التحديات والآثار المترتبة على التدّني العالمي في مستويات التحصيل التعليمي للبنين واستبقائهم في المدارس

التحديات والآثار المترتبة على التدّني العالمي في مستويات التحصيل التعليمي للبنين واستبقائهم في المدارس

RR.2.2017

نتاشا ريدج
سوزان كيبلز
برايان جيون تشونج

wise
world innovation summit for education
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم
من مبادرات مؤسسة قطر

SHEIKH SAUD BIN SAQR AL QASIMI FOUNDATION FOR POLICY RESEARCH
مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة

RR.2.2017

التحديات والآثار المترتبة على التدّني العالمي في مستويات التحصيل التعليمي للبنين واستبقائهم في المدارس

نتاشا ريدج
سوزان كيبلز
برايان جيون تشونج

فهرس المحتويات

تمهيد	v
الملخص التنفيذي	vii
الاختصارات والتسميات المختصرة	xi
مقدمة	1
الفصل الأول - تغيُّر مسار الفجوة القائمة بين الجنسين في مجال التعليم	5
الفصل الثاني – التحوّل من بنين إلى رجال: الروابط بين التعليم وسوق العمل والمجتمع	21
الفصل الثالث - منهجية دراسة الحالات	31
الفصل الرابع - الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر	39
الفصل الخامس – المملكة المتحدة	49
الفصل السادس – ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية	59
الفصل السابع – الولايات المتحدة الأمريكية	69
الفصل الثامن – ما الآثار المترتبة بعد ذلك بالنسبة للبنين؟	81
الفصل التاسع - البحوث المستقبلية وتوصيات السياسات	91
الملاحق	99
نبذة عن المؤلفين	101
نبذة عن مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة	102
ثناء وتقدير	104
المراجع	105

تمهيد

شملت الجهود الدولية المبذولة في مجال التعليم على مدى السنوات الأخيرة اهتمامًا حقيقيًا بالتركيز على توفير التعليم للفتيات وكذا على تحصيلهن الدراسي. ويمثل الارتباط الإيجابي بين مستوى الفتاة التعليمي ومدى الرفاه الاقتصادي الذي تتمتع به هي وأسرتها مع مرور الوقت أحد النتائج الثابتة في مختلف السياقات على مستوى العالم. ففي المجتمعات الأكثر ثراءً - وبالرغم من العقبات التي تواجهها الفتيات والنساء بشكل مستمر في معظم مناحي الحياة - تمكنت النساء عامة من تجاوز الرجال فيما يتعلق بالتحصيل العلمي، بما في ذلك التعليم الجامعي. وقد ارتبط مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز» ارتباطًا وثيقًا بالعمل على دعم الفتيات في مجال التعليم على الصعيد الدولي. وتشتهر كل من الدكتورة سكينة يعقوبي والسيدة آن كوتون، الحاصلتين على جائزة «وايز» للتعليم، بعملهن في دولة أفغانستان وقارة أفريقيا - على الترتيب، ما يدل على ما يمكن أن يحققه تحسين المستوى التعليمي للفتيات من تأثير مُغيِّر للحياة، فضلاً عن حماس المجتمعات المحلية في دعم مثل هذه المبادرات.

وقد تمخض التركيز المكثف على قضية تعليم الفتيات عن بحث قضايا الجنسين العامة على نطاق أوسع، واستتبع الوصول إلى تفاهمات أكثر عمقًا حول هذه القضايا. فبرز على الساحة تفسيرات أكثر دقة تعالج التفاوت بين الجنسين في درجات التحصيل والنجاح الأكاديمي. وارتفعت نبرة التقليل من أهمية الآراء أو إعادة تدقيق البيانات التي تؤكد تأثير «الثقافة» السلبي في بلدان العالم النامي. ويضطلع المُعلمون وأساليب التدريس والمناهج والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والجغرافيا ومزيج هذه العوامل وغيرها بدورٍ يُسهم في رسم صورة واضحة للتحديات التي يواجهها الشباب في جميع أنحاء العالم.

وينقل التقرير المشترك الصادر عن مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي وقمة «وايز» قضايا الجنسين إلى مستوى جديد من الفهم، الأمر الذي زاد من دقة الصور الخاصة بأنظمة التعليم المتنوعة. ومن خلال عرض دراسات حالة تم جمعها من دولة قطر ودولة الإمارات العربية المتحدة والمملكة المتحدة ودولة ترينداد وتوباجو وجمهورية الدومنيكان والولايات المتحدة الأمريكية، فضلاً عن احتوائه على عدد من المقابلات الشخصية، يدفعنا التقرير إلى النظر عن قرب في التحديات الفريدة التي يواجهها البنين في العديد من المؤسسات التعليمية. وتكشف دراسات الحالة جوانب عن تلك التحديات والأنظمة التعليمية ذاتها التي تتشابك معًا في مسارات التنمية الفريدة التي تتبعها تلك المجتمعات. وبذلك فإن هذه الدراسات تقدم الكثير من المعلومات المستنيرة للمعلمين والمجتمعات المحلية وصانعي السياسات. ويستكمل التقرير الأبحاث الأخرى الحالية والسابقة التي أجريت من قبل «وايز» لبحث موضوعات وقضايا التسرب من التعليم والمهارات ذات الصلة بالوظائف المستقبلية وريادة الأعمال.

وبينما نتساءل عن أهمية التعليم التقليدي في هذه الأوقات التي تتسم بالاضطرابات وعدم اليقين، فإننا نختبر باستمرار الافتراضات وننتهج مقاربات جديدة تتعلق بقضايا الجنسين بحيث تلبي مختلف الاحتياجات. وقد تطرق التقرير إلى بعضٍ من هذه القضايا ومنها: إشراك أولياء الأمور - ولا سيما الآباء منهم - في القراءة لأطفالهم وإنشاء نظم إدارة بيانات وبرامج التدخل التكميلية لتحديد الفتيان المُعرضين للخطر. وفي هذه التوصيات وغيرها من التوصيات المتعلقة بالسياسة العامة، يقطع التقرير شوطًا طويلاً في زيادة تركيزنا على قضية الجنسين في إطار جدول الأعمال الأوسع للتغيير في مجال التعليم، ويرسم أيضًا مسار المستقبل أمام إجراء المزيد من الأبحاث والمناقشات المثمرة.

ستافروس يانوكا
الرئيس التنفيذي
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز»

الملخص التنفيذي

على مدى العقدّين الماضيّين، ركّز صانعو السياسات والمنظمات الدولية إلى جانب العلماء والباحثين، من المهتمين بشؤون المساواة بين الجنسين والتعليم، جُلّ جهودهم إزاء القضايا المتعلقة بالإناث (البنك الدولي، 2013؛ كينج ووينثروب، 2015). غير أن نتائج التقييمات الدولية، مصحوبة بمجموعة من البيانات عن معدلات الالتحاق بالتعليم العالي، قد أثارت بواعث قلق متجددة بشأن مستوى الأداء التعليمي لدى الذكور واستبقائهم في المدارس، لا سيّما الذين ينتمون منهم إلى بيئات اجتماعية واقتصادية متواضعة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية [2015 أ]؛ فرارير وليفيت، 2010). وقد أحرزت البنات معدّلات أعلى في الأداء مقارنةً بالبنين على مدار العديد من السنوات على مستوى الشرق الأوسط ومنطقة البحر الكاريبي، لكن لم تلقَ هذه الظاهرة سوى قدرٍ قليل من الاهتمام على الصعيد العالمي (ريدج، 2014؛ مبادرة الأمم المتحدة لتعليم البنات، 2011). ومع ذلك، فإنه على الرغم من أن الدول في أوروبا وبعض المناطق الأخرى في العالم قد بدأت تشهد كذلك تدنيًا في مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور واستبقائهم في المدارس، كان هناك اهتمام متزايد بالنتائج الأكاديمية التي يحققها البنين على المستويّين المحلي والعالمي.

ومن المرجح في الوقت الراهن أن الذكور في العديد من الدول، وخاصةً الذين ينتمون منهم إلى بيئات اجتماعية واقتصادية متواضعة، يحصلون على تعليمٍ أقل من الإناث. وفي عام 2000، حصل عدد أكبر من الذكور على مؤهلات التعليم العالي مقارنةً بالإناث في البُلدان التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. لكن تغير هذا الوضع بحلول عام 2012، إذ حصلت نسبة 34% من الإناث على شهادات التعليم العالي مقارنةً بنسبة 30% فقط من الذكور (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ) وفيما يتعلق بمعدلات الإنجاز والتحصيل الدراسي، انخفضت مستويات الذكور كثيراً عن الإناث في مجموعة من التقييمات المحلية والدولية (موليس ومارتين وفوي وهووبر، 2016؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ). وأشارت نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب في العالم (المعروف اختصاراً باسم «بيزا») في دورته لعام 2015 إلى حصول البنين على معدلات تقل 27 درجة في المتوسط عن البنات في القراءة، فيما شهدت دولة الأردن الفجوة الأكبر بين الجنسّين بمعدل 72 نقطة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). كما أظهر اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (بيرلز) نمطًا مشابهًا في عام 2011، إذ تفوقت فيه الإناث بمعدل 16 نقطة، في المتوسط، مقارنةً بالذكور على الصعيد العالمي (موليس ومايكل وفوي ودراكر، 2011).

ولكي نتمكن من فهم أبعاد هذا الاتجاه المتزايد، يستعين التقرير الحالي بالأدبيات المنشورة وبيانات التقييم الدولي المتاحة، إلى جانب إجراء المقابلات ودراسات الحالة على المستوى العالمي بهدف دراسة حالة الاستمرار النسبية ومستويات الأداء لدى الذكور في عملية التعليم. كما يبحث التقرير العوامل المختلفة التي ينتج عنها تدّني معدّلات تحصيل الذكور، ويعمد إلى تحليل الآثار السلبية لهذا التدّني على سوق العمل والمجتمع بوجه عام. ومن ثمّ، يستعرض التقرير هذه القضية بتعمقٍ أكبر في ستة دول، وهي: دولة قطر، والإمارات العربية المتحدة، وترينيداد وتوباغو، وجمهورية الدومينيكان، والولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وذلك بهدف فهم بعض التحديات الفريدة التي تواجه الذكور في مختلف المناطق، فضلاً عن إلقاء الضوء على عددٍ من المبادرات الواعدة لدعم تعليم البنين مستقبلاً. ويكشف لنا التقرير أنه في جميع الأحوال والمناطق، يقترن الفقر مع قضايا المساواة بين الجنسين، ليؤدي دورًا كبيرًا في التنبؤ بمستويات الإنجاز والتحصيل التعليمي، علاوةً على وجوب النظر إلى أهمية العرق والتقسيمات الجغرافية عند محاولة تفسير معدّلات التحصيل لدى الذكور.

وبهدف تناول هذه القضية بصورة أفضل، يؤكد التقرير على الحاجة إلى إجراء طائفة من البحوث في المستقبل، التي تراعي ما يلي:

1- تحديد التكاليف المترتبة على تدّني معدّلات التحصيل لدى الذكور والفوائد العائدة من حصولهم على التعليم الهادف.

2- تحديد فئات البنين الذين هم في دائرة الخطر أكثر من غيرهم، فهذا من شأنه تمكين الجهات التعليمية من إعداد وتطبيق البرامج التي تلبي مختلف احتياجاتهم بدلاً من تبني منهجية عمل عامة التطبيق بدون مراعاة الاحتياجات الفعلية، ثم يأتي دور صانعي السياسات في ضمان حصول الفئات الصحيحة من هؤلاء الذكور على إجراءات التدخل الملائمة لهم.

وبالإضافة إلى الحثّ على إجراء المزيد من البحوث جيدة المحتوى التي تركِّز على دراسة ضعف مستويات التحصيل لدى الطلاب الذكور في مجال التعليم، يخلُص التقرير إلى عرض مجموعة من توصيات السياسات لدعم هؤلاء الطلاب. وينصب تركيز هذه التوصيات على أربعة مستويات، وهي: المنزل، والمدرسة أو المنطقة، والمستوى الوطني، والمستوى العالمي. وفيما يلي عددًا من هذه التوصيات:

المنزل

1- إعداد البرامج الملائمة لأولياء الأمور من أجل توفير الوعي اللازم، والاستراتيجيات ذات الصلة، للتعامل مع الآثار السلبية الناجمة عن إفراط أبنائهم في ممارسة الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت.

2- إعداد برامج القراءة بين الآباء وأبنائهم

المدرسة/المنطقة

1- إطلاق برامج إدارة البيانات الفعّالة

2- تقديم مجموعة من برامج التدخل التكميلية التي تستهدف فئات البنين المعرضين لمخاطر تدني مستويات التحصيل

3- تدريب المعلمين على طُرق وأساليب التدريس التي تراعي الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الذكور

المستوى الوطني

1- تمويل البحوث التي تستهدف دراسة القضايا المعنية بحرمان الذكور في مجال التعليم

2- إطلاق البرامج الوطنية التي تشجّع مشاركة الآباء في عملية التعليم

3- إطلاق المبادرات التي تهدف إلى زيادة أعداد الذكور الذين ينضمون إلى برامج تدريب المعلمين وينجحون في إتمامها

المستوى الدولي

1- إنشاء مسار يُركِّز على فئات البنين المعرضين للخطورة في منظمة الشراكة العالمية من أجل التعليم

2- إنشاء بوّابة إلكترونية تمثّل مركزًا محوريًا لتوفير كافة المصادر المتعلقة بتعليم البنين والرجال

3- منح الجوائز العالمية للبرامج المبتكرة التي تدعم فئات البنين المعرضين للمخاطر وأسرهم.

وفي الختام، يلقي هذا التقرير الضوء على ضرورة إجراء عددٍ أكبر من البحوث عن تدّني مستويات تحصيل الذكور، علاوةً على ضرورة وضع مزيدٍ من البرامج التي تركِّز على دعم البنين تحديدًا، لا سيّما الذين ينتمون منهم إلى بيئات اجتماعية واقتصادية متواضعة. وفي هذا السياق، نؤكد على ضرورة انخراط البنين في التعليم، بالمساواة مع البنات، وليس هذا من أجل تأمين مستقبلهم فحسب، بل مراعاة لمصلحة أسرهم والمجتمع بوجه عام.

الاختصارات والتسميات المختصرة

1- **CITI**: مبادرة التدريب المؤسسي التعاوني

2- **CSEC**: شهادة التعليم الثانوي في منطقة البحر الكاريبي

3- **DOL**: وزارة العمل

4- **EFA**: مبادرة التعليم للجميع

5- **FBI**: مكتب التحقيقات الفيدرالي

6- **CEPA**: الامتحان العام لقياس الكفاءة التربوية (سيبا)

7- **GCC**: مجلس التعاون الخليجي

8- **GCSE**: الشهادة العامة للتعليم الثانوي

9- **HE**: التعليم العالي

10- **HOL**: برنامج التعلم المهني

11- **ICPS**: المركز الدولي لدراسات السجون

12- **IEA**: الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي

13- **IES**: معهد العلوم التربوية

14- **ILO**: منظمة العمل الدولية

15- **KHDA**: هيئة المعرفة والتنمية البشرية

16- **MDGs**: الأهداف الإنمائية للألفية

17- **MoE**: وزارة التربية والتعليم

18- **NAEP**: التقييم الوطني للتقدم في التعليم

19- **NAEP-LTT**: الاتجاه طويل المدى في إطار التقييم الوطني للتقدم في التعليم

20- **NEET**: الشباب غير المنخرطين في التعليم أو العمل أو التدريب

21- **NCES**: المركز الوطني لإحصاءات التعليم

22- **OECD**: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

23- **PIRLS**: اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (بيرلز)

24- **PISA**: برنامج التقييم الدولي للطلاب (بيزا)

25- **RGS**: مدرسة رويال جرامر

26- **SEA**: تقييم القبول بالمدارس الثانوية

27- **SDG**: أهداف التنمية المستدامة

28- **STEM**: التعليم في مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات

29- **TIMSS**: الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (تيمس)

30- **UAE**: الإمارات العربية المتحدة

31- **UAEU**: جامعة الإمارات العربية المتحدة

32- **UCAS**: خدمات القبول في الجامعات والكليات

33- **UCR**: برنامج إعداد التقارير الموحّدة عن الجرائم

34- **UIL**: معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة

35- **UIS**: معهد اليونسكو للإحصاء

36- **UK**: المملكة المتحدة

37- **UNDP**: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي

38- **UNESCO**: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)

39- **UNICEF**: منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)

40- **US**: الولايات المتحدة الأمريكية

41- **UWI**: جامعة جزر الهند الغربية

42- **WWM**: مبادرة العمل مع الرجال

مقدمة

«لا تُمنى المرأة بالخسارة دائمًا ولا يظفر الرجل بالفوز دائمًا في مضمار المساواة بين الجنسيْن».

— بانون وكوريا
(2006، ص xix)

في تقرير أصدرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عام 2015 بعنوان «أبجديات المساواة بين الجنسين في التعليم، ذكر المؤلفون فيه إنه على مدار القرن الماضي، «أحرزت بلدان المنظمة تقدمًا كبيرًا في تضييق أو سدّ الفجوات القائمة بين الجنسين منذ فترة طويلة في العديد من مجالات التعليم والعمل، بما في ذلك معدّلات التحصيل التعليمي والأجور والمشاركة في سوق العمل» (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ، ص 20). ولم يكن سدّ الفجوة القائمة بين الجنسين في مجال التعليم أولوية رئيسية بالنسبة للبلدان الأعضاء في المنظمة وغير الأعضاء فحسب، بل كانت تلك أيضًا أولوية للمنظمات الإنمائية الدولية والحكومات التي كرسّت قدرًا كبيرًا من مواردها بغية ضمان حصول المرأة على فرص التعليم والعمل على نحوٍ متساوٍ مع الرجل (أونترهلتر ونورث، 2011). غير أن هذا التقدم الهائل المُحرز في سد الفجوة بين الجنسين قد طغى على ظهور ظاهرة جديدة، ألا وهي: حصول الذكور، وخاصةً الذين ينتمون منهم إلى بيئات اجتماعية واقتصادية متواضعة، على مستويات أقل من التحصيل التعليمي مقارنةً بالإناث؛ ما يدفعهم إلى ترك المدارس في وقت مبكر، وبالتالي يعرضهم لمخاطر البطالة المرتفعة (أوتور وواسيرمان، 2013؛ ديبريت وبكمن، 2013 ب؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ).

وقد شغلت قضية التفاوت بين الجنسين في التحصيل التعليمي عددًا من الأكاديميين وصانعي السياسات على مدار الخمسين عامًا الماضية على أقل تقدير. وجاءت المخاوف في بادئ الأمر نتيجة لازدهار الحركات النسائية والاعتقاد الجازم بأن التعليم يمثّل أحد الحقوق الإنسانية غير القابلة للتصرف لكلٍ من الذكور والإناث (أكر، 1987؛ الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1948). ومع هذا، فقد أدلى خبراء الاقتصاد بدلوهم بعد ذلك في المناقشات الدائرة من خلال طرح الحجج المتعلقة بمسألة الرأسمال البشري التي تتمحور فكرتها حول قدرة كلٍ من الإناث والذكور على الإسهام في دفع عجلة النمو الاقتصادي للدول (هينمان، 2003؛ شولتز، 1993). من هنا ظهرت الحاجة إلى ضرورة التعامل مع كافة المواقف التي يُحرم فيها البنات أو البنين من الحصول على التعليم الأساسي الذي يساعدهم في أن يصبحوا أعضاءً فاعلين في سوق العمل. وأعقب هذا البحث إجراء عددٍ من الدراسات التي ركّزت على التكاليف الإضافية التي يتكبدها المجتمع، مثل التكاليف التي تعاني منها الأجيال بسبب ضعف المستوى التعليمي للمرأة وتأثير ذلك على تربية الأطفال (دانكمير، 1996) أو انخفاض معدّلات العمر المتوقع نظرًا لقلة المعرفة بشأن الرعاية الصحية والتغذية الأساسية النابعة من تدّني مستوى التعليم (ميرا وريتشاردز وكوتلر، 2008). ومن هذا المنطلق، يظل هناك أساسًا شرعيًا تدعمه النتائج البحثية بشأن المخاوف المتعلقة بالتفاوت بين الجنسين في مجال التعليم، التي لا يمتد أثرها لتشمل الفرد فحسب، بل تطال المجتمع كذلك على نطاق أوسع.

وعلى الرغم من أنها لم تلق سوى قدرٍ يسير من الاهتمام، فإن ظاهرة حرمان الذكور في مجال التعليم ليست أمرًا وليد اللحظة. فعلى مدار العقدّين الماضيين، كانت هناك بعض المحاولات التي قام بها مجموعة من الباحثين لجذب الانتباه إلى هذا الأمر الذي تحول إلى قضية ذات أبعاد عالمية. وقد نشر البنك الدولي في عام 2001 تقريرًا له بعنوان "*Engendering Development: Through Gender Equality in Rights, Resources and Voice*" (مراعاة المنظور الجنساني في التنمية من خلال المساواة بين الجنسين في الحقوق والموارد والتصويت)، ركّز فيه تركيزًا كبيرًا على القضايا المتعلقة بالمرأة، إلا أنه لم يغفل في الوقت ذاته الإقرار بأهمية إشراك الرجل في عملية التنمية، كما دعا إلى «اتخاذ التدخلات اللازمة في مجال التعليم أو غيرها من السياسات الاجتماعية التي تستهدف الذكور بدلاً من الإناث» (تقرير البنك الدولي، 2001، ص 265). بالإضافة إلى ذلك، فقد صدر مجلد أساسي في عام 2006 بعنوان « "*The Other Half of Gender, Men's Issues in Development*" (النصف الآخر من الجنسين: القضايا المتعلقة بالرجل في عملية التنمية)، أثار فيه بانون وكوريا عددًا من المخاوف بشأن تآكل الرأسمال البشري الذكوري نتيجة

لتدني مستواهم التعليمي وعدم استمرارهم في مراحل التعليم. وعلى الصعيد الحكومي، نُشرت مجموعة من التقارير في أستراليا والمملكة المتحدة ومنطقة البحر الكاريبي في منتصف وأواخر العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، حيث دعت إلى إيلاء اهتمام أكبر بتعليم البنين (التعليم والتدريب 2003؛ مجلس العموم البريطاني، 2014؛ وزارة العلوم والتعليم والتدريب 2003؛ اللجنة الدائمة المعنية بالتعليم والتدريب، 2002؛ البنك الدولي وأمانة الكومنولث، 2009)، ما نتج عنها إطلاق العديد من المبادرات التجريبية ذات الصلة. ومع اقتراب العقد من نهايته، تم إجراء العديد من البحوث المتعلقة بالبنين والرجال، لا سيّما ما يختص بمجال التعليم.

وفي مواجهة ما يُعد بمثابة تراجع عالمي في مسار الفجوة القائمة بين الجنسين في مجال التعليم من الإناث إلى الذكور، عادت قضية حرمان الذكور، من الخدمات التعليمية وفرص العمل بصورة أكبر، مرةً أخرى إلى دائرة اهتمام صانعي السياسات والأوساط الأكاديمية. وقد خلصت البحوث الحديثة إلى أن الذكور الذين لم يحصلون على تعليمٍ كافٍ يشكّلون عددًا كبيرًا بين نزلاء السجون (هارلو، 2003)، كما أنهم أقل حظًا في الحصول على الرعاية الطبية، وأكثر عرضة للوفاة من الأمراض التي يمكن الوقاية منها (روس وماسترز وهومر، 2012)، ناهيك عن تزايد احتمالات غيابهم عن أبنائهم ما يُفضي إلى انخفاض النتائج التعليمية التي يحرزها أبناءهم وبناتهم (ماكلاناهان وتاك وشنيدر، 2014). ولا يؤثر تدني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور على الأفراد وأسرهم ومجتمعاتهم فحسب، بل يُعتقد كذلك أنه يطال المشهد السياسي بالكامل. وبعد خروج بريطانيا من الاتحاد الأوروبي وانتخاب دونالد ترامب رئيسًا للولايات المتحدة الأمريكية، باتت قضية الذكور المحرومين من حقوقهم، وخاصةً الطبقة العاملة من الرجال البيض، تحظى باهتمام متزايد في الوقت الراهن على الصعيدّين الوطني والعالمي (كون، 2016؛ ماكينزي، 2016). وتؤدي المخاوف المتزايدة بشأن التساؤل عن كيفية قيام الذكور المجردين من حقوقهم (ومجتمعاتهم كذلك) بالتصويت في الانتخابات الأوروبية المقبلة إلى إثارة زوبعة على صفحات وسائل الإعلام، لكن لم يتضح كيف سيتصرف صانعو السياسات وماذا عليهم القيام به حيال هذا الأمر.

وبناءً على ما سبق، يهدف هذا التقرير إلى سدّ الفجوة في البحوث المكتوبة من خلال تقديم دراسة شاملة عن وضع الذكور في مجال التعليم في الوقت الراهن، إضافةً إلى التأثيرات المحتملة لهذه الظاهرة على الذكور والمجتمع بوجه عام. وتسترشد الدراسة بأربعة أسئلة بحثية واسعة النطاق، وهي:

1) ما مدى حرمان الذكور في مجال التعليم وما الفئات الأكثر تضررًا؟

2) ما الآثار المترتبة على تدني مستويات الأداء التعليمي لدى الذكور؟

3) ما الإجراءات التي يتم اتخاذها (وما الذي لا يتم القيام به) من أجل التغلب على هذه المشكلة في الدول الستة المشار إليها في الدراسة؟

4) ما هي بعض الحلول التي يستطيع صانعو السياسات تطبيقها للتغلب على هذه المشكلة بدون المساس بحقوق المساواة الخاصة بالإناث؟

ولكي نتمكن من الإجابة عن هذه الأسئلة، استعّنا بالبحوث الحالية والبيانات المستمدة من التقييمات الدولية والوطنية، إلى جانب إجراء المقابلات مع مجموعة من الأخصائيين والخبراء وصانعي السياسات.

يقدم الفصل الأول لمحة عامة على طبيعة الفجوات القائمة بين الجنسين في مجال التعليم والعوامل المحتملة التي تتسبب في وجودها، وذلك من خلال دراسة المنشورات والبحوث السابقة والبيانات المتعددة المستقاة من مجموعة متنوعة من المنظمات الدولية. ويستعرض الفصل الثاني أثر تدني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور على سوق العمل والمجتمع بوجه عام، أما الفصل الثالث فيقدم منهجية العمل التي يستند إليها التقرير، فيما تبحث الفصول من الرابع إلى السابع هذه القضية بمزيدٍ من التعمق من خلال دراسات الحالة لستة من الدول التي تعطينا أمثلة عن وجود معدلات كبيرة من حرمان الذكور في مجال التعليم، وهذه الدول هي: الإمارات العربية المتحدة، ودولة قطر، والمملكة المتحدة، وترينيداد وتوباغو، وجمهورية الدومينيكان، والولايات المتحدة الأمريكية. كما تستعرض دراسات الحالة كذلك الخصائص والسمات المشتركة لمجموعة محددة من الذكور في دائرة الخطر، والذين غالبًا ما يتم إغفالهم في معرض نقاشات السياسات التعليمية على مستوى العالم. وفي الختام، يلخص الفصلان الثامن والتاسع ما جاء في الدراسة من خلال عرض التوجهات وتقديم التوصيات إلى صانعي السياسات والمنظمات الدولية والأوساط الأكاديمية.

الفصل الأول

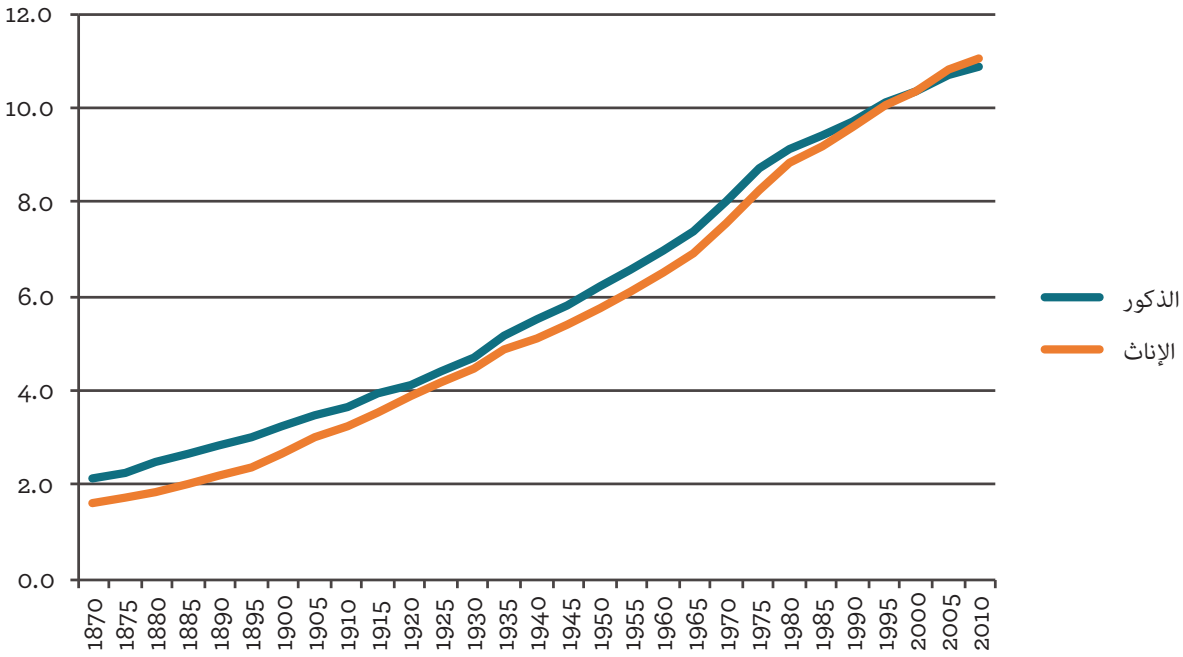
تغيُر مسار الفجوة القائمة بين الجنسين في مجال التعليم

كان التعليم عن طريق التعلُّم من الكتب أو المخطوطات مجالاً يهيمن عليه الذكور وحدهم فيما مضى - وبعبارةٍ أكثر دقة، كان ميدانًا يقتصر على الذكور الأوفر حظًا وأصحاب المكانة المتميزة (ماثيوز، 1976). وكان من عادة الرجال في روما واليونان قديمًا أن يجتمعون معًا لمناقشة النظريات الفلسفية المختلفة مع مرشديهم ومعلميهم، بينما تعتني النساء غالبًا بشؤون المنزل واحتياجاته (بونر، 1977). وقد تمثّل دور الرجل داخل الأسرة على مر التاريخ في توفير الاحتياجات اللازمة لها (بيرنارد، 1981)، ولهذا كان الغرض الأساسي من تعليم الذكور هو ضمان قدرتهم على توفير تلك الاحتياجات (نولتيمير وآخرون، 2012). أما الذكور الذين ينحدرون من أصول اجتماعية واقتصادية متدنية فكانون يحصلون في العادة على قدرٍ معين من التدريب المهني على أيدي آبائهم أو أحد أفراد الأسرة الآخرين في مجال التجارة أو الزراعة، فيما تظل الإناث في بيوتهن للاعتناء بالأطفال وتربيتهم (نولتيمير وموجيك وماكلوغلن، 2012).

ومع قدوم الثورة الصناعية، بدأت الإناث في ترك النطاق المنزلي الذي حُصِّرن به واتجّهن للعمل خارج المنزل (أكر، 1987). وأعقب هذا انتشار التعليم العام المجاني في أوائل القرن العشرين على مستوى العديد من دول العالم، الذي مكَّن كلاً من البنين والبنات من جميع الطبقات من الوصول إلى المعارف والمهارات التي أتاحت لهم - لأول مرة في التاريخ - إمكانية الترقي الاجتماعي، علاوةً على فتح المجال لظهور بعض الأدوار الجديدة بين الجنسين (سكوت، 2008). كما أسفرت الجهود العالمية المبذولة للنهوض بتعليم البنات عن تحسينات سريعة في مستويات التحصيل التعليمي للبنات والإنجاز الذي يحرزنه، ووصل ذلك إلى درجة تفوقهن على البنين في جوانب عدّة من مستويات التحصيل التعليمي (اليونيسيف، 2011). وفي سياق الدول الغربية تحديدًا، نجد أن البنات يتفوّقن حاليًا على البنين على مستوى العديد من المؤشرات التعليمية، بما في ذلك سنوات الدراسة (بكمن وديبيريت ومكدانيال، 2008؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ)، ومعدلات إتمام التعليم العالي (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ)، ومستويات الأداء في التقييمات الوطنية والدولية (داكوورث وسيليجمن، 2006؛ فيرجسن وهوروود، 1997؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). ويتم إلقاء الضوء على هذه المؤشرات في الأقسام التالية من هذا التقرير.

سنوات الدراسة

من الناحية التاريخية، حصل الذكور في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على قدرٍ أكبر من سنوات الدراسة مقارنةً بالإناث، كما يوضح الشكل 1-1 أدناه. وقد زاد عدد السنوات الدراسية بالنسبة للذكور والإناث بمرور الوقت، إلا أن الفجوة بين الجنسين ظلت كما هي ولم تُغلق بشكل كامل حتى مجيء القرن الحادي والعشرين. وبعد ذلك بدأت السنوات الدراسية للإناث تفوق الذكور لأول مرة في التاريخ.



الشكل 1-1: الاتجاهات الخاصة بمتوسط سنوات الدراسة في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية من عام 1870 وحتى 2010.

المصدر: بارو ولي، 2013

ويمكن ملاحظة ظاهرة مماثلة خارج بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، حيث يقل كذلك عدد سنوات الدراسة المتوقعة بالنسبة للذكور في العديد من الدول، وهذا العدد يمثل السنوات المرتقبة لبقاء الطالب في الدراسة. ويوضح الشكل 1-1 أن الإناث في كثير من دول العالم[1] يقضون في العادة سنوات أطول في الدراسة مقارنةً بالذكور (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). فعلى سبيل المثال، يبلغ متوسط سنوات الدراسة المتوقعة في الولايات المتحدة الأمريكية 17.4 سنة بالنسبة للإناث، مقابل 15.8 سنة بالنسبة للذكور (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وفي بعض الدول الأخرى، تتسع الفجوة أكثر فأكثر، كما هو الحال في دولة باربادوس حيث يُمضي الذكور 13.9 سنة في التعليم مقارنةً بالإناث اللاتي يقضين 16.7 سنة في المتوسط، بفارق ثلاث سنوات تقريبًا عن الذكور. ويشير هذا الأمر إلى ارتفاع معدّلات استبقاء البنات في المدارس، وكذلك زيادة احتمالات مشاركتهن في التعليم العالي.

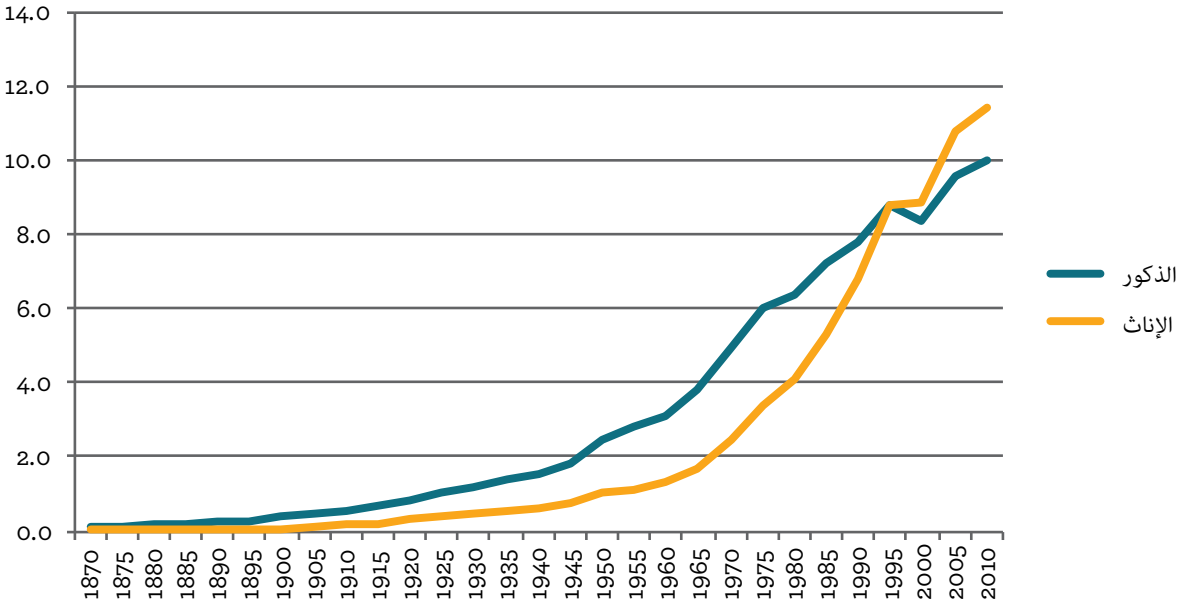
الدولة/المنطقة	السنة	عدد سنوات الدراسة المتوقعة (بالسنوات)	
		الإناث	الذكور
العالم (دول معهد اليونسكو للإحصاء)	2014	12.1	12.2
ترينيداد وتوباغو	2004	12.5	12.1
جمهورية الدومينيكان	2014	13.7	12.7
باربادوس	2011	16.7	13.9
دولة قطر	2010	13.3	12.2
الإمارات العربية المتحدة	غير متاح	غير متاح	غير متاح
المملكة المتحدة	2014	18.4	17.5
الولايات المتحدة الأمريكية	2014	17.4	15.8
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016			

الجدول 1-1: مقارنة على مستوى الدول لسنوات الدراسة المتوقعة بدءًا من المرحلة الابتدائية وحتى مستويات التعليم العالي

1 تم الاستعانة بالإحصاءات من هذه الدول نظرًا لدراستها بتفصيل أكبر كدراسات حالة في الفصول من الرابع وحتى السابع، باستثناء دولة باربادوس.

معدّلات إتمام التعليم العالي

إذا نظرنا إلى معدّلات إتمام التعليم العالي، كما هي موضحة في الشكل 1-2، يمكننا أن نرى حصول عددٍ قليلٍ جدًا من الذكور أو الإناث على شهادات التعليم العالي في فترة السبعينيات من القرن التاسع عشر. ويبين الشكل كذلك أن الذكور كانوا أكثر احتمالاً للحصول على هذه الشهادات مقارنةً بالإناث في الفترة من أوائل القرن العشرين وحتى تسعينيات القرن ذاته. إلا أنه بعد هذه الفترة حدث تراجع وانعكاس في ذلك المسار المعهود، إذ شرع عدد أكبر من الإناث في إتمام تعليمهن العالي مقارنةً بالذكور. وتكتمل هذه البيانات بالتقرير الذي صدّر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عام 2015، والذي خلصت نتائجه إلى أنه على الرغم من حصول عدد أكبر من الذكور على مؤهلات التعليم العالي مقارنةً بالإناث في بلدان المنظمة عام 2000، فقد تغير هذا المسار في عام 2012 بحصول نسبة 34% من الإناث على شهادات التعليم العالي مقارنةً بنسبة 30% من الذكور (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ). وكما تشير البيانات الواردة في هذا الشكل، فإن الفجوة القائمة بين الجنسين على مستوى التعليم العالي لا تزال آخذة في الازدياد.



الشكل 1-2: الاتجاهات موضحة بالنسبة المئوية للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 إلى 64 عامًا ممّن أكملوا مرحلة التعليم العالي في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أثناء الفترة من 1870 وحتى 2010.

المصدر: بارو ولي، 2013

مستويات الأداء في التقييمات الدولية

لا يتخلف الذكور عن الإناث من حيث سنوات الدراسة فحسب، بل تقل مستويات أدائهم بصورة سيئة في العديد من التقييمات الدولية على مستوى مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية. وفي دورة برنامج التقييم الدولي للطلاب (بيزا) لعام 2015، خلصت إحدى الدراسات التي أعدتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على مستوى عدة بلدان إلى أن البنين قد أحرزوا درجات أقل في المتوسط مقارنةً بالبنات في مهارة القراءة في جميع الدول المشاركة بلا استثناء (انظر المربع 1-1 للاطلاع على مزيدٍ من المعلومات عن التقييمات الدولية). وفي مادة العلوم، جاء الفارق لصالح البنات في الدول السبعة التي بها أكبر الفجوات بين الجنسين. وحتى في مادة الرياضيات، وهي من المقررات الدراسية التي عهدنا فيها تفوق البنين على البنات، كانت هناك زيادة مطرّدة في أعداد الدول التي تفوقت فيها البنات على البنين (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ).

