدر البيانات تغطية الفئات المحرومة عند جمعها للبيانات الخاصة بها (تصميم العينة)؟

(1) ☒ إن تصميم العينة لاينظر بشكل صريح في تغطية الفئات المحرومة

(2) ☐ يراعي تصميم عينة تغطية بعض الفئات المحرومة

(3) ☐ يراعي تصميم عينة تغطية العديد من الفئات المحرومة

15. تطابق بيانات العمر مع بيانات المشاركة المدرسية: إلى أي مدى هناك فارق زمني بين أعمار الأطفال المسجلة وبين شهر بداية العام الدراسي؟ (وفي مصادر الفترات الطويلة لجمع البيانات، إختر الإجابة التي تغطي معظم الحالات (> 50٪)).

(1) ☐ يتم تسجيل بيانات العمر بعد أكثر من 6 أشهر من بداية شهر العام الدراسي (فجوة كبيرة)

(2) ☒ تسجل البيانات العمر بين 2 و 6 أشهر بعد شهر بداية العام الدراسي (فجوة صغيرة)

(3) ☐ يتم تسجيل بيانات العمر خلال شهر بداية العام الدراسي (لاتوجد فجوة)

هل هناك أي مزايا أو قيود أخرى لمصدر البيانات هذه؟

مجموع النقاط:

32

أوراق عمل تقييّم جودة البيانات

إسم مصدر البيانات:

مسح عمالة الأطفال

ترتيب معايير تقييم مصدر البيانات:
النتيجة

1. **العمر: متى جُمعت البيانات (لم تنشر)؟**
   (1) ☐ قبل 6 - 10 سنوات (2003 - 2007)
   (2) ☒ قبل 3 - 5 سنوات (2008 - 2010)
   (3) ☐ في غضون السنتين الأخيرة (2011 - الوقت الحاضر)

2. **التكرار: كم مرة تُجمع البيانات؟ (إمكانية البيانات المتسلسلة زمنياً)**
   (1) ☒ البيانات ناتجة من الجمع لمرة واحدة
   (2) ☐ البيانات ناتجة من الجمع المتكرر أو الدوري (على سبيل المثال: كل 3 - 5 سنوات)
   (3) ☐ البيانات ناتجة من الجمع السنوي أو الشبه سنوي

3. **دقة بيانات العمر: كيف يتم جمع بيانات عمر الأطفال؟**
   (1) ☐ بيانات عمر لم يُبلغ عنها
   (2) ☒ يتم جمع بيانات عمر الأطفال من المعلم أو المجيب من الأسرة
   (3) ☐ يتم جمع بيانات عمر الأطفال من السجلات الرسمية (شهادة الميلاد، وغيرها)

4. **سهولة الوصول: ما هو الإجراء للحصول على الوصول إلى مجموعة البيانات في فورمات مألوفة للتحليل (خام، مستوى الوحدة)؟**
   (1) ☐ إجراء الوصول إلى البيانات هو مضيعة للوقت واحتمال الوصول غير مؤكد
   (2) ☐ إجراء الوصول إلى البيانات هو مضيعة للوقت واحتمال الوصول مؤكد
   (3) ☒ إجراء الوصول إلى البيانات ليس مضيعة للوقت واحتمال الوصول مؤكد

5. **خبرة البرمجيات اللازمة لتحليل البيانات: هل هناك قدرة كافية في البرمجيات المستخدمة بشكل عام لتحليل هذه البيانات؟**
   (1) ☐ قدرات غير كافية
   (2) ☐ هناك بعض القدرة أو إمكانية التدريب أو الدعم
   (3) ☒ قدرات كافية

6. **الغرض: إلى أي مدى تم تصميم مصدر البيانات هذا لجمع البيانات عن التعليم؟ (مع مراعاة فيما إذا كان يتضمن وحدة قياس نمطية محددة للتعليم أولا، وتغطية فئات العمرية المناسبة، وتصميم العينة (إذا كان مسح)**
   (1) ☒ لا يقصد من جمع البيانات خلق إحصائيات التعليم (القوى العاملة، والصحة، وغيرها)
   (2) ☐ ويقصد من جمع البيانات خلق إحصائيات عن التعليم وغيرها من القطاعات (الصحة والتعليم)
   (3) ☐ يهدف جمع البيانات في المقام الأول لخلق إحصائيات التعليم

7. **تغطية بيانات العمر: لإي عمر يتم جمع بيانات الحضور المدرسي الحالي ؟**
   (1) ☐ عمر الحلقة الأولة من التعليم الأساسي والإعدادية
   (2) ☒ عمر ما قبل المرحلة الحلقة الأولة من التعليم الأساسي إلى عمر الثانوية
   (3) ☐ عمرما قبل المرحلة الحلقة الأولة من التعليم الأساسي إلى سن التعليم العالي

8. **تغطية مستويات التعليم: للحصول على مستويات التعليم التي يتم جمعها بيانات الحضور؟**
   (1) ☐ التعليم الابتدائي
   (2) ☐ التعليم الابتدائي والثانوي
   (3) ☒ ما قبل التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي

9. تغطية أنواع المؤسسات التعليمية: هل تم جمع البيانات في (أو أنها تتضمن) جميع أنواع المؤسسات التعليمية في الدولة (مثال: العام، والخاص، والمنظمات غير الحكومية والدينية والمجتمع أو المدارس غير المسجلة)؟

(1) ☒ إستبعد جمع البيانات بعض الأنواع الهامة من المؤسسات التعليمية

(2) ☐ تضمن جمع البيانات معظم أنواع المؤسسات التعليمية

(3) ☐ تضمن جمع البيانات جميع أنواع المؤسسات التعليمية

10. فائدة تحليل البيانات المصنفة: ما هي أصغر مساحة إدارية والتي تم تصميم مصدر البيانات من أجلها لغرض توفير إحصائيات موثوقة وتمثيلية عن الأطفال خارج المدرسة ؟

(1) ☐ المستوى الوطني فقط

(2) ☒ المنطقة الادارية الكلية (على سبيل المثال: الولاية أو المقاطعة) ومنطقة الإقامة (الحضر / الريف)

(3) ☐ المنطقة الادارية الجزئية أو الصغرى (على سبيل المثال، الحي أوالقرية)

11. فائدة تحديد خصائص الأطفال خارج المدرسة: إلى أي مدى يكون التصنيف (التحليل دون الوطني) ممكناً مع مصدر بيانات هذا (على سبيل المثال، حسب العمر ونوع الجنس، والمنطقة، والثروة، والعجز، والعرق، والإقليم، ووضع عمالة الأطفال)؟

(1) ☐ التصنيف المحدود ممكن (على سبيل المثال، عن طريق نوع الجنس فقط)

(2) ☒ بعض التصنيف ممكن، ولكن بعض المجموعات الهامة غير متوفرة (على سبيل المثال، التحليل حسب منطقة الإقامة والشرائح الخمسية للثروة يعتبر ممكناً، ولكن ليس العرق أو الإعاقة)

(3) ☐ التصيف المهم ممكن، بما في ذلك معظم الفئات ذات الأولوية العالية (على سبيل المثال، حسب العجز، ووضع عمالة الأطفال، وغيرها)

يجب مراعاة تعريفات المصطلحات الرئيسية التالية المستخدمة في مصدر البيانات:

- المشاركة المدرسية (ما هو تعريف "في المدرسة"؟)
- التسرب من المدرسة (ما نوع الغياب المدرسي والذي يعتبر "تسرب "؟)
- التحصيل العلمي
- مصطلحات أخرى ذات الصلة

12. تطابق مصطلحات التعليم: كيف تقيم هذه المصطلحات من ناحية تطابقها مع التعاريف الدولية الموحدة؟ (مؤشر معهد اليونسكو للإحصاء وتعاريف مصطلحات التعليم يمكن إيجادها باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية في قاموس www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx مصطلحات معهد اليونسكو للإحصاء وفي (ملخص معهد اليونسكو لإحصاء التعليم العالمي)

(1) ☐ عدد قليل جداً من مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

(2) ☒ بعض مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

(3) ☐ معظم مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

13. إمكانية مقارنة مصطلحات التعليم: ماهو مدى المقارنة في التعاريف مع مصادر البيانات الوطنية أخرى؟

(1) ☐ عدد قليل جدًا من مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

(2) ☒ بعض مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

(3) ☐ معظم مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

معايير إضافية أخرى ذات صلة بمصادر بيانات المسح الأسري

14. تغطية بيانات الفئات السكانية المثيرة للإهتمام: إلى أي مدى إعتبرت مصدر البيانات تغطية الفئات المحرومة عند جمعها للبيانات الخاصة بها (تصميم العينة)؟

(1) ☒ إن تصميم العينة لاينظر بشكل صريح في تغطية الفئات المحرومة

(2) ☐ يراعي تصميم عينة تغطية بعض الفئات المحرومة

(3) ☐ يراعي تصميم عينة تغطية العديد من الفئات المحرومة

15. تطابق بيانات العمر مع بيانات المشاركة المدرسية: إلى أي مدى هناك فارق زمني بين أعمار الأطفال المسجلة وبين شهر بداية العام الدراسي؟ (وفي مصادر الفترات الطويلة لجمع البيانات، إختر الإجابة التي تغطي معظم الحالات (< 50٪)).

(1) ☒ يتم تسجيل بيانات العمر بعد أكثر من 6 أشهر من بداية شهر العام الدراسي (فجوة كبيرة)

(2) ☐ تسجل البيانات العمر بين 2 و 6 أشهر بعد شهر بداية العام الدراسي (فجوة صغيرة)

(3) ☐ يتم تسجيل بيانات العمر خلال شهر بداية العام الدراسي (لاتوجد فجوة)

هل هناك أي مزايا أو قيود أخرى لمصدر البيانات هذه؟

مجموع النقاط:

28

أوراق عمل تقييّم جودة البيانات

إسم مصدر البيانات:

المسح العنقودي متعدد المؤشرات

ترتيب معايير تقييم مصدر البيانات:

النتيجة

1. العمر: متى جُمعت البيانات (لم تنشر)؟

(1) ☒ قبل 6 - 10 سنوات (2003 - 2007)

ملاحظة: هذا ليس سلبياً بما أن المسح قد إستخدم للقيام بمقارنة تاريخية

(2) ☐ قبل 3 - 5 سنوات (2008 - 2010)

(3) ☐ في غضون السنتين الأخيرة (2011 - الوقت الحاضر)

2. التكرار: كم مرة تُجمع البيانات؟ (إمكانية البيانات المتسلسلة زمنياً)

(1) ☐ البيانات ناتجة من الجمع لمرة واحدة

(2) ☒ البيانات ناتجة من الجمع المتكرر أو الدوري (على سبيل المثال: كل 3 - 5 سنوات)

(3) ☐ البيانات ناتجة من الجمع السنوي أو الشبه سنوي

3. دقة بيانات العمر: كيف يتم جمع بيانات عمر الأطفال؟

(1) ☐ بيانات عمر لم يُبلغ عنها

(2) ☒ يتم جمع بيانات عمر الأطفال من المعلم أو المجيب من الأسرة

(3) ☐ يتم جمع بيانات عمر الأطفال من السجلات الرسمية (شهادة الميلاد، وغيرها)

4. سهولة الوصول: ما هو الإجراء للحصول على الوصول إلى مجموعة البيانات في فورمات مألوفة للتحليل (خام، مستوى الوحدة)؟

(1) ☐ إجراء الوصول إلى البيانات هو مضيعة للوقت واحتمال الوصول غير مؤكد

(2) ☒ إجراء الوصول إلى البيانات هو مضيعة للوقت واحتمال الوصول مؤكد

(3) ☐ إجراء الوصول إلى البيانات ليس مضيعة للوقت واحتمال الوصول مؤكد

5. خبرة البرمجيات اللازمة لتحليل البيانات: هل هناك قدرة كافية في البرمجيات المستخدمة بشكل عام لتحليل هذه البيانات؟

(1) ☐ قدرات غير كافية

(2) ☐ هناك بعض القدرة أو إمكانية التدريب أو الدعم

(3) ☒ قدرات كافية

6. **الغرض: إلى أي مدى تم تصميم مصدر البيانات هذا لجمع البيانات عن التعليم؟ (مع مراعاة فيما إذا كان يتضمن وحدة قياس نمطية محددة للتعليم أولا، وتغطية فئات العمرية المناسبة، وتصميم العينة (إذا كان مسح)**

(1) ☐ لا يقصد من جمع البيانات خلق إحصائيات التعليم (القوى العاملة، والصحة، وغيرها)

(2) ☒ ويقصد من جمع البيانات خلق إحصائيات عن التعليم وغيرها من القطاعات (الصحة والتعليم)

(3) ☐ يهدف جمع البيانات في المقام الأول لخلق إحصائيات التعليم

7. **تغطية بيانات العمر: لإي عمر يتم جمع بيانات الحضور المدرسي الحالي ؟**

(1) ☐ عمر الحلقة الأولة من التعليم الأساسي والإعدادية

(2) ☐ عمر ما قبل المرحلة الحلقة الأولة من التعليم الأساسي إلى عمر الثانوية

(3) ☒ عمرما قبل المرحلة الحلقة الأولة من التعليم الأساسي إلى سن التعليم العالي

8. **تغطية مستويات التعليم: للحصول على مستويات التعليم التي يتم جمعها بيانات الحضور؟**

(1) ☐ التعليم الابتدائي

(2) ☐ التعليم الابتدائي والثانوي

(3) ☒ ما قبل التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي

9. **تغطية أنواع المؤسسات التعليمية: هل تم جمع البيانات في (أو أنها تتضمن) جميع أنواع المؤسسات التعليمية في الدولة (مثال: العام، والخاص، والمنظمات غير الحكومية والدينية والمجتمع أو المدارس غير المسجلة)؟**

(1) ☒ إستبعد جمع البيانات بعض الأنواع الهامة من المؤسسات التعليمية

(2) ☐ تضمن جمع البيانات معظم أنواع المؤسسات التعليمية

(3) ☐ تضمن جمع البيانات جميع أنواع المؤسسات التعليمية

10. **فائدة تحليل البيانات المصنفة: ما هي أصغر مساحة إدارية والتي تم تصميم مصدر البيانات من أجلها لغرض توفير إحصائيات موثوقة وتمثيلية عن الأطفال خارج المدرسة ؟**

(1) ☐ المستوى الوطني فقط

(2) ☒ المنطقة الادارية الكلية (على سبيل المثال: الولاية أو المقاطعة) ومنطقة الإقامة (الحضر / الريف)

(3) ☐ المنطقة الادارية الجزئية أو الصغرى (على سبيل المثال، الحي أوالقرية)

11. **فائدة تحديد خصائص الأطفال خارج المدرسة: إلى أي مدى يكون التصنيف (التحليل دون الوطني) ممكناً مع مصدر بيانات هذا (على سبيل المثال، حسب العمر ونوع الجنس، والمنطقة، والثروة، والعجز، والعرق، والإقليم، ووضع عمالة الأطفال)؟**

(1) ☐ التصنيف المحدود ممكن (على سبيل المثال، عن طريق نوع الجنس فقط)

(2) ☒ بعض التصنيف ممكن، ولكن بعض المجموعات الهامة غير متوفرة (على سبيل المثال، التحليل حسب منطقة الإقامة والشرائح الخمسية للثروة يعتبر ممكناً، ولكن ليس العرق أو الإعاقة)

(3) ☐ التصيف المهم ممكن، بما في ذلك معظم الفئات ذات الأولوية العالية (على سبيل المثال، حسب العجز، ووضع عمالة الأطفال، وغيرها)

يجب مراعاة تعريفات المصطلحات الرئيسية التالية المستخدمة في مصدر البيانات:

- المشاركة المدرسية (ما هو تعريف "في المدرسة"؟)
- التسرب من المدرسة (ما نوع الغياب المدرسي والذي يعتبر "تسرب "؟)
- التحصيل العلمي
- مصطلحات أخرى ذات الصلة