المربع 1-1: التقييمات الدولية

في مجال سياسات التعليم الدولية، باتت التقييمات الدولية مصدرًا معتمدًا لاستقاء المعلومات من جانب صانعي السياسات والأكاديميين على حدٍ سواء. وقد أتاح تطوير هذه التقييمات الدولية المتنوعة إمكانية إجراء المقارنات الطولية في فترات زمنية مختلفة وعلى مستوى دول عدّة للإنجاز الأكاديمي في جميع أنحاء العالم. وبالإضافة إلى توفير البيانات اللازمة حول مستويات الأداء في مواد الرياضيات والعلوم والإلمام بمهارات القراءة، فإن التقييمات الدولية تشتمل أيضًا على النتائج التكميلية لاستطلاعات الآراء والاستقصاءات التي تقدّم بدورها مجموعة من الأفكار والرؤى المعمّقة للمعلمين وأولياء الأمور وكذلك تحسين أساليب التعلُم لدى الطلاب. وقد أسهم هذا الكَم الهائل من بيانات المقارنة الدولية المستمدة من هذه التقييمات في تزايد الإقبال عليها لدى أوساط الدوائر الحكومية وصانعي السياسات منذ إطلاقها. ومن أشهر الدراسات المعروفة في هذا السياق برنامج التقييم الدولي للطلاب (بيزا) من إعداد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، واختباريّ الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (تيمس) والدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (بيرلز) من إعداد الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي.

برنامج التقييم الدولي للطلاب (بيزا)

برنامج التقييم الدولي للطلاب (المعروف اختصارًا باسم «بيزا») هو إحدى الدراسات العالمية التي تُعدها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية كل ثلاث سنوات، ويهدف إلى قياس مستويات الإنجاز والتحصيل لدى الطلاب بعمر *15* عامًا في ثلاثة تخصصات دراسية رئيسية، وهي: الرياضيات، والقراءة، والعلوم. وقد شهد عام *2000* إطلاق الدورة الأولى من البرنامج في *28* دولة من بلدان المنظمة و*15* دولة شريكة، ومنذ ذلك الوقت توسع نطاق تطبيق البرنامج ليشمل *34* دولة من بلدان المنظمة و*31* دولة شريكة في آخر دوراته (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2016* ب). ويُعد البرنامج في الوقت الحالي واحدًا من أبرز التقييمات الدولية وأكثرها شمولاً على مستوى العالم. ومما هو جديرٌ بالذكر أن نتائج برنامج بيزا المجمّعة على مدى العقدّين الماضيين قد أظهرت تفوق البنات بوتيرة مستمرة على البنين في مهارات القراءة على مستوى جميع الدول المشاركة بلا استثناء، فيما يتفوق البنين بدورهم على البنات في مادة الرياضيات في حوالي *63%* من الدول المشاركة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2016* أ).

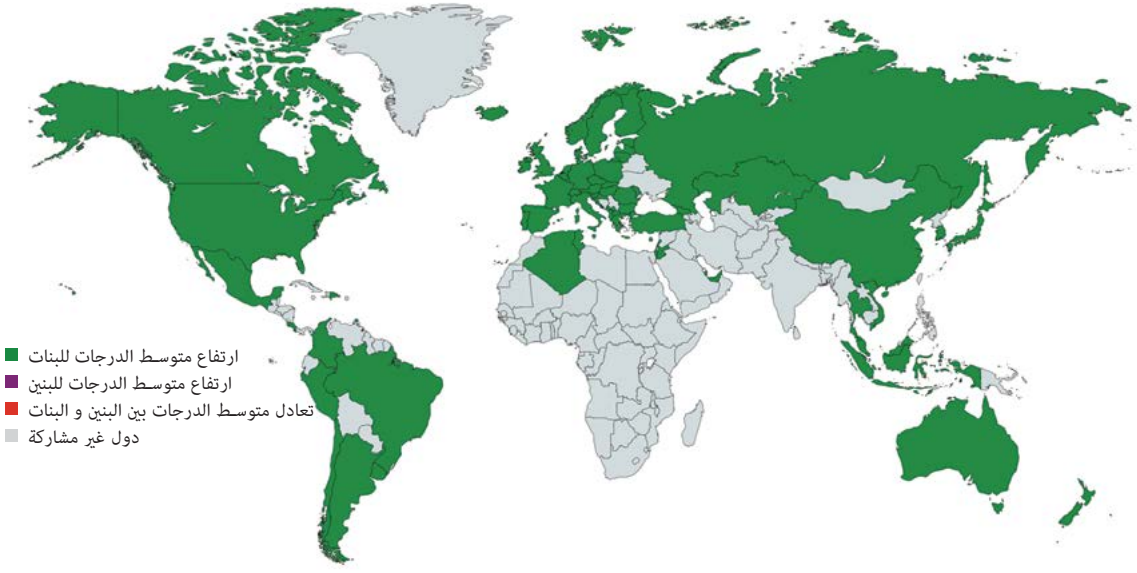
اختبار الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (تيمس) واختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (بيرلز)

يُعد اختباريّ الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (تيمس) والدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (بيرلز) من التقييمات الدولية التي يديرها مركز الدراسات الدولية في كلية بوسطن، أحد الجهات التي تتبع الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي. ويقيس اختبار «تيمس» مستويات المعرفة والمهارات في ماديّ الرياضيات والعلوم لدى طلاب الصف الرابع (ممن تبلغ أعمارهم *10* سنوات عادةً) وطلاب الصف الثامن (*14* عامًا)، بينما يقيس اختبار «بيرلز» مهارات الإلمام بالقراءة لدى طلاب الصف الرابع. وقد أُجري اختبار «تيمس» للمرة الأولى عام *1995*، ويتم تطبيقه كل أربع سنوات منذ ذلك الحين. أما اختبار «بيرلز» فقد ظهر في وقت لاحق

عام *2001*، ويتم إجراؤه كل خمس سنوات لطلاب الصف الرابع. وتُعد الاتجاهات الواردة في اختبارّي «تيمس» و«بيرلز» مشابهة لبرنامج «بيزا»، من حيث تفوق البنات في مهارات القراءة بوجه عام، فيما يتفوق البنين عليهن في مادة الرياضيات (موليس ومارتن وفوي وهوبر، *2016*؛ موليس ومارتن وفوي ودراكر، *2011*).

وعلى الرغم من إقبال الحكومات وصانعي السياسات على تطبيق مثل هذه التقييمات الدولية، هناك أيضًا مجموعة متزايدة من البحوث التي تنصح بتوخي الحذر بشأن ما يمكن أن تحققه هذه التقييمات من عدمه. فعلى سبيل المثال، قد نجد بعض الفائدة في مقارنة النتائج على مستوى العديد من الدول، ولكن من غير الممكن جلب الإصلاحات برمتها، ثم نتوقع تحقيق النتائج ذاتها (ستيز-خامسي ووالدو، *2012*). كما تنطوي هذه التقييمات على قدرٍ من البساطة فيما يتعلق بإصلاح التعليم، دون مراعاة الجوانب التاريخية والثقافية والاجتماعية. وعليه يمكن القول إنه إذا كان ثمة فائدة مرجوة من التقييمات الدولية كمؤشرات دالة على مستويات التحصيل الكليّة لدى الطلاب، تظل الحاجة قائمة لتوفير البيانات ذات الصلة على المستوى الوطني والمحلي والمدرسي بهدف جمع الأفكار والرؤى الدقيقة بشأن أنظمة التعليم المحلية.

وقد ساعد ظهور التقييمات الدولية واتساع نطاق تطبيقها، مثل برنامج بيزا، في إجراء مقارنات الأنظمة التعليمية بين العديد من الدول مع مراعاة بعدّي المكان والزمان في الوقت ذاته. ومن خلال استخدام بيانات برنامج بيزا لعام 2015، استطعنا تحديد الأنماط العالمية لمستويات التحصيل التعليمي بين الجنسين في القراءة والرياضيات على التوالي. وبالنظر إلى الشكل 1-3، الذي يوضح مستويات التحصيل في القراءة وفقًا لبيانات برنامج بيزا لعام 2015، نرى تفوق البنات على البنين في جميع الدول المشاركة. كما يبين الشكل 1-4، الذي يستعرض مستويات التحصيل في مادة الرياضيات، نمطًا مختلطًا يظهر فيه تفوق البنات في 24 دولة فقط من أصل 72 دولة مشاركة، مع عدم وجود فارق في ثلاث دول أخرى.[2]

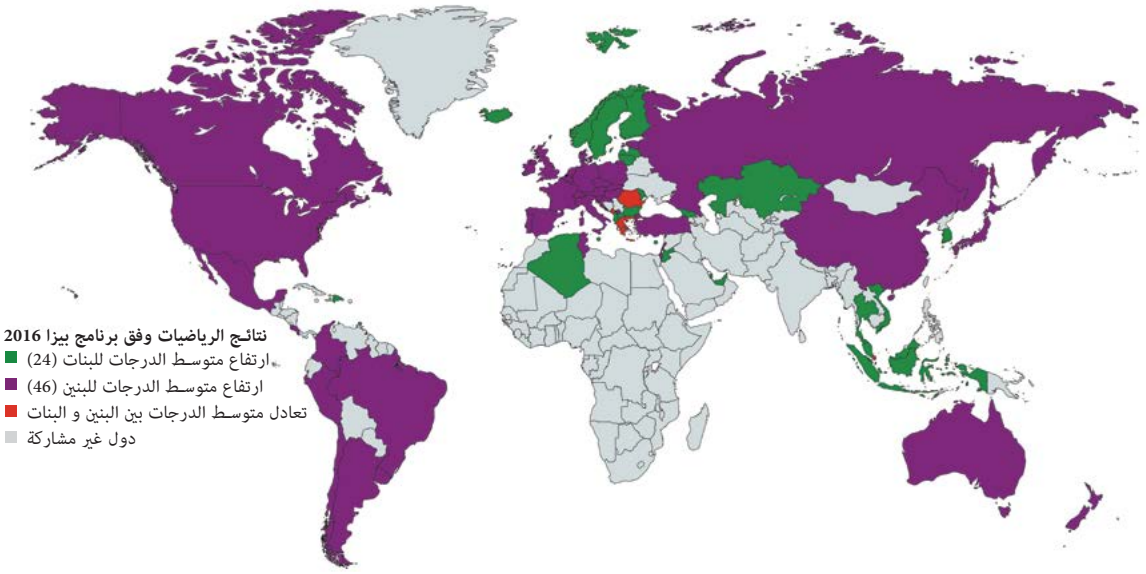


الشكل 1-3: خريطة تحديد التفاوت بين الجنسين في درجات مادة القراءة وفقًا لبيانات برنامج «بيزا».[3]

المصدر: صُممت الخريطة باستخدام موقع mapchart.net بواسطة ميناس، 2017، مع اقتباس البيانات من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016أ.

2 على الرغم من أن برنامج «بيزا» يشمل مقررات القراءة والرياضيات والعلوم، يركّز هذا التقرير بشكل أساسي على النتائج المحققة في مادتّي القراءة والرياضيات. أما نتائج مادة العلوم فهي مذكورة في بعض المناطق المحددة.

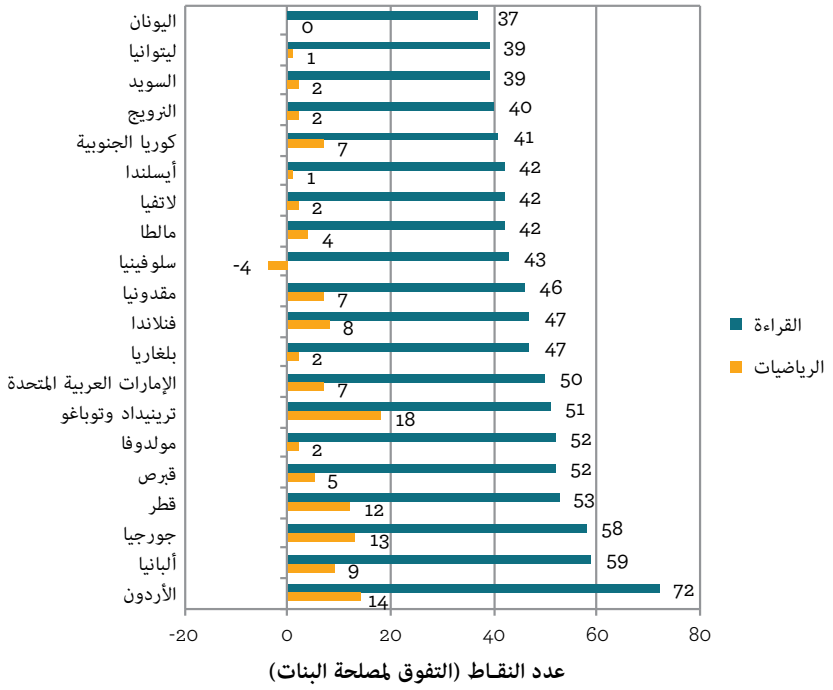
3 ملاحظات: شاركت أربع مقاطعات صينية (وهي، بكين وشنغهاي وجيانغسو وغوانغدونغ) في برنامج «بيزا». منطقة سيوداد أوتوناما التابعة للعاصمة بوينس آيرس مشمولة في التظليل الخاص بدولة الأرجنتين. حققت البنات متوسط درجات أعلى من البنين في منطقة ماكاو (في دولة الصين) وتايبيه الصينية.



الشكل 1-4: خريطة تحدد التفاوت بين الجنسين في درجات مادة الرياضيات وفقًا لبيانات برنامج «بيزا».[4]

المصدر: صُممت الخريطة باستخدام موقع mapchart.net بواسطة ميناس، 2017، مع اقتباس البيانات من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016أ.

وبهدف الاستيعاب الكامل لهذا التفاوت في التحصيل، قمنا بمراجعة البيانات على مستوى 20 دولة من الدول التي لديها أكبر الفجوات بين الجنسين في القراءة وفقًا لبيانات برنامج «بيزا» لعام 2015، بالإضافة إلى مراجعة مستويات الأداء في مادة الرياضيات كما يظهر في الشكل 1-5 أدناه.



الشكل 1-5: الدول العشرون التي لديها أكبر الفجوات بين الجنسين في درجات القراءة وفقًا لنتائج برنامج «بيزا» لعام 2015 (بالإضافة إلى التفاوت في مادة الرياضيات). المصدر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ.

4 ملاحظات: شاركت أربع مقاطعات صينية (وهي، بكين وشنغهاي وجيانغسو وغوانغدونغ) في برنامج «بيزا». منطقة سيوداد أوتوناما التابعة للعاصمة بوينس آيرس مشمولة في التظليل الخاص بدولة الأرجنتين. حققت البنات متوسط درجات أعلى من البنين في منطقة ماكاو (بدولة الصين). حققت البنات متوسط درجات أعلى من البنين في تايبيه الصينية.

ويبين الشكل 1-5 الفجوة الأكبر بين الجنسين في مادة القراءة في دولة الأردن بفارق 72 نقطة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ). كما تميل الدول التي لديها أكبر الفجوات بين الجنسين في القراءة إلى إظهار تفاوت أكبر لصالح البنات في مادة الرياضيات كذلك، باستثناء دولتَي سلوفينيا واليونان، حيث كان هناك تفاوتٌ بفارق أربع نقاط لصالح البنين في سلوفينيا ولم يظهر أي فارق بين البنين والبنات في اليونان. وقد جاءت ترينيداد وتوباغو في منطقة البحر الكاريبي في المرتبة السابعة للدول التي لديها أكبر الفجوات بين الجنسين في مادة القراءة، بينما كانت الأولى بين جميع الدول من حيث التفاوت بين الجنسين في مادة الرياضيات وفقًا لبيانات برنامج «بيزا» لعام 2015.

وتتضح مسألة ارتفاع معدّلات تدّني التحصيل التعليمي لدى البنين بصورة جلية عند مراجعة الدرجات التي حصل عليها كلا الجنسين في تقييم برنامج «بيزا» استنادًا إلى الكفاءات الأساسية، وهي الحد الأدنى من مستويات الكفاءة المطلوب تحقيقها من جانب الطلاب من أجل المشاركة الفعّالة والمنتجة داخل المدرسة والمجتمع (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ) ففي مادة القراءة على سبيل المثال، لم يُخفق عددٌ أكبر من البنين في الوصول إلى مستوى الكفاءة الأساسي مقارنةً بالبنات فحسب، بل استطاع عددٌ أكبر من البنات الوصول إلى أعلى مستوى من الكفاءة مقارنةً بالبنين في غالبية الدول التي جرى تقييمها من خلال برنامج «بيزا» (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). وكان الوضع مماثلاً في مادة العلوم، إذ أخفقت نسبة 22% من البنين في الوصول إلى مستوى الكفاءة الأساسية، مقارنةً بنسبة 21% من البنات. وبالإضافة إلى ذلك، أشارت نتائج البرنامج إلى تصنيف طائفة أكبر من البنين ضمن مجموعة الأداء المتدّني في مادة العلوم على مستوى 28 دولة، فيما صُنف عدد أكبر من البنات في المجموعة ذاتها ولكن على مستوى 5 دول فقط (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ).

وتأتي في الختام مادة الرياضيات، وهي المقرر الدراسي التي عهدنا فيها تفوق البنين على البنات، إذ أحرزت مجموعة البنين الأدنى أداءً درجات أقل من مجموعة البنات الأدنى أداءً (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). وعند دراسة نتائج المواد الثلاثة معًا، نجد إخفاق نسبة أكبر من البنين في الوصول إلى مستوى الكفاءة الأساسي مقارنةً بالبنات في كلٍ من تقييمات برنامج «بيزا» لعامّي 2012 و2015 (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014 و2015 أ). وبوجه عام، شكّل عدد البنين 6 طلاب من أصل 10 طلاب لم يحققوا مستوى الكفاءة الأساسي في أي من المواد الدراسية الثلاث (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). وعلاوةً على ذلك، أظهر البنين تفاوتًا أكبر في مستويات أدائهم مقارنةً بالبنات، ما يشير إلى وجود فجوة أكبر بكثير بين مجموعة البنين الأعلى أداءً ومجموعة البنين الأدنى أداءً مقارنةً بمجموعتّي البنات الأعلى والأدنى أداءً على الترتيب.

وهذا الاتجاه الكامن المتعلق بالأداء المتدني لمجموعات الذكور هو ما ينبغي أن يحظى بالاهتمام الخاص من جانب صانعي السياسات، فقد يؤدي تدني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور إلى إحباطهم وانعزالهم عن المجتمع المدرسي. وعندما يتعذّر على البنين الأداء الجيد داخل المدرسة، فإنهم يصبحون أكثر عرضة لضعف نسب الحضور (جوتفرايد، 2010)، ما قد يفضي بدوره إلى تسربهم من الدراسة وانقطاعهم عنها في نهاية الأمر (ماني وكالب، 2007؛ رايس، 1999).[5] كما أن البنين الذين يتسربون من دراستهم أكثر عرضة لمخاطر عدم التوفيق في الحصول على فرص العمل أو التدريب الملائم (انظر المربع 1-2)، ناهيك عن أن انعزال الذكور عن المجتمع المدرسي وانفكاك الروابط التي تصل بينهما يؤدي إلى طائفة من السلوكيات المدّمرة داخل المدرسة وخارجها، بما في ذلك ارتفاع معدّلات تعاطي المخدرات (كروم وهلزر وأنتوني، 1993)، وانتشار العنف (لوشنر، 2003)، والتعرض للسجن (التحالف من أجل تعليم متميز، 2013؛ هاربر وماكلاناهان، 2004)، بالإضافة إلى ارتفاع معدّلات الانتحار (أبيل وكروجر، 2005). فالتعليم هنا بمثابة آلية وقائية تحمي ضد مجموعة مفرطة من أنماط الحياة الضّارة التي لا تلقي بظلالها على الفرد فحسب، بل تطال من حوله كذلك. ولذا، فلا بد من مراجعة قضية تدني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور بمزيدٍ من الاهتمام.

5 على سبيل المثال، بلغ معدّل التسرب من الدراسة في الولايات المتحدة عام 2014 (النسبة المئوية لمن تتراوح أعمارهم بين 16 إلى 24 عامًا من غير الملتحقين بالدراسة أو الحاصلين على شهادة التعليم الثانوي) 7.1% بالنسبة للذكور و5.9% بالنسبة للإناث (المركز الوطني لإحصاءات التعليم، 2016).

المربع 1-2: الشباب غير المنخرطين في التعليم أو العمل أو التدريب

ثمة قلق متزايد بشأن الشباب «غير المنخرطين في التعليم أو العمل أو التدريب». وقد ظهر هذا التعريف في السنوات الأخيرة للإشارة إلى فئة من الشباب الذين يتعذّر تصنيفهم باستخدام الفئات المتعارف عليها للمشاركة في سوق العمل. ففي الماضي، كان يتم تصنيف الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين *16* إلى *25* عامًا ضمن فئتَي الدراسة أو العمل (أو التدريب).

ونظرًا لارتفاع معدّلات التسرب المبكر من الدراسة وزيادة نسب البطالة بين الشباب، فإن تزايد أعداد الشباب غير المنخرطين في التعليم أو العمل أو التدريب يشكّل مصدر قلق بالغ على مستوى العالم في الوقت الراهن. وعلى الرغم من وجود العديد من العوامل التي أدت إلى نشوء هذه الظاهرة، فإنها تُعزى تحديدًا إلى حالة عدم اليقين التي تعصف بأداء السوق الاقتصادي فضلاً عن تباطؤ مرحلة الانتقال من الدراسة إلى سوق العمل (منظمة العمل الدولية، *2015*). وفي عام *2015*، وصل العدد الإجمالي لهؤلاء الشباب إلى *38.4* مليون شاب في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (كارسيلو وفرنانديز وكونيجز ومينيا، *2015*). ومن أجل التغلب على هذه المشكلة، تعهدت الأمم المتحدة بتقليل نسبة الشباب غير المنخرطين في التعليم أو العمل أو التدريب بصورة كبيرة بحلول عام *2020*، وذلك في إطار الهدف الثامن من أهداف التنمية المستدامة لعام *2030*، الذي يؤكد على «تعزيز النمو الاقتصادي المطرد والشامل للجميع والمستدام، والعمالة الكاملة والمنتجة، وتوفير العمل اللائق للجميع (الجمعية العامة للأمم المتحدة، *2015*، ص *14*).

ويؤثر عبء زيادة أعداد الشباب غير المنخرطين في التعليم أو العمل أو التدريب في مستويات عدّة: فعلى المستوى الاجتماعي، من المرجح حرمان هؤلاء الشباب من حقوقهم في المجتمع والوقوع في براثن الفقر بسبب ذلك. وعلى المستوى الاقتصادي، فإنهم يشكّلون تكلفة باهظة يتكبدها المجتمع نظرًا لأنهم لا يزالون مستفيدين من الرعاية الاجتماعية المقدمة لهم دون الإسهام فعليًا في الإنتاج (المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية، *2016*). وقد يؤدي البقاء لفترة طويلة من دون تعليم أو عمل أو تدريب إلى آثار سلبية طويلة المدى على قدرة هؤلاء الشباب على العمل في المستقبل أو توفير المورد المالي للعيش، إذ يتعذّر عليهم حينها تزويد أنفسهم بالمهارات أو المؤهلات أو الخبرات التي تسهم في ترقّيهم في سوق العمل (منظمة العمل الدولية، *2015*) ويرتبط وضع الشباب غير المنخرطين في التعليم أو العمل أو التدريب ارتباطًا وثيقًا بتدنّي مستويات التحصيل التعليمي، نظرًا لعدم حصول *85%* من هذه الفئة بالكامل على مؤهلات التعليم العالي، ناهيك عن حصول *36%* منهم على شهادات تعليمية لا تتعدى المرحلة الإعدادية (كارسيلو وآخرون، *2015*). ولهذا، يُرجح تصنيف الشباب ذوي المستويات التعليمية المنخفضة الذين يمتلكون خبرات عمل قليلة أو معدومة ضمن فئة الشباب غير المنخرطين في التعليم أو العمل أو التدريب، علاوةً على وجود خطر أكبر يتمثل في بقائهم عاطلين عن العمل لفترة طويلة.

التعليم العالي

على الرغم من أن تطبيق التعليم المدرسي الإلزامي قد مهد الطريق أمام إتاحة التعليم للجميع، فقد ظل التعليم العالي مقتصرًا على شريحة المتعلمين الذين بمقدورهم تحمل تكاليف الدراسة بعد إتمام سنوات التعليم الإلزامية المموّلة من جانب الحكومة. ومع ذلك، أسهمت المبادرات الحكومية المتنوعة، التي جرى إطلاقها على مدار الخمسين عامًا الماضية بهدف زيادة فرص الحصول على التعليم، إلى توسّع كبير في قطاع التعليم العالي، فضلاً عن زيادة هائلة في أعداد الطلاب، وخاصةً الإناث، الملتحقين بالتعليم العالي في شتّى أنحاء العالم.[6] وفي عام 1970، بلغ

6 زادت أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي، بين عامَي 1970 و2014، إلى ستة أضعاف (اليونسكو، 2016).

المعدّل الكلي لالتحاق الذكور في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم 11.7%، مقارنةً بنسبة 8.5 للإناث (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وبحلول عام 2014، بلغت نسبة الذكور الملتحقين بقطاع التعليم العالي 32.8% على مستوى العالم، ولكن الأهم من ذلك أن نسبة الإناث الملتحقة بهذا القطاع شهدت زيادة قدرها 36.2% (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016)، وباتت نسبة الإناث في الوقت الراهن تتجاوز نسبة الذكور لأول مرة في التاريخ.

ويبين الجدول رقم 1-2 إجمالي معدّلات الالتحاق المتزايدة في قطاع التعليم العالي على مستوى المناطق التي حددها معهد اليونسكو للإحصاء في الفترة من عام 2000 وحتى عام 2014. وتُظهر منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ زيادة كبيرة بالنسبة للإناث على وجه التحديد، بزيادة قدرها 30% تقريبًا في نسبة مشاركة الإناث (من 14.1% إلى 41.1%) مقارنةً بنسبة 20.2% فقط بالنسبة للذكور (من 16.8% إلى 37.0%) (معهد اليونسكو للإحصاء). وبحلول عام 2014، زادت أعداد الإناث الملتحقات بقطاع التعليم العالي مقارنةً بالذكور في جميع المناطق، كما هو موضح في الجدول 1-2 أدناه، باستثناء جنوب وغرب آسيا وإفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). كما ترتفع معدّلات التحاق الإناث بقطاع التعليم العالي في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية بنسبة مذهلة تبلغ 86.1% مقارنةً بنسبة 67.1% للذكور (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016).

		2000	2005	2010	2014
العالم	الذكور	19.1	23.8	28.3	32.8
	الإناث	19.0	24.8	30.4	36.2
الدول العربية	الذكور	20.0	22.6	24.8	28.3
	الإناث	17.1	21.8	26.0	29.6
أوروبا الوسطى والشرقية	الذكور	39.4	52.0	61.5	69.4
	الإناث	46.7	65.5	77.0	79.75
آسيا الوسطى	الذكور	22.5	26.1	24.1	25.0
	الإناث	22.0	28.0	25.8	26.5
منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ	الذكور	16.8	24.4	27.3	37.0
	الإناث	14.1	22.1	28.2	41.4
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	الذكور	20.9	27.9	35.4	39.0
	الإناث	24.5	33.6	45.8	50.4
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	الذكور	53.7	60.6	67.2	67.1
	الإناث	66.8	79.8	88.3	86.1
جنوب وغرب آسيا	الذكور	10.5	11.8	19.6	23.6
	الإناث	7.0	8.7	14.9	21.8
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	الذكور	5.2	7.0	9.0	9.7
	الإناث	3.4	4.7	6.1	6.8

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016.

الجدول 1-2: الزيادة في معدّلات الالتحاق الكليّة في قطاع التعليم العالي حسب تصنيف الجنسين والمنطقة (2000 - 2014).

ومع زيادة أعداد الإناث الملتحقات بالتعليم العالي، فمن المرجح أنهن يُكملن تعليمهن للحصول على شهادات الدراسات العليا مقارنةً بالذكور (باي وتشوي وغيديس وسابل وسنيدر، 2000؛ ديبيريت وباكمن، 2013). فيما يشير تشارلز ولوه (2003) إلى أن أعدادًا أقل من الذكور قد يلتحقون بالتعليم العالي بسبب تزايد الشك وعدم اليقين بشأن الفائدة الاقتصادية التي سيحصلون عليها من هذا التعليم. ومع ذلك، تشير البحوث إلى أن المردود الاقتصادي لتعليم الذكور يشهد ارتفاعًا مستمرًا (براند وتسي، 2010؛ جيبسن وتورسكي وكوومز، 2009؛ ليميو، 2006). وعلى الرغم من وجود هذه العائدات القوية، لا تزال معدّلات التحاق الذكور بقطاع التعليم العالي منخفضة على

مستوى العديد من الدول. وبسبب انقطاع الذكور عن مواصلة تعليمهم، فإنهم يحدّون من الفرص المتاحة أمامهم للانضمام إلى سوق العمل، وخاصةً في ظل التغيُّر الكبير الذي تشهده متطلبات سوق العمل. ويبحث القسم التالي من هذا التقرير بعضًا من العوامل التي قد تؤدي إلى تراجع الذكور عن مواكبة مستويات الإناث في مجال التعليم.

العوامل المؤثرة على التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم

تنقسم العوامل التي يؤمل منها تفسير أسباب تدّني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور إلى فئتين في العادة، وهما: العوامل المدرسية (وتشمل المعلمين، والمناهج الدراسية، وطرق التدريس) و/أو العوامل الديموغرافية (وتشمل العِرق، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والموقع الجغرافي). ويرد وصف هذه العوامل بتفصيلٍ أكبر في الأقسام التالية من هذا التقرير.

العوامل المدرسية

المعلمون

تشير البحوث إلى أن المعلم الداعم يمكن أن يكون له أثرٌ إيجابي كبير على ارتفاع معدّلات التحصيل لدى الطلاب والحيلولة دون تسربهم من المدارس (كروننغر ولي، 2001؛ هانوشيك، 2005). ويقول كارينغتون وماكفي (2008) إن بإمكان البنين أن يستفيدوا أيّما استفادة من وجود معلمين ذكور يحتذون بهم، فالمعلمون الذكور أكثر قدرة على فهم المشكلات المتعلقة بالبنين والتفاعل معها، ومن ثمّ فهم أكثر استعدادًا لتلبية احتياجاتهم التعليمية. ويعزي بعض الباحثين هذا التدّني في التحصيل التعليمي والمشاركة لدى الذكور إلى عدم وجود المعلمين الذكور في المدارس، أو بعبارة أخرى يمكن أن نطلق عليها «تأنيث» مهنة التعليم (مولهولاند وهانسن، 2003؛ بولاك، 1998).[7] ولا تزال المناقشات قائمة بشأن الأثر المحتمل تحقيقه من جانب المعلمين الذكور في تعلُّم الطلاب ورفع معدّلات التحصيل لديهم، وسوف يظل هذا الأمر مجالاً مهمًا لإجراء البحوث المستقبلية (بوساي وباندورا، 1999؛ كارينغتون وتيمز وميريل، 2008؛ كروننغر ولي، 2001؛ دويك وديفيدسون ونيلسون وإينا، 1978؛ هولموند وساوند، 2008؛ مولهولند وهانسن، 2003).

وقد لا يحصل البنين أيضًا على قسطٍ وافٍ من التعليم بسبب انحياز المعلمين إلى الجنس الآخر، سواءٌ أكان ذلك عن وعيٍ منهم أم لا. وفي هذا السياق، وجد هارلن (2004) أن معلميّ الطلاب الذين تتراوح أعمارهم من 4 إلى 18 سنة يميلون إلى إصدار الأحكام حول قدرات البنين الدراسية بناءً على سوء سلوكهم، ما يؤدي إلى تزايد احتمالية حصول هؤلاء البنين على درجات أقل. إلا أنه لم يكن واضحًا ما إذا كان هذا الأمر مقتصرًا على المعلمين أو المعلمات. ومن المهم كذلك أن نضع في اعتبارنا أن الدرجات الممنوحة تشكّل مقياسًا شاملاً يراعي العديد من العوامل المتنوعة، بما في ذلك سلوكيات الطلاب داخل الصفوف وأدائهم الدراسي (ديبيريت وجيننغز، 2012).

7 هناك مجموعة من المناقشات الدائرة حول العوامل الكامنة وراء «تأنيث» مهنة التعليم (بويل، بدون تاريخ). ومنذ منتصف القرن التاسع عشر في الولايات المتحدة الأمريكية، كان غالبية المعلمين من النساء، فيما تذكر بعض البحوث إن المرأة قد بدأت في امتهان هذا العمل عندما ترك الرجل مهنة التدريس سعيًا وراء الوظائف ذات الأجور المرتفعة التي انتشرت في أعقاب اندلاع الثورة الصناعية (بويل، بدون تاريخ). وعلى مَرِ التاريخ، أتاحت مهنة التدريس للمرأة، في الولايات المتحدة وغيرها من الدول، مصدرًا لتحقيق التمكين المالي في وقتٍ مُنعت فيه من الالتحاق بمهنٍ ووظائف أخرى (بويل، بدون تاريخ؛ كيليهر، 2013).

المناهج الدراسية

وفيما يتعلق بالمناهج الدراسية، يشير أحد المناحي البحثية إلى أن المناهج أصبحت تستهدف الإناث أكثر من الذكور، ما يمنحهن قدرًا أكبر من الأفضلية والميزات. فعلى سبيل المثال، يذكر بليتش إن البنين يؤدون في الاختبارات بشكلٍ أفضل، فيما تؤدي البنات بصورة أفضل في المساقات التدريسية التي تحتاج إلى التقييم بمرور الوقت. وثمة منحى بحثي آخر ينظر في الطريقة التي تُدرس بها المواد التعليمية، وكيف تسهم فترات الجلوس الممتدة، مصحوبةً بتدوين الملاحظات إلى جانب القراءة والكتابة، في منح الإناث هذه الأفضلية (كورنويل وماسترد وفان باريس، 2013؛ جوريان وستيفنز، 2006). وعلى الرغم مما سبق، لم تتمكن البحوث بعد من كشف الرابط الحاسم الذي يفسر وجود هذه الاختلافات الكبيرة بين الجنسين.

وفي إطار وثيق الصلة بالمناهج الدراسية، يمكن أن يؤثر الوقت المستغرق في أداء الواجبات المنزلية في نجاح الطلاب دراسيًا. حيث يقضي البنين في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أربع ساعات ونصف في المتوسط خلال الأسبوع لأداء الواجبات المنزلية، مقارنةً بالبنات اللاتي يقضين خمس ساعات ونصف في المتوسط أسبوعيًا (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ). وأشارت دراسة أخرى يتعلق موضوعها بطلاب الثانوية العامة في الولايات المتحدة إلى أن البنين يقضون ساعة أقل في المتوسط أسبوعيًا لأداء الواجبات المنزلية مقارنةً بالبنات (جيرشينسون وهولت، 2015). كما يميل البنين إلى قضاء وقتٍ أطول في استخدام التكنولوجيا من البنات (انظر المربع 1-3 أدناه حول تأثير الألعاب الإلكترونية على الذكور). وتقدم البحوث الحالية دليلاً قويًا على أن الوقت المستغرق في أداء الواجبات المنزلية يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بمستويات التحصيل الأكاديمي (ماو ولين، 2000؛ ولبرج، 1991)، لا سيّما فيما يتعلق بمادة الرياضيات (تشيما وشريدان، 2015)، بينما تقل استفادة البنين مقارنةً بالبنات من التأثير الإيجابي المكتسب من قضاء الوقت في أداء الواجبات المنزلية. بالإضافة إلى ذلك، وبالنظر إلى أن كل ساعة من الوقت المستغرق أسبوعيًا في أداء تلك الواجبات تُترجم إلى درجات تعادل أربع نقاط فأكثر في المتوسط وفقًا لتقييم برنامج «بيزا» (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ)، فإن التفاوت بين الجنسين على مستوى أداء الواجبات المنزلية إنّما يعكس انفصال البنين عن مدارسهم، ما قد يفسر لنا - بصورة جزئية على الأقل - أسباب تدّني أدائهم في التقييمات الدولية.

طرائق التدريس

أما أخر العوامل المدرسية التي تؤثر على التحصيل التعليمي لدى الذكور فهو ما يختص بطُرق وأساليب التدريس. فقد أشار عدد من الباحثين ممّن درسوا هذه المسألة إلى أن البنين والبنات يستجيبون بصورة أفضل للممارسات التربوية المختلفة (جيبس، 2003؛ كينواي وبلاكمور ويليس وريني، 1996؛ كروس، 1992؛ ميد، 2006). وفي حين يقول بعض الباحثين بوجود اختلافات طفيفة بين الطرق والأساليب التي يتعلم بها البنين والبنات (ريفرز وبارنت، 2013)، يرى البعض الآخر أن هناك اختلافات جوهرية بين الطرق التي يستخدمها كل منهما في معالجة المعلومات (جوريان وباليو، 2003). وإذا سلمّنا بوجود مثل هذه الاختلافات الفطرية بين الجنسين، فمن الطبيعي أن تكون هناك بعض المناهج والمقاربات التعليمية التي تؤتي جدواها مع البنين أكثر من البنات.

وبوجه خاص، يستدعي الاتجاه العالمي لتراجع مستويات البنين عن البنات في القراءة الاهتمام بضرورة تحسين الأساليب المستخدمة لإشراك البنين في أنشطة القراءة من أجل المتعة. وتشير البحوث إلى أن تنمية عادة القراءة من أجل المتعة ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بارتفاع معدّلات التحصيل الدراسي (كلارك، 2011؛ كلارك ودوجلاس، 2011)، كما اتضح أن تأثيرها على نجاح الطلاب في عملية التعليم أقوى من الوضع الاجتماعي والاقتصادي لأسرهم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2002). ومع ذلك، تشير بيانات برنامج «بيزا» إلى أن البنات يمِلن إلى الاستمتاع بالقراءة من أجل المتعة أكثر من البنين (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). وبما أن التعلُم يرتكز على الإلمام بمهارات القراءة السليمة، فإن التمكّن من إجادة القراءة له أثر إيجابي على الارتقاء بأداء الطلاب في سائر المواد الأخرى كذلك.

المربع 1-3: تأثير الألعاب الإلكترونية على التعليم

إلى جانب العوامل الدراسية السابقة، يتأثر التحصيل التعليمي أيضًا بالطريقة التي يقضي بها الطلاب أوقاتهم خارج المدرسة. فقد وجد الباحثون الذين يدرسون بيانات برنامج «بيزا» إلى وجود مجموعة من الفوارق الناشئة بين الجنسين التي تُسهم في عدم حصول البنين على قسطٍ وافٍ من التعليم مقارنةً بالبنات (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2015* أ). كما اهتم الباحثون تحديدًا بدراسة تأثير الألعاب الإلكترونية والقراءة وأداء الواجبات المنزلية على نتائج اختبارات برنامج «بيزا».

وبوجه عام، يقضي البنين قدرًا كبيراً من وقت فراغهم في استخدام أجهزة الحاسوب والإنترنت مقارنةً بالبنات (شاشاني، *1997*)، وخاصةً في ممارسة الألعاب الإلكترونية (كولي وكومبر، *2003*). وأشار تقرير لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عام *2015* إلى أن البنين لا يميلون بشكل كبير إلى قضاء أوقاتهم في لعب هذه الألعاب فحسب، بل من المرجح أنهم يمارسون ذلك يوميًا (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2015* أ). ويوضح الجدول *1-3* أوجه الاختلاف بين الذكور والإناث في تفضيل ألعاب الفيديو الإلكترونية على أجهزة الحاسوب، كما يبين أن البنين لديهم ميل أكبر لممارسة هذه الألعاب الإلكترونية التعاونية مقارنةً بالبنات.