12. **تطابق مصطلحات التعليم: كيف تقيم هذه المصطلحات من ناحية تطابقها مع التعاريف الدولية الموحدة؟ (مؤشر معهد اليونسكو للإحصاء وتعاريف مصطلحات التعليم يمكن إيجادها باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية في قاموس www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx مصطلحات معهد اليونسكو للإحصاء وفي (ملخص معهد اليونسكو لإحصاء التعليم العالمي)**

(1) ☐ عدد قليل جداً من مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

(2) ☐ بعض مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

(3) ☒ معظم مصطلحات التعليم تتطابق مع التعريفات القياسية

13. إمكانية مقارنة مصطلحات التعليم: ماهو مدى المقارنة في التعاريف مع مصادر البيانات الوطنية أخرى؟

(1) ☐ عدد قليل جدًا من مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

(2) ☒ بعض مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

(3) ☐ معظم مصطلحات التعليم قابلة للمقارنة مع مصادر البيانات الوطنية الأخرى

معايير إضافية أخرى ذات صلة بمصادر بيانات المسح الأسري

14. تغطية بيانات الفئات السكانية المثيرة للإهتمام: إلى أي مدى إعتبرت مصدر البيانات تغطية الفئات المحرومة عند جمعها للبيانات الخاصة بها (تصميم العينة)؟

(1) ☒ إن تصميم العينة لاينظر بشكل صريح في تغطية الفئات المحرومة

(2) ☐ يراعي تصميم عينة تغطية بعض الفئات المحرومة

(3) ☐ يراعي تصميم عينة تغطية العديد من الفئات المحرومة

15. تطابق بيانات العمر مع بيانات المشاركة المدرسية: إلى أي مدى هناك فارق زمني بين أعمار الأطفال المسجلة وبين شهر بداية العام الدراسي؟ (وفي مصادر الفترات الطويلة لجمع البيانات، إختر الإجابة التي تغطي معظم الحالات (> 50٪)).

(1) ☒ يتم تسجيل بيانات العمر بعد أكثر من 6 أشهر من بداية شهر العام الدراسي (فجوة كبيرة)

(2) ☐ تسجل البيانات العمر بين 2 و 6 أشهر بعد شهر بداية العام الدراسي (فجوة صغيرة)

(3) ☐ يتم تسجيل بيانات العمر خلال شهر بداية العام الدراسي (لاتوجد فجوة)

هل هناك أي مزايا أو قيود أخرى لمصدر البيانات هذه؟

مجموع النقاط:

30

الملحق 3 جداول وأرقام ومناقشات حول البيانات إضافية

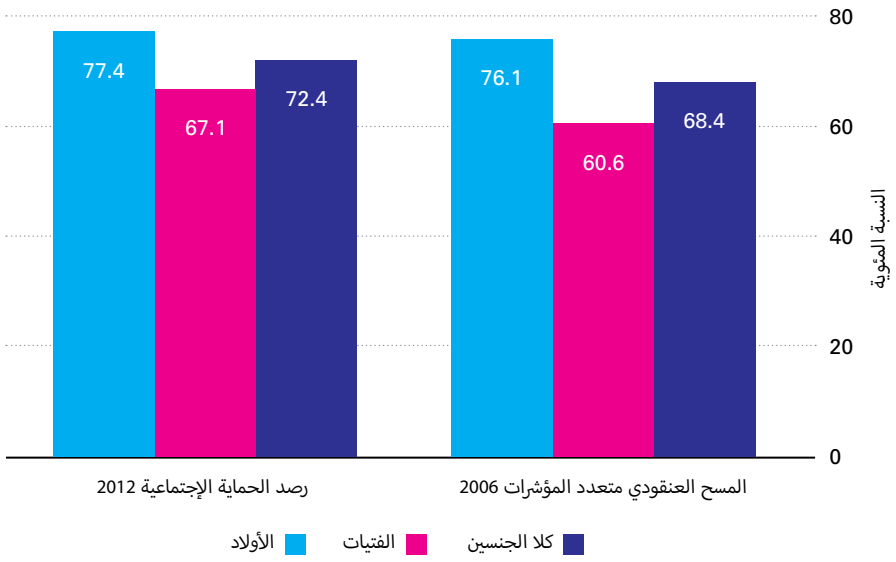
الالتحاق

الاتجاهات الزمنية في معدلات الالتحاق باستخدام بيانات المسح

وتُظهر المقارنة بين الإتجاهات الزمنية للالتحاق في البيانات الادارية وبين الإتجاهات الزمنية في بيانات مسح الأسرة تشابه كبير من حيث النتائج.

ويمكن المقارنة بين إثنين من مسوحات الأسرة: أولاً، المسح الوطني لرصد الحماية الإجتماعية 2012 (SPM 2012) ، والثاني هو المسح العنقودي متعدد المؤشرات لعام 2006 (MICS 2006). إن صافي معدلات الالتحاق في التعليم الأساسي للأطفال اليمنيين الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى 14 سنه التي تم الحصول عليها من المسح الأول هي أعلى بقليل من تلك التي الحصول عليها من المسح الثاني (أنظر الشكل A3.1). ووجد مسح MICS لعام 2006 أن نسبة 68% من أطفال اليمن ضمن الفئة العمرية المشار إليها ملتحقين بالتعليم بالمقارنة مع نسبة 72% طبقاً لمسح SPM 2012. إن هذا الفرق البسيط بين ماتوصل إليه المسحين والذي هو 4 نقاط مئوية يعود وبشكل كبير إلى زيادة نسبة 6% بمعدل التحاق الفتيات، بينما كانت الزيادة في نسبة الأولاد هي 1% فقط[259]. إنه من غير الواضح فيما إذا كانت هذه الزيادات نتيجة لبعض الحوادث العشوائية في العينة أو أنها قد لوحظت بالفعل بين جميع السكان (أنظر الفقرة 2.1.2 للنقاش)

الشكل A3.1 معدل الالتحاق الصافي في التعليم الأساسي المعدّل



المصدر: المسح الوطني لرصد الحماية الاجتماعية في اليمن، المسح الجديد، 2012 (اليونيسف ومركز السياسات الدولية لتحقيق النمو الشامل، 2013)، المسح العنقودي متعدد المؤشرات في اليمن 2006 (وزارة الصحة العامة، اليونيسف والمشروع العربي لصحة الأسرة 2008)

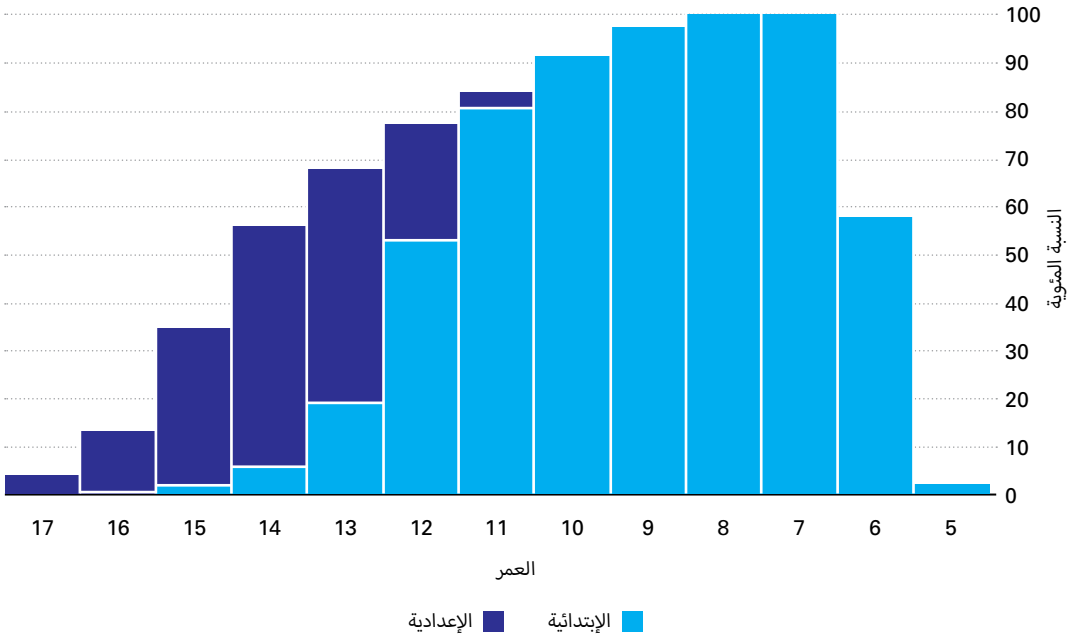
ملاحظة: يشير المسح العنقودي لعام 2006 إلى معدلات الحضور بينما يشير مسح رصد الحماية الإجتماعية 2012 الى معدلات الالتحاق. الفرق قد يكون هو مجرد إختلاف في طريقة طرح السؤال. بينما كان المسح العنقودي متعدد المؤشرات يسأل الأسر فيما إذا كان أطفالها يحضرون إلى المدارس، وكان مسح رصد الحماية الاجتماعية يسأل الأسر فيما إذا كان أطفالهم ملتحقون بالتعليم.

معدلات الالتحاق حسب الصف وباستخدام البيانات الحكومية

إن معدلات الالتحاق حسب الصف الدراسي التي تم الحصول عليها من بيانات المسح (أنظر الشكل 1.2) تتناقض مع تلك التي تم رصدها من البيانات الادارية (الشكل A3.2). ولسوء الحظ، لم تتوفر بيانات حول التحاق الطلاب في مرحلة الثانوية ، وأنه سيتم إجراء مقارنة بين كلا الشكلين حتى سن 15 سنة فقط. ومن الواضح، وذلك وفقاً للبيانات الادارية، أن نسبة أعلى من الطلاب يدخلون الى المدرسة في سن 6 و 7 سنوات. ووفقاً للبيانات الادارية، فإن 77% من الأطفال في سن 6 سنوات وجميع الأطفال في سن 7 و 8 ملتحقون بالمدرسة. ولكن تبدأ النسبة بالتراجع كلما تقدم الأطفال في العمر، وتحديداً بعد سن 11 سنة. إن معدلات التحاق الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14سنه في البيانات الادارية هي أقل منها في بيانات المسح. وكما ناقشنا في الفقرة 2.1.3 ،قد تكون طريقة تسجيل الأعمار هي السبب وراء تلك الفروقات.

[259] مركز السياسات الدولية لتحقيق النمو الشامل واليونيسي؛ وزارة الصحة العامة والسكان، اليونيسيف والمشروع العربي لصحة الأسرة.

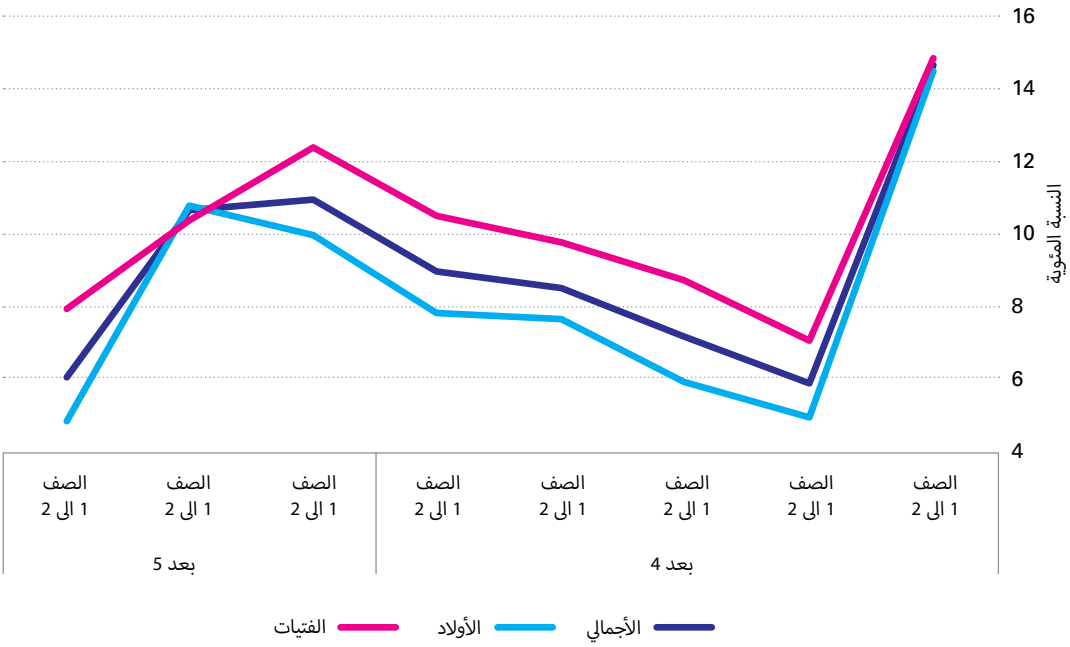
الشكل A3.2 المشاركة المدرسية من البيانات الادارية- معدلات الالتحاق حسب الدورة والعمر (2013/2012)



المصدر: المسح التربوي الدوري 2013/2012، وزارة التربية والتعليم

معدل التسرب حسب الصف الدراسي وباستخدام البيانات الادارية

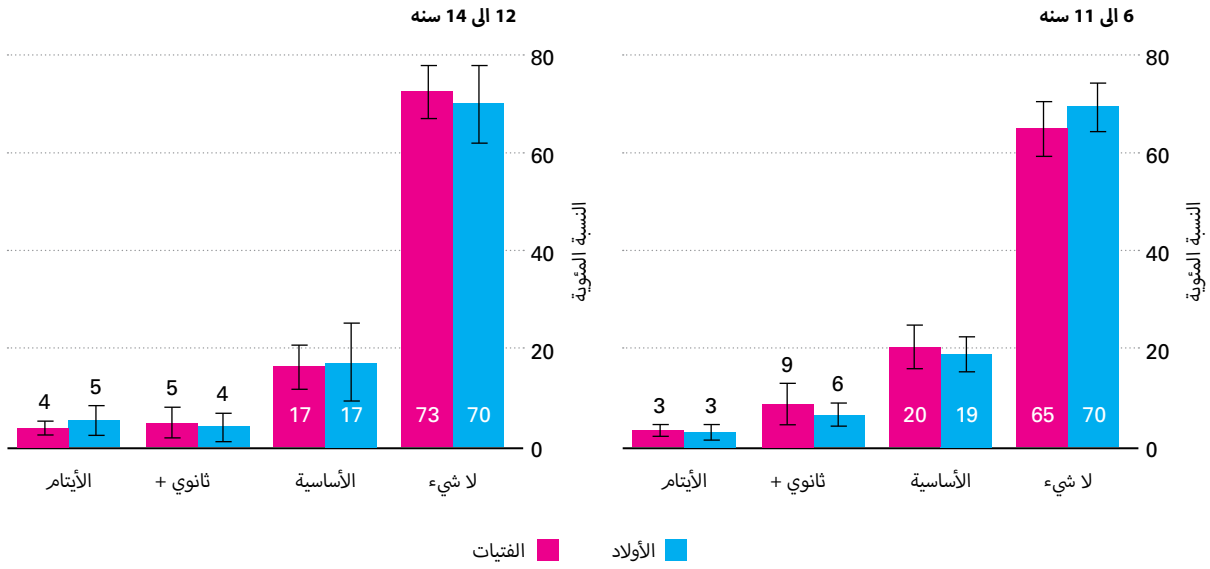
الشكل A3.3 معدلات التسرب حسب الصف الدراسي، البيانات الادارية من وزارة التربية والتعليم



المصدر: المسح التربوي الدوري لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2013/2012

إن تأثير مستوى تعليم الأم على الالتحاق لايختلف وفقاً لجنس الطفل

الشكل A3.4 الأولاد والفتيات خارج المدرسة حسب مستوى تعليم الأم



المزيد من المناقشة حول مصادر البيانات في البُعدين الرابع والخامس

ومن الجدير بالذكر أن الفرق في عدد الطلاب الملتحقين حالياً بالمدرسة والذين من المتوقع تسربهم قبل بلوغهم الصف الأخير من المرحلة يختلف في كلا البعدين وعبر المصادر المختلفة. فمعدلات التسرب بين البعدين الرابع والخامس طبقاً لوزارة التربية والتعليم تنخفض بأكثر من النصف أوبـ 22 نقطة مئوية من نسبة 41% إلى نسبة 19%. أما بالنسبة لبيانات معهد اليونيسكو للإحصاء فإن الفرق هو 4 نقاط مئوية ما بين 15% في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي و11% في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وهي أعلى من ما تضمنته بيانات المسح حيث لم يتجاوز الفرق 2 نقطة مئوية، بوجود 11% في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي و9% في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. هذا يعني أن أعداد الطلاب المتسربين بين المرحلتين الأولى والثانية وذلك طبقاً لما سجلته البيانات الادارية هي أعلى من تلك التي تم رصدها من قبل بيانات المسح.