التكرار (عدد مرات اللعب)	الألعاب التي يمارسها لاعب واحد (%)		الألعاب الإلكترونية بين مجموعة لاعبين (%)	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
عدم اللعب مطلقًا أو نادرًا	25.4	56.1	29.4	70.8
ممارسة اللعب بشكل غير يومي	61.2	41.3	51	27.0
ممارسة اللعب يوميًا	13.4	2.6	19.6	2.2

المصدر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2012.

كما يؤثر نوع الألعاب الإلكترونية التي يمارسها الطلاب على مستوى تحصيلهم التعليمي؛ ففي المتوسط، أحرز الطلاب الذين يمارسون ألعاب الفيديو الإلكترونية بمفردهم من حين لآخر درجات أفضل في جميع المواد الدراسية التي جرى اختبارها في برنامج «بيزا» مقارنةً بالطلاب الذين يمارسون هذه الألعاب بمفردهم أيضًا ولكن بصورة يومية، بل وتفوقوا كذلك على الطلاب الذين لم يمارسوا هذه الألعاب مطلقًا أو نادرًا ما قاموا بذلك (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2015* أ). ومن ناحية أخرى، حصل الطلاب الذين تعودوا ممارسة هذه الألعاب بشكل جماعي ومستمر على درجات سيئة في جميع المواد الدراسية التي جرى اختبارها في برنامج «بيزا» (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2015* أ).

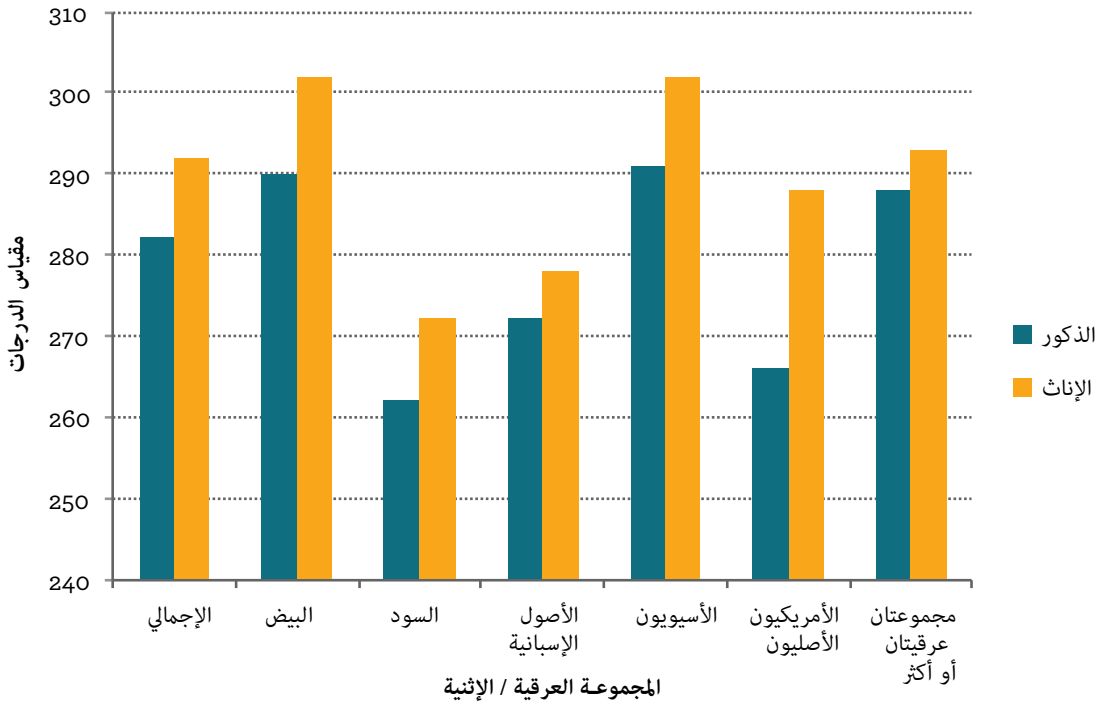
ولا تزال البحوث الأوسع نطاقًا حول تأثير الألعاب الإلكترونية على مستويات التحصيل التعليمي لدى الطلاب غير حاسمة على نحو يقيني. فقد وجد الباحثون أن هناك تأثيرات إيجابية (بوير وبيرلاند، *2013*؛ برزيبيلسكي وميشكين، *2016*) وتأثيرات سلبية (جنتيل ولينش وروه ليندر وولش، *2004*؛ سوينج وجينتيل وأندرسون وووولش، *2010*) لهذه الألعاب على التحصيل التعليمي. وعلى الرغم من ذلك، فإن قضاء فترات طويلة من وقت الفراغ في ممارسة الألعاب الإلكترونية يعني أن الطلاب لن يكون لديهم سوى وقت قليل للاستذكار وأداء واجباتهم المنزلية (كامنغز وفاندروتر، *2007*)، بما يسفر عن نتائج سلبية مباشرة بصورة أكبر على مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

العوامل الديموغرافية

يُعد العِرق/الإثنية والوضع الاجتماعي والمنطقة الجغرافية والنوع الجنسي من العوامل الديموغرافية الأساسية المرتبطة بالنجاح الدراسي (أوتور وآخرون، 2015)، وتتضمن الأقسام التالية توضيحها بمزيدٍ من التفصيل.

العِرق / الإثنية

تبين لنا البحوث أن الطلاب الذين ينتمون إلى مجموعات عرقية/إثنية معينة ليسوا أكثر حرمانًا من حقوقهم التعليمية من سائر الطلاب الآخرين في جميع أنحاء العالم فحسب (دارلنغ-هاموند، 1998)، بل هناك أيضًا فوارق بين الجنسين داخل هذه المجموعات ذاتها. وعلى الرغم من أن السكان في الولايات المتحدة من أصول إفريقية ولاتينية، إلى جانب الأمريكيين الأصليين[8]، يميلون إلى تدني مستويات أدائهم مقارنةً بنظرائهم من البيض والآسيويين، فلا يزال هناك عدد من الفجوات المؤثرة بين الجنسين في هذه المجموعات السكانية (أود وفوكس وكيوال راماني، 2010؛ جينكس وفيليبس، 1998؛ كينج، 2005؛ التقييم الوطني للتقدم في التعليم، 2016؛ المركز الوطني لإحصاءات التعليم، 2016). ويوضح الشكل 1-6 مستويات الأداء المتدني لدى البنين في القراءة بحسب النوع الجنسي والعِرق على مستوى الولايات المتحدة في التقييم الوطني للتقدم في التعليم، إذ يظهر في كل مجموعة من المجموعات العرقية/الإثنية تدّني مستويات أداء البنين مقارنةً بالبنات (التقييم الوطني للتقدم في التعليم، 2016). وكانت الفجوة الأصغر بين الجنسين من نصيب الأطفال في مجموعتّين عرقيتّين أو أكثر (من أصول عرقية مختلطة)، حيث انخفض مستوى البنين عن البنات بخمس نقاط في المتوسط، بينما شهدت مجموعات السكان الأمريكيين الأصليين الفجوة الأكبر، إذ انخفض مستوى البنين عن البنات بفارق 22 نقطة في المتوسط (التقييم الوطني للتقدم في التعليم، 2016). وأما داخل المجموعات وفيما بينها، فقد كان أداء البنين أسوأ من البنات، ناهيك عن تدّني مستويات أداء أصحاب البشرة الملونة في المتوسط مقارنةً بالسكان البيض أو الآسيويين (التقييم الوطني للتقدم في التعليم، 2016).



الشكل 1-6: متوسط درجات مقياس القراءة في التقييم الوطني للتقدم في التعليم على مستوى الولايات المتحدة بحسب المجموعة العرقية/الإثنية والنوع الجنسي (2013).

8 يشير مصطلح «الأمريكيين الأصليين» الوارد في ثنايا هذا التقرير إلى كلاً من الهنود الأمريكيين وسكان ألاسكا الأصليين.

ولا تعني مناقشة القضايا المتعلقة بالعِرق أن القضايا المتصلة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي أقل أهمية منها، ذلك أن الطلاب الذين ينتمون إلى مجموعات عرقية معينة هم الأكثر حرمانًا في مجال التعليم عندما يرتبط العرق والطبقة الاجتماعية بنوع الجنس. فيما تشير البحوث إلى أن البنين المنحدرين من أقليات محرومة يتخلفون بصورة غير متناسبة في مجال التعليم (هوفارت، 2003).

الوضع الاجتماعي والاقتصادي

على الرغم من تحديد الوضع الاجتماعي والاقتصادي كأحد الأسباب الرئيسية المساهمة في تدّني مستويات الأداء لدى البنين، فقد أولت البحوث اهتمامًا أقل بالاتجاهات في فجوات التحصيل التعليمي الناشئة عن الوضع الاجتماعي والاقتصادي مقارنةً بالاهتمام الذي أولته بفجوات التحصيل المرتبطة بالمجموعات العرقية (أوتور وفيجليو وكاربونيك وروث وواسيرمان، 2015؛ ريردون، 2011؛ مؤسسة ويستات ورابطة دراسات السياسات، 2001).[9] وتشير البيانات الحالية في الولايات المتحدة إلى أن «فجوة التحصيل بسبب مستويات الدخل [في مجال التعليم]... قد زادت الآن أكثر من ضعف حجم فجوة التحصيل التعليمي المرتبطة بمجموعات السكان البيض وأصحاب البشرة الملونة» (ريردون، 2011، ص 5)، والأهم من ذلك أنها تؤثر تأثيرًا غير متناسب على البنين (أوتور وآخرون، 2015). وفي ظل التغيُّر السريع في الأوضاع والمتطلبات التي يفرضها سوق العمل، يتعرض البنين - وخاصةً الفئات المحرومة منهم على المستوى الاجتماعي والاقتصادي - إلى زيادة المخاطر في نظام التعليم.

كما قام أوتور وآخرون (2015) بدراسة المقارنات بين الإخوة والأخوات داخل الأسرة ووجدوا أن «البيئات الفقيرة التي ينشأ فيها الأطفال - سواءٌ أكان ذلك على مستوى المنزل أو المدرسة أو المجتمع المحلي - تلحق ضررًا كبيرًا بالبنين على وجه التحديد» (ص. 7). فالذكور الذين ينشئون في عائلات محرومة هم أكثر عرضة للوقوع في المشكلات الخاصة بالانضباط، وانخفاض الدرجات التي يحصلون عليها في الاختبارات، ناهيك عن انخراطهم في الأنشطة الإجرامية. وفيما يتعلق بالعِرق، وجد المؤلفون أن الفجوة القائمة بين الجنسين تتسع بالنسبة للذكور من أصول إفريقية بصفة خاصة، بسبب أنهم أكثر عرضة للتنشئة في أسر محرومة (أوتور وآخرون، 2015).

الموقع الجغرافي

أما العامل الديموغرافي الأخير المرتبط بالتفاوت في مستويات التعليم بين الجنسين فهو الموقع الجغرافي، سواء داخل الدول أو فيما بينها. وكما ذُكر آنفًا، أتاح انتشار التقييمات الدولية إجراء المقارنات بين الجنسين في أنظمة التعليم على مستوى العديد من الدول. وبالرجوع إلى الشكل 1-4، الوارد أعلاه في هذا الفصل، الذي يبين خريطة مستويات التحصيل في مادة الرياضيات وفقًا لنتائج برنامج «بيزا» لعام 2015 بحسب نوع الجنس في الدول المشاركة، حيث ظهرت بعض الأنماط والاختلافات الجغرافية فيما يتعلق بتدّني مستويات التحصيل لدى الطلاب. كما توضح الخريطة، على سبيل المثال، الأداء الضعيف نسبيًا للذكور في مادة الرياضيات على مستوى الشرق الأوسط ومنطقة البحر الكاريبي ودول البلقان وبلدان الشمال الأوروبي مقارنةً بدول أوروبا الغربية، حيث أحرز الذكور مستويات أفضل من الأداء.

كما يظهر دور الموقع الجغرافي داخل الدول كذلك؛ فعلى سبيل المثال، نجد أن الولايات المتحدة الأمريكية قد شاركت في برنامج «بيزا» لعام 2015 كدولة وأيضًا على مستوى الولايات والأقاليم (ولاية ماساتشوستس وكارولينا الشمالية وبورتو ريكو[10]). ولم ينتج عن ذلك اختلاف متوسط الدرجات فحسب، بل تغيرت كذلك الفجوة القائمة بين الجنسين. ويوضح الجدول 1-4 أدناه متوسط درجات برنامج «بيزا» حسب نوع الجنس في الولايات المتحدة

9 أسهم تقرير «كولمان» الصادر في عام 1966 في جذب الانتباه إلى الدور الأساسي الذي يؤديه الوضع الاجتماعي والاقتصادي في تشكيل ملامح التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب. وقد اهتم التقرير بدراسة التحصيل الأكاديمي على أساس العِرق واللون والدين والأصول الوطنية، وخلص إلى أن وجود مزيج من الطلاب الذين ينتمون إلى بيئات اجتماعية واقتصادية متنوعة داخل المدرسة له أهمية تفوق المزيج العرقي في سياق التحصيل التعليمي لدى الطلاب (كولمان وآخرون، 1966؛ كاهلينبرج، 2016).

10 لم تشارك سوى المدارس الحكومية في ولايتَي ماساتشوستس وكارولينا الشمالية، فيما شاركت كلًّا من المدارس الحكومية والخاصة في بورتو ريكو (المركز الوطني لإحصاءات التعليم التابع لمعهد العلوم التربوية، 2017).

إلى جانب الولايات/الأقاليم الثلاثة المشاركة. ففي بورتو ريكو، تفوقت البنات من حيث عدد الدرجات على البنين في مواد التقييم الثلاث، بينما لم يكن الحال كذلك في الولايات المتحدة بوجه عام، أو حتى على مستوى الولايتين الآخرتين اللتان شاركتا في البرنامج وثمة فرق آخر ملحوظ في ولاية كارولينا الشمالية، حيث تفوق البنين على البنات بفارق نقطة واحدة فقط في المتوسط، بينما اتسع هذا الفارق إلى 10 نقاط في ولاية ماساتشوستس. وتعكس هذه النتائج أهمية دراسة الفوارق الداخلية داخل الدول ذاتها، وضرورة توخي الحذر عند مقارنة البيانات الخاصة بدولة معينة.

	الولايات المتحدة الأمريكية		ماساتشوستس		كارولينا الشمالية		بورتو ريكو	
	البنين	البنات	البنين	البنات	البنين	البنات	البنين	البنات
القراءة	487	**507**	518	**536**	487	**513**	395	425
الرياضيات	**474**	465	**505**	496	**474**	468	375	382
العلوم	**500**	493	**534**	524	503	**502**	398	407

المصدر: المركز الوطني لإحصاءات التعليم بمعهد العلوم التربوية، 2017.

الجدول 1-4: متوسط الدرجات حسب نوع الجنس في برنامج «بيزا» لعام 2015 على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية وماساتشوستس وكارولينا الشمالية وبورتو ريكو. ملاحظة: تعكس الأرقام المكتوبة **بخط عريض** أصحاب النقاط الأعلى من البنين أو البنات.

وبوجه عام، تخلص البحوث إلى وجود مجموعة متنوعة من العوامل التي تؤثر على مستويات التحصيل لدى الذكور، كما تشير إلى أن الذكور الذين ينتمون إلى بيئات معينة هم الأكثر عرضة للمخاطر. وثمة المزيد من الأدلة القاطعة المتعلقة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي التي تشير إلى أن التفاوتات الكبيرة على مستوى الأسرة والمجتمع تؤدي بدورها إلى زيادة التفاوتات الصغيرة على مستوى المدارس. بيد أن الحقيقة الواضحة هنا هي تزايد نسبة الذكور في ذيل التقييمات الدولية، وتلَّقيهم لعدد أقل من السنوات الدراسية، ناهيك عن أن احتمالية حصولهم على شهادات التعليم العالي تقل كثيرًا عن الإناث. ومع وضع هذا الأمر في الاعتبار، ننتقل الآن إلى دراسة الآثار السلبية لتدّني مستويات التحصيل لدى الذكور وانفصالهم عن سوق العمل والمجتمع بوجه عام.

الفصل الثاني

التحوّل من بنين إلى رجال: الروابط بين التعليم وسوق العمل والمجتمع

تناول الفصل السابق مراحل انعكاس مسار الفجوة القائمة بين الجنسين في مجال التعليم على مدى العقود الثلاثة الماضية، التي شهدت تراجعًا في عدد سنوات الدراسة المتوقعة بالنسبة للذكور، وتدّني مستويات أدائهم في التقييمات الدولية (وخاصةً في القراءة)، فضلاً عن تعرضهم لخطر التسرب من المدارس واستبعادهم منها بسبب سوء السلوك. ويبحث هذا الفصل كيف أن مشكلة تدّني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور لها آثار بعيدة المدى على مستوى قطاع التعليم العالي وسوق العمل والمجتمع بوجه عام. كما يركِّز الفصل على تراجع نسب الذكور في قطاع التعليم العالي والطرق التي تؤثر بها المتطلبات المتغيرة لسوق العمل الحديث على هؤلاء الذكور وأسرهم والمجتمع كذلك، من خلال فرض التحديات الجديدة وإبراز جوانب الضعف الكامنة.

الذكور وسوق العمل

شهد قطاع كبير من الاقتصاد العالمي على مدى العقود العديدة الماضية تحولاً سريعًا من اعتماده بصورة أساسية على القطاعات كثيفة العمالة والموارد، مثل التصنيع التحويلي والزراعة والصناعة، إلى ارتكازه بشكل أكبر على المعرفة (بويل وسنيلمان، 2004). وعلى الرغم من أن الاقتصاد القديم كان يميل إلى توظيف عدد كبير من العمالة غير الماهرة، وغالبيتهم من الذكور، في قطاعات التصنيع التحويلي والصناعة (أبراسارت، 2015)، فقد أدى تراجع التصنيع العالمي وتوقفه في سوق العمل إلى أن الوظائف الجديدة في جميع القطاعات الاقتصادية تقريبًا، بما في ذلك قطاعات التصنيع التحويلي والصناعة، باتت تتطلب امتلاك مجموعة من المهارات الشخصية الجيدة لدى المتقدم لشغل الوظيفة، مثل حل المشكلات والعمل الجماعي والتواصل (ديمينج، 2015)، إضافةً إلى الإلمام المتقدم بمهارات التكنولوجيا والمؤهلات الفنية (أوتور وواسيرمان، 2013).

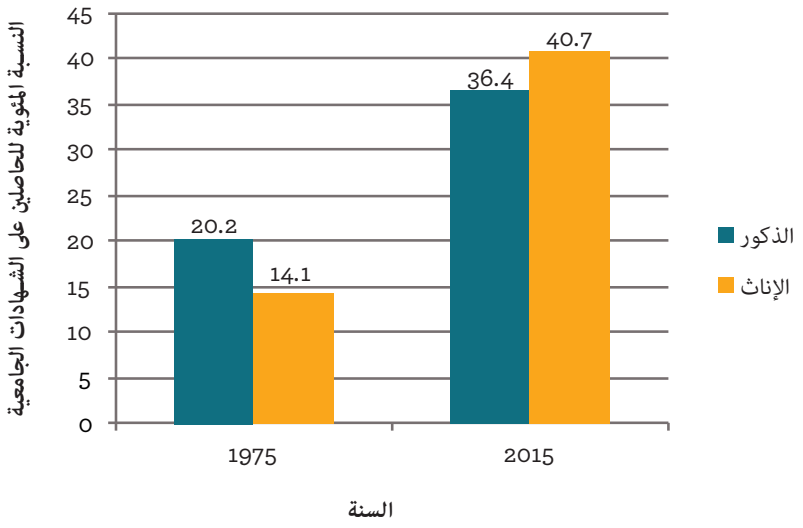
وقد زادت نسبة الوظائف التي تتطلب الحصول على مؤهلات التعليم العالي، ومن المتوقع أن تستمر هذه الزيادة في المستقبل (كارنيفيل وسميث وستروهل، 2013). ويعود ذلك إلى زيادة الطلب على توظيف القوة العاملة ذات التعليم العالي التي تمتلك قدرًا أكبر من المهارات والقدرات الإدراكية الأكثر تعقيدًا (جانغل، 2000؛ مورنان وليفي، 1996؛ شافيت ومولير، 1998).[11] ويترتب على ضرورة حصول القوة العاملة على مؤهلات التعليم العالي تداعيات خاصة على الذكور، الذين يقل احتمال حصولهم على هذه المؤهلات مقارنةً بالإناث، كما تشير البيانات الواردة في القسم السابق. ونتيجة لذلك، يواجه العمّال الذكور قليلي المهارات الذين لا يمتلكون المؤهلات التعليمية اللازمة صعوبات جمّة في التنافس على نيل الوظائف في سوق العمل الحديث (أبراسارت، 2015؛ جيستهويزن وسولجا وكونستر، 2011).

ومع تغيُّر طبيعة العمل، شهد سوق العمل العالمي تغيرًا جذريًا بدوره في توزيع أعداد الجنسيّن به على مدار القرن الماضي بسبب ارتفاع مستويات تعليم الإناث، فضلاً عن زيادة التوجهات المحايدة بين الجنسين إزاء فرص العمل المتوفرة (منظمة العمل الدولية، 2016). وقد شقّت الإناث طريقها في المهن التي يهيمن عليها الذكور منذ ثمانينيات القرن الماضي على الأقل (أوتور وواسيرمان، 2013؛ ميسون ولو، 1988؛ ماكبروم، 1986). كما تتجه الإناث في العديد من الدول إلى التوسع في القطاعات الاقتصادية، في الوقت الذي يميل فيه الذكور إلى البقاء داخل القطاعات الأكثر استقرارًا أو التي تعاني من التدهور (بورمبولا وكابسوس وباستيلز، 2013؛ مكتب الإحصاء الوطني البريطاني، 2013). وأسفرت زيادة أعداد الإناث في سوق العمل عن تقلص الفجوة القائمة بين الجنسين فيما يتعلق بمعدّلات المشاركة في القوة العاملة بشكل كبير (البنك الدولي، 2012) وأصبحت هذه النسبة في طريقها حاليًا لمواكبة أعداد الذكور، أو ربما تجاوزها في المستقبل القريب.

11 ثمة ارتباط وثيق الصلة بين التعليم وسوق العمل، إذ تسهم المدارس في تزويد المتعلمين بالمهارات المطلوبة للعمالة المنتجة في سوق العمل. وتوضح البحوث أن هناك مجموعة متنوعة من العوامل مثل سنوات الدراسة (جولدبرج وسميث، 2009)، والمستوى التعليمي (باسكاريلا وترينزيني، 2005)، والمؤهلات الخاصة (إدجرتون وروبرتس وفون بيلو، 2012) تؤثر على مدى نجاح الفرد في سوق العمل.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، توصلت إحدى الدراسات عن أنماط المشاركة في سوق العمل إلى حدوث تراجع بالنسبة للذكور من حيث الدخل والأجور الفعلية المكتسبة وأعداد العاملين على مدى العقود الثلاثة الماضية (أوتور وواسيرمان، 2013). ويشير أوتور وواسيرمان (2013) إلى أنه في حين استطاعت الإناث من كافة المستويات التعليمية تحقيق نمو متناسب في مستويات الدخل الفعلية خلال هذه الفترة، لم تتمكن سوى مجموعة قليلة من الذكور الحاصلين على شهادات جامعية من تحقيق نمو مماثل للإناث في مستويات دخلهم، بينما عانى الذكور الأقل تعليمًا فعليًا من انخفاض مستويات الدخل والأجور التي حصلوا عليها. وقد لوحظت بعض الاتجاهات المماثلة في إحصاءات العمالة، إذ شهدت أعداد الذكور الذين لم يحصلوا على التعليم بعد الثانوي انخفاضًا كبيرًا من حيث نسبة العمالة إلى عدد السكان، كما واجه الذكور الذين يمتلكون مؤهلات تعليمية بعد المرحلة الثانوية انخفاضًا متوسطًا كذلك (أوتور وواسيرمان، 2013). وفي حين أن العمالة ليست من القضايا ذات المحصلة الصفرية، فقد تراجعت أعداد الذكور في الولايات المتحدة مقارنةً بالإناث من حيث زيادة الأجور وأعداد العاملين على مدى الثلاثين سنة الماضية.

ونتيجةً للجمع بين العوامل المذكورة أعلاه، طرأ تغير ملحوظ في المستويات التعليمية لدى القوة العاملة في الولايات المتحدة الأمريكية. وفي عام 1975، كما يتضح من الشكل 2-1 أدناه، بلغت نسبة الإناث الحاصلات على شهادات جامعية في سوق العمل 14.1% مقارنةً بنسبة 20.2% من الذكور الحاصلين على شهادات جامعية في العام ذاته (مكتب شؤون المرأة في وزارة العمل الأمريكية، بدون تاريخ).[12] ولكن مع حلول عام 2015، زادت نسبة الذكور الحاصلين على مؤهلات جامعية إلى 36.4%، إلا أن نسبة الإناث قد زادت بصورة أكبر لتصل في الوقت الراهن إلى 40.7% من الإناث الحاصلات على شهادات جامعية في سوق العمل (وزارة العمل الأمريكية، 2016).

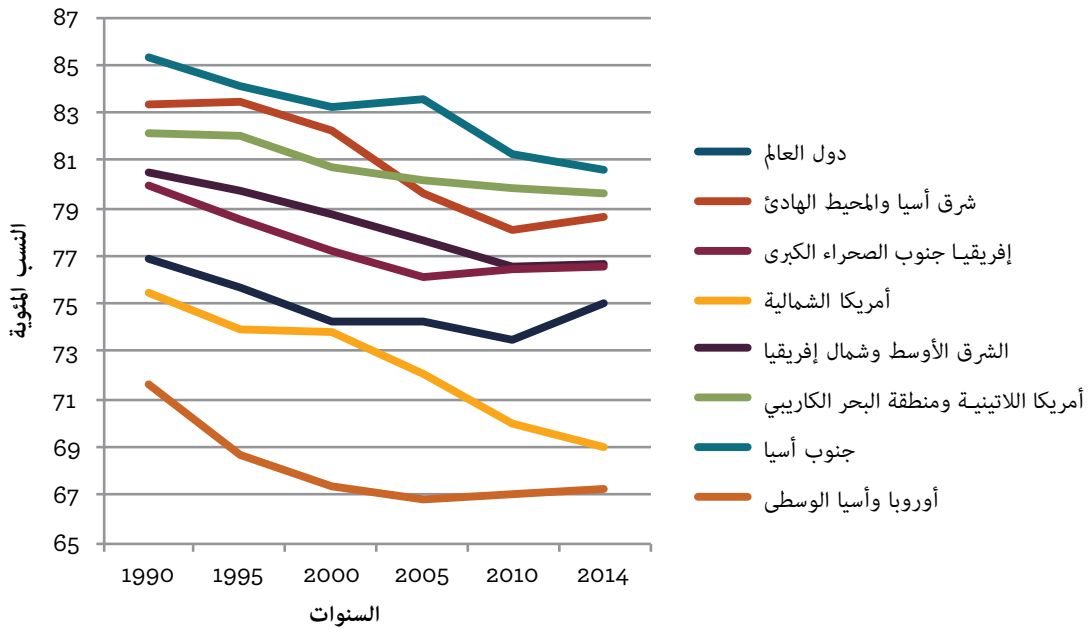


الشكل 2-1: نسبة الأفراد في القوة العاملة الأمريكية الذين تبلغ أعمارهم 25 سنة فأكثر من الحاصلين على شهادات جامعية (1975 و2015).
المصدر: وزارة العمل الأمريكية، 2016.

ولا تقتصر هذه الظاهرة على السياق الأمريكي فحسب؛ إذ تشير بيانات المشاركة في سوق العمل إلى وجود انخفاض في نسب مشاركة الذكور على الصعيد العالمي. ويبين الشكل 2-2 الاتجاه العالمي لمشاركة الذكور في سوق العمل خلال الفترة من عام 1990 إلى عام 2014. كما يظهر وجود اتجاه تنازلي كبير على وجه التحديد في أمريكا الشمالية وجنوب آسيا وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (البنك الدولي، 2017). ويوضح المتوسط العالمي الكلّي قلة

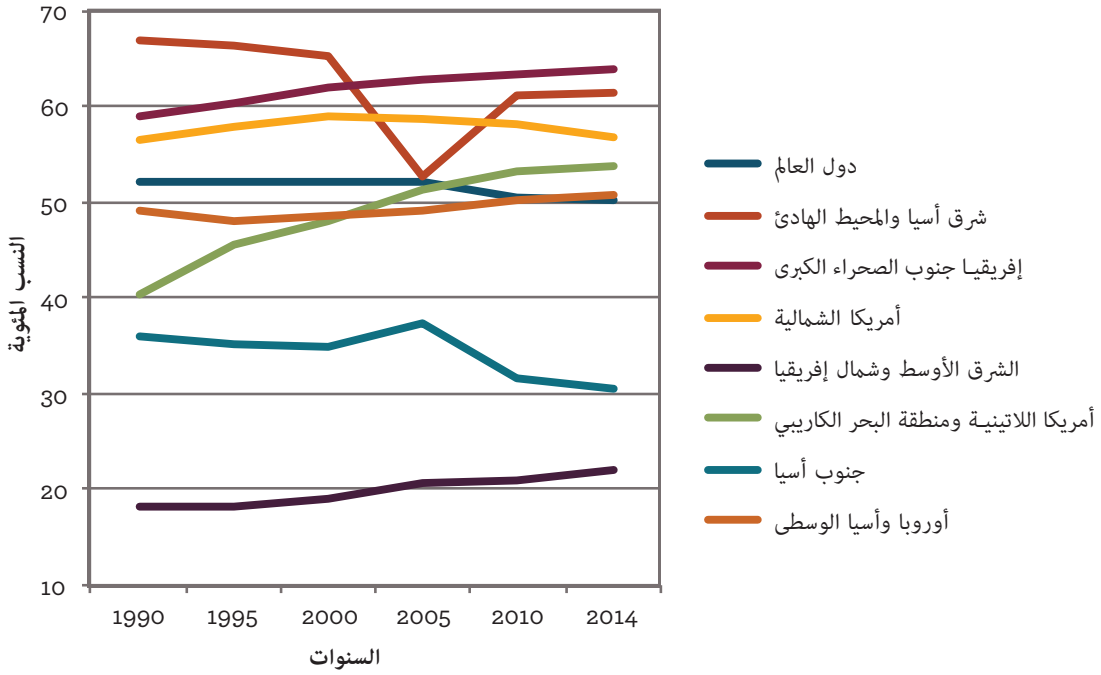
12 ملاحظة: في عام 1890، بلغت نسبة الإناث المتزوجات العاملات أقل من 5%، ولكن زاد هذا العدد ليصل إلى أكثر من 60% في عام 1990 (جولدين، 1991). وعلى الرغم من أن الحرب العالمية الثانية كان يُعزى إليها في الغالب تغيير الطريقة التي ينظر بها المجتمع إلى الإناث كعاملات، فقد أظهرت البحوث أن العوامل بعيدة المدى، مثل زيادة مستويات التعليم وامتهان المزيد من الوظائف المكتبية، قد أسهمت بشكل كبير في التحولات الاقتصادية للإناث (جولدين، 1991).

نسب المشاركة الآخذة في التناقص للذكور في سوق العمل (البنك الدولي، 2017). وبالمقارنة، يبين الشكل 2-3 اتجاه مشاركة الإناث في سوق العمل. وعلى الرغم من أن بيانات الإناث تظهر تنوعًا أكبر على المستوى الإقليمي مع وجود العديد من الاتجاهات، فقد كانت هناك زيادات ملحوظة في نسب المشاركة في بعض المناطق، وهو ما يتناقض بشكل صارخ مع الاتجاهات التنازلية في نسب مشاركة الذكور على مستوى العالم (البنك الدولي، 2017). وعند تصفية البيانات بحيث تقتصر على الفترة من عام 1980 وحتى 2009، نجد أن النسبة العالمية لمشاركة الإناث في سوق العمل قد زادت بمعدّل 1.6%، بينما تراجعت نسبة مشاركة الذكور بمقدار 4.3% (البنك الدولي، 2017).



الشكل 2-2: الاتجاهات العالمية لنسب مشاركة الذكور (15 سنة فأكثر) في سوق العمل خلال الفترة من 1990 وحتى 2014.

المصدر: البنك الدولي، 2017.



الشكل 2-3: الاتجاهات العالمية لنسب مشاركة الإناث (15 سنة فأكثر) في سوق العمل خلال الفترة من 1990 وحتى 2014.

المصدر: البنك الدولي، 2017.

كما أدى نقص التعليم وما تلاه من تراجع نسب مشاركة الذكور في سوق العمل إلى ظهور عدد من المشكلات الاجتماعية الأخرى التي أثرّت بصورة غير متكافئة على الذكور، وبالتبعية على أسرهم والمجتمعات التي يعيشون فيها. وتتعلق هذه المشكلات إلى حدٍ كبير بالصحة والترابط الأسري وارتكاب الجرائم.

الآثار الاجتماعية

الصحة

يؤدي تراجع مستويات تعليم الذكور عن الإناث وعدم قدرتهم على إيجاد الوظائف المستقرة والآمنة إلى ظهور المشكلات الأخرى التي تلقي بظلالها ليس على هؤلاء الذكور فحسب، بل على المجتمع بأسره. ويُشار إلى التحصيل التعليمي بوصفه مؤشرًا قويًا على تحقيق النتائج الصحية للذكور، لا سيّما عندما يتعلق الأمر بممارسة الرياضة والحد من أنماط السمنة (ديفو وساسي وتشرش وسيشيني وبورجونوفي، 2011؛ ليه وديير، 1997). وفيما يتعلق بالصحة الوقائية، تمكّن ليه وديير (1997)، باستخدام الدراسة الجماعية لديناميات الدخل، من إيجاد علاقة قوية وإيجابية بين سنوات الدراسة وممارسة الرياضة بالنسبة للذكور، بخلاف الإناث. وقد وجدت البحوث الأخرى أن نقص مستويات التعليم قد يرتبط بارتفاع معدّلات البدانة (ديفو وآخرون، 2011). ومن بين الأمثلة على ذلك في دولة قطر، حيث يتخلف البنين عن مواكبة البنات في مستويات الإنجاز والتحصيل التعليمي (انظر الفصل الرابع)، كما يؤثر ارتفاع معدّلات البدانة والسمنة على البنين أكثر من البنات. وفي دولة قطر، تعاني نسبة 21% من الإناث

دون سن العشرين من زيادة الوزن أو السمنة، مقارنةً بأكثر من 35% من الذكور (ووكر، 2014). وتؤدي زيادة الوزن أو السمنة إلى تعريض هؤلاء الذكور لارتفاع مخاطر الإصابة بالأمراض المتعلقة بأنماط الحياة، مثل السكري وارتفاع ضغط الدم، مع تقدمهم في العمر (بيلمان وإيلترمان، 2014).

كما يتعرض الذكور أيضًا لارتفاع مخاطر الإصابة بالمشكلات الصحية والعقلية غير المشخّصة، فيما تقل في الوقت ذاته احتمالات حصولهم على المساعدة الطبية (كليري وميكانيك وجرينلي، 1982). وفي استطلاع للرأي تم إجراؤه في الفترة ما بين 2011 إلى 2013 في الولايات المتحدة الأمريكية، وُجِد أن أقل من نصف الذكور الذين يعانون من الاكتئاب أو القلق يسعون إلى الحصول على العلاج اللازم له، علاوةً على ظهور نتائج مماثلة لذلك على الصعيد العالمي (عفيفي، 2007؛ موزس، 2015). ونتيجةً لهذا الأمر، تزداد معدّلات الانتحار بين الذكور، وهذا هو السبب العاشر من الأسباب الرئيسية المؤدية لحدوث الوفاة في الولايات المتحدة (المؤسسة الأمريكية للوقاية من الانتحار، 2007؛ منظمة الصحة العالمية، 2016). وفي المتوسط، يُقدِم 121 شخصًا في الولايات المتحدة على الانتحار يوميًا، ويشكّل الذكور نحو 94 شخصًا من هذه الوفيات (المؤسسة الأمريكية للوقاية من الانتحار، 2017). كما يمثل انتحار الذكور مصدر قلق في عددٍ من الدول الأخرى، مثل بلدان منطقة البحر الكاريبي. وتزداد معدّلات انتحار الذكور بحسب الفئة العمرية عن الإناث بمقدار أربعة أضعاف تقريبًا في ترينيداد وتوباغو وجمهورية الدومينيكان (منظمة الصحة للبلدان الأمريكية ومنظمة الصحة العالمية، 2014).

بالإضافة إلى ذلك، يُعد الذكور أكثر عرضة لمشكلات تعاطي المخدرات من الإناث (بيكر وهو، 2008). وفي المملكة المتحدة يُرجح إدمان الذكور للكحول بمقدار الضعفيْن، كما يُرجح الإبلاغ عن تكرار تعاطيهم للمخدرات بمقدار ثلاثة أضعاف مقارنةً بالإناث (مركز معلومات الرعاية الصحية والاجتماعية، 2015). وقد صُنفّت نسبة 8.7% من الذكور في المملكة المتحدة ضمن فئة مدمني المشروبات الكحولية، مقارنةً بنسبة 3.3% فقط من الإناث (مركز معلومات الرعاية الصحية والاجتماعية، 2015). وفيما يتعلق بتعاطي المخدرات، جرى الإبلاغ عن تكرار تعاطي المخدرات لنسبة 4.2% من الذكور، مقارنةً بنسبة 1.4% فقط من الإناث (مركز معلومات الرعاية الصحية والاجتماعية، 2013). وعلى الرغم من أنه لم يتضح بعد ما إذا كان نقص التعليم هو السبب الجذري وراء المشكلات التي يتعرض لها الذكور أم لا، فمن المؤكد أنه يزيد من تعقيد تلك المشكلات ويُشير ضمنًا إلى أن الذكور ذوي مستويات التعليم المتدّنية هم الأكثر عرضة للموت المبكر جرّاء طائفة متنوعة من المضاعفات الصحية (روس وماسترز وهامر، 2012)، ناهيك عن تعرضهم للخطر الأكبر المتمّثل في اضطرارهم للعيش بمفردهم (كاندلر وميسينجر وبومر ولويل، 2007).

الترابط الأسري

في ظل التوقعات سريعة التغيُر التي يشهدها سوق العمل، يتعذّر على الذكور ذوي المستويات التعليمية المتدّنية في الغالب تأمين الحصول على راتب كبير أو مستقرٍ بما فيه الكفاية لدعم أسرهم، وقد يثبطهم هذا الأمر عن التفكير في الزواج (أوتور وواسيرمان، 2013). وهذا التحدي، مصحوبًا بزيادة أعداد الإناث في سوق العمل على مستوى معظم البلدان الصناعية والقدرة على المشاركة التي اكتسبتها الإناث مؤخرًا، أو ما يُفترض بأنه جزء من تحمل مسؤوليات إعالة الأسرة مع الذكور (تشا وثيبود، 2009)، قد أثر بدوره على الحياة الأسرية والأدوار المنوطة بكلٍ من الرجل والمرأة داخل الأسرة.

وعلى الرغم من ارتباط هذه العمليات والتغييرات فيما بينها على نحو معقّد، تتمثّل إحدى النتائج المتصلة بهذه التغييرات في زيادة أعداد الأسر ذات العائل الوحيد، التي تعولها النساء في الغالب. وفي عام 1970 في الولايات المتحدة، بلغت نسبة الأطفال الذين نشأوا في أسرٍ يعولُها كلا الوالدّين 83%، فيما تراجعت هذه النسبة إلى 63% بحلول عام 2010 (أوتور وواسيرمان، 2013). وشهدت هذه النسبة انخفاضًا أكبر في بعض المجموعات العرقية والإثنية، مثل الأمريكيين من أصل إفريقي، الذين تربى 29% منهم فقط لأسرٍ يعولها كلا الوالدّين في عام 2009

(أندرسون، 2014). وعلى مستوى الأسر ذات العائل الوحيد في الولايات المتحدة عام 2009، بلغت نسبة الأسر التي تعولها الإناث 83%، بينما بلغت نسبة الأسر التي يعولها الذكور 17% (جريل، 2009). وقد شهدت المملكة المتحدة كذلك زيادات حادة في أعداد الأطفال الذين نشأوا في الأسر ذات العائل الوحيد. فمن عام 1996 إلى عام 2016، كانت هناك زيادة قدرها 18.6% في أعداد الأسر وحيدة الأب أو الأم في المملكة المتحدة، فيما زاد عدد الأسر المتزوجة بمقدار 0.3% فقط (مكتب الإحصاء الوطني البريطاني، 2017) وفي عام 2016 في المملكة المتحدة، كان هناك 2.9 مليون أسرة وحيدة الأب أو الأم، من بينها 86% من الأسر التي تعولها الإناث بمفردها (مكتب الإحصاء الوطني البريطاني، 2017).