أحد التفسيرات وراء الارتفاع النسبي في عدد الطلاب المتسربين وفقاً للبيانات الادارية بالمقارنة مع بيانات المسح هو أن عدد الطلاب المسجلين – وذلك طبقاً للبيانات الادارية – يزيد عن الأعداد الفعلية التي تحضر إلى المدرسة. ومن المحتمل أن تتمكن بيانات المسح من رصد الأعداد الفعلية للطلاب الذين تحضرون إلى المدرسة. وإذا كانت نسبة كبيرة من الطلاب تتسرب بعد مُضي أسابيع قليلة من التسجيل، فإنه سيتم رصدهم من قبل البيانات الادارية على أنهم متسربين، بينما سيتم إحتسابهم في بيانات المسح على أنهم "خارج المدرسة". وبالتالي، قد نجد بيانات المسح تشير إلى نسبة أعلى من الأطفال خارج المدرسة ونسبة أقل من الأطفال المعرضين لخطر التسرب. وفي واقع الأمر، تظهر البيانات الادارية معدل تسرب أعلى بالمقارنة مع بيانات المسح (أنظر الجدول 2.5) وقد يرجع ذلك إلى قيام بعض الطلاب بالتسرب من المدرسة مباشرة بعد التسجيل. بينما تظهر بيانات المسح نسبة أعلى من الأطفال خارج المدرسة (أنظر الجدول 2.2). ولكن لا توجد هذه العلاقة على مستوى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (قارن بين الجدول 2.6 والجدول 2.2). ويمكن تفسيرذلك بحقيقة أنه في اليمن يضم التعليم الأساسي مدارس الحلقتين الأولى والثانية (الصفوف 1– 9) في مرحلة واحدة وأن عملية التسجيل تحدث لمرة واحده فقط.

عمالة الأطفال

تعاريف عمالة الأطفال ومصادر البيانات

تتوفر البيانات المتعلقة بعمالة الأطفال من المسح الجديد[260] ومن مسح رصد الحماية الاجتماعية[261] ، بالإضافة الى مسوحات عمالة الأطفال[262]. كما وتم استخدام مجموعة البيانات الأساسية لمسح عمالة الأطفال من قبل فهم عمل الأطفال (UCW) من أجل جمع المزيد من الإحصائيات عن عمالة الأطفال. وتستخدم جميع المصادر الأربعة المشار إليها تعاريف مختلفة لمفهوم عمالة الأطفال. ويختلف بعضها بشكل بسيط (أنظر الجدول A3.1 للتلخيص).

ووفقاً لمعيار اليونيسف[263]، فقد عرّف المسح الجديد عمالة الأطفال للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سن 5 الى 11 سنه على أنه العمل بأجر أو من دون أجر لمدة لاتقل عن ساعة على مدى الأسبوع الماضي؛ والذي قد يكون خارج المنزل أو في أحد أعمال الأسرة. وبالإضافة إلى ذلك، تُصنف أيضاً عملية جلب الماء أو قضاء أكثر من 28 ساعة أسبوعياً في الأعمال المنزلية على أنها عمالة أطفال. وتعرّف عمالة الأطفال بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 14سنه، على أنها أي عمل يستغرق بشكل تراكمي مدة 14 ساعة أو أكثر من وقت الطفل في الأسبوع. وإذا قضى الطفل أكثر من 28 ساعة في الأسبوع في الأعمال المنزلية، فإنه/إنها يصنّف أيضاً على أنهم منخرطون في عمالة الأطفال. وتتضمن الأعمال المنزلية مهام منها التسوق والتنظيف والإعتناء بالأطفال أو بكبار السن أو أفراد الأسرة المرضى خلال الأسبوع المشار إليه.

وعلى العكس، فإن مسح رصد الحماية الاجتماعية[264] يسأل فقط فيما إذا كان المُجيب "قد عمل خلال الثلاثين يوماً الماضية". وبالتالي فإن الأنشطة التي يقوم بها المُجيب والتي لا يعتبرها "عملاً" فقد لا يتم تضمينها. وقد لايتم تضمين الأعمال المنزلية تحديداً في المسح.

ومن ناحية أخرى، تُفرّق تقرير مسح عمالة الأطفال[265] بين الأطفال في التوظيف وبين عمالة الأطفال. ويُعرّف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 الى17 سنه على أنهم عاملون أو موظفون إذا عملوا لمدة لاتقل عن ساعة واحدة خلال الأسبوع الذي سبق المسح. ويعني العمل هنا "جميع الأنشطة الموجهة نحو السوق، وإنتاج السلع للاستهلاك الشخصي وخدمات معينة المقدمة من قبل ولصالح أفراد الأسرة (مثل الإصلاحات الرئيسية في المنزل، وجلب المياه أو حمل الحطب للإستخدام المنزلي)"[266]. كما ويسأل المسح وبشكل صريح عن الأعمال المنزلية. وهذا التعريف قريب من التعريف المستخدم من قبل اليونيسف.

يتوافق تعريف عمالة الأطفال الذي إستخدمه مسح عمالة الأطفال مع قانون العمل اليمني لعام 1995 ومع معاهدات منظمة العمل الدولية رقم 138 و182. ووفقاً لذلك، فإن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سن 5 الى 13 سنه والذين يعملون حتى ولو لمدة ساعة واحدة في الأسبوع فإنهم يعتبرون أطفال عاملون. والأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 14الى17 سنة والذين يعملون لمدة تزيد عن 30 ساعة في الإسبوع فإنهم يعتبرون منخرطين في عمالة الأطفال. كما ويعتبر الأطفال الذين يعملون في الأعمال الخطرة على أنهم أطفال عاملون وبغض النظر عن عدد الساعات التي يقضونها في العمل[267].

وتستخدم جداول فهم عمل الأطفال نفس مجموعة البيانات التي يستخدمها مسح عمالة الأطفال كأساس في حساب عمالة الأطفال والنشاط الاقتصادي. وتم إستخدم نفس هذا التشريع كأساس لتعريف عمالة الأطفال. إن التعريف المستخدم للنشاط الاقتصادي شبيه لما يُطلق عليه "الأطفال في التوظيف" المستخدم من قبل مسح عمالة الأطفال.

إن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سن 6 الى 11 سنه والذين يقضون مدة لاتقل عن ساعة واحدة في النشاط الاقتصادي في الأسبوع فإنهم يعتبرون أيضاً منخرطون في عمالة الأطفال. أما بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 الى 13 سنه، فلابد أن يصل عدد الساعات التي يقضونها في أي نشاط اقتصادي إلى 14 ساعة أو أكثر لكي ينطبق عليهم تصنيف عمالة الأطفال. كما ويُعد أي طفل يعمل في الوظائف الخطرة ضمن عمالة أطفال بغض النظر عن عدد ساعات العمل. وأن أي طفل يقضي أكثر من 28 ساعة في الأعمال المنزلية في الأسبوع يُعتبر أيضاً من الأطفال العاملين، وبغض النظر عن العمر. ونتوقف عند عمر 14سنه وهو العمر الذي يتماشى مع قانون العمل اليمني[268].

260 اليونيسيف
261 مركز السياسة الدولية لتحقيق النمو الشامل واليونيسيف
262 منظمة العمل الدولية – البرنامج الدولي للقضاء على عمالة الأطفال وآخرون
263 اليونيسيف، "تشايلد إنفو.اورج: المسوحات العنقودية متعددة المؤشرات – المسح العنقودي 4 – أدوات المسح"
264 مركز السياسة الدولية لتحقيق النمو الشامل واليونيسيف
265 منظمة العمل الدولية – البرنامج الدولي للقضاء على عمالة الأطفال وآخرون، الأطفال العاملون في الجمهورية اليمنية – نتائج المسح الوطني لعمالة الأطفال لعام 2010 (صنعاء، اليمن، 2012)
266 منظمة العمل الدولية – البرنامج الدولي للقضاء على عمالة الأطفال وآخرون، ص69
267 منظمة العمل الدولية – البرنامج الدولي للقضاء على عمالة الأطفال وآخرون، ص69
268 فهم عمل الأطفال، عمالة الأطفال والأطفال خارج المدرسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: ملخص إحصائي (روما، ايطاليا، 2013)

الجدول A3.1 تعاريف عمالة الأطفال في جميع المصادر المختلفة

	المسح الجديد	مسح فهم عمل الأطفال	مسح رصد الحماية الاجتماعية	مسح عمالة الأطفال
	تعريف موحد		التعريف غير موحد	
الفترة المشار إليها	الأسبوع الماضي	الأسبوع الماضي	خلال الـ30 يوماً الماضية	الأسبوع الماضي
النشاط الاقتصادي	الأنشطة الموجهة نحوالسوق سواء كانت بأجر أو بدون أجر وخدمات معينة مُقدمة للأسرة مثل جلب المياه أو حمل الحطب	الأنشطة الموجهة نحو السوق سواء كانت بأجر أو بدون أجر وخدمات معينة مُقدمة للأسرة مثل جلب المياه أو حمل الحطب		الأنشطة الموجهة نحو السوق سواء كانت بأجر أو بدون أجر وخدمات معينة مُقدمة للأسرة مثل جلب المياه أو حمل الحطب
عمالة الأطفال	**6 الى11 سنه** من الناشطين اقتصادياً ولمدة لاتقل عن ساعة واحدة خلال الأسبوع الماضي أويقضي أكثر من 28 ساعة في الأعمال المنزلية في الأسبوع	**6 الى 11 سنه** من الناشطين إقتصادياً ولمدة لاتقل عن ساعة واحدة خلال الأسبوع الماضي أويقضي أكثر من 28 ساعة في الأعمال المنزلية في الأسبوع	**6 الى 14 سنه** عمل لمدة لاتقل عن ساعة واحدة	**6 الى 13 سنه** من الناشطين اقتصادياً لمدة لاتقل عن ساعة واحدة خلال الأسبوع الماضي
	12الى14سنه من الناشطين اقتصادياً ولمدة لاتقل عن 14ساعة خلال الأسبوع الماضي أويقضي أكثر من 28 ساعة في الأعمال المنزلية في الأسبوع	**12 الى13 سنه** من الناشطين اقتصادياً ولمدة لاتقل عن 14ساعة خلال الأسبوع الماضي أويقضي أكثر من 28 ساعة في الأعمال المنزلية في الأسبوع		**14 سنه** من الناشطين اقتصادياً لمدة لاتقل عن 30 ساعة خلال الأسبوع الماضي

المصدر: اليونيسف (2013)، فهم عمل الأطفال (2013)، مركز السياسة الدولية لتحقيق النمو الشامل واليونيسف (2013)، منظمة العمل الدولية – البرنامج الدولي للقضاء على عمالة الأطفال وآخرون (2012).

وبما أن المسح الجديد لا يتضمن بيانات وطنية، وأن كل من مسح رصد الحماية الاجتماعية ومسح عمالة الأطفال يستخدم تعاريف غير موحده لمفهوم عمالة الأطفال، فبالتالي، تعتبر حسابات فهم عمالة الأطفال هي المصدر المفضل للبيانات.

ومن الجدير بالذكر أنه على الرغم من استخدام تعاريف مختلفة لعمالة الأطفال، إلاّ أن نتائج مسح رصد الحماية الاجتماعية وفهم عمالة الأطفال قد قدمت نتائج متشابهة وإلى حدٍ كبير في عدد من المؤشرات الرئيسية. ويوضح الجدولA3.2 أن نسبة الأطفال العاملين ونسبة الأطفال خارج المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين سن 6 الى11 سنه، ونسبة الأطفال العاملين الذين هم خارج المدرسة ونسبة الأطفال خارج المدرسة المنخرطين في عمالة الأطفال متشابهة كثيراً في بيانات كلا المصدري. كما أن معظم مؤشرات فهم عمل الأطفال تقع ضمن فاصل الثقة المُشار إليه في مسح رصد الحماية الاجتماعية.

الجدول A3.2 مؤشرات عمالة الأطفال من مسحين مختلفين للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 الى11 سنة

	6 الى 11 سنه		12 الى 14 سنه	12 الى 13 سنه
	مسح رصد الحماية الاجتماعية (2012)	مسح فهم عمل الأطفال (2010)	مسح رصد الحماية الاجتماعية (2012)	مسح فهم عمل الأطفال (2010)
نسبة الأطفال الذين هم خارج المدرسة	30.4 (CI:27.2-33.5)	28.2	21.5 (CI:18.0-25.0)	19.9
نسبة الأطفال خارج المدرسة المنخرطون في عمالة الأطفال	16.2 (CI:10.7-21.7)	14.1	50.2 (CI:42.0-58.4)	47.4
نسبة الأطفال المنخرطون في عمالة الأطفال	11.8 (CI:8.9-14.7)	11.4	23.8 (CI:18.4-29.3)	20.8
نسبة الأطفال العاملين الذين هم خارج المدرسة	37.2 -	34.9	36.7 -	45.3

ملاحظة: أنظر الجدول A3.1 لتعاريف عمالة الأطفال من المصادر المختلفة.

المصادر: مركز السياسة الدولية لتحقيق النمو الشامل واليونيسف (2013)، فهم عمل الأطفال (2013).