ومع استمرار تزايد أعداد الأطفال الذين ينشئون في ظل الحرمان من والدّيهم، فقد عكفت البحوث الحديثة على دراسة الآثار السلبية التي يخلّفها هذا الأمر على الأسر ذات العائل الوحيد، وخاصةً التي يغيب عنها الأب. وقد خلص كلٌّ من ماندارا وموري (2006) وسيغل-رشتون وماكلاناهان (2004) إلى أن الآثار السلبية المترتبة على العيش في الأسر وحيدة الأب أو الأم أشد وطأة على البنين من البنات. كما يصف ديبريت وبكمن (2013 ب) كيف أن التحصيل التعليمي لدى البنين يبدو مرتبطًا أيّما ارتباط بالموارد الأسرية أكثر مما هو عليه لدى البنات، وكيف أن وجود الأب داخل الأسرة من شأنه التأثير إيجابًا على البنين من خلال تحسين مهاراتهم السلوكية. وفي هذا السياق، يقول أوتور وواسيرمان (2013):

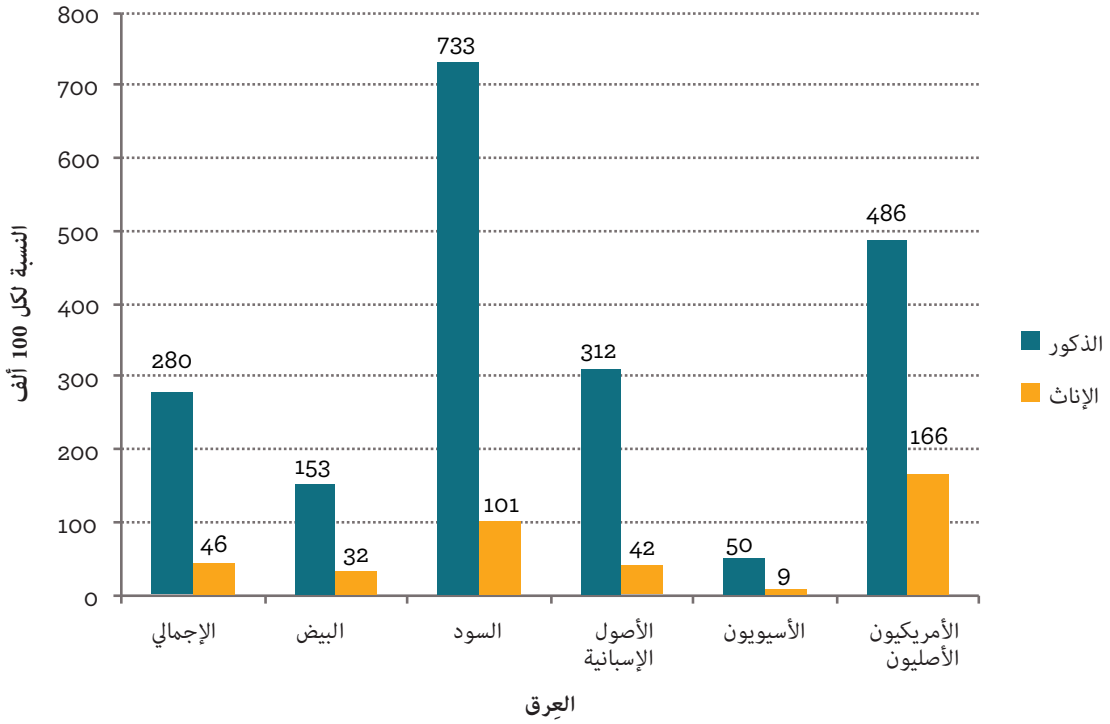
> **تقل احتمالات زواج الذكور الأقل تعليمًا بقدرٍ كبير عن الذكور الأعلى تعليمًا، لكنهم ليسوا أقل منهم في احتمالات إنجاب الأبناء، إذ يتساوى الطرفان في هذا الأمر. ونظرًا لانخفاض معدّلات زواجهم وتدّني الأجور التي يتحصلون عليها، يواجه أبناء هؤلاء الذكور الأقل تعليمًا احتمالات قليلة نسبيًا للعيش في كنف أسر آمنة على المستوى الاقتصادي مع وجود كلا الأبوين... ومما يدعو للمفارقة أن الذكور المولودين داخل الأسر منخفضة الدخل التي يعولها أحد الوالدين فقط - وغالبًا ما تكون المرأة هي العائل في الغالبية العظمى من الحالات - يحرزون مستويات أداء منخفضة على وجه التحديد في العديد من النتائج التعليمية (ص *7 - 8*).**

وبعبارة أخرى، يمكن القول إنه مع زيادة أعداد الأسر ذات العائل الوحيد، قد يتأثر البنين أكثر من غيرهم بسبب هذه الهياكل الأسرية الجديدة، ما يزيد من معاناتهم مستقبلاً سواءٌ في مجال التعليم وعندما يصيرون أباءً في المستقبل. وبصفةٍ أساسية، تؤدي الزيادة في أعداد تلك الأسر إلى إفساح المجال أمام حدوث سلسلة متوالية من الأضرار، إذ يميل البنين الذين نشأوا في كنف الأسر وحيدة الأب أو الأم إلى الحصول على قدرٍ ضئيل من التعليم إلى جانب قلة الفرص الاقتصادية المتاحة أمامهم، وقد يتكرر هذا الأمر بدوره مع أبنائهم في المستقبل (أوتور وواسيرمان، 2013).

وهكذا، نجد أن الذكور الأقل تعليمًا والعاطلين عن العمل يتعذّر عليهم في الغالب تكوين علاقات أسرية مترابطة، ما قد يتسبب بدوره في حدوث نمط متكرر يتعرض فيه أبناؤهم الذكور لمثل ما تعرضوا له (وبطرقٍ مختلفة عن البنات). ويؤدي غياب الأباء عن أسرهم إلى جانب الحرمان التعليمي إلى جعل هؤلاء البنين أكثر عُرضة للانخراط في الأنشطة الإجرامية التي تفضي بهم إلى السجن.

ارتكاب الجرائم

ترتفع احتمالات ارتكاب الذكور للجرائم أكثر من الإناث على الصعيد العالمي (بروديي وأجنيو، 1997؛ هوفمان، 2014؛ البنك الدولي وأمانة الكومنولث، 2007). وفي عام 2014 في الولايات المتحدة، بلغت نسبة الذكور الذين اعتقلتهم السلطات 73% (برنامج إعداد التقارير الموحّدة عن الجرائم التابع لمكتب التحقيقات الفيدرالي الأمريكي). كما يشكّل الذكور أيضًا غالبية نزلاء السجون على مستوى الدولة، ويتعرضون للسجن بمعدّل أعلى 14 مرة من الإناث (وكالة خدمات المحاكم والإشراف على الجناة، 2014). ويوضح الشكل 2-4 أن الذكور يشكّلون عددًا ضخمًا من الأحداث الجانحين في مرافق الإقامة المخصصة لهم في الولايات المتحدة، فيما ترتفع معدّلات الذكور المسجونين من أصول إفريقية ومن الأمريكيين الأصليين بصورة استثنائية (المركز الوطني لإحصاءات التعليم، 2015).



الشكل 2-4: النسبة في الولايات المتحدة لكل 100,000 نزيل من الأحداث الجانحين في مرافق إقامتهم، حسب المجموعة العرقية والنوع الجنسي (2011). المصدر: المركز الوطني لإحصاءات التعليم، 2015.

وقد تبين من خلال دراسة مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور في السجون أن التعليم هو أحد العوامل المهمة التي تحمي من الوقوع في الجريمة والتعرض للسجن. فعلى سبيل المثال، أفادت تقارير مكتب الولايات المتحدة لإحصاءات العدالة أن 67% من المحتجزين في سجون الولايات المتحدة، و56% من المحتجزين في السجون الفيدرالية، و69% في السجون المحلية، لم يكملوا تعليمهم الثانوي. (هارلو، 2003). وتشير الدراسات أيضًا إلى أن التعليم يقلل من احتمالات انخراط الذكور في الأنشطة الإجرامية ويحد من تعرضهم للسجن (لوكنر وموريتي، 2003). وعلاوةً على ذلك، يُسهم تعليم السجناء أثناء قضائهم لفترات العقوبة في تقليل فرص عودتهم إلى ارتكاب الجرائم مرة أخرى (فان فيزين، 2017)

وفي خارج الولايات المتحدة الأمريكية، يشكّل الذكور أيضًا غالبية السجناء المحتجزين. ففي ترينيداد وتوباغو وجمهورية الدومينيكان، كانت نسبة الذكور 97% من نزلاء السجون في عام 2016 (موجز السجون في العالم ومعهد بحوث السياسات الجنائية، 2016 أ، 2016 ب). وفي المملكة المتحدة، تزيد احتمالات تعرض الذكور للزج في السجون عن الإناث بشكل كبير، وقد شكّلت نسبتهم 95% من نزلاء السجون في عام 2016 (ألين وديمبسي، 2016). وبالمثل، كانت نسبة الذكور 89% من نزلاء السجون في دولة الإمارات العربية المتحدة (مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة، 2006). ونعود للقول مرة أخرى بأن نقص التعليم يمثّل سمة شائعة بين نزلاء السجون، إذ يوجد أكثر من 40% من السجناء في المملكة المتحدة يمتلكون مهارات في القراءة والكتابة تعادل المهارات التي يكتسبها صبي في الحادية عشرة من عمره (كريس، 2015).

كما أن الذكور أكثر عرضةً لارتكاب جرائم العنف من الإناث؛ ففي الولايات المتحدة، شكّل الذكور 80% من الأشخاص المعتقلين بسبب جرائم عنف في عام 2014 (انظر المربع 2-1 أدناه لمعرفة المزيد عن حوادث إطلاق النار في المدارس الأمريكية) (برنامج إعداد التقارير الموحّدة عن الجرائم التابع لمكتب التحقيقات الفيدرالي الأمريكي، 2014). وفي المملكة المتحدة، ارتكب الذكور نسبة 81% من جرائم العنف على مستوى الدولة في الفترة ما بين عامّي 2012 و2013 (مكتب الإحصاء الوطني البريطاني، 2014 أ). ومن بين هذه الجرائم، كان قرابة نصف الضحايا يعتقدون أن الجاني واقع تحت تأثير الكحول، فيما اعتُقِد أن ما يقرب من ربع هؤلاء الجناة كانوا تحت تأثير أنواع أخرى من المخدرات (مكتب الإحصاءات الوطني البريطاني، 2014 أ). ويؤدي ارتفاع معدّلات جرائم العنف التي يرتكبها الذكور إلى تفشي ظاهرة العنف الأسري وسوء المعاملة المنزلية، إذ يشكّل الذكور 93% من مرتكبي هذه الظاهرة في المملكة المتحدة خلال الفترة ما بين 2013 إلى 2014 (دائرة الإدعاء الملكية، 2014).

المربع 2-1: حوادث إطلاق النار بالمدارس من جانب الذكور ذوي البشرة البيضاء في الولايات المتحدة الأمريكية

تشتهر الولايات المتحدة بسمعة سيئة فيما يتعلق بحوادث إطلاق النار في المدارس على أيدي الطلاب الحاليين أو السابقين. وقد وقع ما لا يقل عن *160* حادثًا لإطلاق النار بالمدارس على مستوى الولايات المتحدة في الفترة ما بين *2013* وحتى *2015*، ما أسفر عن *59* حالة وفاة و*124* إصابة (إيفريتاون، *2015*). وتشير البحوث إلى أن نحو *97%* من مطلقي النار بالمدارس كانوا من الذكور، بنسبة *79%* من أصحاب البشرة البيضاء (كوهن، *2015*). وكان هؤلاء الذكور البيض وراء ارتكاب أبشع حوادث إطلاق النار بالمدارس في الولايات المتحدة، مثل حادثة إطلاق النار من برج جامعة تكساس عام *1966* (حيث أقدم طالب جامعي، بعمر *25* سنة، على فتح النار من أعلى البرج ليقتل *16* شخصًا ويصيب *30* آخرين)، ومذبحة مدرسة كولومباين الثانوية عام *1999* (حيث قتل طالبان، يبلغان من العمر *17* و*18* سنة، *13* شخصًا وأصابا *20* آخرين)، ومذبحة مدرسة ساندي هوك عام *2012* (التي راح ضحيتها *28* شخصًا - منهم *20* طالبًا - بالإضافة إلى الإصابات الأخرى، على يد شخص يبلغ من العمر *20* عامًا) (هيستوري، *2017*؛ سبونر، *2016*؛ فوجل، *2012*).

وعلى الرغم من إثارة العديد من المناقشات بشأن مراقبة استعمال الأسلحة النارية والحد من انتشارها في أعقاب حوادث إطلاق النار الجماعي بالولايات المتحدة (على سبيل المثال، كريستوف، *2016*؛ لايسي، *2000*)، فلا يتم إيلاء الاهتمام دائمًا إلى حقيقة أن مطلقي النار من الذكور في الغالب، بل ومن أصحاب البشرة البيضاء في كثير من

الأحيان (مادفيس، *2014*). وقد أجرى مادفيس (*2014*) دراسة، لم يُركز فيها على المدارس حينها، بشأن العوامل التي يؤمل منها تفسير أسباب إقدام الذكور البيض على ارتكاب جرائم القتل الجماعية أكثر من غيرهم، ووجد أنه «في حالة العديد من مرتكبي جرائم القتل الجماعية، تتعرض امتيازات الذكورة البيضاء المغايرة للانهيار في نهاية الأمر تحت وطأة إخفاقات التدّني الاجتماعي وصفة الذكورة التي تتعرض للإخضاع...وهنا لا تنقذهم هويتهم العرقية البيضاء المتميزة بالضرورة من الوضع الاجتماعي والاقتصادي الذي يشهد حراكًا متدنيًا نحو الأسفل... (ص *80*). ومع استمرار التفاوت في الأجور والدخل المكتسب في الولايات المتحدة (مركز ستانفورد لمكافحة الفقر وعدم المساواة، *2011*)، فإن التحديات التي يواجهها الذكور المهمشون في مجال التعليم تتطلب مزيدًا من الاهتمام من جانب الأوساط الأكاديمية وصانعي السياسات.

وبوجه عام، نجد أن الذكور الذين يعانون من تدّني مستويات التحصيل التعليمي أقل احتمالاً للاستمرار في مرحلة التعليم العالي، وأقل قدرة على تأمين فرصة عمل مستقرة، وأكثر عرضة لمواجهة مجموعة من المشكلات الجسدية والعقلية والصحية، ومن غير المرجح أن تكون لهم علاقات مستقرة، ناهيك عن أنهم أكثر عرضة لدخول السجون. وقد استطعنا تحديد المجالات الأساسية التي تنطوي على الثغرات الكبرى بين الجنسين، والتي تؤدي إلى حرمان البنين في مجال التعليم، وذلك من خلال الاستعانة بمجموعة محددة من معايير الاختيار. وسوف نقدم في القسم التالي من هذا التقرير منهجية العمل وراء اختيار دراسات الحالة للدول الستة التي أشرنا إليها آنفا. وتستخدم دراسات الحالة مجموعة من البيانات لمساعدتنا في اكتساب فهم أفضل بشأن كيفية حدوث الفجوات القائمة بين الجنسين على المستوى الوطني و/أو الدولي.

الفصل الثالث

منهجية دراسة الحالات

لكي يتسنى لنا دراسة قضية تدّني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور بمزيدٍ من التفصيل، قررنا استخدام أسلوب دراسة الحالات المتعددة. وتكمن فائدة دراسة الحالات في القضايا والموضوعات التي تحتاج إلى تحليل متعمق (كريسويل، 2003) وهي تستخدم على نطاق واسع في إجراء البحوث التعليمية. ويُعرف ين (1984) المنهج البحثي الخاص بدراسة الحالات على أنه «استقصاء تجريبي يبحث ظاهرة معاصرة في إطار سياقها الفعلي، عندما لا تكون هناك حدودٌ واضحة المعالم بين الظاهرة والسياق، ويجري فيها الاستعانة بمصادر متعددة من الأدلة» (ص 23). ومن خلال استخدام منهجية دراسة الحالات، استطعنا دمج البيانات الإحصائية والبحوث الحالية إلى جانب البيانات النوعية المستمدة من المقابلات التي تم إجراؤها، وذلك من أجل اكتساب فهم أفضل لأربعة من السياقات المحددة التي يعاني فيها الذكور من تدني مستويات التحصيل التعليمي. وعلاوةً على ذلك، تمكّنا أيضًا من خلال الاستعانة بدراسة الحالات المتعددة على مستوى أربعة مناطق مختلفة من ملاحظة أنماط التشابه أو الاختلاف الموجودة، وذلك بهدف تقديم صورة أكثر دقة عن تدّني مستويات التحصيل لدى الذكور بخلاف الدراسات الأخرى التي تجري في إطار نوعي أو كمّي بحت. وعقب دراسة كل حالة من الحالات، نقوم بجمع البيانات معًا بهدف الوقوف على القضايا المشتركة ومحاولة إيجاد السُبل الممكنة للمضي قدمًا في ثنايا الفصل الأخير من هذا التقرير.

اختيار الحالات

من أجل تحديد الحالات التي سوف نستعين بها، اخترنا استخدام «إطار المقارنة» من إعداد العالمان براي وتوماس (1995) لتحديد ثلاثة من معايير الاختيار التي يمكن استخدامها إلى جانب البيانات المجمّعة حول مستويات تحصيل الذكور. وكان معيار الاختيار الأول هو الموقع الجغرافي لكي نضمن تمثيل دول الشمال والجنوب العالميين[13]. أما معيار الاختيار الثاني فقد تمثّل في الوضع الاقتصادي والاجتماعي لكي يتضمن التحليل الذي نجريه الدول ذات الدخل المرتفع والمنخفض. والمعيار الثالث هو مقدار الاهتمام على مستوى البحوث والسياسات بقضية الذكور على الصعيد الوطني، ويشتمل هذا المعيار على الدول من كلا الطرفين. ومن خلال الاستعانة بهذه المعايير الثلاثة بالإضافة إلى بيانات التقييم الوطنية والدولية، وقع اختيارنا على الدول الستة التالية كدراسات للحالة، وهي: الإمارات العربية المتحدة، ودولة قطر، والمملكة المتحدة، وترينيداد وتوباغو، وجمهورية الدومينيكان، والولايات المتحدة الأمريكية.

وقد قمنا بدراسة تحليلة للإمارات العربية المتحدة ودولة قطر وترينيداد وتوباغو وجمهورية الدومينيكان معًا، نظرًا لأن هذه الدول تُعد من الدول صغيرة الحجم (كروورد، 2002). ولهذا، تكون البيانات قابلة للتعميم بصورة أكبر عند دراسة دولتيّن بدلاً من دولة واحدة في هذه المناطق. وفي المقابل، نجد أن المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية، اللتان تعتبران من الدول الكبرى، تمثلان المناطق التابعة لهما بدرجة أكبر. ويوضح الشكل 3-1 أدناه معايير الاختيار والدول التي جرى دراستها وفقًا لهذه المعايير.

13 يشير مصطلح الجنوب العالمي إلى الدول النامية التي تقع بصورة رئيسية في نصف الكرة الجنوبي، بينما يشير مصطلح الشمال العالمي إلى الدول المتقدمة التي تقع في نصف الكرة الشمالي.

المنطقة الجغرافية

- **أوروبا وأمريكا الشمالية:** المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية
- **الشرق الأوسط ومنطقة البحر الكاريبي:** الإمارات العربية المتحدة، ودولة قطر، وترينيداد وتوباغو، وجمهورية الدومينيكان

الوضع الاجتماعي والاقتصادي

- **مرتفع:** المملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية، والإمارات العربية المتحدة، ودولة قطر
- **منخفض:** ترينيداد وتوباغو، وجمهورية الدومينيكان

الاهتمام على مستوى السياسات

- **مرتفع:** المملكة المتحدة، وترينيداد وتوباغو، وجمهورية الدومينيكان
- **منخفض:** الإمارات العربية المتحدة، ودولة قطر، والولايات المتحدة الأمريكية

الشكل 3-1: معايير الاختيار ودراسات الحالات.

إعداد دراسة الحالات الفردية

لكي نتمكن من دراسة كل حالة من هذه الحالات دراسةً شاملة، فقد استعّنا بالبيانات التالية: التقارير والمنشورات المتوفرة من المصادر الأكاديمية والحكومية والإعلامية؛ والبيانات الدولية من برنامج التقييم الدولي للطلاب «بيزا»، واختبار الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم «تيمس»، واختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم «بيرلز» (حسب الحاجة)، والبيانات الوطنية حول مجموعة من نتائج الطلاب؛ إلى جانب إجراء المقابلات مع مجموعة من الأخصائيين المشتغلين بالتعليم والأكاديميين وصانعي السياسات.

الشكل 3-2: المعلومات المستخدمة في دراسات الحالات.

الأدوات واختيار الأفراد الذين أُجريت معهم المقابلات

في إطار استقاء مجموعة كبيرة من الرؤى ووجهات النظر المتنوعة عن الموضوع محل الدراسة، وقع اختيارنا على الأفراد الذين أجرينا معهم المقابلات بناءً على من ينطبق عليهم وصفٌ (أو أكثر) من التوصيفات التالية، وهي أن يكونوا من الأخصائيين المشتغلين بالتعليم أو صانعي السياسات أو الأكاديميين. كما راعينا ضرورة أن يكون من جرت مقابلته قاطنًا في الدولة ذاتها محل الدراسة و/أو أن يكون خبيرًا داخل هذه الدولة (اتضح ذلك من خلال خبرات العمل أو المنشورات السابقة). وقد جرى تحديد الأفراد المحتمل إجراء المقابلات معهم من خلال بيانات الاتصال المتاحة والبحث عبر الإنترنت إلى جانب التوصيات المقدمة بشأنهم من جانب الخبراء الآخرين في نفس المجال. ونظرًا للمتطلبات التي تمليها طبيعة هذا البحث، فقد استخدمنا طريقة ملائمة لاختيار الأفراد مقسمة إلى فئات بدلاً من اللجوء إلى الاختيار العشوائي، واشتملت هذه الفئات على البلد الأصلي لمن قمنا بمقابلته وما لديه من خبرات. ثم بدأنا في التواصل مع حوالي 54 شخصًا من المرشحين لإجراء المقابلات معهم عن طريق بريدهم الإلكتروني، وقد وافانا 30 شخصًا منهم بالرد، ليتم في النهاية إجراء المقابلات مع 23 شخصًا (انظر الجدول 3-1 أدناه لمعرفة تقسيم الأشخاص الذين أجرينا المقابلات معهم بحسب الدولة).

	الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر	المملكة المتحدة	ترينيداد وتوباغو وجمهورية الدومينيكان	الولايات المتحدة الأمريكية	الإجمالي
العدد	7	6	4	6	23

الجدول 3-1: الأفراد الذين أجريت معهم المقابلات بحسب الدولة.

كما تحدثنا إلى ثمانية مسؤولين من صانعي السياسات، من بين 23 شخصًا جرى مقابلتهم، بما في ذلك ممثلين عن وزارات التربية والتعليم وكبار المديرين لدى الهيئات التنظيمية الحكومية والمسؤولين عن مبادرات التعليم الحكومية وكبار الأعضاء في مؤسسات الفكر والرأي. وعلاوةً على ذلك، أجرينا عددًا من المقابلات مع عشرة أكاديميين من مختلف الجامعات في الدول المشار إليها، وكلٌ منهم يمتلك خبرات ذات صلة وثيقة بقضايا الذكور في مجال التعليم و/أو قام بإجراء بحوثه الخاصة عن هؤلاء الذكور. وفي النهاية، أجرينا مقابلات مع خمسة أفراد من الأخصائيين التعليميين الذين عملوا مع البنين، وذلك بهدف التعرف بشكل أكبر على النجاحات التي أحرزوها والتحديات التي واجهتهم في التغلب على تدّني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور، إلى جانب تسجيل اقتراحاتهم بشأن المبادرات المستقبلية اللازمة لدعم هؤلاء الذكور في مجال التعليم.

وبهدف الحرص على ضمان الاتساق في جميع المقابلات التي أجريناها، فقد استعّنا بنموذج استبيان شبه موّحد مع جميع المشاركين. واشتمل هذا النموذج على 17 سؤالاً يمكن الاطلاع عليها في الملحق (1) من هذا التقرير. وتجدر الإشارة إلى أن الباحثين الذين عكفوا على إجراء هذه الدراسة حاصلين على الاعتماد من مبادرة التدريب المؤسسي التعاوني(CITI) ، وقد قاموا باستخدام المعايير التي أقرتها المبادرة لإجراء البحوث التي تشمل البشر.

جمع البيانات

بدأت عملية البحث بجمع الأدبيات والمنشورات المتعلقة بالنتائج التعليمية التي أحرزها الذكور في الدول محل الدراسة على مدى العقود القليلة الماضية، بالإضافة إلى آثار هذه النتائج في سوق العمل والمجتمع. وشملت هذه العملية تحليل المقالات الصحفية والمنشورات التي أصدرتها المؤسسات الدولية ووثائق السياسات الحكومية الرسمية وتقارير مؤسسات الفكر والرأي والمقالات الإعلامية وغيرها. وقد عكفنا عقب الانتهاء من تجميع هذه الأدبيات على دراسة مجموعات البيانات ذات الصلة من البحوث الحالية إضافةً إلى البيانات المتعلقة بالجنسين ومجال التعليم المستمدة من قواعد البيانات المحلية والدولية، بما في ذلك معهد اليونسكو للإحصاء، وقاعدة البيانات المفتوحة التابعة للبنك الدولي، ومكتب الإحصاء الوطني في المملكة المتحدة ومركز البيانات الدولية المخصص لاختبار الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (تيمس) واختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (بيرلز).

وإلى جانب الأدبيات ومجموعات البيانات ذات الصلة، قمنا كذلك بجمع بيانات المقابلات التي أجريناها. وقد مُنح جميع الأشخاص الذين أجرينا معهم المقابلات حرية الاختيار بين إجراء المقابلة شخصيًا أو عبر الهاتف أو برنامج سكايب أو من خلال إرسال الأسئلة المكتوبة وموافاتنا بالرد عليها. كما تسلّم جميع هؤلاء الأشخاص الأسئلة مقدمًا، وجرى إبلاغهم بحقوق المشاركة الممنوحة لهم، وخاصةً ما يتعلق بالسرية وعدم الإفصاح عن هوية المشاركين. وفور قبول الشخص الذي ستجرى معه المقابلة المشاركة في الدراسة، يتولى باحثٌ، أو اثنان حسبما تقتضي الحاجة، إجراء المقابلة معه. كذلك قمنا بتسجيل المقابلات الشخصية أو عبر برنامج سكايب في شكل ملاحظات، وجرى كتابة الملاحظات في غضون 24 ساعة من إجراء المقابلة لضمان دقة البيانات المسجّلة. كما احتفظنا بسجل لتيسير تتبع التواريخ و الأسماء و أوقات الاتصال و التواريخ المحددة لإجراء المقابلات أو الموعد النهائي لإرسال الردود المكتوبة عن الأسئلة التي قمنا بإرسالها إلى المشاركين.

تحليل البيانات

لقد جمعنا الأدبيات والمنشورات المتاحة ثم رتبناها بحسب الدولة لتكون بمثابة الأساس الذي تعتمد عليه دراسة الحالة لكل دولة من الدول المشار إليها. وفيما يتعلق بإجراء التحليل الكّمي، قمنا باستخدام مجموعة متنوعة من مناهج العمل وفقًا للدولة والبيانات الأولية المتوفرة لدينا. ففي المرحلة الأولى، جرى تحليل النتائج المستقاة من التقييمات الدولية بناءً على المتوسط المحقق على مستوى الدولة، وذلك باستخدام الجنسين كقاعدة لمستوى التحليل. وفي المرحلة الثانية، استخدمنا مجموعة متنوعة من البيانات الدولية، التي حصلنا عليها من معهد اليونسكو للإحصاء والبنك الدولي وغيرهما من المصادر الدولية، لكي يتسنى لنا عقد المقارنات بين الجنسين. أما المرحلة الثالثة فقد خصصناها لتحليل البيانات الوطنية حول مستويات التحصيل والإنجاز التعليمي لدى الطلاب من أجل تحديد أوجه التفاوت والاختلاف بين الجنسين وكذلك على مستوى الوضع الاجتماعي والاقتصادي والمستوى الإقليمي. وقد استخدمنا برنامج (SPSS) في تحليل البيانات المذكورة.

كما قمنا بتصنيف بيانات المقابلات بحسب الدولة/المنطقة، وترميزها وفق الموضوع أو المحور الذي جرت مناقشته من أجل تحديد القضايا المشتركة. هذا بالإضافة إلى ذكر الاقتباسات الأساسية لإلقاء الضوء على كيفية ظهور هذه الموضوعات المشتركة في سياق كل دراسة من دراسات الحالة على حدة. وتمثلت الموضوعات الأربعة الأساسية التي ذكرها المشاركون فيما يلي:

1- العائق الذي يشكّله الوضع الاجتماعي والاقتصادي أمام تحسين مستويات الإنجاز والتحصيل التعليمي لدى البنين

2- ظهور النظام التعليمي الذي يحابي البنات على حساب البنين (من حيث التدريس والتقييم والمناهج التعليمية)

3- عدم تمكُّن البنين من رؤية فوائد التعليم المدرسي في سوق العمل

4- قلة جهود البرامج المقدمة لدعم البنين

وتشتمل كل دراسة من دراسة الحالات على قسم يلقي الضوء على مبادرة أو اثنتين من المبادرات التي أطلقتها الدول محل الدراسة. وقد وقع الاختيار على هذه المبادرات سواءٌ من خلال البحث عبر الإنترنت أو أثناء المقابلات التي أجريت مع المشاركين. وفي حالة قيام الباحثين باختيار المبادرات من خلال البحوث السابقة، فإنهم يطرحون عددًا من الأسئلة الإضافية في إطار سياقات المبادرات ذات الصلة. إلا أن العديد ممن أجرينا المقابلات معهم قد أعربوا عن مخاوفهم إزاء قلة المبادرات المطروحة، التي لا زالت تشكّل قيودًا رئيسية في هذه الدراسة. ويناقش القسم التالي هذه القيود بمزيدٍ من التفصيل.

وفور تحليل البيانات كل على حدة، فإنها تجمع بعد ذلك وتضاف إلى دراسة الحالة، علاوةً على الاستعانة ببيانات المقابلات في جميع أجزاء الدراسة. وقد نظّم الباحثون دراسات الحالات بحيث تشتمل جميعها على العناوين الفرعية التالية:

- نظرة عامة على التعليم لدى الجنسين
- معدّلات الالتحاق بالتعليم بين الجنسين
- التحصيل التعليمي بين الجنسين على مستوى المدارس
- التعليم العالي لدى الجنسين
- التحدي الفريد
- المبادرات الواعدة
- الخلاصة

قيود الدراسة

واجهت هذه الدراسة، كغيرها من الدراسات، عددًا من القيود التي حاول المؤلفون التغلب عليها قدر الإمكان. ويتمثل أول هذه القيود في أن معظم الأدبيات والمنشورات المكتوبة حول الجنسين، بما في ذلك قضايا الجنسين في مجال التعليم، تتمحور حول القضايا المتعلقة بالبنات. ومعنى ذلك أنه كان يتم التغاضي عن أو إغفال التحديات التي يواجهها البنين في الغالب، بل وكان من الأصعب العثور على بحوث جيدة تتناول هذه القضية بالتحليل الشامل. وبالمثل، فإن عددًا قليلاً ممن أجرينا معهم المقابلات لم يشعروا بالارتياح إزاء التحدث عن القضايا والمشكلات التي تواجه الذكور وبدا كأنهم يجاهدون لاختيار اللغة المناسبة في الحديث، وذلك على الرغم من إقرارهم بتدّني مستويات أداء الذكور في المدارس مقارنةً بالإناث. ويعكس هذان الأمران السياق المهيمن في الحديث حول قضايا الجنسين، الذي من شأنه قصر المناقشات المتعلقة بقضايا الجنسين على الإناث فحسب.

أما القيد الثاني لهذا البحث فهو أنه لم يشمل جميع المناطق والدول التي تعاني من تدني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور. ونظرًا لنسق دراسات الحالات الواردة في التقرير، لم يجري مناقشة الأمثلة من إفريقيا أو آسيا أو روسيا أو منطقة القوقاز، ما جعل من الصعب تعميم هذه الدراسة على نطاق عالمي أوسع. وفي حين أن الوضع المثالي هنا كان سيتمثل في تغطية عدد أكبر من المناطق الجغرافية التي تنخفض فيها مستويات التحصيل لدى الذكور، فإن إجراء التحليل العالمي لهذه القضية يتجاوز نطاق هذا البحث، الذي يهدف في المقام الأول إلى التركيز على مناطق محددة تناسب معايير الاختيار التي حددناها من أجل تقديم التحليلات المعمقة بشأنها. ومع ما سبق، فقد حرصنا في هذا البحث على ضمان أن تتسم دراسات الحالات المختارة بالتنوع إلى حدٍ كبير مع إيراد العديد من التجارب المختلفة التي تبين حرمان الذكور من الحصول على حقوقهم التعليمية.

ويتمثل القيد الثالث لهذا البحث إلى اقتصار دراسات الحالات على دولتين فقط في منطقة الشرق الأوسط ودولتين أخريين في منطقة البحر الكاريبي. وبالطبع فإن الإمارات العربية المتحدة، ودولة قطر، وترينيداد وتوباغو، وجمهورية الدومينيكان، من الدول المتميزة، إلا أنه لا يمكن تعميم النتائج الخاصة بهذه الدول برمتها على مستوى سائر دول مجلس التعاون الخليجي أو دول منطقة البحر الكاريبي. ومع ذلك، فقد تكون بعض الرؤى والأفكار المعمّقة بشأن الاتجاهات الإقليمية الناشئة ذات أهمية لصانعي السياسات الذين يسعون إلى اكتساب فهم أفضل والتعامل مع المشكلات التي يواجهها البنين في مجال التعليم على مستوى هاتين المنطقتين.

وكان القيد الأخير هو قلة المبادرات المطروحة عمومًا لدعم الذكور الذين يعانون من تدني مستويات التحصيل التعليمي في الدول والمناطق المختارة. ونظرًا لاتخاذ مجموعة قليلة نسبيًا من الإجراءات للتعامل مع هذه القضية على الصعيد العالمي، فقد كان من الصعب تحديد الموضوعات الناشئة عن كيفية تعامل مختلف الدول والمنظمات الدولية مع هذه القضية بهدف التخفيف من آثارها. وعلاوةً على ذلك، فقد كان من الصعب تقييم أفضل الممارسات المتبعة وإلقاء الضوء عليها في ظل تطبيق عدد قليل من البرامج والسياسات القائمة بشكل مسبق.

الفصل الرابع

الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر

نظرة عامة على التعليم لدى الجنسين في دولتّي الإمارات العربية المتحدة وقطر[14]

بالنظر إلى الناحية التاريخية، نجد أن البنين قد تلقوا تعليمهم على النسق الغربي قبل البنات في كل من دولتّي الإمارات العربية المتحدة وقطر. ففي الإمارات العربية المتحدة، افتُتحت أول مدرسة للبنين في عام 1912، في حين لم تفتتح أول مدرسة للبنات حتى عام 1955. وفي الوقت ذاته، افتتحت أول مدرسة رسمية للبنين في دولة قطر عام 1952، بينما أنشئت بها أول مدرسة حكومية للبنات بعد ذلك بأربع سنوات فقط في عام 1956.[15] ومع ذلك، فقد واكب اكتشاف النفط أن تكّفَل حكام البلدين بإنشاء المدارس العامة المجانية لكلٍ من البنين والبنات. وبمرور الوقت، وعلى الرغم من بدء عملية التعليم في وقتٍ متأخر نسبيًا، فإن البنات يحققن اليوم في كلا البلدين درجات أفضل ويواصلن تعليمهن إلى مستويات متقدمة مقارنةً بالبنين. ويوضح الشكل 4-1 أدناه أهم المراحل الرئيسية في مسيرة عملية التعليم بين الجنسين في الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر على مدى القرن الماضي.[16]

1912 (الإمارات العربية المتحدة) – تأسيس أول مدارس تعليمية على النسق الغربي للبنين في إمارتّي دبي والشارقة.

1939 (دولة قطر) - اكتشاف النفط في قطر.

1952 (دولة قطر) – افتتاح أول مدرسة لتعليم البنين.

1955 (الإمارات العربية المتحدة) - افتتاح أول مدرسة لتعليم البنات في الشارقة.

1956 (دولة قطر) – افتتاح أول مدرسة عامة لتعليم البنات.[17]

1957 (دولة قطر) - إنشاء وزارة المعارف[18] لتعمل كهيئة تنظيمية وإدارية للتعليم في دولة قطر (بريور وآخرون، 2007؛ وكالة الأنباء القطرية، بدون تاريخ؛ ريدج، 2014).

1958 (الإمارات العربية المتحدة) - اكتشاف النفط في الولايات المتصالحة (التي سميت لاحقًا بدولة الإمارات العربية المتحدة).

1965 (دولة قطر) - تطبيق أول منهاج تعليمي قطري، وفي غضون خمس سنوات فقط، حقق كلاً من البنات والبنين نفس معدلات الحضور تقريبًا على مستوى المدارس (بريور وآخرون، 2007؛ ريدج، 2014).

1971 (دولة قطر) - أعلنت دولة قطر استقلالها.

1971 (الإمارات العربية المتحدة) – تأسست دولة الإمارات العربية المتحدة رسميًا (بريور وآخرون، 2007؛ ريدج، 2014).

1972 (الإمارات العربية المتحدة) – إنشاء وزارة التربية والتعليم، وإصدار القانون الاتحادي رقم 11 بشأن إلزامية التعليم الأساسي ومجانيته[19] (الهيئة الوطنية للمؤهلات [2013]؛ المكتب الدولي للتعليم التابع لمنظمة اليونسكو، 2011 ب).

2001 (الإمارات العربية المتحدة / دولة قطر) - الإعلان عن إلزامية التعليم ومجانيته من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية، أو حتى يبلغ الطالب 18 سنة، أيهما يأتي أولاً (المكتب الدولي للتعليم التابع لمنظمة اليونسكو، 2011 أ).

2002 (دولة قطر) - إنشاء المجلس الأعلى للتعليم.

الشكل 4-1: الجدول الزمني للفعاليات المهمة في مسيرة عملية التعليم بين الجنسين في الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر.

14 تستند الكثير من المعلومات عن دراسة الحالة الخاصة بدولتّي الإمارات العربية المتحدة وقطر إلى البحث السابق الذي أجراه المؤلف الرئيسي (ريدج، 2014). وقد جرى تحديث البيانات والمعلومات كلما أمكن ذلك.

15 لا تزال المدارس العامة في كلٍ من الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر تتبع نظام التعليم غير المختلط.

16 تم إدراج اكتشاف النفط في كل من الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر في عامي 1958 و1939، على التوالي، ضمن الجدول الزمني للأحداث في كلا البلدين نظرًا لأن اكتشافه أسهم في تحقيق الازدهار الاقتصادي الذي أدى بدوره إلى إرساء أساس قوي لتطوير نظام التعليم الرسمي في كلا البلدين (الدوسري، 2007؛ ريدج، 2014).