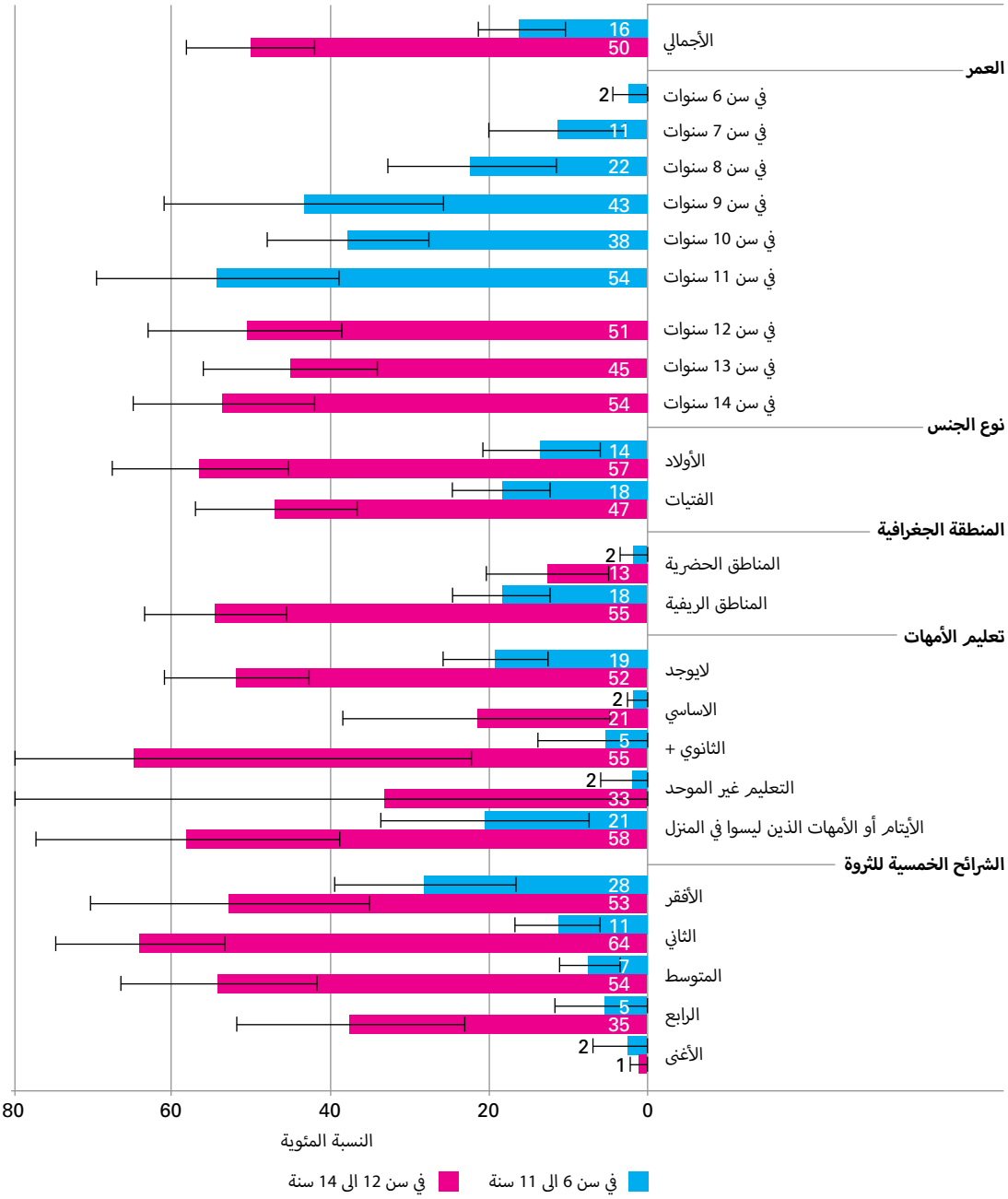
إكمال ملخص الأطفال العاملون خارج المدرسة باستخدام مصادر إضافية

يستخدم مسح فهم عمل الأطفال خصائص تختلف قليلاً لملخصات الأطفال خارج المدرسة عن تلك التي يستخدمها كل من مركز السياسة الدولية لتحقيق النمو الشامل واليونيسف وذلك بإستخدام بيانات رصد الحماية الاجتماعية. لم يتم دراسة العلاقة بين المستوى التعليمي للأمهات وبين كون الطفل من ضمن الأطفال العاملين الذين هم خارج المدرسة. ولكن استخدم المستوى التعليمي لرب الأسرة بدلاً عن ذلك. وبالمثل، فمن المحتمل أن يتم إحتساب الشرائح الخمسية للثروة بشكل مختلف، وذلك بسبب إختلاف قوة التخمين في تحليل فهم عمل الأطفال عن تلك التي وجدت في تحليل مركز السياسة الدولية لتحقيق النمو الشامل واليونيسف والتي إستخمت بيانات مسح رصد الحماية الاجتماعية.

وبالإضافة إلى ذلك، فإنه لم يتم فصل خصائص الأطفال خارج المدرسة العاملون حسب البُعد، ولكن تم تحليل البُعدين الأول والثاني بشكل مشترك بدلاً من ذلك. ولذلك، ومن أجل توضيح الإختلافات الهيكلية بين البُعدين وكذلك لبيان تأثيرات الثروة، فإن الشكل A3.5 يُبين التحليل الذي أجري في القسم 2.5.1 وذلك باستخدام بيانات رصد الحماية الاجتماعية بدلاً من بيانات مسح فهم عمل الأطفال.

وتزداد نسبة الأطفال خارج المدرسة المنخرطون في عمالة الأطفال مع زيادة العمر، وخاصة عندما يبلغ الأطفال سن التاسعة، حيث تتضاعف احتمال ات انخراطهم في عمالة الأطفال في هذه السن. حيث تصل نسبة الأطفال خارج المدرسة الذين هم في سن 8 سنوات العاملين الى 22% بالمقارنة بنسبة 43% من الأطفال الذين هم في سن التاسعة.

الشكل A3.5 نسبة الأطفال خارج المدرسة (6 الى 11 سنة & 12 الى 14 سنة) المنخرطون بعمالة الأطفال



الملحق 4 جداول إضافية لمناقشة الاختناقات

الجدول A4.1 أسباب الإستبعاد

	تصنيفات أسباب الاستبعاد	أمثلة على أسباب الاستبعاد
البيئة المواتية	الأعراف الاجتماعية: الممارسات والمعتقدات الاجتماعية والثقافية	• عدم الإجماع أو الإتفاق على الغرض من أو عملية التعليم • التمييز ضد بعض الأقليات • التجارب العاطفية السلبية التي تواجه الأطفال في المدرسة والمنزل/المجتمع • الزواج المبكر • خيارات الأسرة، مع وجود تفضيلات مختلفة لكل من الأولاد/الفتيات
	إمكانية الوصول إلى المرافق والمعلومات الكافية، كوادر تقديم الخدمات	• الإفتقار الى المياه وخدمات الصرف الصحي في المدارس • بُعد المسافة بين البيت والمدرسة • عدم وجود المواصلات • عدم إمكانية وصول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
	التشريعات/السياسات	• عدم وجود إلتزام سياسي للتضمين/المساواة • القوانين والسياسات التي تميز ضد الأقليات
	التوقيت واستمرارية الاستخدام	• تدني مستوى الحضور • الالتحاق في سن متأخرة • عدم وجود منافع للتعليم وذلك بسبب إنخفاض معدل سوق العمل
العرض	الإدارة/التنسيق	• الإفتقار الى صلاحيات التفويض والتخويلة الفعّالة • إنعدام الشفافية وآليات المساءلة • ضعف آليات المراقبة • الإفتقار الى القدرات الفنية • عدم وجود آليات للتنسيق عبر القطاعات المختلفة • الإفتقار الى آليات المشاركة الفعالة على المستوى المحلي • إنهيار نظام التعليم أثناء الطوارئ
	الموازنة/الإنفاق	• التوزيع غير العادل للموارد • عدم وجود إستراتيجيات محددة التكاليف للوصول إلى الفقراء • إهدار الموارد • الفجوات في التمويل
الطلب	الوصول المالي	• الرسوم المدرسية وغيرها من النفقات الأخرى المترتبة على التعليم • تكلفة الفرصة البديلة ودعم معيشة الأسر • التداعيات الإقتصادية للطوارئ
	توفر المدخلات الأساسية	• عدم كفاية أعداد المعلمين لكل صف • عدم وجود معلمات • عدم وجود مدارس أو فضاءات تعلم أثناء الطوارئ • عدم كفاية الكتب الدراسية والمواد التعليمية • المدارس غير آمنة
الجودة	الجودة	• عدم وجود صلة بين المواضيع في المنهج ، وضعف إرتباطها بأساليب كسب الرزق والوظائف • العنف في المدارس، بما في ذلك البلطجة، والضرب، والضغط النفسي، والعقاب الجسدي والتحرش الجنسي • ضعف تدريب المعلم • تدني جودة المعلمين • تغيب المعلمين وضياع الوقت المخصص لأداء مهامهم • عدم كفاية التدريس • عدم فاعلية مناهج التقييم • ضعف مراقبة مستوى الحضور والتحصيل العلمي • عدم كفاية المساعدات المقدمة للأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة • الطلاب ذوي الأداء الضعيف إما أنهم يتسربون من المدرسة أو أنهم يرسبون

يعتمد هذا الجدول على العوامل المحدد التابعة لليونيسف. ورشة عمل الأطفال خارج المدرسة في إسطنبول، 27 – 31 آيار 2013