17 صدرت فتوى أو بيان ديني في ذلك الوقت من أحد الشيوخ المشهورين تبين أن تعليم البنات يتوافق مع التعاليم الإسلامية المنصوص عليها في القرآن الكريم، ما يجعل افتتاح هذه المدارس مقبول اجتماعيًا (بريور وآخرون، 2007؛ وكالة الأنباء القطرية، بدون تاريخ؛ ريدج، 2014).

18 وزارة المعارف كانت تمهيدًا لتأسيس وزارة التربية والتعليم.

19 بعد تقرير إلزامية التعليم الأساسي في الإمارات العربية المتحدة في عام 1972، تم توسيع نطاق إلزامية التعليم فيما بعد ليشمل الصف التاسع (ريدج، 2014). ومؤخرًا في عام 2012، أصبح التعليم إلزاميًا ومجانيًا حتى إتمام الصف الثاني عشر، أو وصول الطالب إلى سن 18 سنة، أيهما يأتي أولاً (حكومة أبوظبي الإلكترونية، 2016).

وكما يوضح الشكل 4-1 (انظر دولة قطر، 1965)، فقد بدأ البنين والبنات في الالتحاق بالمدارس بمعدّلات مماثلة في دولة قطر عام 1970، أي قبل دولة الإمارات العربية المتحدة ودول الخليج الأخرى بوقت كبير، رغم أن أنظمة التعليم في المنطقة اتبعت أنماطًا مشابهة للغاية (بريور وآخرون، 2007؛ ريدج، 2014). ومنذ ذلك الحين، شهدت أنظمة التعليم في الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر انعكاس مسار الفجوات القائمة بين الجنسين في مجال التعليم، مما استدعى دراستها بمزيدٍ من التفصيل.

معدّلات الالتحاق بالتعليم بين الجنسين

كان حصول كلا الجنسين على حقهم في التعليم ولا يزال أولوية وطنية في كل من الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر. وفي الوقت الراهن، يوجد لدى البلدين نسب مماثلة من البنين والبنات الملتحقين بمرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي. ومع ذلك، يبين الجدول 4-1 تزايد نسبة الطالبات بشكلٍ كبير في مراحل التعليم العالي في كلا البلدين، مع انخفاض هذه النسبة بصورة متزامنة لدى الطلاب الذكور (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وفي الإمارات العربية المتحدة، شكّلت نسبة البنات 48.9% من طلاب المرحلة الابتدائية و54.5% من طلاب التعليم العالي، فيما بلغت نسبة البنات في دولة قطر 49.0% من طلاب المرحلة الابتدائية و64.3% من طلاب التعليم العالي (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016).

	الإمارات العربية المتحدة		دولة قطر	
المؤشر	العدد الإجمالي	النسبة المئوية للإناث	العدد الإجمالي	النسبة المئوية للإناث
الطلاب الملتحقون بالتعليم الابتدائي	409,776	48.9	117,454	49.0
الطلاب الملتحقون بالتعليم الثانوي	411,040	48.6	88,466	48.1
الطلاب الملتحقون بالتعليم العالي	143,060	54.5	25,255	64.3

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016.

الجدول 4-1: معدّلات الالتحاق بالتعليم حسب تصنيف الجنسين في الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر (2014)

أما بالنسبة لسنوات الدراسة المتوقعة في الإمارات العربية المتحدة، فتبلغ 13.9 سنة للإناث، بينما تقل بمقدار عام كامل لدى الذكور، إذ تبلغ 12.9 سنة (تقرير التنمية البشرية، 2014). وفي دولة قطر، يبلغ متوسط سنوات الدراسة للإناث 13.3 سنة بينما يبلغ المتوسط لدى الذكور 12.2 سنة فقط.[20] (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016).

التحصيل التعليمي بين الجنسين على مستوى المدارس

التقييمات الوطنية

وفقًا لنتائج التقييمات الوطنية، تُعد مستويات الأداء لدى البنين في كل من الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر أقل مقارنةً بالبنات. وفي دولة الإمارات العربية المتحدة، أحرزت البنات مستويات أداء أعلى من البنين في مواد الرياضيات والعلوم واللغتّين الإنجليزية والعربية وفق نتائج برنامج التقييم الوطني الإماراتي (إيغبرت، 2012؛ ريدج، 2014). ويمكن رؤية أنماط مماثلة في نتائج الامتحان العام لقياس الكفاءة التربوية (سيبا) خلال العام الدراسي 2012-2013، إذ وصلت نسبة 11% من البنات الإماراتيات بالصف الثاني عشر في إمارة أبوظبي إلى مستوى الفئة

20 تعود هذه الأرقام إلى إحصاء عام 2010.

الأولى (الفئة 1)[21]، في حين وصل 9% فقط من البنين الإماراتيين إلى هذا المستوى (مجلس أبوظبي للتعليم، 2013). وفي امتحان «سيبا» لعام 2014، تفوقت البنات على البنين بفارق خمس نقاط في المتوسط، إلا أن الفجوة كانت أكبر بكثير في بعض المناطق، حيث تفوقت البنات على البنين بفارق 25 نقطة في المتوسط على مستوى المنطقة الغربية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2015). وفي السياق ذاته، تشهد دولة قطر عددًا من الفجوات كذلك في مستوى التحصيل التعليمي على المستوى الوطني لمصلحة البنات. فخلال العام الدراسي 2010-2011، تفوقت البنات على البنين بفارق 20 نقطة في المتوسط في اختبارات الشهادة الثانوية العامة القطرية (الأمانة العامة للتخطيط التنموي، 2012؛ ريدج، 2014).[22]

التقييمات الدولية

تشير التقييمات الدولية كذلك إلى وجود فجوة واضحة في مستويات الأداء التعليمي بين الجنسين في كل من الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر، وتصب هذه الفجوة لمصلحة البنات. فوفقًا لنتائج برنامج «بيزا» لعامي 2012 و2015، أحرز البنين في الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر مستويات أداء أقل من البنات في جميع المواد الدراسية الثلاثة (الموضحة في الجدول 4-2) (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014 و2016 أ). وفي عام 2012، تمثلت الفجوة الأكبر في مستويات التحصيل في القراءة، إذ تفوقت البنات على البنين بفارق 56 نقطة في المتوسط في دولة الإمارات العربية المتحدة، و70 نقطة في دولة قطر (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014). وكذلك في عام 2015، كانت الفجوة الأكبر مرة أخرى في مادة القراءة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). ومع ذلك، فقد سعت الدولتان إلى تقليص هذه الفجوة قليلاً، إذ انخفض الفارق بين البنات والبنين إلى 50 نقطة حاليًا في دولة الإمارات العربية المتحدة، و53 نقطة لمصلحة البنات في دولة قطر (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ)، لكن لا يزال حجم الفجوة بين الجنسين في كلا البلدين كبيرًا للغاية.

	القراءة				الرياضيات				العلوم			
	2012		2015		2012		2015		2012		2015	
	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور
دولة قطر	424	354	429	376	385	369	408	397	402	367	429	406
الإمارات العربية المتحدة	469	413	458	408	436	432	431	424	462	434	449	424

الجدول 4-2: متوسط درجات الجنسين في القراءة والرياضيات والعلوم وفق نتائج برنامج «بيزا» (2012 و2015). المصدر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2014 و2016 أ.

التعليم العالي لدى الجنسين

ومع استمرار انخفاض مستويات التحصيل التعليمي ومعدلات الاستبقاء لدى الذكور في المرحلة الثانوية، فليس مستغرباً أن تقل نسبة الطلبة الذكور في كل من الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر في مرحلة التعليم العالي. ففي دولة الإمارات العربية المتحدة، شكلت الإناث نسبة 62% من جميع خريجي التعليم العالي في العام الدراسي 2011-2012، وشكلت نسبة أعلى (تصل إلى 71%) في الجامعات الحكومية (وحدة معلومات الإيكونيميست، 2014). وفي بعض الجامعات مثل جامعة الإمارات العربية المتحدة، شكلت الإناث ما يقرب من 80% من مجموع الطلاب الجامعيين (جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2015). كما أن معدل تناقص الطلاب أقل لدى الإناث

21 تشمل الفئة 1 الطلاب الذين يحققون أكثر من 180 نقطة، وتشمل الفئة 2 الطلاب الذين يحققون ما بين 165 و179 نقطة، وتشمل الفئة 3 الطلاب الذين يحققون ما بين 150 و164 نقطة، بينما تشمل الفئة 4 الطلاب الذين يحققون أقل من 150 نقطة. وعادةً ما يتعين على الطلاب الذي يحققون نقاط الفئة 4 الحصول على برامج تعليمية تأسيسية قبل التحاقهم بمرحلة التعليم العالي (مجلس أبوظبي للتعليم، 2013).

22 لا يتوفر للعامة الحصول على أحدث المعلومات عن التقييمات الوطنية في دولة قطر.

الإماراتيات مقارنةً بالطلبة الذكور الإماراتيين (جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2015). وقد أشار أحد المستشارين في كلية البنين في عام 2010 إلى أن أكثر من 50% من الطلبة الذكور قد تركوا التعليم العالي خلال السنة التأسيسية (وهي السنة التمهيدية التي يدرس فيها الطلاب الإماراتيون مقررات تساعدهم على تحسين لغتهم الإنجليزية قبل بدء تعليمهم للحصول على الشهادة الجامعية (أحمد، 2010).

وفي دولة قطر، يواجه الطلبة الذكور المواطنين تحديات مماثلة في مرحلة التعليم العالي، ففي جامعة قطر، تخرجت 989 طالبة (بنسبة 78%) في عام 2014، مقارنةً بتخرج 280 طالبًا فقط (بنسبة 22%) (كامل ولينش، 2015). ورغم أن هذه المعدلات كانت في فترة زمنية معينة، فإنها تتطابق بشكلٍ وثيق مع تعليق أحد صانعي السياسة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومفاده أنه إذا قمنا بوصف التعليم على أنه «سباق بين 10 بنين و10 بنات، فسوف يفوز ثمانية من البنات واثنان من البنين» (المقابلة السادسة في دول مجلس التعاون الخليجي، 2017).

وبما أن الإناث يشكلن غالبية الطلبة في مؤسسات التعليم العالي في كل من الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر، فإنهن يشكلن غالبية الطلبة كذلك في معظم مجالات الدراسة. وتُظهر أحدث البيانات الواردة من معهد اليونسكو للإحصاء (انظر الجدول 4-3) قلة نسبة الطلبة الذكور في جميع مجالات الدراسة في دولة الإمارات العربية المتحدة باستثناء مجالات الهندسة والتصنيع والبناء (64% من الذكور) والأعمال والإدارة والقانون (53% من الذكور) (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وفي دولة قطر، يشكل الذكور أيضًا أقلية من الطلبة في جميع مجالات الدراسة باستثناء مجالات الهندسة، والتصنيع والبناء (64% من الذكور) والخدمات (84% من الذكور) (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وعلى الرغم من أن الذكور يشكّلون غالبية الطلاب الذين يدرسون في مجالات الهندسة والتصنيع والبناء، فلا تزال هناك بعض المخاوف بشأن النسبة الملائمة للذكور في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. وقد أفاد أحد الشخصيات التي أجرينا مقابلة معه قائلاً: «لقد سعت دولة قطر، على مدى السنوات الأخيرة، إلى تشجيع الطلبة الذكور القطريين على الالتحاق بمجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، رغم صعوبة ذلك... نظرًا لانخفاض مستوى تحصيل الطلبة الذكور في مواد الرياضيات والعلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية» (المقابلة الثامنة في دول مجلس التعاون الخليجي، 2017). وبالإضافة إلى ذلك، يُعد تخصص التعليم أيضًا من المجالات الدراسية غير المفضلة لدى الطلبة الذكور في كل من الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر، ويشكّل الطلبة الذكور المواطنين نسبة 11% و7% فقط على التوالي من الطلبة الدارسين لهذا المجال (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016) كما يشكلون نسبة أقل من المعلمين العاملين في كلا البلدين.

مجال الدراسة	النسبة المئوية للإناث		النسبة المئوية للذكور [23]	
	الإمارات	دولة قطر	الإمارات	دولة قطر
التعليم	89	93	11	7
الفنون والعلوم الإنسانية	61	79[a]	39	21[a]
العلوم الاجتماعية والصحافة والإعلام	61	79[a]	39	21[a]
العلوم الطبيعية والرياضيات والإحصاء	62	73[a]	38	27[a]
الأعمال والإدارة والقانون	47	65[a]	53	35[a]
الهندسة والتصنيع والبناء	36	36	64	64
الصحة والرعاية	80	82	20	18
الزراعة والغابات ومصائد الأسماك والطب البيطري	84	N/A	16	N/A
الخدمات	59	16	41	84
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	56	50	44	50

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016. ملاحظة: أ بيانات 2012.

الجدول 4-3 النسبة المئوية للالتحاق بالتعليم العالي وفق مجال الدراسة وتصنيف الجنسين في الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر (2015).

وفي كلا البلدين، يزيد عدد المعلمات الإناث بشكل كبير عن المعلمين الذكور، لا سيّما في المرحلة الابتدائية. وفي عام 2014، كان 91% من معلمي المدارس الابتدائية في الإمارات من الإناث، بينما كان 86% من معلمي المدارس الابتدائية في دولة قطر من الإناث (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وقد حُددت هذه المشكلة المتعلقة بانخفاض تمثيل الذكور في مجال التعليم باعتبارها مسألة أثارت القلق لدى العديد من الذين أجرينا معهم المقابلات في إطار موضوع تفوق البنات على البنين في أنظمة التعليم وكذلك لدى أولئك الذين يشعرون بأهمية وجود عددٍ أكبر من المعلمين الذكور والفائدة التي ستعود من وراء ذلك على الطلبة البنين في المدارس. وقال أحد العاملين في وضع سياسة التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة: «إن معظم الطلبة الذكور [المواطنين] لا يتخصصون في مجال التعليم. وتعتبر مهنة التدريس نفسها غير جذَّابة إذ يرى الكثيرون أن هناك فرصًا أخرى أكثر جاذبية أو ربحاً منها» (المقابلة الثالثة في دول مجلس التعاون الخليجي، 2017). وأوضح شخص آخر أنه أثناء عمله في الهيئات التعليمية بإمارة أخرى، «كنا نحاول دائماً الحصول على مزيد من المعلمين الذكور، وقد اقترحت زيادة الرواتب... ومراعاة أن الذكور يهتمون أكثر بأنفسهم ويريدون تحقيق النجاح... وبالتالي يجب إطلاق حملة إعلانية توعوية تخبرهم بأن مهنة التدريس رسالة عظيمة تماثل رسالة الأب في بيته، وأنهم يربون أجيال الأمة للمستقبل ... عليك إقناع الناس أن التدريس مهنة مرموقة» (المقابلة السادسة في دول مجلس التعاون الخليجي، 2017). وفي حين لا يمثل زيادة المعلمين الذكور حلاً نهائيًا لمسألة ضعف الأداء المدرسي لدى الطلبة البنين، فإن نقص المعلمين الذكور المواطنين والاعتماد على المعلمين الذكور الوافدين يمكن أن يكون عاملاً بالغ الخطورة يُسهم في فك ارتباط الطلبة الذكور المواطنين وانفصالهم عن التعليم في أنظمة التعليم القطرية والإماراتية (ريدج، شامي، كيبلز، دراسة مقبلة).

23 لم يسرد معهد اليونسكو للإحصاء نسبة الطلبة الذكور الملتحقين. ولذلك، تم حساب هذه الأرقام مباشرةً من نسبة الإناث.

التحدي الفريد: عدم المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل

من التحديات الفريدة في دولتّي الإمارات العربية المتحدة وقطر أن الطلاب، وخاصةً الذكور منهم، يتمكنون من الحصول على وظائف عالية الأجر نسبياً في قطاعات الجيش والشرطة التي لا تتطلب مستويات تعليم مماثلة. وقد كانت مشكلة ترك الطلبة الذكور للمدارس بغرض الانتقال إلى سوق العمل مسألة شائعة ظهرت جليةً في المقابلات التي أجريت مع شخصيات من الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر، حيث أشار أحد صانعي السياسات إلى أن «الطلبة الذكور يتعرضون أكثر لخطر التسرب من التعليم ... إذ إنهم يريدون الحصول على وظيفة ثم الزواج. كما يرغبون في جني المال فورًا» (المقابلة الخامسة في دول مجلس التعاون الخليجي، 2017). وأشار شخص آخر في إحدى الجامعات القطرية إلى أن «الذكور لديهم خيارات أخرى في قطر، مثل الالتحاق بأكاديمية الشرطة (التي تعتبر جهة مرموقة) و/أو الجيش» (المقابلة الأولى في دول مجلس التعاون الخليجي، 2017). وبالمثل، قال أحد صانعي السياسات في الإمارات: «إن الذكور يفضلون الالتحاق بالجيش [عن البقاء في المدرسة]» (المقابلة الرابعة في دول مجلس التعاون الخليجي، 2017).

وقد تناول البحث مشكلة الطلبة الذكور الذين يتركون المدرسة في كل من الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر بسبب ما يُتاح لهم من وظائف في القطاع العام ذا الأجور المرتفعة والتي لا تتطلب منهم مستويات أداء تعليمي عالية) (الأمانة العامة للتخطيط التنموي، 2012؛ لي، 2016؛ ريدج، فرح، شامي، 2013؛ يونغ، 2013). وقد خلص تقرير التنمية البشرية لدولة قطر إلى أن الطلبة فيها يفتقرون إلى الحافز الذي يدفعهم للتعلم بسبب الاستقطاب القوي من سوق العمل (الأمانة العامة للتخطيط التنموي، 2012). بيد أن هناك تقارير أخرى توصلت إلى أن الطلبة الذكور يفتقرون إلى الحافز للتعلم نتيجةً للتجارب المدرسية المخيبة للآمال (ريدج، 2014؛ ريدج وآخرون، 2013). كما توصل الباحث لي (2016) إلى أن الطلبة الذكور القطريين يقدّرون قيمة التعليم بصورة أقل من البنات القطريات (وكذلك أقل من الطلبة الوافدين من كلا الجنسين). وبدا جليًا أن التوظيف الحكومي في دولة قطر يحظى بشعبية كبيرة واضحة، إذ جرى توظيف 81% من الذكور على مستوى الدولة في عام 2013 داخل القطاع الحكومي (وزارة التنمية الإدارية والعمل والشؤون الاجتماعية، 2014). وكشفت دراسة أجريت على أكثر من 730 طالبًا إماراتيًا في إمارة رأس الخيمة بدولة الإمارات العربية المتحدة في عام 2016، أن أكثر من نصف الطلبة (55%) يعمل آباؤهم في الجيش أو الشرطة (جيون، تشونغ، ريدج، دراسة مقبلة). وفي كلا البلدين، قد يؤدي عدم توفر فرص العمل في القطاع الحكومي للبنين إلى تثبيط العديد منهم عن مواصلة مسيرتهم التعليمية، بما يؤدي إلى مشكلات على المستوى الاجتماعي وبناء الدولة على حدٍ سواء. ولا يؤدي مستوى التعليم المتدني إلى انخفاض معدلات العمر المتوقع فحسب، إلا أنه يعيق كلا الدولتين كذلك عن التحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة (استراتيجية التنمية الوطنية، 2011؛ ريدج، 2014؛ حكومة الإمارات العربية المتحدة، 2017).

وخلافًا للمعتقدات السائدة حول الدول الريعية (التي تعتمد على تحقيق إيراداتها من مواردها الطبيعية) في منطقة الخليج، توصلت البحوث إلى أن هناك عائدات اقتصادية محددة لمواصلة التعليم، وهي أكبر بالنسبة للذكور منها بالنسبة للإناث (المري وهلال، 2011؛ ريدج، 2014). ووفقًا لدراسة أجريت على إمارة دبي، وُجد أن الذكور الإماراتيون يحققون عوائد مادية من التعليم أعلى من الإناث الإماراتيات، حيث تتضاعف الرواتب السنوية التي يحصل عليها الموظفون الذكور الذين أكملوا تعليمهم السنوي مقارنةً بأولئك الذين لم يحصلوا على الشهادة الثانوية (المري وهلال، 2011).

المبادرات الواعدة

برنامج التعلم المهني[24]

كما ذكرنا آنفًا، فقد توصلت البحوث إلى أن الذكور في كل من الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر ينفصلون عن المجتمع المدرسي ويسجلون مستويات أداء متدنية خلال دراستهم (لي، 2016؛ ريدج، فرح، شامي، 2013). وقد تم ربط انفصال الطلبة الذكور عن المدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة بتجاربهم السلبية في المدارس، وبالتالي، هناك حاجة ماسة إلى إطلاق مبادرات واعدة لإعادة اندماج الطلبة البنين في أنشطة المدرسة لضمان تحقيق نتائج تعليمية أفضل (ريدج، فرح، شامي، 2013). وحتى في المقابلات التي أجريت، التي ترتبط بموضوع التعليم الذي يحتاج إلى مراعاة الاحتياجات التعليمية للطلبة الذكور، قال أحد صانعي السياسة بدولة الإمارات العربية المتحدة: «نحن بحاجة إلى تحسين دوافع الطلبة البنين وحوافزهم. إن هذا الجيل [في سن المدرسة] يفتقر إلى الحافز. فالتعليم متوفر وسهل بالنسبة لهم، كما تتوفر لديهم الكثير من المعارف المتاحة على هواتفهم ومن خلال وسائل أخرى عديدة، إلا أننا بحاجة إلى تغيير مواقفهم ونظرتهم إلى التعليم» (المقابلة الرابعة في دول مجلس التعاون الخليجي، 2017). وفي إطار الاستجابة لهذه المشكلة والعمل على حلها، أطلقت مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة برنامج التعلم المهني بدولة الإمارات ويستهدف الطلبة الإماراتيين الذكور بدايةً من سبتمبر 2014.

ويُعد برنامج التعلم المهني، الذي جرى إطلاقه بدايةً في أستراليا، مبادرةً تستهدف الطلبة الذكور المعرضين لخطر التسرب أو ترك المدرسة في المرحلة الثانوية. ويهدف برنامج التعلم المهني بدولة الإمارات إلى زيادة مشاركة الطلبة، والحفاظ على الطلبة المهددين بمخاطر ترك المدرسة، وتحسين مستوى توقعاتهم واستشرافهم للمستقبل حتى يتمكنوا من تحقيق نتائج أفضل في المدرسة وفي العمل مستقبلاً. وعلى الرغم من أن المشروعات التي يجرى تنفيذها في البرنامج ذات طبيعة مهنية، فقد تمثَّل الهدف من هذا البرنامج في التركيز ليس على التعليم المهني فحسب، بل أيضًا على مساعدة الطلبة الذكور على إعادة الاندماج والمشاركة في أنشطة المدرسة من أجل مساعدتهم على تحقيق أهدافهم وغاياتهم. ويتم تحقيق ذلك من خلال:

- زيادة معدلات الحضور
- بناء العلاقات
- تطوير المهارات الشخصية
- منع حالات التنمر
- تحسين تقدير الذات
- تعزيز مهارات التواصل
- إحراز النجاح في المدرسة

وفي إطار برنامج التعلم المهني بدولة الإمارات، تعمل مجموعات صغيرة مكوَّنة من حوالي 10 طلاب مع معلم «حِرفِي» واحد، وهو شخص حرفي متخصص، للمشاركة في المشروعات التي تساعد في خدمة المدارس والمجتمعات المحلية على حدٍ سواء. ويتمكن الطلبة من خلال هذه المشروعات من تكوين علاقات قوية وطويلة الأجل مع بعضهم البعض ومع المعلمين الحرفيين، وتعلم المهارات اللازمة للمشروع، وبناء الثقة بالنفس وتقدير الذات،

24 ينتسب المؤلفون مباشرةً إلى برنامج التعلم المهني. وقد جرى الحصول على معظم هذه المعلومات من مصدرين، وهما (تقرير مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة لعام 2014؛ وتقرير مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة لعام 2016).

وتحسين مهاراتهم في اللغة الإنجليزية، وإعادة تحفيزهم على الاندماج في الحياة المدرسية. ويتطلب تنفيذ برنامج التعلم المهني إخراج الطلبة من بيئة الصفوف الدراسية العادية لمدة يوم واحد في الأسبوع. وغالبًا ما يكون الطلبة الذكور المنضمين للبرنامج من ضمن فئات الطلاب الذين لا يتعلمون كثيراً داخل الفصول الدراسية. وبناءً على ذلك، ومن خلال إشراك هؤلاء الطلبة في أعمال إنتاجية ذاتية التوجيه خلال برنامج التعلم المهني، يتم منح هؤلاء الطلبة فرصة لتعزيز إيمانهم بقدرتهم على تحقيق مستويات تحصيل عالية وإحراز النجاح المنشود في نهاية المطاف.

وقد أفاد الطلبة المنضمين إلى برنامج التعلم المهني بدولة الإمارات أنهم قد استفادوا من البرنامج، وقد تمثلت هذه الاستفادة على وجه الخصوص في تعلم المهارات العملية، وعيش أجواء المرح والمتعة من خلال تعلم الأشياء الجديدة، وتحسين لغتهم الإنجليزية، وتطور مستوى ثقتهم في أنفسهم واستقلاليتهم، إضافةً إلى تعلم أهمية العمل الجماعي والتعاون فيما بينهم. وقد علق أحد الطلبة قائلاً: «لقد تحسنت مهاراتي في اللغة الإنجليزية، وقد اعتدت فيما مضى على الجلوس في الجزء الخلفي من الصف في المدرسة، أما الآن فإنني أجلس في المقدمة وأركز كل حواسي مع معلمي أثناء الدرس. كما انتهيت من أداء الواجبات والمشروعات المطلوبة. بالإضافة إلى أننا نتعلم مهارات جيدة من خلال العمل على مشروعات مهنية، وقد تعلمت تنمية مهارة الاعتماد على الذات والثقة بالنفس» (مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة، 2016، ص 11). وفي الوقت الذي حقق فيه البرنامج التجريبي نجاحًا كبيرًا من حيث إعادة إشراك الطلبة وإدماجهم في الحياة المدرسية، فقد تم تحديد بعض التحديات طويلة الأجل، خاصةً فيما يتعلق بتعيين الموظفين المؤهلين والتمويل وإقناع أولياء الأمور والمعلمين بقيمة الطلبة الذكور الذين يشاركون ليوم واحد كل أسبوع خلال فترة تنفيذ هذا البرنامج.

مدرسة رويال جرامر جلفورد – فرع قطر

تحرص الحكومة القطرية، منذ عام 2007، من خلال برنامج المدارس المتميزة، على تشجيع المدارس المتميزة من جميع أنحاء العالم على فتح فروع لها في دولة قطر لتوفير فرص تعليمية للطلبة القطريين والوافدين (وزارة التعليم والتعليم العالي في دولة قطر، 2017). ومن بين أحدث المدارس التي سيتم إضافتها كجزء من برنامج المدارس المتميزة في دولة قطر، مدرسة رويال جرامر جلفورد، التي تم منحها مبنىً مجددًا في الدوحة لفتح فرع لمدرستها المتخصصة غير المختلطة في شهر سبتمبر 2016 (سكوت، 2016).

وقد افتتحت مدرسة رويال جرامر جلفورد في دولة قطر في عام 2016 كمدرسة ابتدائية مختلطة في العاصمة الدوحة، وتتضمن خططها إطلاق مدرستين ثانويتين للتعليم غير المختلط بحلول عام 2018 - واحدةٌ للبنين وأخرى للبنات. وصرح الرئيس التنفيذي لمدرسة رويال جرامر جلفورد بشأن هاتين المدرستين المقرر إنشاؤهما قريبًا في دولة قطر قائلاً: «سنقوم بإنشاء مدرستين منفصلتين في مبنيين قريبين من بعضهما البعض، وسوف توفر المدرستان أنشطة لا صفية وخارج نطاق المنهاج التعليمي بالتعاون معاً علاوة على أنهما سوف تتشاركان المرافق المخصصة بكل منهما. إننا نمتلك خبرة واسعة في مجال التربية والتعليم غير المختلط في المملكة المتحدة، ونسعى لمنح الأشخاص الذين يعيشون في الدوحة فرصة للاستفادة من ذلك» (سكوت، 2016، ص 1). وقد تم تصميم مدرسة رويال جرامر جلفورد في دولة قطر على غرار مدرسة البنين في المملكة المتحدة، والتي أنشئت في عام 1509، ما يجعلها واحدة من أقدم المدارس في المملكة المتحدة. وتصف المدرسة منهجها بأنه «تعليم مصمم خصيصا للبنين» (مدرسة رويال جرامر جلفورد، بدون تاريخ). كما تُصنف مدرسة رويال جرامر جلفورد دائمًا بأنها واحدة من أفضل المدارس المخصصة للبنين في المملكة المتحدة، إذ يحقق 97% تقريبًا من طلابها نتائج الشهادة العامة للتعليم الثانوي التي تتراوح ما بين A* / A (مدرسة رويال جرامر جلفورد، بدون تاريخ). وتؤكد مدرسة رويال جرامر جلفورد في دولة

قطر على أن التعليم الذي تقدمه عبارة عن تعليم متخصص، مع العلم أن هذه المدارس لا تهتم بدعم وتعزيز الصفات الحسية والحركية والجسدية للطلبة فحسب، بل تعمل أيضًا على وضع قواعد واضحة، وتوقعات عالية، وعلاقات قوية، واحترام متبادل من أجل تعزيز بيئة تعلم قوية ورائدة (مدرسة رويال جرامر جلفورد، 2017أ). ويتوافق ذلك مع تجارب أحد الأشخاص الذين أجريت معهم مقابلات مع الأولاد الذين ذكروا أنه «إذا كنت تنشد إحداث فارقٍ جوهري في تعلم الأولاد، [يجب أن تمتلك المدرسة] نظام تقييم جيد للتعلم، وعملية تدريس متميزة، وتقييمات واضحة تبين للطلبة الجوانب التي يجب عليهم الاهتمام بها لتحقيق النجاح المنشود ... ويتمثل الفارق الأكبر لدى البنين في ما إذا كانت [المدرسة] تضم معلمين حريصين على إقامة علاقات قوية مع الطلبة أم لا» (المقابلة الثانية في دول مجلس التعاون الخليجي، 2017).

الخلاصة

نظرًا لكونهما دولتين صغيرتين من دول مجلس التعاون الخليجي تأسستا قبل أقل من نصف قرن من الزمان، فقد حققت كل من الإمارات ودولة قطر تقدمًا ملحوظًا في مجال توفير التعليم للذكور والإناث. ومع ذلك، يتخلف البنين عن البنات على مستوى مجموعة من المقاييس التعليمية، بما في ذلك التقييم الوطني والدولي وكذلك معدلات التخرج في التعليم العالي. ولا يجري وضع السياسات وإطلاق المبادرات الكافية في كلا البلدين لمعالجة القضايا المتعلقة بالجنسين، رغم أن تحقيق البنين لمستويات تحصيل تعليمي ودراسي في الإمارات ودولة قطر بنفس القدر الذي تحققه البنات سيكون له على الأرجح فوائد طويلة الأجل على المجتمع عبر مجموعة من المجالات، من بينها سوق العمل. ومن الضروري أيضًا وجود مؤسسة تعليمية قوية للبنين لكي يحقق البلدان طموحاتهما في أن يصبحا من الدول التي يقوم اقتصادها على دعائم المعرفة (استراتيجية التنمية الوطنية، 2011؛ ريدج، 2014؛ حكومة الإمارات العربية المتحدة، 2017).

الفصل الخامس

المملكة المتحدة

نظرة عامة على التعليم لدى الجنسين في المملكة المتحدة

تزايدت فرص الحصول على التعليم أمام كل من الذكور والإناث على نحو مطرد خلال القرن الماضي في المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية (المملكة المتحدة). وفي أعقاب صدور قانون التعليم لعام 1944، أصبح التعليم إلزاميًا بالنسبة للبنين والبنات حتى عمر 15 سنة. ويبين الشكل 5-1، جدولاً زمنياً لبعض المعالم الرئيسية الأخرى في مجال التعليم والسياسات المتعلقة بالجنسين والقوانين التي صدرت في المملكة المتحدة منذ عام 1876.

1876 – صدور قانون التعليم الأساسي ومطالبة الآباء بضمان تلقي أطفالهم حتى عمر 14 سنة دروسًا في القراءة والكتابة والحساب (بولتون، 2012).

1918 – حصول المرأة على حق التصويت.

1944 –صدور قانون التعليم لعام 1944 وجعل التعليم إلزاميًا لكل من البنين والبنات حتى عمر 15 سنة.

1970 – انعقاد المؤتمر الافتتاحي لحركة التحرير الوطنية للمرأة، وكان أحد المطالب الرئيسية المتفق عليها هو تكافؤ الفرص التعليمية للإناث (المكتبة البريطانية، بدون تاريخ).

1970 – صدور قانون المساواة في الأجور.

1975 – صدور قانون التمييز على أساس الجنس، ليجرم أفعال التمييز ضد الإناث في العمل والتعليم بموجب القانون.

1988 –صدور قانون إصلاح التعليم لعام 1988.[25]

2010 – صدور قانون المساواة لعام 2010، الذي ينص على: «يجب على المدارس ضمان تحقيق المساواة بين الطلاب من أحد الجنسين في المعاملة وعدم المفاضلة في المعاملة بينهم وبين الطلاب من الجنس الآخر» (إدارة التعليم، 2014 أ، ص 20).

الشكل 5-1: الجدول الزمني للأحداث المهمة في مسيرة عملية التعليم بين الجنسين في المملكة المتحدة

أقرت المملكة المتحدة، في السنوات الأخيرة، بانتشار القضايا التي تتعلق بضعف التحصيل التعليمي لدى الذكور (هوب، 2013؛ مجلس العموم، 2014؛ ويل وآدمز، 2016). وقد أقر أيضًا العديد من الأفراد ممن أجريت معهم مقابلات في المملكة المتحدة بأن الحكومة البريطانية تتخذ حاليًا خطوات نحو تحسين هذه القضية. وردًا على سؤال حول ما إذا كان قد تم إيلاء اهتمام كافٍ لقضية ضعف التحصيل التعليمي لدى الذكور، أجاب أحد المشاركين «تتوفر لدينا بيانات ممتازة ونعرف ما هي المشكلات التي تواجهنا وفي أي الجوانب بالضبط» (المقابلة الثانية في المملكة المتحدة، 2017). وعلى الرغم من هذا، لا يزال الذكور في المملكة المتحدة - وخاصة ممن ينتمون إلى الطبقة العاملة من ذوي البشرة البيضاء – مستمرين في مقاومة التغيير. ويبين الجدول 5-1، معدل الالتحاق بالتعليم في المملكة المتحدة بين الجنسين، وأن نسبة الإناث في التعليم العالي تشكل 56.0% من إجمالي مجموع الطلاب الملتحقين.

25 في إطار هذا القانون، جرى استبدال المستويات العادية المستندة إلى الامتحانات في الغالب بالشهادة العامة في التعليم الثانوي، وهي طريقة للتقييم تتميز بوجود مكونات أكبر من ذي قبل فيما يتعلق بالدورات الدراسية. ويرى البعض أنه في أعقاب هذا التحول أصبحت الفجوة في التحصيل التعليمي بين الذكور والإناث أكثر وضوحًا (ماكين وماكنالي، 2006). وقد ردد أحد من أجريت معهم مقابلات، قائلاً: «يرجع تفاقم المشكلات المتعلقة بالبنين في التعليم إلى التغييرات في أنماط التقييم» (المقابلة الأولى في المملكة المتحدة، 2017).

معدّلات الالتحاق بالتعليم بين الجنسين

المؤشر	العدد الإجمالي	النسبة المئوية للإناث
	4,281,720	48.8
الطلاب الملتحقون بالتعليم الابتدائي	3,180,175	49.8
الطلاب الملتحقون بالتعليم الثانوي	2,266,080	56.0

المصدر: إدارة التعليم في المملكة المتحدة، 2016؛ معهد اليونسكو للإحصاء، 2016

الجدول 5-1: معدّلات الالتحاق بالتعليم حسب تصنيف الجنسين في المملكة المتحدة (2014)

على الرغم من زيادة متوسط سنوات الدراسة المتوقعة لكل من الطلاب الذكور والإناث في المملكة المتحدة مقارنة بالمتوسط العالمي الذي يبلغ 12.2 عامًا، إلا أن هذا المتوسط يقل في العادة بالنسبة للذكور (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). في عام 2014، كانت سنوات الدراسة المتوقعة داخل المدرسة 18.4 عامًا للإناث بينما كانت 17.5 عامًا فقط للذكور (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016).

التحصيل التعليمي بين الجنسين على مستوى المدارس

التقييمات الوطنية

يمكن ملاحظة أكبر الفوارق بين الذكور والإناث في المملكة المتحدة بالنظر إلى الأداء في التقييمات الوطنية، حيث يتدنى أداء البنين مقارنة بالبنات. ويبين الجدول 5-2، النتائج المجمعة على الصعيد الوطني من الشهادة العامة للتعليم الثانوي من عام 2008 إلى عام 2013. ويمكننا هنا معرفة أن الفجوة بين الجنسين تصب في مصلحة البنات، إذ اتسعت من 8.1% في عام 2008 لتصل إلى 10.7% في عام 2013، الأمر الذي يشير إلى الزيادة السريعة والكبيرة في الفجوة بين الجنسين، باستثناء السنة الدراسية 2010-2011 (وزارة التعليم، 2014 ب).

	2008–09	2009–10	2010–11	2011–12	2012–13
جميع الطلاب	49.8	52.9	58.5	59.0	58.9
البنين	45.9	48.9	54.8	54.3	53.7
البنات	54.0	57.1	62.4	63.9	64.4
الفجوة بين الجنسين	8.1	8.2	7.6	9.6	10.7

المصدر: إدارة التعليم، 2014 ب، ص 8

الجدول 5-2: نسبة الطلاب في إنجلترا ومقاطعة ويلز وإيرلندا الشمالية ممن يدرسون 5 صفوف أو أكثر في الشهادة العامة للتعليم الثانوي بتقديرات A*-C[26]، تشمل مادة اللغة الإنجليزية والرياضيات (2008-2009 إلى 2012-2013) (٪).

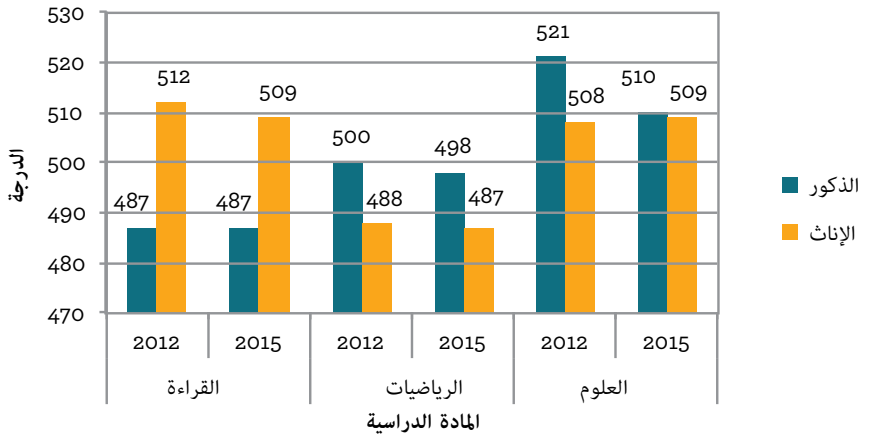
منذ عام 1988، كان احتمال استمرار البنين في الدراسة لخمسة صفوف أو أكثر في الشهادة العامة للتعليم الثانوي بتقدير A*-C أقل بكثير من احتمال حصول البنات على ذلك (بروك وهامد، 2008). واستمرارًا في هذا الاتجاه،

26 في الشهادة العامة للتعليم الثانوي، يُشار إلى النجاح في موضوع معين من خلال درجة تكون عبارة عن حرف، ويمثل الحرف A * أعلى درجة بينما G أدنى درجة. ويحصل الطلاب الذين يحققون درجة أقل من الحد الأدنى على نتيجة «غير مصنف» (ويك، 2014).

فقد تفوقت البنات على البنين فيما يتعلق بمستوى الأداء، في الشهادات العامة للتعليم الثانوي في الفصل الدراسي 2014-2013، حيث بلغت نسبة البنات حوالي 71 % مقارنةً بأقل من 60 % من البنين في الحصول على خمسة صفوف أو أكثر بتقدير A*-C من الشهادة العامة للتعليم الثانوي (مؤسسة السوق الاجتماعي، 2016).

التقييمات الدولية

ومع ذلك، عند النظر إلى التقييمات الدولية، وهي مقياس مختلف عن الدرجات، مثل برنامج التقييم الدولي للطلاب (المعروف اختصارًا باسم «بيزا») من إعداد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، توضح لنا البيانات معلومات مختلفة قليلاً. ففي برنامج التقييم الدولي للطلاب (بيزا) 2015، تفوق البنين في المملكة المتحدة على البنات في الرياضيات بفارق 11 نقطة، وكذلك في مادة العلوم، ولكن بفارق نقطة واحدة (انظر الشكل 5-2) (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). ومع ذلك، ففي تقييم القراءة، نرى حصول البنين على متوسط 22 نقطة أقل من البنات، أي ضعف معدل تفوق الذكور في الرياضيات (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ) وما يعادل تسعة أشهر من الدراسة (جيريم وشور، 2016).



الشكل 5-2: متوسط الدرجات بين الجنسين في القراءة والرياضيات والعلوم وفق نتائج برنامج «بيزا» في المملكة المتحدة (2012 و2015).

المصدر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ.

التعليم العالي لدى الجنسين

تقل احتمالية الالتحاق بقطاع التعليم العالي والاستمرار فيه بالنسبة للذكور في المملكة المتحدة. ووفقًا لتقرير صادر عن خدمات القبول في الجامعات والكليات، فإن الإناث أكثر احتمالية للالتحاق بالتعليم العالي بنسبة 35٪ أكثر من الذكور (خدمات القبول في الجامعات والكليات، 2015). وحتى عند استمرار الذكور في التعليم العالي، فهم أكثر عرضة لخطر التسرب في العام الأول (مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا، كما ذكر في تشان، 2014)

ومن بين الموضوعات الرئيسية الناتجة عن المقابلات، يوجد موضوعان يتمثلان في أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي يشكل عائقًا أمام التحصيل التعليمي للبنين، وأن البنين يفضلون العمل على الدراسة. وقد اقترح أحد الأفراد الذين

أجريت معهم المقابلات بأن الوضع الاجتماعي والاقتصادي للذكور وعدم فهم فوائد التعليم قد يكونان عاملين مساهمين في انخفاض معدل التحاق الذكور بالتعليم العالي. وقد وصف أحد هؤلاء الأفراد من إحدى مراكز البحوث في المملكة المتحدة كيف أن رسوم الالتحاق بالجامعة في عام 1997 جعلت من الصعب على البنين، ممن ينتمون إلى وضع اجتماعي واقتصادي متواضع، السعي نحو إتمام التعليم العالي (المقابلة الثالثة في المملكة المتحدة، 2017). وأكد فرد آخر يعمل في مجال السياسات التعليمية على العائق المتمثل في تكلفة التعليم العالي، وهو يرى ما يلي:

> **لا يجري توعية العديد من الذكور الشباب بشكل سليم بالفارق الذي يمكن أن يحققه التعليم العالي في حياتهم بشكل عام، وفي ظل ثقافة «الإشباع الفوري للرغبات»، من الصعب افتراض أن خمس سنوات أو أكثر من الاستثمار في التعليم والمستقبل ستوفر نتائج أكثر من تلك السنوات الخمس التي يتم فيها الحصول على الأرباح والخبرة في العمل والترقي (المقابلة الخامسة في المملكة المتحدة، *2017*).**

ومع ذلك، كما هو الحال في دولة الإمارات العربية المتحدة ودول العالم، فإن المردود المادي من التعليم العالي في المملكة المتحدة يعتبر قويًا بالنسبة للذكور. فالذكور الحاصلين على صفيّن أو أكثر بالمستوى A كأعلى مؤهل تعليمي لديهم في المملكة المتحدة[27] يكون دخلهم في الساعة أعلى بنسبة 46% من الرجال من ذوي المؤهلات الأدنى (أوليري وسلوان، 2005). وبالنسبة للذكور الذين لديهم درجة جامعية، فإن دخولهم تكون أكبر بنسبة 20% من الذين لا يحصلون إلا على صفيّن أو أكثر بالمستوى A، وبالنسبة للذكور الحاصلين على درجة الماجستير، تزيد دخولهم لتصل إلى 29% أكثر من غيرهم (أوليري وسلوان، 2005).

وبالنسبة للذكور الذين يختارون الالتحاق بالتعليم العالي، توجد مجالات معينة من المحتمل أن يدرسوها. ويبين الجدول 5-3، نسبة الالتحاق حسب نوع الجنس ومجال الدراسة في التعليم العالي في المملكة المتحدة. وعلى غرار دولتّي الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر، شكّل الذكور في المملكة المتحدة في عام 2014 أقل من 50% من الطلاب في جميع مجالات الدراسة باستثناء الهندسة والتصنيع والبناء وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (بنسبة 80% من الذكور) (معهد اليونسكو للإحصاء، 206). بينما تزيد نسبة الإناث خاصة في مجالات الصحة والرعاية الاجتماعية، وكذلك في مجال التعليم حيث تشكل أكثر من ثلاثة أرباع العدد الكلي للطلاب (76% في كل مجال) (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016).

مجال الدراسة	النسبة المئوية للإناث	النسبة المئوية للذكور[28]
التعليم	76	24
الآداب والعلوم الإنسانية	56	44
العلوم الاجتماعية والصحافة والمعلومات	56	44
العلوم الطبيعية، والرياضيات، والإحصاء	52	48
التجارة وإدارة الأعمال والقانون	51	49
الهندسة والتصنيع والبناء	20	80
الصحة والرعاية	76	24
الزراعة وعلم الغابات ومصائد الأسماك والطب البيطري	64	36
الخدمات	61	39
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	17	83

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016.

الجدول 5-3: النسبة المئوية لمعدّلات الالتحاق وفقًا لتصنيف الجنسين وحسب مجال الدراسة في قطاع التعليم العالي بالمملكة المتحدة (2014).

27 المستويات A هي مؤهلات التخرج من المدارس الثانوية الخاصة بمجال معين وتكون في مستوى أعلى من درجات الشهادة العامة للتعليم الثانوي.

28 لم يسرد معهد اليونسكو للإحصاء النسبة المئوية للطلاب الملتحقين من الذكور. ولذلك، جرى حساب هذه الأرقام مباشرةً من النسبة المئوية للإناث.

يثير ارتفاع عدد الإناث اللاتي يدرسن مجال التعليم بواعث قلق خاصة، نظرًا للحاجة إلى نماذج يحتذي بها الطلاب من المعلمين الذكور في مجال التعليم. وحتى عام 1993، كان الذكور يشكّلون أغلبية نسبة المعلمين في المرحلة الثانوية، ولكن بحلول عام 2014، كانت نسبة 61.4% من معلمي المرحلة الثانوية و87% من معلمي المرحلة الابتدائية من الإناث (هيلمان وروبيسون، 2016؛ معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). ويتمثل أحد الموضوعات الشائعة التي نتجت عن المقابلات في نقص النماذج التي يُحتذى بها من المعلمين الذكور بالنسبة للبنين في مدارس المملكة المتحدة. وقد أفاد مسؤول في أحد مراكز البحوث قائلاً: «تهيمن المعلمات من الإناث في مجال التعليم في السنوات الدراسية الأولى في المملكة المتحدة، أو في مدارس المرحلة الابتدائية. ويوجد عدد قليل جدًا من المعلمين الذكور، لذلك لا يوجد قدوة يُحتذى بها من المعلمين [الذكور] بالنسبة [للبنين] «(المقابلة الثالثة في المملكة المتحدة، 2017).

ويتمثل أحد الموضوعات الرئيسية الأخرى التي نتجت عن المقابلات في القلق إزاء نقص المبادرات التي تستهدف معالجة الفجوة القائمة بين الجنسين في التعليم العالي. وردًا على سؤال حول برامج دعم المساواة بين الجنسين في التعليم، أفاد أحد الأكاديميين في المملكة المتحدة أن الإناث، على الرغم من أدائهن القوي، ما زلن يتلقين دعمًا أكبر من الذكور:

> **في جامعات المملكة المتحدة، البرامج الوحيدة التي رأيت أنها تميز بين الجنسين هي البرامج التي تهدف إلى تعزيز الفرص المتاحة للمرأة في التعليم العالي. فعلى سبيل المثال، تم مؤخرًا في مؤسستي تقديم برنامج تدريبي يهدف إلى توجيه وإرشاد الإناث الأكاديميات بغرض مساعدتهن في الوصول إلى المناصب العليا (أي المناصب التنفيذية) ولا يسعني إلا أن أفترض، استنادًا إلى تجربتي، أن البرامج السابقة التي وضُعت لزيادة تمثيل المرأة في المناصب الإدارية والبحثية كانت ناجحة، بدليل أن غالبية هذه المناصب في هيئة التدريس تشغلها نساء في الوقت الحالي. ولم يكن الحال هكذا قبل *30* عامًا أو أكثر (المقابلة الخامسة في المملكة المتحدة، *2017*).**

وأضاف الشخص ذاته الذي أجريت معه المقابلة أنه يوجد نقص عام في عدد الذكور، ليس فقط في مجموع الطلاب، بل أيضًا في شغل أدوار الإدارة والبحث في مجال التعليم العالي. وقال: «بعد سنوات طويلة من التمييز ضد المرأة، من المحظور تقريبًا اقتراح أن هناك تمييز يمارس ضد الذكور أيضًا، وكأن كلمة التمييز لا تُذكر إلا ويُفهم منها أنها تكون ضد الإناث فحسب... « (المقابلة الخامسة في المملكة المتحدة، 2017).

التحدي الفريد: البنين المحرومين من ذوي البشرة البيضاء

في المملكة المتحدة، كان هناك حوار متزايد حول ضعف التحصيل التعليمي لدى البنين البيض ممن ينتمون إلى وضع اجتماعي واقتصادي متواضع، وقال أحد صانعي السياسات: «استنادًا إلى البحوث والخبرات، إذا أردت التأكد من فشل الطالب في المدرسة تمامًا، فاحرص على أن يكون هذا الطالب فقيرًا، بل وتأكد أن يكون من جنس الذكور، واجتهد في عدم تقديم القدوة الحسنة التي يحتذي بها من المعلمين الذكور» (المقابلة الأولى في المملكة المتحدة، 2017). وضمن هذه الشريحة من البنين، فإن الفجوة القائمة بين الطلاب من ذوي الخلفيات الاجتماعية المرتفعة والمنخفضة تكون أكبر بالنسبة للطلاب البيض أكثر من أي مجموعة عرقية أخرى (مجلس العموم، 2014؛ مكتب معايير التعليم، 2015). في عام 2012، كان البنين ذوي البشرة البيضاء من الطبقة العاملة هم أقل الفئات

في الحصول على الدرجات في الشهادة العامة للتعليم الثانوي، حيث لم يحصل سوى 26% من البنين البيض ممن يتلقون وجبات مدرسية مجانية على خمس صفوف بتقدير A*-C بما في ذلك اللغة الإنجليزية والرياضيات في الشهادة العامة للتعليم الثانوي (هوب، 2013). وفي المقابل، فإن نسبة 40% من البنين من ذوي البشرة السوداء و63% من إجمالي الطلاب الآخرين ممن يتلقون وجبات مدرسية مجانية يحققون نفس النتائج (هوب، 2013).

وفيما يتعلق بالوضع الاجتماعي والاقتصادي باعتباره من العوائق التي تحول دون ارتفاع مستويات التحصيل التعليمي لدى البنين، فقد ظهرت أوجه حرمان البنين من ذوي البشرة البيضاء ممن ينتمون للطبقة العاملة من حقوقهم التعليمية من خلال المقابلات التي أجريت في المملكة المتحدة، مع تعبير عدد من الأفراد من مختلف البيئات عن قلقهم إزاء البنين البيض من الطبقة العاملة فيما يتعلق بالتعليم. وصرح أحد صانعي السياسات: «إن أسوأ الطلاب أداءً هم الأطفال الفقراء من الطبقة العاملة من ذوي البشرة البيضاء... كما أن الفجوة القائمة بين الجنسين فيما يتعلق بالإنجازات أكبر [لصالح الفتيات] في هذه الفئة « (المقابلة الأولى في المملكة المتحدة، 2017). وأشار أحد المشتغلين بمجال التعليم في المملكة المتحدة إلى وجود قلق خاص إزاء المسار التعليمي للبنين من الطبقة العاملة البيضاء، حيث «يتم تحديد القبول بالجامعة [للطلاب] وفقًا لنتائج الدراسة الثانوية، وهنا تقل أعداد البنين من الطبقة العاملة من ذوي البشرة البيضاء ولا يحصلون على الدرجات المطلوبة لتحقيق طموحاتهم» (المقابلة الثانية في المملكة المتحدة، 2017).

وفي عام 2014، أصدر مجلس العموم تقرير استقصاء قضية ضعف التحصيل التعليمي لدى الأطفال ممن ينتمون إلى الطبقة العاملة البيضاء في مجال التعليم (مجلس العموم، 2014)، وقد خلص التقرير إلى أن الأطفال البيض ممن ينتمون إلى وضع اجتماعي واقتصادي متواضع تقل مستويات أدائهم تدريجيًا كلما تقدموا في العمر. وفي ثنايا التقرير، ذكر السيد مايكل ويلشو، كبير مفتشي التعليم لدى جلالة ملكة بريطانيا، ما يلي:

> **يعاني التلاميذ البيض البريطانيين من ذوي الدخل المنخفض من ضعف مستويات الأداء، لا سيما لأنهم يشكلون غالبية (ثلثي) هؤلاء الطلاب. لذلك فإن المجموعة الأقل أداءً من الأطفال الفقراء هي أيضًا المجموعة الأكبر عددًا. وفي حالة عدم القضاء على مشكلة ضعف التحصيل التعليمي لدى البنين والبنات البيض البريطانيين من الطبقات الفقيرة، فلن تُحل المشكلة بشكل عام (مجلس العموم، *2014*، ص *5*).**

نلاحظ أيضًا أن الطلاب الذكور البيض البريطانيين ممن ينتمون إلى وضع اجتماعي واقتصادي متواضع يحققون أدنى معدلات الالتحاق بالجامعات. وفي حين أن ما يقرب من 40% من الشباب في المملكة المتحدة يلتحقون بالتعليم العالي، يوجد 10% فقط من البنين البيض من البيئات المحرومة يمكنهم الالتحاق بهذا القطاع، وهو معدل أقل من نسبة الذكور المحرومين من جميع المجموعات العرقية/الإثنية الأخرى (هيلمان وروبنسون، 2016؛ جونسون، 2016). وقد أدى هذا النقص في العدد إلى قيام مؤسسة واحد على الأقل من مؤسسات التعليم العالي بتضمين الذكور البيض في استراتيجيتها الرامية إلى جذب المجموعات ذات الأعداد القليلة في مجال التعليم (هنري، 2012).

وقد شكّلت أهمية الوضع الاجتماعي والاقتصادي في ضعف التحصيل التعليمي لدي البنين موضوعًا مشتركًا في المقابلات التي تجرى في هذا المجال في المملكة المتحدة. وقال أحد من أجريت معهم مقابلة: «إن الثوابت هي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية - في جميع المجموعات العرقية- فالفقر هو أكثر العوامل التي تتسب في تدني مستويات التحصيل التعليمي. ويتمثل العامل الأكبر التالي في نوع الجنس» (المقابلة الأولى في المملكة المتحدة، 2017). ولما كان الوضع الاجتماعي والاقتصادي والمجموعات العرقية/الإثنية يؤديان دورًا في الفوارق القائمة بين الجنسين، فقد أفاد أحد الأكاديميين أنه «عندما يتوفر قدر أكبر من المساواة بين الطبقات والمجموعات العرقية في التعليم، سنكون في وضع يسمح لنا بمعالجة أي حالات متبقية فيما يتعلق بعدم المساواة بين الجنسين» (المقابلة الخامسة في المملكة المتحدة، 2017).

المبادرات الواعدة

مبادرة العمل مع الرجال

يُعد العثور على مبادرات محددة لدعم تعليم البنين في المملكة المتحدة أقل صعوبة مقارنة بدراسات الحالات الأخرى. ويرجع السبب في ذلك إلى أن ضعف أداء البنين أصبح جزءًا من تغطية وسائل الإعلام الرئيسية والمناقشات الوطنية في المملكة المتحدة، وحتى مع إيلاء الاهتمام بهذه القضية، فقد أكدت إحدى المقابلات في المملكة المتحدة أنه «من الصعب معرفة ما يجب فعله بشأن [ضعف أداء البنين]» (المقابلة الثالثة في المملكة المتحدة، 2017). ومع ذلك فإن مبادرة «العمل مع الرجال» هي أحد البرنامجين الواعدين الموجهين نحو دعم الذكور.

وتُعد مبادرة برنامج «العمل مع الرجال» مؤسسة خيرية مسجلة غير ربحية تعمل على دعم «النشاط الإيجابي للذكور وتفاعلهم واندماجهم في المجتمع» (العمل مع الرجال، 2015، ص 1). وتركز مبادرة العمل مع الرجال على «الفترات الانتقالية في الحياة، مثل بدء الدراسة أو الحصول على وظيفة أو إنجاب الأولاد... عندما يواجه الرجال والبنين التحديات على الأرجح، ما يستدعي بالتالي تفاعلهم أو سعيهم نحو الحصول على مساعدة» (العمل مع الرجال، 2015، ص 1). وبوجود طاقم عمل مكون من 30 موظفًا فقط، تدير المبادرة مجموعة فرعية من البرامج والمبادرات الأخرى، التي تركز على مجموعة متنوعة من القضايا المتعلقة بالذكور، بما في ذلك قضية دعم الآباء المحتملين، وقضية مساعدة الطلاب على الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية (المقابلة السادسة في المملكة المتحدة، 2017).

وفي إطار برنامج تطوير الآباء، تعمل مبادرة العمل مع الرجال على التأثير على السياسة والسماح للآباء بتقديم الرعاية الرئيسية عند الحاجة لذلك (المقابلة السادسة في المملكة المتحدة، 2017). ومنذ عام 2014، كانت المبادرة بمثابة الأمانة العامة لمجموعة الأحزاب البرلمانية المعنية بقضايا الأبوة، وهي مجموعة تروج للأطر القانونية والسياسية لدعم العلاقات بين الذكور على مستوى الأسرة (المقابلة الرابعة في المملكة المتحدة، 2017).[29] وبالإضافة إلى تعزيز التغييرات على المستوى الكلي، تدعم المبادرة أيضًا وبشكل مباشر الآباء الشباب المحرومين الذين لا يلتحقون في أغلب الأحيان ببرامج التعليم/التدريب أو الذين لا تسعفهم الظروف في الحصول على فرصة عمل. كما تعمل على تعزيز مشاركة الآباء مع أطفالهم. وفي إطار هذا الدعم، تدير المبادرة ما يُعرف بالبرنامج المحتمل للأباء وذلك بالشراكة مع مستشفيات المملكة المتحدة.

كما تدعم مبادرة العمل مع الرجال أيضًا الشباب الصغار وتصل خدماتها إلى من 800 إلى 900 شاب على الأقل سنويًا (المقابلة الرابعة في المملكة المتحدة، 2017). وفي سياق مشروع الانتقال من المرحلة الابتدائية لطلاب الصف السادس، تعمل المبادرة بشكل وثيق مع نوادي الشباب التي تعمل بعد فترة الدراسة لتحديد البنين المعرضين لخطر الانضمام إلى العصابات أو الاستبعاد من التعليم العام. وبمجرد اختيارهم، توكل مبادرة «العمل مع الرجال» البنين إلى معلم يتابع التطورات معهم ومع أولياء أمورهم ومدارسهم والجهات المعنية الأخرى (العمل مع الرجال، 2017 ب). وقال عضو في فريق قيادة «العمل مع الرجال» معلقًا على عمله مع البنين:

> **يعبر الشباب خلال أيام الدراسة عن نوعين من المشاعر، وخاصة الشباب ممن يتلقون وجبات مدرسية مجانية، فهم يضحكون من السعادة أو هم غاضبون فحسب. وخلال أيام الدراسة، لا يعبرون عن مشاعرهم الكاملة. إنهم يميلون إلى توجيه كل مشاعرهم من خلال هذين النوعين من المشاعر، الأمر الذي قد يضر بهم وبمن حولهم. وقد جرى إعداد برامجنا**

29 مَنَحت مبادرة العمل مع الرجال الإذن للإشارة إلى أنه تم إجراء المقابلة بغرض هذه الدراسة. وقد أجريت مقابلات مع اثنين من المسؤولين في المبادرة.

لمحو الأمية العاطفية لديهم – ومساعدتهم في معرفة الوقت الذي يجب فيه الهدوء، وكيفية الاعتناء بأنفسهم، وأين يمكنهم الحصول على أقصى استفادة من التعليم (المقابلة الرابعة في المملكة المتحدة، *2017*).

وعلى الرغم من تقديمها لأعمال قيّمة، تواجه المبادرة بعض التحديات باعتبارها واحدة من المبادرات القليلة التي تدعم الذكور على وجه التحديد. وقد أوضح أحد أعضاء المبادرة قائلاً: «من الأهمية بمكان أن نجد طرقًا لدعم مجموعة البنين لدينا كي لا يصبحوا أكثر تهميشًا جراء الخروج من التعليم العام. ويوجد عدد قليل منا في المملكة المتحدة يقدم خدمات ذات أهداف قائمة على النوع الاجتماعي، ونحن جميعًا نعتمد على صناديق التبرعات الخيرية في المقام الأول» (المقابلة السادسة في المملكة المتحدة، 2017). ويوضح مسؤولو مبادرة العمل مع الرجال أنهم يعملون على استدامة المبادرة من خلال تلقيها لبعض مبالغ التمويل المناسبة من المدارس، لكن تكمن المشكلة في أن تلك المدارس غالبًا ما تكون عاجزة عن تمويل نفسها (المقابلة السادسة في المملكة المتحدة، 2017). ومبادرة العمل مع الرجال ليست البرنامج الوحيد الذي يستهدف البنين في المملكة المتحدة، فهناك مبادرة أخرى واعدة تتمثل في البرنامج الصيفي في جامعة أكسفورد.

جامعة أكسفورد ومؤسسة سوتون ترست: البرنامج الصيفي لاستهداف دعم البنين المحرومين

في عام 2017، أعلنت مؤسسة سوتون ترست وجامعة أوكسفورد عن إقامة شراكة بينهما تسعى على وجه التحديد إلى إعادة تنشيط تفاعل البنين البريطانيين البيض الذين ينتمون إلى وضع اجتماعي واقتصادي متواضع (بيلز، 2017).[30] وردًا على سؤال حول شرح الغرض من البرنامج الصيفي، ذكر موظف الجامعة «تسعى جامعة أكسفورد بالشراكة مع مؤسسة سوتون ترست إلى البحث عن طريقة لتسهيل تفاعل الطلاب الذكور، وتوفير مصادر الإلهام لهم، كما تسعى إلى تطلعهم إلى الالتحاق بجامعة أكسفورد» (المقابلة السابعة في المملكة المتحدة، 2017). ويقبل البرنامج طلبات الالتحاق من طلاب الصف الثاني عشر من الحاصلين على خمسة صفوف على الأقل بتقدير A أو A* في الشهادة العامة للتعليم الثانوي، ويهدف إلى إطلاع المشاركين على الموضوعات التي قد تكون جديدة بالنسبة لهم، مثل التاريخ القديم، والقانون، والعلوم الطبية (بيلز، 2017).

وفي حين أن الهدف الأساسي للبرنامج هو الوصول إلى البنين من ذوي البشرة البيضاء الذين ينتمون إلى وضع اجتماعي واقتصادي متواضع، فإن البرنامج ملزم قانونيًا بقبول الطلاب من جميع الخلفيات ومن الجنسين وذلك بموجب لوائح المملكة المتحدة (المقابلة السابعة في المملكة المتحدة، 2017). وعلى هذا النحو، فالبرنامج مفتوح أمام جميع الطلاب، ولكن استراتيجيته التسويقية تستهدف جذب البنين الذين ينتمون إلى وضع اجتماعي واقتصادي متواضع. وعلى عكس برامج جامعة أكسفورد الصيفية الأخرى التي تتلقى 70 طلب التحاق من البنات مقابل 30 طلبًا من البنين، فقد تلقى المخيم الصيفي التجريبي الجديد 45 طلبًا من البنات مقابل 55 طلبًا من البنين (المقابلة السابعة في المملكة المتحدة، 2017). ومع ذلك، كانت هناك بعض الشكوك حول البرنامج، مع وجود مقالة واحدة في صحيفة التلغراف تقول «لا يمكن لجامعة أكسفورد أن تفعل الكثير، لأن الأطفال البيض من الطبقة العاملة لن يتطلعوا إلى الانضمام إلى أفضل الجامعات في الوقت الذي يتعثرون فيه في المدارس»(ريان، 2017، ص 1).

وفي حين أن مسألة التحصيل التعليمي الأكاديمي للذكور تبدأ في وقت مبكر ولها جذور عميقة، فإن مبادرات مثل برنامج «العمل مع الرجال» وبرامج «جامعة أكسفورد/سوتون ترست» الصيفية لها القدرة على صنع فارق إيجابي بالنسبة للكثير من البنين الذين يعانون من الصعوبات، فضلاً عن دعم التغيير على نطاق المنظومة. ويعمل البرنامج الصيفي المشترك في جامعة أكسفورد أيضًا على معالجة مسألة النقص في جهود توفير برامج دعم البنين، الأمر الذي يعد من الموضوعات الرئيسية التي جرى طرحها أثناء المقابلات.

30 تعاونت مؤسسة سوتون ترست مع 12 جامعة في المملكة المتحدة لبدء برامج دعم الطلاب ممن ينتمون إلى الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة والمتوسطة (بيلز، 2017).

وعند الحديث عن البرنامج، أفاد أحد المشاركين قائلاً: «لدينا أجيال من البنين البيض الذين ينتمون إلى الطبقة العاملة... لم يلتحق أحد منهم بأي جامعة. فهم لا يضعون الجامعة في اعتبارهم، وبالتالي، نحن نعمل على تغيير العقليات، وتحدي طرق التفكير هذه» (المقابلة السابعة في المملكة المتحدة، 2017). ومن خلال توفير الفرص المتاحة أمام البنين للتعامل مع المواد الأكاديمية في إطار جامعي، فإن برامج مثل برنامج جامعة أوكسفورد/سوتون ترست الصيفي سيمنح البنين فرصة التفكير في التعليم العالي على أنه سهل الحصول عليه ويمكنهم تحقيق الاستفادة منه في حياتهم من حيث كسر حلقة الفقر والحرمان والعمل على تحسين الأوضاع.

الخلاصة

شهدت المملكة المتحدة إجراء عددٍ كبير من البحوث التي ركزت على ضعف التحصيل لدى البنين في المدرسة، وبالتالي، فإن مسألة انعكاس مسار الفجوة بين الجنسين في التعليم قد حظيت باهتمام وطني على مدى العقدين الماضيين (مكتب معايير التعليم، 2003). ومع هذا الاهتمام المتزايد، أصبحت مسألة دعم البنين محورًا للنقاشات والبرامج والمبادرات الوطنية مثل «العمل مع الرجال»، وقد جرى وضع برامج هادفة للتوعية الجامعية لدعم هؤلاء البنين (بيلز، 2017). وقد يساعد استمرار التركيز على المساواة في التعليم وزيادة الدعم المقدم للذكور في مجال التعليم من جانب الحكومة والمنظمات الأخرى في تحسين النتائج التعليمية للبنين في دائرة الخطر ومساعدتهم في أن يصبحوا أفرادًا مساهمين بشكل كامل في مجتمعاتهم. وتستعرض دراسة الحالة التالية اثنين من بلدان منطقة البحر الكاريبي، وعلى الرغم من أن المملكة المتحدة تختلف اختلافًا كبيرًا عن دول منطقة البحر الكاريبي، فقد أولت هذه الدول جميعاً اهتمامًا بالسياسات المتعلقة بضعف أداء الذكور في مجال التعليم.

الفصل السادس

ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية

نظرة عامة على التعليم في ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية

على مدى العقود الأربعة الماضية، شهدت الأنماط المتعلقة بالجنسيّن في دول منطقة البحر الكاريبي تغيرًا مستمرًا في مجال التعليم. (مبادرة الأمم المتحدة لتعليم البنات، 2011). ففي حين كانت النظرة المعهودة للبنين على أنهم الأوفر حظًا في المنطقة، فإنَّ البنات يتفوقن على البنين اليوم على مستوى مجموعة كاملة من مؤشرات التعليم (فيغويروا، 2000 و2004؛ جورج وكوامينا-آيجينا وكين ومحمد، 2009). ويوضح الشكل 6-1 جدولاً زمنيًا للفعاليات المهمة فيما يخص الجنسين في مجال التعليم في ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية منذ خمسينيات القرن الماضي وإلى يومنا هذا.

الخمسينيات (ترينيداد وتوباغو) – إنشاء التعليم الابتدائي الشامل (وزارة التربية والتعليم بجمهورية ترينيداد وتوباغو، 2008).

1953 (الجمهورية الدومينيكية) – إصدار قانون التعليم العام (غاجاردو، 2007)، وإنشاء التعليم الإلزامي للبنين والبنات الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 12 سنة. (جلاف وعرفات، 2013).

1966 (ترينيداد وتوباغو) – أوضح قانون التعليم لعام 1966 خطة التعليم الحكومية، بالرغم من أنه لم يذكر التمييز بين الجنسين (سوكرام وستروبل، 2008).

1970 (ترينيداد وتوباغو) – التصديق على ميثاق منظمة العمل الدولية بشأن التمييز في مجالي التوظيف والمهن (رقم 111)، والذي يدعو إلى المساواة في الأجور بين النساء والرجال مقابل نفس العمل (سوكرام وستروبل، 2008).

1988 (الجمهورية الدومينيكية) – أصدر كبار رجال الأعمال ومنظمات الخدمة المدنية خطة التعليم (إديوكاتيفو) لدعم التغيير في النظام التعليمي. ثم تبعها إصدار الوصايا العشر التعليمية (ديكالاجو إديوكاتيفو) التي حددت 10 أهداف تعليمية يتعين إنجازها في العقد التالي (غاجاردو، 2007).

1990 (الجمهورية الدومينيكية) – دعم الإجراءات التي طرحت في المؤتمر العالمي حول التعليم في جومتين. (غاجاردوا، 2007).

1993 (الجمهورية الدومينيكية) – تقديم الخطة العشرية[31] (غاجاردوا، 2017).

1993 (ترينيداد وتوباغو) – أعطت رسالة السياسات التعليمية (1993 - 2003) توجيهًا بالسعي وراء المساواة بين الجنسين في التعليم، بما في ذلك تطوير «منهج دراسي محايد بين الجنسين» (سوكرام وستروبل، 2008، ص 2).

1997 (الجمهورية الدومينيكية) – تطبيق الخطة العشرية. وبموجب قانون التعليم العام لعام 1997 صار التعليم إلزاميًا للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 14 سنة. (جلاف وعرفات، 2013).

1997 (ترينيداد وتوباغو) – التصديق على ميثاق منظمة العمل الدولية (رقم 100) الذي يدعو إلى المساواة في الأجور بين النساء والرجال مقابل العمل نفسه. (سوكرام وستروبل، 2008).

1999 (الجمهورية الدومينيكية) – إنشاء وزارة شؤون المرأة، ما أدى إلى تشريع يغطي العنف المبني على الجنس، وحقوق التوظيف والتملك (لامبرت، 2009).

2000 (ترينيداد وتوباغو) – التوقيع على إطار عمل داكار (سوكرام وستروبل، 2008)، وإنشاء التعليم الثانوي العام (وزارة التعليم بجمهورية ترينيداد وتوباغو، 2008).[32]

الشكل 6-1: الجدول الزمني للفعاليات المهمة بين الجنسين في مجال التعليم في ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية.

وكما هو موضح في الشكل 6-1، فإنَّ لدى كل من جمهورية ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية التزامات محددة تجاه قضايا الجنسين والتعليم على المستويين الوطني والدولي. فقد أصدرت كلتا الدولتين عددًا من قوانين التعليم الداخلية (مثل فرض الجمهورية الدومينيكية - عام -1953 التعليم الإلزامي للبنين والبنات الذين تتراوح

31 كانت الخطة العشرية بمثابة مخطط لإصلاح نظام التعليم، وتمثل الهدف منها، إلى جانب مجموعة من الأهداف الأخرى، في زيادة فرص الحصول على التعليم الجيد لجميع الأطفال (جاجاردو، 2007).

32 قامت ترينيداد وتوباغو كذلك بسّنِ قانون تكافؤ الفرص (رقم 69) لعام 2000، الذي يحظر جميع أشكال التمييز في التوظيف، والذي لم يُنفذ قبل ذلك على الرغم من التصديق على مبادئه التوجيهية عامّي 1970 و1997 (سوكرام وستروبل، 2008).

أعمارهم بين 6 إلى 12 سنة) كما صدّقت الدولتان على مبادرات دولية متصلة بالشأن ذاته (مثل توقيع ترينيداد وتوباغو على إطار عمل داكار عام 2000). (جاغاردو، 2007، جلاف وعرفات، 2013، وزارة التعليم بجمهورية ترينيداد وتوباغو، 2008).

معدّلات الالتحاق بالتعليم بين الجنسين

في سنوات التعليم الابتدائي، كان عدد البنين الملتحقين بالدراسة أكبر من عدد البنات في كل من ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية (كما هو موضح في الجدول 6-1) (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). ومع ذلك، تتغير هذه الأرقام في المرحلة الثانوية؛ حيث يكون عدد البنات أكبر من عدد البنين. (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وبالإضافة إلى الالتحاق بالدارسة، يُظهر معدل سنوات الدراسة المتوقعة أيضًا فجوة واضحة بين الجنسين لصالح البنات في كلتا الدولتين. ففي ترينيداد وتوباغو عام 2004، بلغ هذا المعدل بالنسبة للطالبات في المستويات الابتدائية إلى ما بعد الثانوية 12.5 عامًا مقارنة بعدد 12.1 عامًا للبنين (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وفي عام 2014، بلغ معدل المدة المتوقعة للدراسة في الجمهورية الدومينيكية للفترة ذاتها 13.7 عامًا للبنات و12.7 عامًا للبنين. (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016).

المؤشر	ترينيداد وتوباغو [أ]		الجمهورية الدومينيكية [ب]	
	العدد الإجمالي [ج]	النسبة المئوية للبنات [د]	العدد الإجمالي [ج]	النسبة المئوية للبنات [د]
الطلاب الملتحقون بالتعليم الابتدائي	1373135 [هـ]	49 [هـ]	1,267,930	47
الطلاب الملتحقون بالتعليم الثانوي	105381 [هـ]	51 [هـ]	931,068	52
الطلاب الملتحقون بالتعليم العالي	16,751	55	455,822	61

المصدر: (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016)

الجدول 6-1: معدّلات الالتحاق بالتعليم بين الجنسين في ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية.

ملحوظة: [أ] 2004؛ [ب] 2014؛ [هـ] التقييمات الوطنية [ج] التصنيف الدولي المعياري للتعليم، 2011؛ [د] معهد اليونسكو للإحصاء، 2016.

ويبين الجدول 6-2 أن عدد البنين المتسربين من التعليم يفوق عدد البنات كلما انتقل الطلاب إلى مرحلة أعلى في النظام التعليمي في ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وعند فحص هذه البيانات عن كثب، نجد أنَّ 2.4٪ فقط من البنات قد تسربن من الصف الأول من التعليم الإعدادي العام مقارنة بنسبة 7.7٪ من البنين في جمهورية ترينيداد وتوباغو عام 2009 (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وبالمثل، نجد في الجمهورية الدومينيكية أنَّ 10.2٪ من البنات تسربن من الصف الأول للتعليم الإعدادي العام، بينما تسرب 14٪ من البنين (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). كما تعكس معدلات إتمام التعليم الإعدادي هذه البيانات. فبينما تُنهي نسب متشابهة من البنين والبنات التعليم الإعدادي في ترينيداد وتوباغو، إلا أن الفروقات تكون أكبر في الجمهورية الدومينيكية؛ حيث ينهي 72٪ من البنين و81.8٪ من البنات هذه المرحلة. (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016).

المؤشر	ترينيداد وتوباغو أ		الجمهورية الدومينيكية ب	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
المتسربون من الصف الأول من التعليم الابتدائي	5.7	4.3	3.2	3.8
المتسربون من الصف الرابع من التعليم الابتدائي	—	1.2	6.5	4.4
المتسربون من الصف الأول من التعليم الإعدادي العام معدل إتمام التعليم الإعدادي (النسبة المئوية للفئة العمرية ذات الصلة)	7.7	2.4	14.0	10.2
	92.3	95.9	72.0	81.8

المصدر: (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016)

الجدول 6-2: النسبة المئوية للاستمرار في التعليم في ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية.

أ 2009 ب 2013

التحصيل التعليمي بين الجنسين على مستوى المدارس

التقييمات الوطنية

تقدم لنا التقييمات الوطنية رؤية قيّمة حول عدم المساواة في التعليم التي تؤثر على البنين في كل من ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية. ففي ترينيداد وتوباغو، يخضع الطلاب الذين يُتمون المستوى الابتدائي لتقييم القبول بالمدارس الثانوية (جورج وآخرون، 2009). ويمثل هذا الاختبار أحد عوامل قبول الطلاب في المدارس الثانوية، حيث يكون لاختيارات المدرسة وتفضيلات الطالب دورًا هي الأخرى. (دو ليسل، سميث، كيلير، وجولز، 2006).

وقد خضع تقييم القبول بالمدارس الثانوية للكثير من التحليل، خاصةً فيما يتعلق بفروقات الأداء بين الجنسين. حيث وجدت إحدى الدراسات التي فحصت نتائج هذا التقييم من عام 2004 إلى 2008 أنَّ متوسط نتائج البنين في كل من الاختبارات الفرعية لتقييم القبول بالمدارس الثانوية كان أقل من متوسط النتائج التي أحرزتها البنات، وأظهرت الفروقات بين كلا المتوسطين نتائجًا ذات دلالة إحصائية مع زيادة المتغيرات فيما يتعلق بالبنين (جورج وآخرون، 2009)، فقد وُجد أنَّ البنين في بعض المدارس الريفية، ومدارس المدن الداخلية يؤدون بشكل أسوأ في مواد تقييم القبول بالمدارس الثانوية (جورج وآخرون، 2009). وسلطت دراسة أخرى أجراها دو ليسل وآخرون (2006) الضوء على فروقات إضافية بين الجنسين في تقييم القبول بالمدارس الثانوية قائمة على مكان سكن الطلاب، ووجدت أنَّ مستوى البنين أقل في الكتابة الإبداعية، والفنون اللغوية، والنتائج الإجمالية في بعض المناطق. كما أن التركيز على مهارة القراءة - وهو أحد جوانب التصميم الجديد للاختبار، قد زاد من تقليل مستواهم بشكل إضافي. (دو ليسل وآخرون، 2006).

وكانت درجة النجاح التي تُقدر بنسبة 30% في التقييم عقبة أخرى أمام البنين (دوليسل وآخرون، 2006. وزارة التعليم بجمهورية ترينيداد وتوباغو، 2008). وكما يوضح الجدول 6-3، كان عدد البنين الذين حققوا هذه النسبة أو أقل في هذا الاختبار - بين عامي 2003 و2007 – أكبر مقارنةً بالبنات (وزارة التعليم بجمهورية ترينيداد وتوباغو، 2008). وعلى الجانب الآخر من معدلات التحصيل، بلغت نسبة البنات اللاتي حصلن على نسبة 90% فما فوق (61٪) وهو معدل أعلى من نسبة البنين الذين حققوا النتيجة ذاتها والتي بلغت (39٪)، وذلك لعام 2007 (وزارة التربية والتعليم بجمهورية ترينيداد وتوباغو، 2008).