الجدول A4.2 الربط بين الخصائص والاختناقات والسياسات

الخصائص	الحواجز / الاختناقات	السياسات / الاستراتيجيات
البُعد 1: مثال: الفتيات من الاقليات العرقية	البيئة – العرض – الطلب - الجودة	البيئة – العرض – الطلب - الجودة
البُعد 2: مثال: الفتيات الريفيات ضمن الشرائح الخمسية الأفقر	البيئة – العرض – الطلب - الجودة	البيئة – العرض – الطلب - الجودة
البُعد 3: مثال: الأطفال العاملون في العشوائيات في المدن	البيئة – العرض – الطلب - الجودة	البيئة – العرض – الطلب - الجودة
البُعد 4: مثال: الفتيات في عمر 15 سنه في المناطق الريفية الشمالية	البيئة – العرض – الطلب - الجودة	البيئة – العرض – الطلب - الجودة
البُعد 5: مثال: الأيتام في عمر 16 سنه في المجتمعات الزراعية	البيئة – العرض – الطلب - الجودة	البيئة – العرض – الطلب - الجودة

المصدر: طرح " تصنيفات وتعاريف الاختناقات في المشاركة والسياسات /الاستراتيجيات التي تحد من الاستبعاد " قدمته دينا كرايساتي

الملحق 5 الاجتماعات والمداولات

مداولات ومشاورات المجموعة الأساسية

تاريخ الاجتماع	الحضور	موضوع الاجتماع
19 أيلول 2013، 9 صباحاً – 1 بعد الظهر	• عزيزه محمد الحبابي، قسم البرامج، وزارة التربية والتعليم • محمد محمد منصور، نائب مدير الخارطة المدرسية، وزارة التربية والتعليم • أمان علي البعداني، مدير التربية والتعليم للفتيات، وزارة التربية والتعليم. • أسيا عبدالله المشرقي، مديرة التعليم الشامل، وزارة التربية والتعليم. • هاشم محمد الشميري، التخطيط، وزارة التربية والتعليم • خالد مكرد القباطي، التنسيق والمتابعة، وزارة التربية والتعليم (منسق مجموعة المبادرة العالمية للأطفال خارج المدرسة) • إبراهيم الحوثي، نائب مدير مركز التطوير في التعليم • خالد الحسيني، مدير التنسيق والمتابعة ، وزارة التربية والتعليم	• عرض الإطار المنهجي المفاهيمي • عرض الإرقام الرئيسية للمبادرة العالمية الأطفال خارج المدرسة
2 تشرين الأول 2013، 9 صباحاً- 1 بعد الظهر	• إبراهيم الحوثي، نائب مدير مركز التطوير في التعليم • إنصاف قاسم، منسقة لبرنامج التعليم للجميع • فيصل محلب، مدير مركز تنمية الطفولة المبكرة • عزيزة محمد الحبابي، قسم البرامج، وزارة التربية والتعليم. • هاشم محمد الشميري، التخطيط، وزارة التربية والتعليم. • أسيا عبدالله المشرقي، مديرة التربية الشاملة، وزارة التربية والتعليم. • محمد محمد منصور، نائب مدير الخارطة المدرسية، وزارة التربية والتعليم • خليل الحسيني، مدير التنسيق والمتابعة، وزارة التربية والتعليم. • خالد مكرد القباطي، التنسيق والمتابعة، وزارة التربية والتعليم (منسق المبادرة العالمية للأطفال خارج المدرسة)	• عرض بيانات خصائص المبادرة العالمية للأطفال خارج المدرسة • مناقشة الاختناقات
2 تشرين الأول 2013، 9 صباحاً – 1 بعد الظهر	• إبراهيم الحوثي، نائب مدير مركز التطوير في التعليم • إنصاف قاسم، منسقة برنامج التعليم للجميع • فيصل محلب، مدير مركز تنمية الطفولة المبكرة • عزيزه محمد الحبابي، قسم البرامج، وزارة التربية والتعليم. • هاشم محمد الشميري، التخطيط، وزارة التربية والتعليم. • أسيا عبدالله المشرقي، مديرة التربية الشاملة، وزارة التربية والتعليم. • محمد محمد منصور، نائب مدير الخارطة المدرسية، وزارة التربية والتعليم	• مناقشة السياسات المتبعة لمعالجة الاختناقات

المشاورات الداخلية (خارج قسم التربية والتعليم)

التاريخ	المحاور
19 أيلول 2013، 2:30 بعد الظهر	يوكو أوساوا حماية الطفل
22 أيلول 2013، 2 بعد الظهر	جيريمي هوبكينز نائب الممثل
29 أيلول 2013، 11 صباحاً	عرض تحليل الوضع ، قدمه روبرت جونسون التخطيط

المشاورات الخارجية

التاريخ	المحاور
19 أيلول 2013، 3:30 بعد الظهر	عبدالرحمن الشرجبي البنك الدولي
22 أيلول 2013، 11 بعد الظهر	عزيزه عبدالله الذابي مسؤول برنامج، الصحة والتعليم، بنك التنمية الألماني
23 أيلول 2013، 9 صباحاً – 12 بعد الظهر	ورشة عمل البنك التنموي الألماني حول تغيّب المعلمين وإستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس اليمنية للتواصل: كريستينا ويلبراند
23 أيلول 2013، 12:15 بعد الظهر	عبدالرحمن العجمي الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية
23 أيلول 2013، 2 بعد الظهر	نجيب الشيبة مسئول برنامج التعليم، برنامج الغذاء العالمي
6 تشرين الثاني 2013، 9:30 صباحاً	بلقيس الشعري مديرة مشروع، مشروع تطوير التعليم الأساسي
6 تشرين الثاني 2013، 10:30 مساءً	رياض اليماني مستشار التعليم الأساس،مشروع تطوير التعليم الأساسي
11 تشرين الثاني 2013، 3 بعد الظهر	جوي دو بليسيس مدير ، مشروع التعليم المجتمعي
18 تشرين الثاني 2013، 10 صباحاً	عبدالرحمن السماوي المدير العام للتخطيط والإحصائيات
18 تشرين الثاني 2013	محمد عبدالملك الثاء إدارة التخطيط والإحصائيات
20 تشرين الثاني 2013، 1 صباحاً	الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية /ورشة عمل تدريب المعلم
21 تشرين الثاني 2013، 9:30 صباحاً	كيسي هاريتي مديرة برنامج التنمية والجودة منظمة إنقاذ الطفولة
21 تشرين الثاني ، 10:30	عبدالله صالح مدهش منسق إستشاري لمجموعة التعليم اليونيسف/ منظمة إنقاذ الطفولة
21 تشرين الثاني 2013، 4 بعد الظهر	بشرى المنيفي مشرفة في وزارة التربية والتعليم (المدربة الخبيرة في مشروع التعليم المجتمعي)
21 تشرين الثاني 2013، 3 بعد الظهر	كفاح عبدالله معلمة الصف الأول، مدرسة عذبان الحلقة الأولة من التعليم الأساسي
21 تشرين الثاني 2013، 3 بعد الظهر	ياسمين أحمد معلمة الصف الأول، مدرسة عذبان الحلقة الأولة من التعليم الأساسي
24 تشرين الثاني 2013، 10 صباحاً	المجلس الأعلى للأمومة والطفولة فتحية محمد عبد الله، نائب الأمين العام عادل الرعيني، مدير التخطيط والتنسيق والمتابعة. ماجده العواش، مديرة مشروع تنمية الطفولة المبكرة. عبير مطلق، مسئولة في وحدة حماية الطفل
26 تشرين الثاني 2013، 8:30 صباحاً	مدرسة شهداء السبعين ورشة عمل صفية لتطبيق المعلمين لمناهج القراءة في الصفوف الأولية أمة الصبورشرف الدين المشرفة التقنية

ولمزيدٍ من المعلومات، يمكنك
زيارة موقعنا على الإنترنت
www.oosci-mena.org

منظمة الأمم المتحدة للطفولة
الجمهورية اليمنية
ص.ب. 725
صنعاء – خلف فندق أجنحة البلازا
الهاتف: 211400 1 967+
فاكس: 206092 1 967+
الموقع الإلكتروني: www.unicef.org/infobycountry/yemen