العام	النسبة المئوية للذكور	النسبة المئوية للإناث
2003	74.4	25.6
2004	71.4	28.6
2005	70.5	29.5
2006	71.9	28.1
2007	68.6	31.4

المصدر: مأخوذ من وزارة التعليم بجمهورية ترينيداد وتوباغو، 2008، ص 25.

الجدول 6-3: النسبة المئوية للطلاب - بحسب الجنسين – الذين حصلوا على نسبة 30٪ أو أقل في تقييم القبول بالمدارس الثانوية (2003–2007).

وتعد الجمهورية الدومينيكية إحدى الدول القليلة في دول منطقة البحر الكاريبي التي يستمر فيها التعليم الابتدائي لمدة 8 سنوات (دي جروبيللو، 2003). ومن ثم، يُجرى اختبار إنهاء الدراسة الابتدائية سنويًا في الصف الثامن مع الاختبارات الوطنية. ثم يخضع الطلاب لتقييم مدرسي أخير مع إنهاء الصف الثاني عشر (نوهيمي، 2015). وفي عام 2014، اجتاز 86٪ من البنات في الصف الثامن الاختبارات الوطنية، بينما اجتاز 77٪ فقط من البنين الاختبارات ذاتها. (نوهيمي، 2015. ج 31). وكانت نسبة الدرجات في كل مواد الاختبار - بما في ذلك اللغة الإسبانية، والدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات - أعلى عند البنات من البنين (مينرد، «المؤشرات الحولية» المقتبسة في نوهيمي 2015، ص 31).

وبالرغم من أنَّ الجمهورية الدومينيكية لا تشترك في الاختبارات التي يقيمها المجلس الكاريبي للاختبارات، تشترك ترينيداد وتوباغو في هذه الاختبارات (المجلس الكاريبي للاختبارات، 2010؛ دي جروبللو، 2003). وتشمل مجموعة الاختبارات الخاصة بالمجلس الكاريبي للاختبارات شهادة التعليم الثانوي في منطقة البحر الكاريبي، والتي تعتبر «أكثر شهادة يسعى الطلاب للحصول عليها قبل تركهم الدراسة» وتستخدم في التوظيف والقبول في التعليم العالي (بايلي، 2004، ص 61).

وتركز اختبارات شهادة التعليم الثانوي في منطقة البحر الكاريبي على الكفاءة في مجالات تُصنف على أنها تقنية أو أكاديمية (فيجويرو، 2002). وقد أظهر تحليل نتائج شهادة التعليم الثانوي في منطقة البحر الكاريبي لعام 2005 حصول الإناث على درجات أعلى من الذكور في كل المجالات باستثناء الرياضيات على مستوى الصف الأول (جورج وآخرون، 2009).

التقييمات الدولية

تصب الفروقات المتعلقة بالجنسين في مصلحة البنات بصورة كبيرة على المستوى الدولي. وقد شاركت ترينيداد وتوباغو في برنامج «بيزا» للمرة الأولى عام 2009 (ألكساندر ومايدا، 2015) بينما انضمت الجمهورية الدومينيكية عام 2015 (المركز الوطني لإحصاءات التعليم، بدون تاريخ أ). ويعرض الجدول 6-4 متوسط نتائج الدولتين في اختبارات برنامج «بيزا» في القراءة والرياضيات. وحصلت ترينيداد وتوباغو عام 2015، على المركز السابع لأكبر فرق بين معدل نتائج البنين والبنات في اختبارات معرفة القراءة (حيث تفوقت البنات بفارق 51 نقطة) (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). وتفوقت البنات على البنين في الأداء أيضًا عام 2015 في الجمهورية الدومينيكية، على الرغم من أنَّ الفارق بينهما كان أقل (31 نقطة) (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). وفيما يتعلق باختبارات معرفة الرياضيات عام 2015، بلغ الفارق بين متوسط نتائج البنين والبنات 18 نقطة في ترينيداد وتوباغو، وكان لصالح البنات أيضًا (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). ويمثل هذا أكبر فارق

بين نتائج البنين والبنات لهذا المجال الدراسي من بين كل الأنظمة التعليمية المشاركة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). وكانت نتائج الجمهورية الدومينيكية أعلى بشكل طفيف فقط لصالح البنات (حيث بلغت 4 نقاط). (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ).

	القراءة				الرياضيات				العلوم			
	2012		2015		2012		2015		2012		2015	
	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور
ترينيداد وتوباغو	445	387	452	401	418	410	426	408	419	401	435	414
الجمهورية الدومينيكية[33]	-	-	373	342	-	-	330	326	-	-	331	332

المصدر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014 و2016 أ.

الجدول 6-4: متوسط نتائج الطلاب في برنامج «بيزا» في ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية في مواد القراءة والرياضيات والعلوم (2012 و2015).

التعليم العالي لدى الجنسين

تقدم لنا الدراسات التي أجريت على الذكور في دول منطقة البحر الكاريبي أدلة توحي بأنَّ الذكور على وجه التحديد ليست لديهم دوافع للتركيز على التعليم حيث إنهم يتلقون فوائد قليلة من هذه الجهود، على الرغم من كشف الدراسات عن وجود عوائد ومردودات اقتصادية من التعليم مؤكدة بالنسبة لهم (فيجويرو، 2004؛ بساشاروبولوس وباترينوس، 2004). وبالإضافة إلى ذلك، فإنَّ الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات أشاروا إلى أنَّ الحالة الاجتماعية والاقتصادية تشكّل عائقًا أساسيًا أمام استمرار البنين وتركيزهم على الدراسة. وعلاوة على ذلك قال أحد الأكاديميين: «إن [حالة التعليم العالي بالنسبة للذكور في منطقة البحر الكاريبي] تدعو للكآبة ... فبالنسبة للكثير من الناس، لا يتم النظر إلى الذهاب إلى الجامعة على أنه من بين الخيارات المطروحة. وإنما [يُنظر إليه فقط] على أنه خيار متاح للأغنياء» (المقابلة الثانية في دول منطقة البحر الكاريبي، 2017).

وتقل نسبة الذكور في ترينيداد وتوباغو بصورة كبيرة عن الإناث في كل مجالات الدراسة في مرحلة التعليم العالي، وهذا وفقًا لما يوضحه الجدول 6-5 مرة أخرى باستثناء الهندسة والتصنيع والبناء (على غرار كل الدول الأخرى المذكورة في هذه الدراسة) (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وهذا أمر مشابه للوضع في الجمهورية الدومينيكية باستثناء أنَّ الذكور يمثلون الأغلبية أيضًا في مجالات الزراعة وعلم الغابات ومصائد الأسماك والطب البيطري (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وكما هو الحال في الدول الأخرى في هذه الدراسة، فإنَّ نسبة الذكور في التوظيف في قطاع التصنيع تتناقص في ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية (أبدولايف وإستيفاو، 2013؛ جافيد، 2016). وبالإضافة إلى ذلك، يمثل الذكور في كلتا الدولتين أقلية بالنسبة للطلاب الذين يدرسون في مجال التعليم؛ حيث يدرس هذه المادة 31٪ فقط من الطلاب في كلتا الدولتين.

33 اشتركت الجمهورية الدومينيكية في برنامج «بيزا» لأول مرة عام 2015.

مجال الدراسة	النسبة المئوية للإناث		النسبة المئوية للذكور	
	ترينيداد وتوباغو[أ]	الجمهورية الدومينيكية[ب]	ترينيداد وتوباغو[أ]	الجمهورية الدومينيكية[ب]
التعليم	69	69	31	31
الآداب والعلوم الإنسانية	78	65	22	35
العلوم الاجتماعية والصحافة والمعلومات	71	غير متاح	29	غير متاح
التجارة وإدارة الأعمال والقانون	68	غير متاح	32	غير متاح
الهندسة والتصنيع والبناء	28	32	72	68
العلوم الطبيعية والرياضيات والإحصاء	64	غير متاح	36	غير متاح
الصحة والرعاية الاجتماعية	64	79	36	21
الزراعة وعلم الغابات ومصائد الأسماك والطب البيطري	55	24	45	76
الخدمات	79	63	21	37
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	51	غير متاح	49	غير متاح

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2016

الجدول 6-5: النسبة المئوية للالتحاق بالتعليم العالي وفقًا للجنس ومجال الدراسة.[34]

[أ] تعود جميع البيانات لعام 2001، باستثناء التعليم والآداب والعلوم الإنسانية والصحة والرعاية الاجتماعية، والزراعة، وعلم الغابات ومصائد الأسماك، والطب البيطري؛ حيث تعود لعام 2004.

[ب] 2014

التحدي الفريد: عمل الأطفال

يعد عمل الأطفال من الأمور شائعة الحدوث في دول منطقة البحر الكاريبي (منظمة العمل الدولية، بدون تاريخ). وكما يتضح من الجدول 6-6، فمن الراجح بالنسبة للبنين في ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية أن يعملوا في أثناء الدراسة أو بدلاً منها بخلاف البنات، حيث تقل هذه الاحتمالية بالنسبة لهن (وزارة العمل بالولايات المتحدة، 2015؛ البنك الدولي، 2014). وبالإضافة إلى ذلك، فإنَّ هؤلاء البنين الذين يظلون في التعليم يجدون صعوبة في الموازنة بين المدرسة والعمل، ومن ثم تكون لديهم معاناة في التعليم عادة (هوبنهاين وآخرون،2009). وقد كانت قضية ترك البنين للمدرسة مبكرًا من أجل العمل بدلاً من مواصلة تعليمهم إحدى الموضوعات الأساسية التي طرحت في أثناء المقابلات التي أجريت مع سكان دول منطقة البحر الكاريبي. حيث ذكر أحد الذين أجريت معهم المقابلات: «إنَّ الفرص المتاحة أمام الطلاب الذكور محدودة [في دول منطقة البحر الكاريبي]، ففي بعض الأحيان يكون من الأفضل بالنسبة لهم - في أثناء متابعة تحصيلهم الأكاديمي وبعد العودة من المدرسة - العمل بدلاً من الذهاب للمدرسة. (المقابلة الثانية في دول منطقة البحر الكاريبي، 2017). وأكد فرد آخر ممن أجريت معهم المقابلات على هذه النقطة، إذ قال: «في المناطق الفقيرة يكون الحصول على عمل «لتحمل المعيشة» أهم من التعليم» (المقابلة الثالثة في دول منطقة البحر الكاريبي، 2017).

34 لا يسرد معهد اليونسكو للإحصاء النسبة المئوية للطلبة الذكور الملتحقين. ولذلك، تم حساب هذه الأرقام مباشرةً من النسبة المئوية للإناث.

المؤشر	ترينيداد وتوباغو[أ]		الجمهورية الدومينيكية[ب]	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
متوسط ساعات العمل للأطفال، العاملين فقط، ممن تتراوح أعمارهم بين 7 إلى 14 عامًا (عدد الساعات في الأسبوع)	8.0	—	25.7	10.0
الأطفال العاملون، العمل فقط (النسبة المئوية للأطفال العاملين، ممن تتراوح أعمارهم بين 7 إلى 14 عامًا)[ج]	4.2	0.0	14.3	1.7
الأطفال العاملون (النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 إلى 14 عامًا)[د]	4.1	2.1	3.9	1.4

المصدر: البنك الدولي، 2014

الجدول 6-6: عمل الأطفال في ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية. [أ] 2006، [ب] 2012

[ج] يعرّف الأطفال العاملون بأنهم أطفال يشاركون في النشاط الاقتصادي لمدة ساعة واحدة على الأقل خلال الأسبوع الذي أجريت فيه الدراسة. أما العمل فقط فيعني أنَّ الأطفال يشاركون في النشاط الاقتصادي ولا يذهبون إلى المدرسة.

[د] يعرف الأطفال العاملون بأنهم أطفال يشاركون في النشاط الاقتصادي لمدة ساعة واحدة على الأقل خلال الأسبوع الذي أجريت فيه الدراسة. ويشمل هذا النشاط الاقتصادي الأعمال المنزلية.

يؤدي عمل الأطفال في دول منطقة البحر الكاريبي إلى التعرض المبكر وغير المنضبط للعالم الخارجي (مونتانو وميلوسافجليفيتش، 2009). وهذا الأمر يجعل البنين العاملين عرضة للتأثيرات والمواقف الاجتماعية الضارة (مونتانو وميلوسافجليفيتش، 2009). وتشمل بعض الوظائف التي يعمل بها البنين في دول منطقة البحر الكاريبي الزراعة وجمع القمامة والعمل المنزلي والبغاء (بيغوس، 2005).

ويؤدي الفقر والتغيرات المفاجئة في الظروف الاقتصادية للأسر إلى سحب البنين من المدرسة حتى يستطيعوا مساعدة الأسرة ماليًا (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة [اليونسكو]، 2012). بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ الآباء في هذه المنطقة أكثر احتمالاً من غيرهم أن يركزوا على العمل أكثر من تركيزهم على حصول البنين على التعليم، لأنَّ البنين عادة ما يميلون إلى جني وظائف أكثر ربحية من البنات (جاليجو، وسيبولفيدا، 2011؛ يونسكو، 2012). واستنادًا إلى الإمكانيات الدراسية ونوعيتها، فقد يقرر الآباء أنَّ من غير المنطقي الاستمرار بالتعليم، نظرًا لتوافر الوظائف محليًا.

المبادرات الواعدة: المبادرة الإقليمية لدول منطقة البحر الكاريبي لعام 2009 لإبعاد البنين عن دائرة الخطر في أمريكا اللاتينية ودول منطقة البحر الكاريبي

نتيجة لترك البنين للمدرسة وميلهم للانخراط في سلوكيات خطرة في دول منطقة البحر الكاريبي، فقد أُطلقت العديد من المبادرات والبرامج لمعالجة هذه العوامل التي تفضي بالبنين إلى الانخراط في هذا النوع من الأنشطة والارتباط به (المقابلة الأولى في دول منطقة البحر الكاريبي، 2017. البنك الدولي وأمانة الكومنولث، 2009). وكانت إحدى الطرق التي اتحدت بها المنطقة لمعالجة مشكلات الذكور تتمثل في المبادرة الإقليمية لدول منطقة البحر الكاريبي لإبعاد البنين عن دائرة الخطر لعام 2009، والتي نظمها البنك الدولي وأمانة الكومنولث. (البنك الدولي وأمانة الكومنولث، 2009). وخلال المقابلات، قال أحد صانعي السياسات: «خلال السنوات القليلة الماضية، دارت

الكثير من المناقشات حول هذا الأمر [قلة إنجاز البنين]. كما تحسّن الخطاب العام. وطالما تعلق الأمر بالمستويات الابتدائية والثانوية فإنَّ [وزارة التربية والتعليم في بلدي] تقوم بالكثير، بل أكثر من المعتاد بكثير، فنحن نعرف بوجود المشكلة ونحاول علاجها». (المقابلة الأولى في دول منطقة البحر الكاريبي، 2017).

وتركز المبادرة الإقليمية في دول منطقة البحر الكاريبي لإبعاد البنين عن دائرة الخطر على مجالات عدة، تشمل التنافس للفوز بأفضل مبادرة تعليمية تستهدف البنين، ومؤتمرًا حول الوفاء باحتياجات البنين الذين تقل نسبة التحصيل لديهم، وخطة للتعرف على أفضل الممارسات لاستخدامها في كل المنطقة، وإنشاء خطة عمل للدول الإقليمية وإنشاء مكتبة للمواد والمصادر ذات الصلة (البنك الدولي وأمانة الكومنولث، 2009؛ ريدج، 2004). وقد انعقد مؤتمر إبعاد البنين عن دائرة الخطر لإنشاء خطة عمل مشتركة تشمل تنفيذ أنشطة مثل تطوير برامج للتدخل المبكر، وتوفير العلاج للطلاب المعرضين للخطر، وخلق نهج أكثر شمولاً لتقديم التعليم التقني الفني وبرامج التدريب للذكور (البنك الدولي وأمانة الكومنولث، 2009؛ ريدج، 2014). وقد أعقب المبادرةَ الإقليمية في دول منطقة البحر الكاريبي لإبعاد البنين عن دائرة الخطر تقديم مواد تعليمية لاحقة، وأبحاث وبرامج عمل دعمًا للذكور والتي يمكن ربطها بهذه الفعّالية.

كما أشاد أحد صناع السياسات التعليمية في دول منطقة البحر الكاريبي بمؤتمر إبعاد البنين عن دائرة الخطر وقال إنَّ الوفود المشاركة قد وفرت، بعد انتهاء المؤتمر، موردًا للمعلمين بهدف إشراك البنين في القراءة (المقابلة الأولى في دول منطقة البحر الكاريبي، 2017). وأفاد قائلاً إنَّ حضور المؤتمر قد أضاف إلى بحوثه التي ركزت على تعليم الذكور، وأنه يوجد حاليًا وزارة تربية وتعليم واحدة على الأقل في دول منطقة البحر الكاريبي تدرس و»تستكشف استجابة البنين في المرحلة الابتدائية إلى المواد المصممة [خصيصًا] لهم» (المقابلة الأولى في دول منطقة البحر الكاريبي، 2017). وفيما يتعلق ببرامج العمل الخاصة، فإنَّ مبادرة وصلت لنهائيات مسابقة مبادرة «إبعاد البنين عن دائرة الخطر» في دول منطقة البحر الكاريبي، تُنفذ حاليًا في الجمهورية الدومينيكية. وتدير هيئة السلام ومنظمة بلان الدولية هذا البرنامج المسمى «ابن أحلامك: مسابقة خطة العمل للشباب» والذي نجح في مساعدة الشباب الذين تتراوح أعمارهم من 16 إلى 29 عامًا على تطوير الوسائل اللازمة للحصول على الدخول الخاصة بهم وتعلم عملية تطوير التجارة والأعمال بدلاً من مشاركتهم في أنشطة أخرى خطرة أو غير شرعية (بيكر، 2013؛ البنك الدولي وأمانة الكومنولث، 2009).

الخلاصة

شاركت كل من ترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية في المبادرة الإقليمية في دول منطقة البحر الكاريبي لعام 2009 لإبعاد البنين عن دائرة الخطر، بما يعكس الالتزام بتعليم البنين في هذين البلدين. (البنك الدولي وأمانة الكومنولث، 2009). وعلى الرغم من هذا الدعم المبكر لهذه المبادرة الإقليمية والاتفاق العام حول قلة تدّني مستويات الأداء والتحصيل لدى البنين، فهناك الكثير مما ينبغي فعله لاستبقاء البنين في التعليم والارتقاء بمستويات تحصيلهم في كلتا الدولتين. وبالنظر إلى قلة أعداد البنين في أغلبية مجالات التعليم العالي، فقد يكون لهذا الأمر تداعيات بعيدة المدى على مشاركتهم في تحويل دفة سوق العمل العالمي.

وتُلقي دراسة الحالة الأخيرة نظرة على الوضع في الولايات المتحدة، حيث لا يزال النقاش حول الجنسين في التعليم يطغى عليه مناقشة قضايا الإناث بشكل كبير، على الرغم من وجود العديد من المجالات التعليمية التي تتراجع مستويات البنين فيها عن البنات.

الفصل السابع

الولايات المتحدة الأمريكية

نظرة عامة على التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية

شهد التحصيل التعليمي تحولاً جذريًا في الولايات المتحدة لدى الذكور والإناث خلال القرن الماضي.

حيث بدأت الإناث في التفوق على الذكور فيما يتعلق بمعدلات التخرج من التعليم العالي في الثمانينيات بالرغم من أنهن كن يُحصّلن درجات أعلى من الذكور لقرابة 100 عام (ديبيريت وبكمن، 2013 أ). ويوضح الشكل 7-1 جدولاً زمنيًا لبعض التواريخ المهمة فيما يتعلق بالتعليم والجنسين في الولايات المتحدة. ويشير هذا الجدول الزمني أنه كان هناك تغيرًا واسعًا في فترات الستينيات والسبعينيات فيما يتعلق بتعليم الذكور والإناث في أعقاب التغيرات التي طالبت بها حركات الحقوق المدنية والحركات النسائية.

1852 – كانت ولاية ماساتشوستس أول ولاية تطبق قانون التعليم العام الإلزامي المعاصر (جروكي، 2004).

1900–1920 – كانت احتمالية تزوج الإناث الأمريكيات اللاتي تخرجن من الجامعة أقل بمقدار أربعة أضعاف من أقرانهن اللاتي لم يحصلن على شهادة جامعية (ديبيريت وبكمن، 2013 أ؛ غولدين، 1991).

1920 – النساء يحصلن على حق التصويت.

الخمسينيات – كانت معدلات التسرب بين الإناث أعلى لأنهن عادة ما كن يغادرن المدرسة عند خطبتهن أو زواجهن. (ديبيريت وبكمن، 2013 أ).

الستينيات حتى السبعينيات – حدث تحول واسع النطاق في التعليم الأمريكي عندما شنت حركات الحقوق المدنية والحركات النسائية حملات للمساواة في الحقوق في كل من التعليم والتوظيف.[35]

1965 – تمرير قانون التعليم الابتدائي والثانوي الذي يخصص الأموال الفدرالية إلى الأحياء ذات المدارس الأفقر والذي يتطلب الخضوع لاختبار (إديوكيشن بوست، 2016).

1972 – إصدار الباب التاسع من تعديلات التعليم لعام 1972.[36]

1967 – بدأ الجيش الأمريكي وأكاديميات التعليم العالي قبول الإناث (هيستوري آند كوليكشنز، 2017).

1985 – خوض البنين والبنات لاختبارات القبول المتقدمة بنفس المعدلات تقريبًا.[37]

1994 – إصدار قانون الإفصاح عن المساواة في ألعاب القوى، الذي يوجب على مؤسسات التعليم العالي الإفصاح عن الأعداد الخاصة بالجنسين في ألعاب الرجال والنساء (مؤسسة روتشستر للتكنولوجيا، 2017).

2006 – تعديل الباب التاسع الخاص باللوائح للسماح بالصفوف الدراسية والأنشطة غير المختلطة (وزارة التربية والتعليم الأمريكية، 2015).

الشكل 7-1: الجدول الزمني للفعاليات المهمة بين الجنسين في مجال التعليم في الولايات المتحدة.

لم تعد الكثير من العقبات - التي كانت تواجه الإناث في التعليم منذ عقود مضت - قائمة في الوقت الراهن، ومع ذلك، لا يزال هناك ميل للتركيز على الإناث على حساب الذكور، بالرغم من أنَّ النساء كن أكثر احتمالية لأن يذهبن إلى الجامعة. وذهب بعض الباحثين إلى إنَّه كانت هناك تحولات اجتماعية ثقافية قللت من التمييز ضد البنات والنساء وسمحت لهن برفع مستوى تحصيلهن الأكاديمي طويل الأمد إلى معدلات أعلى من الحضور الجامعي وإنهاء الدراسة (ديبيريت وبكمن، 2013 ب). ومع ذلك، فإنَّ هذه التحولات قد أغفلت البنين في الكثير

35 في ذلك الحين، جرى كذلك إحراز بعض التقدم في وسائل منع الحمل النسائية، مثل حبوب منع الحمل، ما سهّل على المرأة الاستمرار في التعليم (ديبيريت وبكمن، 2013 أ؛ جولدن وكاتز، 2002).

36 أقر الباب التاسع من تعديلات التعليم بعدم مشروعية التمييز ضد أي فرد على أساس نوع الجنس في التعليم الممول فيدراليًا على مستوى الولايات المتحدة (وزارة التربية والتعليم الأمريكية، 2017).

37 بحلول فترة التسعينيات، زاد عدد البنات اللاتي أجرين اختبارات القبول المتقدمة عن البنين بشكل كبير، ويستمر هذا الاتجاه التصاعدي إلى وقتنا الحالي (سومرز، 2013).

من النواحي، وبحسب أحد الأكاديميين الأمريكيين فإنَّه «في الولايات المتحدة، كانت أجندتنا السياسية مُركزة بشكل حصري تقريبًا على تعليم البنات في الـ٥٠ سنة الأخيرة على الأقل. وحققت البنات تقدمًا مذهلاً، بينما تم تجاهل الشباب». (المقابلة الرابعة بالولايات المتحدة، 2017).

معدّلات الالتحاق بالتعليم بين الجنسين

تعكس الولايات المتحدة دراسات الحالات الأخرى في هذا الفصل فيما يتعلق بتناقص النسبة المئوية للذكور في التعليم كلما ارتفعت مرحلة التعليم (مثل المرحلة الابتدائية مقارنة بالمرحلة الجامعية). ويبين الجدول 7-1 أنَّ الطالبات في مرحلة التعليم الابتدائي عام 2015 كن يمثلن 48.9 ٪ من إجمالي الطلاب (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). ومع ذلك، فإنَّ نسبة الذكور في المرحلة الجامعية شكّلت أقل من نصف الطلاب حيث شكلت الإناث ما نسبته 56.2 ٪ من الطلاب (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016).

المؤشر	العدد الكلي	النسبة المئوية للإناث
الطلاب الملتحقون بالتعليم الابتدائي	24,785,697	48.9
الطلاب الملتحقون بالتعليم الثانوي[أ]	24,229,777	49.1
الطلاب الملتحقون بالتعليم العالي	19,531,727	56.2

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016.

الجدول 7-1: معدلات الالتحاق بحسب الجنسين (2015). ملاحظات: [أ] بيانات 2014.

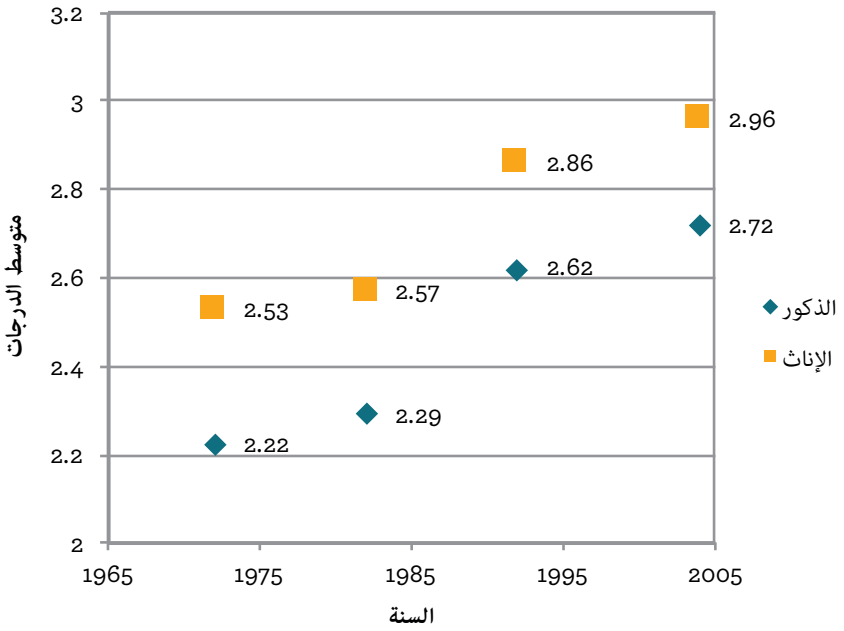
وفي المقابل، يقل متوسط سنوات الدراسة المتوقعة بالنسبة للذكور عن الإناث في الولايات المتحدة (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). ففي عام 2014، كانت المدة المتوقعة للدراسة بالنسبة للذكور تبلغ 15.8 عامًا فقط، بينما كانت تلك المدة بالنسبة للإناث أطول من ذلك بعامين تقريبًا (17.4 عامًا). (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016).

وفي الولايات المتحدة، عادةً ما تطغى نقاشات المجموعات العرقية أو الإثنية على خطاب التعليم وعدم المساواة، ورغم أن لهذه المناقشات وجاهتها، فإن بإمكانها أن تحول دون مناقشة قضايا الجنسين باستثناء المناقشة المتمحورة حول تعليم البنين السود والأقليات. ومن ثم، فالمجموعات الأخرى، مثل البنين البيض لا يتلقون الاهتمام الملائم في العادة على الرغم من وجود أكثر من مليونيّ فرد من البنين البيض يعيشون في حالة من الفقر في جميع أنحاء الدولة (هندرسون، 2014؛ باتن وكروجستاد، 2015؛ مؤسسة آني إي كيسي، 2016). ومن الممكن أن تتضح التحديات التعليمية التي تواجه الأقليات، لا سيما البنين، عبر عدد كبير من المؤشرات التعليمية، بما في ذلك معدلات التخرج من المدرسة الثانوية. وتحظى البنات في الولايات المتحدة بمعدلات تخرج من الثانوية العامة أعلى من البنين في كل المجموعات العرقية/ الإثنية الكبرى. ومع ذلك، فالشباب السود والمنحدرون من أصول إسبانية لديهم أكبر الفجوات القائمة بين الجنسين بشكل عام من بين المجموعات العرقية/الإثنية (مورنين، 2013). ففي ولاية ماساتشوستس على سبيل المثال، تخرجت 80% من البنات عام 2009 في المدارس العامة خلال أربع سنوات مقارنة بـ73% فقط من البنين (مورنين، 2013). ومع ذلك، كانت هذه الفجوة أعلى بالنسبة للشباب السود والمنحدرين من أصول إسبانية؛ إذ تخرجت 69% من البنات السود خلال أربع سنوات مقارنة بـ56% فقط من البنين السود، وتخرجت 59% من البنات المنحدرات من أصول إسبانية مقارنة بـ49% فقط من البنين المنحدرين من أصول إسبانية (مورنين، 2013).

التحصيل التعليمي بين الجنسين على مستوى المدارس

التقييمات الوطنية

عندما يتعلق الأمر بالتحصيل الأكاديمي العام، يحقق البنين مستويات تحصيل أقل مقارنة بالبنات. ويظهر الشكل 2-7 ما جمعه ديبيريت وبكمن (2013 ب) من متوسط الدرجات العام للذكور والإناث خلال أربعة عقود لطلاب السنة الأخيرة في المدرسة الثانوية. وعلى الرغم من وجود زيادة في متوسط الدرجات العام بمرور الوقت، فقد وجد ديبيريت وبكمن (2013 ب) أيضًا فروقًا ذات دلالة إحصائية تصب في مصلحة البنات كل عام، وقد ظلت هذه الفروق ثابتة نسبيًا، حيث تتراوح من 0.24 إلى 0.30 على مقياس 4.



الشكل 7-2: متوسط درجات طلاب السنة الأخيرة في المدرسة الثانوية (1972، 1982، 1992 ، 2004). المصدر: ديبيريت وبكمن 2013. ص 87

كما شهدت المقابلات التي أجريناها مناقشة بعض الأسباب المحتملة وراء قلة نسبة الأداء الأكاديمي للبنين على مستوى المدارس. وذكر أحد الذين أجريت معهم المقابلات قائلاً: «تحصل البنات على متوسط درجات أعلى ويقمن بالكثير مما يكافأ عليه في الصف الدراسي، مثل الانتباه في أثناء تقديم الدروس. وهذا الأمر قد يؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الدراسي.» (المقابلة الثالثة بالولايات المتحدة، 2017). ويؤيد البحث هذه المقولة، حيث وجد كورنويل وآخرون (2013) أنَّ «البنين الذين يحصلون على نفس مستوى أداء البنات في اختبارات القراءة والرياضيات والعلوم يصحح المدرسون أوراقهم بمحاباة أقل...» (ص 1). ويتعلق أحد الأسباب الأخرى المكنة لقلة نسبة التحصيل الأكاديمي للبنين في البحث بتدني الدرجات التي يحصل عليها البنين في القراءة، حيث تُعد مهارات القراءة شرطًا أساسيًا للنجاح في جميع المواد الدراسية (فيلينيوس توهيما، وأنولا ونورمي، 2008).

وفيما يتعلق بتقييمات كل مادة على حدة في الولايات المتحدة، نجد أنه بينما يميل البنين للتفوق على البنات في الأداء في مواد بعينها، مثل الرياضيات والعلوم، إلا أن هذه الفجوة تتناقص في العلوم. ففي التقييم الوطني للتقدم في التعليم في مادة العلوم لعام 2015، سجلت البنات في المتوسط نفس ما سجله البنين في الصف الرابع، بينما

سجلت البنات أقل من البنين بثلاث درجات فقط في الصف الثامن، كما سجلت البنات في الصف الـ12 أقل بـ5 نقاط من البنين (بطاقة تقرير الأمة، 2015؛ ريلي، 2016). وكشفت نتائج التقييم الوطني للتقدم في التعليم في مادة العلوم عن رأب الفجوة بين الجنسين حيث تستمر البنات في تحقيق درجات أكبر من البنين (ريلي، 2016).

ومن ناحية أخرى، يستمر البنين في الأداء أسوأ من البنات في القراءة في التقييمات الوطنية. فقد تقدمت البنات على البنين منذ أول تقييم قومي للتقدم في التعليم عام 1971 (لافليس، 2015). وبحسب الجدول 7-2، يتضح أن الفجوة بين الجنسين في القراءة ذات أهمية إحصائية في كل التقييمات الوطنية للتقدم في التعليم (لافليس، 2015). وتكون هذه الفجوة بالنسبة للطلاب في المدارس الابتدائية أصغر من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية (لافليس، 2015).

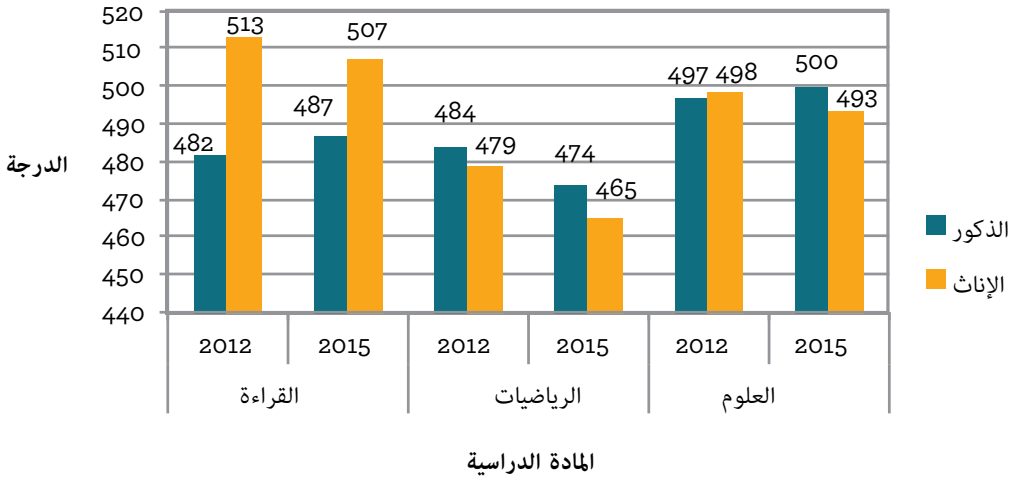
الاختبار	العمر/ الصف	ذكور	إناث	الفجوة	الانحراف المعياري
الاتجاه بعيد المدى في إطار التقييم الوطني للتقدم في التعليم (2012)	9 سنوات	218	223	*5	38
	13 عامًا	259	267	*8	37
	17 عامًا	283	291	*8	42
التقييم الوطني الأساسي للتقدم في التعليم (2013)	الصف الرابع	219	225	*6	37
	الصف الثامن	263	273	*10	34
	الصف الثاني عشر	284	293	*9	38

المصدر: لافليس، 2015. * الفجوة أقل من 0.05

الجدول 7-2: الفجوة بين الجنسين في التعليم طبقًا لاختبارات التقييم الوطني للتقدم في التعليم

التقييمات الدولية

فيما يتعلق بالتقييمات الدولية، تكشف نتائج برنامج «بيزا» أنه بينما يميل البنين إلى التفوق في الأداء على البنات تفوقًا هامشيًا في مادة العلوم وتفوقًا أكبر في مادة الرياضيات، فإنهم يحرزون درجات أقل من البنات في القراءة بصورة مستمرة. ويوضح الشكل 7-3 أنه في تقييمات برنامج «بيزا» لعام 2012، تفوقت البنات في الأداء بالفعل على البنين في اختبار العلوم بفارق نقطة واحدة، لكن في عام 2015 تفوق البنين على البنات بفارق 7 نقاط (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014؛ 2016 أ). وفي قسم الرياضيات في تقييم برنامج «بيزا» لعامي 2012 و2015، سجل البنين أعلى من البنات بمتوسط 5 إلى 9 نقاط على التوالي. (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014؛ 2016 أ) ومع ذلك، فقد تفوقت البنات على البنين في اختباري القراءة في برنامج «بيزا» لعامي 2012 و2015 لتأتي هذه النتائج متسقة مع التقييمات الوطنية في القراءة، فتأخر البنين بفارق ضخم هو 31 نقطة عن البنات في 2012 وتأخروا عنهن بمقدار 20 نقطة في 2015، وهو ما يمثل ضعف الفرق بين البنات والبنين في الرياضيات. (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014؛ 2016 أ).



الشكل 7-3: متوسط نتائج برنامج «بيزا» في الولايات المتحدة في القراءة والرياضيات والعلوم (2012 و2015).

المصدر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014، 2016 أ

التعليم العالي لدى الجنسين

في حال استطاع الذكور الوصول إلى مرحلة التعليم العالي، فإنهم لا يزالون يميلون إلى إحراز درجات أقل ويكونون أقل احتمالاً لإكمال تعليمهم مقارنة بالإناث. وقد وجدت إحدى الدراسات التي شملت أربعة مؤسسات تعليمية تبلغ فترة الدراسة في كل منها 4 سنوات في ولايتي فلوريدا وتكساس أنَّ الطلاب الذكور ليسوا أكثر احتمالاً للحصول على درجات أقل من البنات فحسب، بل تقل كذلك احتمالات تخرجهم في الجامعة (كونجر ولونج، 2010). ووجدت دراسة أخرى أنَّ احتمالية تحصيل درجة البكالوريوس للذكور كانت أقل من البنات بنسبة 32٪، مع وضع بعض المتغيرات الأخرى في الاعتبار (روس وكينا وراتبون وكيوالراماني وزانج وكريستابوفيتش ومانينج، 2012). ولذلك، وبما أنه تقل احتمالية التحاق الذكور بقطاع التعليم العالي، فمن غير المستغرب أنهم يحرزون درجات متدنية في بعض المواد الدراسية.

وفيما يتعلق بمجالات الدراسة، يوضح الجدول 7-3 النسبة المئوية للالتحاق حسب الجنسين وكل فرع من فروع الدراسة في التعليم العالي. ففي عام 2015، مثّل الذكور نسبة أقل من 50% من إجمالي الطلاب في كل فرع من فروع الدراسة المدرجة في الجدول، باستثناء الهندسة، والبناء، والتشييد (85% من الذكور) وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (79% من الذكور)، والزراعة وعلم الغابات ومصائد الأسماك والطب البيطري (54% من الذكور) وهو ما يتسق مع كل الحالات المدروسة (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). وعلى غرار دراسة الحالة في المملكة المتحدة، فإنَّ هذا الأمر لا يبشر بالخير لفرص التوظيف المستقبلية للذكور حيث إن حصة التوظيف الإجمالية المنسوبة إلى التصنيع في اتجاه التناقص بالولايات المتحدة (ايلي وبوسورث، 2014). وبينما ينقسم الذكور والإناث في المملكة المتحدة الذين يدرسون التجارة وإدارة الأعمال والقانون بالتساوي، فإنَّ البنات يشكّلن أكثر من ثلاثة أرباع الطلاب في القطاعات الأخرى المستقرة مثل الصحة والرعاية الاجتماعية (79%) والتعليم (78%). (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016).

مجال الدراسة	النسبة المئوية للإناث	النسبة المئوية للذكور[38]
التعليم	78	22
الآداب والعلوم الإنسانية	60	40
العلوم الاجتماعية والصحافة والمعلومات	60	40
إدارة الأعمال والقانون	50	50
الهندسة والتصنيع والبناء	15	85
الصحة والرعاية	79	21
الزراعة وعلم الغابات ومصائد الأسماك والطب البيطري	46	54
الخدمات	51	49
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	21	79

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016

الجدول 7-3: النسبة المئوية لمعدّلات الالتحاق حسب مجال الدراسة في قطاع التعليم العالي بالولايات المتحدة وفقًا للجنس (2015).

كما هو وارد في كل من دراسات الحالة الأخرى، اتضحت ظاهرة تأنيث مهنة التعليم في الدولة في المقابلات التي تم إجراؤها. بينما دارت مناقشات حول تأثير جنس المعلم على الطلاب (دريسن، جي 2007؛ كارينغتون وماكفي 2008؛ كارينغتون وتيمز وميريل، 2008)، حيث لاحظ أحد الذين أجريت معهم المقابلات أن «هناك عدد قليل من المدارس التي لديها الكثير من المعلمين الذكور، وخاصة في الصفوف الدراسية الابتدائية. فمدارسنا تعمل بدرجة غير متناسبة بالنسبة للإناث» (المقابلة الرابعة في الولايات المتحدة، 2017). وفي الولايات المتحدة، كانت المعلمات يمثلن 87% في المدارس الابتدائية عام 2014، أما في عام 2013 فكن يمثلن 62% في المرحلة الثانوية (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016).

وبوجه عام، حدثت تغيرات جذرية في الحصول على درجة البكالوريوس في الولايات المتحدة على مدار نصف القرن الماضي. وذكر أحد الأساتذة الجامعيين ممن أُجريت معهم مقابلة بخصوص هذه الدراسة قائلاً: «لم يتراجع عدد الطلاب الذكور الذين يواصلون تعليمهم حتى المرحلة الجامعية... بل يرتفع بشكل عام، رغم أن هذا الارتفاع لم يكن بنفس الوتيرة التي حققتها الإناث خلال العقدين الماضيين، وقد تسبب هذا الأمر في حدوث فجوة بين الجنسين في [الولايات المتحدة] وفي الكثير من الدول» (المقابلة الخامسة في الولايات المتحدة، 2017). وعلى مستوى الولايات المتحدة، وجد مورتنسون (2015) أنه في عام 1960، في مقابل كل 100 درجة بكالوريوس حصلت عليها النساء، حصل الرجال على 184 درجة بكالوريوس. ورغم ذلك، بحلول عام 2013، في مقابل كل 100 امرأة حصلت على درجة بكالوريوس، حصل 75 رجلاً عليها فقط (مورتنسون 2015). وتفضّل أستاذ أكاديمي آخر ممن أُجريت معهم مقابلة بإلقاء الضوء على إحدى المشكلات المرتبطة بهذا التغيير، حيث أوضح قائلاً: «نقوم حاليًا في الولايات المتحدة بتخريج عدد من النساء يفوق عدد الرجال بحوالي 260 ألف امرأة حاصلة على درجة البكالوريوس. وهؤلاء السيدات -إذا [رغبن] في الزواج - فلن يجدن رجالاً مكافئين لهن من الناحية التعليمية كي يتزوجونهن» (المقابلة الرابعة في الولايات المتحدة، 2017).

التحدي الفريد: الفقر والفجوة القائمة بين الجنسين

في الولايات المتحدة، يوجد تحدٍ فريد يتمثل في معدل الفقر الذي يتعلق بالفجوة القائمة بين الجنسين، وهذا التحدي يصل إلى ما هو أبعد من المجموعات العرقية والإثنية. حيث أوضحت البحوث التي أُجريت في الولايات المتحدة أن مستويات الحالة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة تؤثر بشكل غير متكافئ على البنين (أوتور وآخرون، 2015)، كما أثبتت البحوث أن البنين الذين يترعرعون في مناطق ذات وضع اجتماعي واقتصادي منخفض بالولايات المتحدة يتعرضون على وجه الخصوص لارتفاع مخاطر تدّني مستويات التحصيل التعليمي. ولأغراض إعداد هذا

38 لم يسرد معهد اليونسكو للإحصاء النسبة المئوية للطلاب الملتحقين من الذكور. ولذلك، جرى حساب هذه الأرقام مباشرةً من النسبة المئوية للإناث.

التقرير، أجرى مؤلفو هذا التقرير تحليلاً جديدًا لمستويات التحصيل التعليمي لدى كلاً من الذكور والإناث في أفقر 20 مقاطعة بالولايات المتحدة (انظر الملحق 2). أما فيما يتعلق بالدراسات السكانية، فقد أثبت التحليل أن 35% من أفقر 20 مقاطعة كان أغلبهم من أصحاب البشرة السوداء، و30% كان أغلبهم من الأمريكيين الأصليين، و25% كان أغلبهم من البيض، و10% كان أغلبهم من أصول إسبانية (انظر المربع 7-1 أدناه للاطلاع على مزيدٍ من المعلومات عن الأمريكيين الأصليين).

المربع 7-1: التغاضي عن ذكر الأمريكيين الأصليين في المناقشات حول قضايا التعليم والمساواة بين الجنسين

يشكّل الأمريكيون الأصليون نسبة *2%*[39] من عدد السكان في الولايات المتحدة. ومع ذلك، غالبًا ما يتم التغاضي عن ذكرهم في المناقشات الرئيسية التي تدور حول التفاوت بين الجنسين أو المجموعات العرقية (فيركلوث وتيبكوميك، *2010*؛ مؤسسة أسرة كايزر، *2017*؛ فارما وجاليندو-سانشيز، *2006*). ورغم ندرة إعداد البحوث المتعلقة بالجنسين بشكل عام والتي تدور حول سياقات تعليم الأمريكيين الأصليين، اكتشف عدد قليل من الباحثين هذه المشكلة فيما يتعلق بمعدلات التحصيل والتخرج. وفي إحدى الدراسات عن ولاية مين، تبيّن أن البنات من الأمريكيين الأصليين يتفوقن على البنين من الأمريكيين الأصليين في تقييمات القراءة والرياضيات (إدارة التعليم بولاية مين، *2007*). كما وجدت دراسة أخرى أن معدلات التخرج في المدارس الثانوية للطلاب من الأمريكيين الأصليين يقل بوتيرة مستمرة عن المعدل الوطني، وأن البنين من الأمريكيين الأصليين أقل احتمالاً للتخرج في المدارس الثانوية مقارنة بالبنات من الأمريكيين الأصليين (فيركلوث وتيبكوميك، *2010*). فعلى سبيل المثال، في عامي *2004* و*2005* بولاية داكوتا الجنوبية، بلغ إجمالي معدل تخرج الإناث في المدارس الثانوية *77%*، في حين بلغ معدل التخرج للإناث من الأمريكيين الأصليين *31%* فقط. وفي الولاية ذاتها، بلغ إجمالي معدل تخرج الذكور *71%*، أما بالنسبة للذكور من الأمريكيين الأصليين فكان معدل تخرجهم *28%* فقط (فيركلوث وتيبكوميك، *2010*).

وتوضح البحوث الأخرى أيضًا معاناة الذكور من الأمريكيين الأصليين في سياقات التعليم العالي. فكما هو الحال في المجموعات العرقية الأخرى، تتخرج الإناث من الأمريكيين الأصليين من معاهد التعليم العالي بمعدل أعلى من الذكور من الأمريكيين الأصليين. وفي عام *2010*، حصلت الإناث على *60%* من جميع درجات البكالوريوس الممنوحة للأمريكيين الأصلين (ديبيريت وبكمن، *2013* ب؛ سيندر وديلو، *2012*). وفي عام *2010*، حصل *14%* من الإناث من الأمريكيين الأصليين المولودات في مطلع ثمانينيات القرن العشرين على درجة جامعية، مقارنة بنسبة *11%* فقط من الذكور من الأمريكيين الأصليين ممن هم في نفس العمر وفقًا للتوزيع الديموغرافي (ديبيريت وبكمن، *2013* ب). ومن المهم أيضًا الوضع في الاعتبار أن معدل الحاصلين على شهادة التعليم العالي للأمريكيين الأصليين أقل بكثير من المعدل الوطني. ففي عام *2015*، حصل *15%* فقط من الأمريكيين الأصليين أحاديي العرق (ممن تتراوح أعمارهم بين *25* و*29* سنة) على درجة البكالوريوس أو شهادة أعلى منها، وكانت هذه النسبة أقل من أي مجموعة عرقية أخرى، بما فيها السكان المنحدرين من أصول آسيوية أو سكان جزر المحيط الهادئ (حيث بلغت نسبتهم *63%*) والبيض (*43%*) والسود (*21%*) والمنتمون إلى أصول لاتينية (*16%*) (المركز الوطني لإحصاءات التعليم، *2017* د).

39 يتضمن هذا العدد الإجمالي الأمريكيين الأصليين فقط (بنسبة 48%) بالإضافة إلى الأمريكيين الأصليين المختلطين بعرق أو أكثر من الأعراق الأخرى (بنسبة 52%). كما يعاني الأمريكيون الأصليون من ارتفاع معدّلات الفقر مقارنةً بأي مجموعة أصلية/عرقية أخرى (مكتب تعداد الولايات المتحدة، 2015).

وفيما يتعلق بالجنس والتحصيل في كل مقاطعة من أفقر 20 مقاطعة بالولايات المتحدة، لم تُكمل نسبة كبيرة من الذكور تعليمها بالمدارس الثانوية مقارنة بالمتوسط الوطني بالولايات المتحدة. فعلى سبيل المثال، لم يكمل 14% من جميع الذكور على المستوى الوطني المرحلة الثانوية. ومع ذلك، لم يُكمل 54% و44% من الذكور مرحلة التعليم الثانوي في بعض المقاطعات مثل مقاطعة ستار بولاية تكساس ومقاطعة إيساكوينا بولاية مسيسيبي على التوالي. إضافة إلى ذلك، تُعد الفجوة القائمة بين الجنسين، التي تصب في مصلحة الإناث في أكثر من 60% من المقاطعات الأكثر فقرًا، أعلى أيضًا من المتوسط الوطني. وكانت الفجوة الكبرى بين الجنسين بالنسبة لمن حصلوا على درجة أقل من التعليم الثانوي من نصيب مقاطعة يونيون، بولاية فلوريدا، حيث لم يكمل 31% من الذكور المرحلة الثانوية مقارنةً بنسبة 14% فقط من الإناث - بفارق 17%.

ويظهر الاتجاه ذاته مع الطلاب الذين حصلوا على درجة بكالوريوس أو شهادة أعلى. ففي الولايات المتحدة، حصل 30% من الذكور، في المتوسط، على درجة البكالوريوس أو شهادة أعلى في عام 2015. ورغم ذلك، حصل 3% فقط من الذكور على هذه الدرجة في المقاطعة الأكثر فقرًا على مستوى الولايات المتحدة، وهي مقاطعة ويلر في ولاية جورجيا. وكانت هناك أيضًا فجوات كبيرة قائمة بين الجنسين بصورة استثنائية داخل المقاطعات. فعلى سبيل المثال، في مقاطعة تيلفير، بولاية جورجيا، حصل 15% من الإناث على درجة البكالوريوس أو شهادة أعلى مقارنة بنسبة 5% فقط من الذكور، بينما حصل 21% من الإناث على درجة البكالوريوس أو شهادة أعلى، مقارنة بنسبة 12% فقط من الذكور في مقاطعة جيفرسون بولاية مسيسيبي.

وعلى مستوى هذه المقاطعات المختلفة عرقيًا، يعد الفقر هو التهديد الأكثر شيوعًا فيما بينها. ومع ذلك، فإن أكثر نتيجة جديرة بالذكر تتمثل في أن الرسوم التي يدفعها الذكور تكون ضئيلة بشكل خاص في مجال التعليم داخل المناطق المحرومة اقتصاديًا (أوتور وآخرون، 2015؛ أوتور وواسيرمان، 2013: تشيتي، وهندرين، ولين، وماجيروفيتس، وسكوديري، 2016). وفي تقييمات القراءة التي أجريت في برنامج «بيزا» لعام 2015، حقق البنين الذين يعيشون في الخمس الأقل من حيث الحالة الاجتماعية والاقتصادية متوسط 438 نقطة، بينما حققت البنات اللاتي تعشن في الخمس الأقل متوسط 478 نقطة - بفارق يبلغ 40 نقطة. وقد أجري هذا التقييم مقارنة بالبنين الذين يعيشون في الخمس الأعلى من حيث الحالة الاجتماعية والاقتصادية، حيث حققوا 499 نقطة في المتوسط، مقارنة بالبنات اللاتي حققن 528 نقطة - وهو فارق أصغر يبلغ 29 نقطة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). لهذا، تحتاج مشكلة تداخل الفقر مع الجنس في الولايات المتحدة وفي الدول الأخرى إلى اهتمام أكبر من الباحثين وصانعي السياسات.

مبادرات واعدة

مبادرة «ماي براذرز كيبر» (*My Brother's Keeper*)

في حين أنه توجد هناك الكثير من المبادرات التعليمية التي تستهدف دعم البنات في الولايات المتحدة (مثل مبادرة تأثير الفتيات (Girl Effect، 2011)؛ وفتيات من أجل التغيير (Girls For A Change)؛ 2017؛ ومؤسسة البنات (Girls Inc.)، 2017؛ والفتيات تكتب الآن (Girls Write Now)، 2017؛ وانهضي (Step Up)، 2017)، إلا إنه يصعب إيجاد مبادرات أو سياسات معدة خصيصًا لمساعدة البنين ودعمهم. حيث ذكر أحد الذين أُجريت معهم مقابله أنه «طوال سنوات العمل الأربع في خدمة الولاية [حكومة إحدى ولايات وسط غرب الولايات المتحدة]، لا أستطيع ذكر ما إذا كانت هناك أي محادثة أجريتها عن الجنسين...لهذا يجب إجراء مزيد من المحادثات

بشأن هذه القضية» (المقابلة الأولى في الولايات المتحدة، 2017). في الولايات المتحدة، ركزت البرامج المعدة لدعم الذكور ذوي مستويات التحصيل المتدنية بشكل كبير على الذكور ذوي البشرة السوداء (رانسو وماجورز، 2016).[40] تمثل مبادرة «ماي براذرز كيبر» برنامجًا قوميًا جديرًا بالملاحظة جرى إطلاقه عام 2014 لدعم البنين ذوي البشرة السوداء.

وفي عام 1014، أعلن الرئيس الأمريكي باراك أوباما عن رابطة «ماي براذرز كيبر»، وهي شراكة بين القطاع العام والخاص مع الحكومة الفيدرالية الأمريكية بهدف زيادة الفرص المتاحة أمام البنين ذوي البشرة السوداء (مبادرة ماي براذرز كيبر، 2017). ومنذ ذلك الحين، اشتركت فيها 250 رابطة على مستوى 50 ولاية بالكامل، بالإضافة إلى زيادة قدرها 600 مليون دولار في دعم القطاع الخاص المستقل لتقديم المنح والموارد العينية (مبادرة «ماي براذرز كيبر»، 2017؛ البيت الأبيض، 2016). أسّسَ فريق عمل مبادرة «ماي براذرز كيبر» ستة معالم مرتبطة بنتائج إيجابية تُجنى ثمارها لاحقًا:

1- دخول المدرسة والاستعداد للتعلم

2- تعلم القراءة في الصف الدراسي عند الوصول للصف الثالث

3- التخرج في المدرسة الثانوية والاستعداد لدخول الجامعة أو الانضمام إلى المسار المهني

4- إكمال التعليم أو التدريب بعد الثانوي

5- النجاح في الانضمام إلى صفوف القوة العاملة

6- تقليل العنف وتوفير فرص جديدة لاندماج الشباب ذوي السجل الإجرامي.

(البيت الأبيض، *2016*، ص *4*)

وفي إطار مبادرة «ماي براذرز كيبر»، يجري تنفيذ مجموعة من المبادرات المتعلقة بالسياسات الاتحادية الجديدة، وبرامج المنح، والإرشادات التي تضمن توفير مسار واضح للنجاح بدءًا من الطفولة المبكرة وصولاً إلى الجامعة والحياة المهنية أمام كل طفل» (البيت الأبيض، 2016، ص 4). ووفقًا لما ذكره أحد الأفراد الذين قمنا بإجراء المقابلات معهم، فقد:

أطلق الرئيس أوباما مبادرة «ماي براذرز كيبر» لمعالجة الثغرات المتكررة في الفرص، التي يواجهها البنين والشباب السود...وتتضافر جهود الحكومة الأمريكية مع المدن والبلدات والشركات والمؤسسات التي تتخذ خطوات مهمة لتسهيل التواصل مع هؤلاء الشباب من خلال التوجيه وتوفير شبكات الدعم وتنمية المهارات التي يحتاجونها للحصول على فرصة عمل جيدة أو الالتحاق بالجامعة ومواصلة مسيرتهم نحو الانضمام إلى مجتمع الطبقة الوسطى (المقابلة الثانية في الولايات المتحدة، 2017).

وتسعى المبادرة إلى حشد الموارد ومستويات الدعم اللازمة للمبادرات الرامية إلى مساعدة الشباب من الذكور من ذوي البشرة السوداء. على سبيل المثال، في إطار مبادرة «ماي براذرز كيبر»، ساعد أحد من أجريت معهم المقابلات في إنشاء برنامج إرشادي يخدم في الوقت الحالي ثماني مدارس من المدارس المتوسطة والثانوية، لتصل خدماته إلى أكثر من 100 طالب من الذكور من ذوي البشرة السوداء في تكساس مع العزم على التوسع في ذلك

40 يشهد تمويل البنين ذوي البشرة السوداء، على وجه الخصوص، ارتفاعًا مستمرًا في الولايات المتحدة. ففي عام 2012، قدمت 98 مؤسسة منحًا قيمتها 65 مليون دولار تقريبًا لهذه المجموعة، والتي كانت بزيادة 40 مليون دولار عن العام السابق (مركز المؤسسة وحملة إنجازات الذكور ذوي البشرة السوداء، 2015). فجميع الموارد المالية الممنوحة للذكور ذوي البشرة السوداء من عام 2003 إلى 2012 تم منح أكثر من نصفها خلال السنوات الثلاث السابقة (مركز المؤسسة وحملة إنجازات الذكور ذوي البشرة السوداء، 2015).

(المقابلة الثانية في الولايات المتحدة، 2017). وعند سؤال أحد من أُجريت معهم المقابلات وهو يعمل في إدارة التعليم على مستوى الدولة حول مبادرة «ماي براذرز كيبر»، قال إنها: «مبادرة ضخمة في الولاية وما زالت تتطور، وأعتقد أنه يجب التركيز بشكل أكبر لتحقيق النجاح لجميع الأفراد الذين يرغبون في بناء قدراتهم... فلنعمل إذًا على تحقيق الاستفادة من هذه المبادرة وتطويرها حتى نتمكن من مساعدة الجميع» (المقابلة الأولى في الولايات المتحدة، 2017).

وعلى الرغم من أن مبادرة «ماي براذرز كيبر» قد حظيت بقبول عام من قبل الجمهور، مع تصدي أقل من المتوقع من قِبل المحافظين نظرًا لتمويلها من جانب القطاع الخاص، فقد واجهت بعض الانتقادات (لارتي، 2016). وقد تعرضت للانتقاد لاستخدام سلطتها في دعم حركات توصف بأنها ذات طبيعة انتقائية لأفراد دون غيرهم، وقال هوسوك (2014) إن الحكومة والعمل الخيري يجب أن يستقلا عن بعضهما البعض. وأظهر النساء استياءهن كذلك من هذه المبادرة، لدرجة أنهن سعين بعد إطلاقها إلى توجيه رسالة موقعة من 1000 امرأة إلى الرئيس أوباما يطالبنه فيها بتضمين النساء والبنات في هذه المبادرة (لارتي، 2016). وكتب هاريس (2015) أيضًا تقريرًا يبين كيف أن خطاب مبادرة «ماي براذرز كيبر» قد صرف الانتباه بعيدًا عن القضايا الهيكلية العميقة التي لا يزال يعاني منها كل من الشباب في الطبقات الفقيرة والعاملة عند تنقلهم بين المدارس غير الناجحة، ونظام العدالة الجنائية الصارم، والمجتمع الذي يمثل فيه الترقي في الوضع الاجتماعي تحديًا أمام الجميع إلا الأغنياء» (ص 7). ونظرًا لتغير رئاسة الولايات المتحدة في عام 2017، لم يعد مستقبل هذه المبادرة مؤكدًا.

مبادرة «الشباب يقرأون»

على الرغم من أن مبادرة «الشباب يقرأون»، وهي مبادرة واعدة في الولايات المتحدة، أصغر من مبادرة «ماي براذرز كيبر»، فقد استمرت لفترة أطول منها، وفي عام 2001، أطلق المدرس السابق ومؤلف العديد من كتب الأطفال، جون سيزيكا، مبادرة الشباب يقرأون كبوابة إلكترونية تتمثل رسالتها في «مساعدة البنين في تطوير محفزاتهم الذاتية وحثهم على القراءة مدى الحياة» (الشباب يقرأون، 2017 أ، ص 1). ويسعى هذا الموقع الإلكتروني إلى «مساعدة الشباب على القراءة من خلال مساعدتهم في العثور على النصوص التي يرغبون في قراءتها»، وإلى جانب أمور أخرى، يسهم الموقع في لفت الانتباه إلى قضايا محو الأمية لدى الذكور، وتوسيع تعريف مواد القراءة لتكون أكثر ملاءمة للطفل، وتوفير المزيد من خيارات القراءة أمام البنين، وتشجيع النماذج الناجحة في مجال تحسين مهارات القراءة (الشباب يقرأون، 2017 ب). ويشتمل موقع «الشباب يقرأون» على مجموعة متنوعة من الموارد، مثل قائمة كبيرة من توصيات الكتب للذكور، وأفضل كتاب في الشهر، والاتجاهات المتعلقة بكيفية إنشاء مكاتب ميدانية لمبادرة «الشباب يقرأون» (الشباب يقرأون، 2017 أ؛ 2017 ب).

وقال سيزيكا في مقابلة أجريت معه عام 2005: «إن أحد الأسباب التي دفعتني إلى اتخاذ الخطوات الفعلية نحو إطلاق مبادرة «الشباب يقرأون»، بالإضافة إلى عدم توفر مواد القراءة التي يمكن للبنين الاستمتاع بها، هو رؤية البنين يعانون من القراءة كثيرًا، وعندما بدأت أبحث في ذلك الأمر، كانت الإحصاءات كبيرة للغاية حول مدى سوء أداء البنين على مدار الثلاثين عامًا الماضية. وما صدمني في الواقع هو أننا لم نبادر إلى فعل أي شيء حيال ذلك» (مكالبين، 2005، ص 5). وقد أدى عمل سيزيكا على تشجيع القراءة لدى الذكور إلى كتابة «شباب يكتب لشباب يقرأ»، وهي مجموعة من المقالات، والرسوم الهزلية، والمشورة المقدمة حول مرحلة الصبا من قِبل المؤلفين والرسامين المشهورين من الذكور مثل ستيفن كينغ، ومات غرونينغ، وغاري بولسن (الإذاعة الوطنية العامة، 2005، سيزيكا، 2005). ومنذ إطلاق هذه المبادرة، تم فتح مكاتب ميدانية لمبادرة «الشباب يقرأون» في «المكتبات

والفصول الدراسية وغرف المعيشة» في جميع أنحاء العالم، وفي أكثر من 180 موقعًا في بلدان مثل الولايات المتحدة والبحرين والبرازيل وكوريا الجنوبية والإمارات العربية المتحدة والمملكة المتحدة (خرائط جوجل، 2017؛ «الشباب يقرأون»، 2017 أ، ص 1).

الخلاصة

بحثت دراسة الحالة المعنية بالولايات المتحدة الأمريكية، بوجه عام، عددًا من المجالات التي يتخلف فيها البنين عن مواكبة البنات في مجال التعليم. ويحقق البنين على مستوى الدولة متوسط درجات تراكمي أقل من البنات، بالإضافة إلى انخفاض درجاتهم عن البنات في القراءة على مستوى كلاً من التقييمات الوطنية والدولية، ناهيك عن قلة أعدادهم في مرحلة التعليم العالي. وعلى الرغم من إطلاق مبادرة التعليم المدعومة فيدراليًا على مستوى الدولة، تحت مسمى «ماي براذرز كيبر»، لدعم البنين، فإنها لا تستهدف سوى فئة محددة من الذكور. وكما هو موضح في إطار قسم التحدي الفريد الوارد في دراسة الحالة أعلاه، فمن الواضح أن البنين، الذين ينتمون إلى بيئات اجتماعية واقتصادية متواضعة، بصرف النظر عن مجموعاتهم العرقية، يحتاجون إلى تقديم دعم أكبر في مجال التعليم. ويقدم القسم الأخير من هذا التقرير عرضًا شاملاً للقضايا والمشكلات التي تواجه البنين، ويبحث الإجراءات التي يتعين اتخاذها مستقبلاً لمصلحة البنين، ومن ثمّ يقترح التوصيات الممكن تنفيذها في إطار دعم هؤلاء البنين للمضي قدمًا في المستقبل.

الفصل الثامن

ما الآثار المترتبة بعد ذلك بالنسبة للبنين؟

يوجز هذا الفصل نتائج الفصول السابقة ويجمع أطراف الموضوعات الرئيسية من أجل النظر في الآثار المترتبة بعد ذلك. ويبدأ الفصل بمراجعة المدى والنطاق الخاص بتدّني مستويات التحصيل لدى الذكور في مجال التعليم، ومن ثمّ يبحث في كيفية تفاعل الجنسين وتأثرهما بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والموقع الجغرافي والمجموعة العرقية، ويعقب ذلك مناقشة تأثير تدّني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور في المجتمع، ثم يتطرق الفصل في الختام إلى العوائق التي تعوق إجراء التغيير المنشود.

مدى ونطاق تدّني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور

شهدت الأنماط المتعلقة بالجنسين ومجال التعليم تغييرًا جوهريًا على مدى الخمسين عامًا الماضية.

وقد أدّت بعض العوامل، بما في ذلك التوسع الكّمي في فرص الحصول على التعليم لكلٍ من البنين والبنات والتغيير الكبير في مطالب سوق العمل (أكر، 1987؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2011؛ باول وسنيلمان، 2004)، إلى تعرُض العديد من الذكور للمعاناة على مستوى انخفاض مستويات التحصيل التعليمي وقلة فرص العمل المتاحة أمامهم. وأصبح البنين في المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية إلى جانب العديد من الدول الأخرى أكثر عرضةً في الوقت الراهن للتسرب من المدارس، وكذلك وقفهم عن الدراسة أو فصلهم من المدارس تمامًا، كما تقل احتمالات التحاقهم بالتعليم العالي مقارنةً بالبنات (بروش وشين وشريستا وتيتجين، 2011؛ فين وسيرفوس، 2014، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ). ومع ذلك، فإن هؤلاء البنين ليسوا محرومين من حيث كّم التعليم الذي يتلقونه فحسب، بل يتخلفون كذلك عن مواكبة الركب فيما يتعلق بالنتائج التعليمية، بدايةً من مهارات القراءة والكتابة وحتى العلوم، كما تتراجع مستوياتهم أيضًا حتى في مادة الرياضيات التي عهدنا تفوّق الذكور فيها على مر السنوات.

وفيما يتعلق بمهارات القراءة والكتابة، وهي بمثابة المقوّم الرئيسي لإحراز النجاح في أماكن العمل والمجتمع في وقتنا الحالي (وزارة التعليم والمهارات الأيرلندية، 2007)، يحقق الذكور في جميع أنحاء العالم درجات أقل بكثير من البنات على مستوى مجموعة من التقييمات الوطنية والدولية (موليس ومايكل وفوي ودروكر، 2011؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ). وفي دورة برنامج «بيزا» لعام 2015، أحرز الذكور درجات تقل بنحو 27 درجة في المتوسط عن الإناث، فيما شهدت دولة الأردن الفجوة الأكبر بين الجنسّين حيث انخفضت درجات البنين عن البنات بفارق 72 نقطة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). وفي اختبار «بيرلز» لعام 2011، تفوقت البنات على البنين بمعدّل 16 نقطة في المتوسط وكان هناك انخفاض طفيف في الفجوة بين الجنسين خلال الدورتين الأخيرتين من هذا التقييم (موليس وآخرون، 2012). كما سُجِّلت أكبر الفجوات بين البنين والبنات في اختبار «بيرلز» لعام 2011 في المملكة العربية السعودية، حيث انخفضت درجات البنين عن البنات بفارق 54 نقطة في المتوسط (موليس وآخرون، 2012).

أما في مادة العلوم، فقد تحقق التكافؤ الأساسي بين الجنسين وفقًا لمعايير التقييمات الدولية مثل اختبار «تيمس». فعند إجراء المقارنة على مستوى الدول الستة عشر التي شاركت في اختبار «تيمس» في عامّي 1995 و2015، تراجع عدد طلاب الصف الثامن من البنين الذين تفوقوا على طالبات الصف الثامن في 15 دولة (بفارق 21 نقطة في المتوسط) في عام 1995، إلى 3 دول فقط (بفارق نقطتين في المتوسط) في عام 2015 (موليس ومارتن ولافليس، 2016 ب). وفي مادة الرياضيات، التي عهدنا تفوق البنين فيها، تقلص فارق الدرجات كذلك بين الجنسين. ففي تقييم الرياضيات لطلبة الصف الثامن باستخدام اختبار «تيمس» لعام 2015، أحرز البنين درجات أفضل من البنات في ست دول، فيما أحرزت البنات درجات أفضل من البنين في سبع دول، بينما لم تُظهر الدول الباقية وعددها 26 دولة أي فروق إحصائية كبيرة بين الجنسين (موليس وآخرون، 2016 ب). وفي تقييم برنامج «بيزا» لعام 2015، تفوقت البنات على البنين في مادة الرياضيات في 24 دولة من أصل 72 دولة، إذ ارتفع هذا العدد من 13 دولة

فقط من أصل 65 دولة في عام 2012 (موليس وآخرون، 2016 أ). وحتى على مستوى الدول التي لا يزال الفارق بين الجنسين فيها يصب في مصلحة الذكور في مادة الرياضيات وفق تقييم برنامج «بيزا»، فلا تزال الفجوة بين الذكور والإناث في مادة القراءة مرتفعة بمقدار النصف لمصلحة البنات (موليس وآخرون، 2016 أ).

نقاط التلاقي بين الجنسين والحالة الاجتماعية والاقتصادية والموقع الجغرافي والعِرق

لكي يتسنى لنا الوقوف على أسباب نشوء هذه الفجوة الجديدة بين الجنسين، قمنا بدراسة طائفة من العوامل التي تتضمن الحالة الاجتماعية والاقتصادية والموقع الجغرافي والعِرق، والتي يرد إيجازها فيما يلي.

الحالة الاجتماعية والاقتصادية

بالنظر عن كثب إلى البيانات المتاحة، نجد أنه لا يقع جميع الذكور (أو الإناث في هذا السياق أيضًا) في دائرة الخطر، بل يطال الخطر مجموعات معينة من الذكور أكثر من غيرهم. وتخلُص الأدبيات والمنشورات بوجه عام إلى أن الحالة الاجتماعية والاقتصادية تمثّل مؤشرًا موثوقًا يُستدل به على تدّني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور والإناث على حدٍ سواء (أيكنس وباربارياان، 2008؛ سيرين 2005). ولكن عندما يتعلق الأمر بالجنسين، فإن البيانات النوعية والكّمية تشير إلى أن الحالة الاجتماعية والاقتصادية لها تأثير أكبر على التحصيل الدراسي لدى الذكور أكثر من التحصيل الدراسي للإناث. كما تحدّث الأشخاص الذين أجرينا معهم المقابلات المشار إليها عن أن الحالة الاجتماعية والاقتصادية تشكّل عائقًا أمام تحصيل البنين. وأفاد أحد هؤلاء الأشخاص، وهو أستاذ جامعي بالولايات المتحدة، قائلاً: «إن مشكلة [عدم المساواة بين الجنسين في مجال التعليم] تتفاقم كلما انتقلنا أكثر إلى مسألة توزيع الدخول المكتسبة. وكلما تدّنت الحالة الاجتماعية والاقتصادية، ازدادت فجوة التحصيل التعليمي أكثر فأكثر». (المقابلة الثالثة في الولايات المتحدة، 2017). ويوضح الجدول 8-1 أدناه كيف تؤثر الحالة الاجتماعية والاقتصادية في تحصيل الطلاب الأمريكيين وفقًا لبيانات برنامج «بيزا» لعام 2015. وتُعد الفجوة بين الطلاب الذين ينتمون إلى أدنى خُمس (20%) من السكان من حيث الثروة (الخُمس الأفقر) والطلاب الذين ينتمون إلى أعلى خُمس من حيث الثروة (الخُمس الأغنى) كبيرة على مستوى جميع المقاييس. وقد جرى تسجيل فارق، فيما بين الفئة الأفقر والفئة الأغنى من البنين، قدره 63 نقطة في مادة الرياضيات، و65 نقطة في مادة العلوم، و61 نقطة في مادة القراءة. فيما تراجعت مستويات البنين من الفئة الأفقر بوجه عام مقارنةً بالإناث في الشريحة الاجتماعية والاقتصادية ذاتها، إذ تراجعت درجات البنين الذين ينتمون إلى بيئات اجتماعية واقتصادية متواضعة عن البنات الذين ينتمون إلى البيئات نفسها بفارق 7 نقاط في مادة العلوم و40 نقطة في مادة القراءة، دون وجود فارق كبير بين الجنسين في مادة الرياضيات. أما الفجوة بين البنات من الفئة الأغنى والبنين من الفئة الأفقر فكانت صادمة إلى حدٍ كبير، إذ تفوقت البنات على البنين بفارق 62 نقطة في الرياضيات، و68 نقطة في العلوم، و90 نقطة في القراءة. ومع الوضع في الاعتبار أن البنين قد تفوقوا على البنات بفارق تسع نقاط في مادة الرياضيات وسبع نقاط في مادة العلوم على المستوى الوطني، فإن هذه النتائج تستدعي اهتمامًا خاصًا، ذلك أن عنصر التفوق لدى الذكور يتلاشى بالكامل تقريبًا في جميع مجالات الدراسة إذا ما تأثروا بالحالة الاجتماعية والاقتصادية.

المادة الدراسية	الجنس	الخُمس الأفقر (20%) من حيث الحالة الاجتماعية والاقتصادية	الخُمس الأغنى (20%) من حيث الحالة الاجتماعية والاقتصادية
الرياضيات	البنين	430	493
	البنات	430	492
العلوم	البنين	451	516
	البنات	458	519
القراءة	البنين	438	499
	البنات	478	528

المصدر: أُعد الجدول باستخدام بيانات برنامج «بيزا» لعام 2015

الجدول 8-1: نتائج برنامج «بيزا» لعام 2015 في الولايات المتحدة وفق الجنسين والحالة الاجتماعية والاقتصادية (في الخُمس الأغنى).[41]

كما تشهد دولة الإمارات تفاوتًا في مستويات التحصيل التعليمي بناءً على تباين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للطلاب الإماراتيين. ففي دولة الإمارات عادة ما يختار أولياء الأمور الإماراتيون إرسال أبنائهم إلى المدارس الخاصة إذا كانوا يستطيعون تحمل تكاليفها، وخاصة في إمارة دبي التي تبلغ نسبة ارتياد الإماراتيين للمدارس الخاصة بها 60 بالمائة (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2012). وتصبح الفروق بين انخفاض الحالة الاجتماعية والاقتصادية وارتفاعها أكثر وضوحًا في هذا الموقف. وبوجه عام، يبين تقييم مهارات القراءة في دولة الإمارات حسب بيانات برنامج «بيزا» لعام 2015 أن البنين في الخُمس الأدنى من الحالة الاجتماعية والاقتصادية قد سجلوا معدل 316 درجة، في حين سجل البنين في الخُمس الأعلى من الحالة الاجتماعية والاقتصادية معدل 370 درجة، أي بفارق مقداره 54 درجة. غير أنه بالنظر في نوع المناهج الدراسية يمكننا أن نكتسب نظرة أفضل على أوجه التفاوت بين الإماراتيين بشكل خاص. ويوضح الجدول 8-2 مقارنةً بين الدرجات المحققة في برنامج «بيزا» لعام 2015 بين الطلاب الإماراتيين في المدارس العامة (المجانية للمواطنين) والطلاب الإماراتيين في المدارس الخاصة التي تتبع المناهج البريطانية (وهي من بين أغلى المدارس من حيث المصروفات في دولة الإمارات). وكما يتضح من الجدول فإن البنين من المواطنين الإماراتيين في المدارس العامة قد سجلوا درجات أقل بكثير من نظرائهم في المدارس الخاصة، وخاصةً عند مقارنتهم بالطلاب في المدارس التي تتبع المنهج البريطاني، وحتى أقل من المتوسط الوطني الذي يحققه البنين في الدولة.

المادة الدراسية	كل البنين	مدارس البنين العامة – الإماراتيون الذكور	المدارس البريطانية الخاصة - الإماراتيون الذكور
الرياضيات	424	364	429
العلوم	424	363	410
القراءة	408	344	406

المصدر: أُعد الجدول باستخدام بيانات برنامج «بيزا» لعام 2015

الجدول 8-2: مقارنة نتائج برنامج «بيزا» لعام 2015 بين الإماراتيين الذكور في المدارس العامة ومدارس المنهج البريطاني.

ويتضح من بيانات التقييمات الدولية أنه حتى في الدول الثرية جدًا –مثل دولة الإمارات العربية المتحدة- فإن الحالة الاجتماعية والاقتصادية لها تأثير كبير على التحصيل التعليمي، ويبدو أنها تفاقم الفروق بين الجنسين. كما يمكننا أن نرى أثر اختلاف الموقع الجغرافي في مستويات التحصيل لدى الذكور بالإضافة إلى الحالة الاجتماعية والاقتصادية من جهة أخرى.

41 جرى إعداد بيانات الخُمس الأغنى باستخدام متغير الثروة في برنامج «بيزا»، الذي يستخدم قائمة السلع المنزلية العامة والخاصة بكل بلد على حدة.

الاختلافات الجغرافية في مستويات التحصيل لدى الذكور

يتبين لنا من بيانات التقييمات الوطنية والدولية أن البنين في الوطن العربي ودول منطقة البحر الكاريبي أكثر عرضة لمخاطر تدني مستويات التحصيل التعليمي على وجه الخصوص، وكذلك عدد متزايد من البنين المقيمين في دول البلقان وشرق أوروبا والدول الإسكندنافية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015ب، 2016أ). أما فنلندا، وهي واحدة من أعلى الدول أداءً في التقييمات الدولية، فيظهر فيها أكبر الفجوات بين الجنسين، ليس فقط على مستوى الدول الإسكندنافية ولكن أيضاً على مستوى دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المشاركة في برنامج «بيزا» لعام 2015 (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ). وقد تفوقت البنات على البنين في فنلندا بفارق 19 درجة في مادة العلوم، و8 درجات في مادة الرياضيات، و47 درجة في مادة القراءة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016 أ). ويوضح المربع 8-1 فيما يلي هذه الظاهرة بمزيدٍ من التفصيل.

المربع 8-1: إغفال البنين في الدول الإسكندنافية

في حين أن الدول الإسكندنافية التي تضم الدنمارك وفنلندا وأيسلندا والنرويج والسويد غالبًا ما تحظى بالثناء على المساواة بين الجنسين لديها، إلا إن نتائجها في تقييمات التعليم الدولية تشير إلى تفوق البنات على البنين (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2015* أ؛ زاهيدي، *2013*). ومنذ بداية التقييمات الدولية كانت الدول الإسكندنافية تتصدر نتائج الأداء، وجاء ترتيب فنلندا الأولى في برنامج «بيزا» لعام *2000* (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2000*). وفي حين تواصل الدول الإسكندنافية أداءها القوي نسبيًا في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بوجه عام، إلا إن التفاوت بين الجنسين لصالح الإناث قد أصبح السمة المميزة لنظامهم التعليمي، باستثناء الدنمارك. ففي عام *2015* سجلت البنات في كل دولة من الدول الإسكندنافية درجات أفضل من البنين في جميع المواد الثلاثة التي يعتمدها برنامج «بيزا» (باستثناء الدنمارك) (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2016* أ). كما لوحظت أنماط مماثلة في الاتجاهات الدولية في اختبار «تيمس» لعام *2015*، حيث تفوقت البنات في الصف الرابع في كل من فنلندا والنرويج والسويد على البنين في مادتيّ الرياضيات والعلوم (مارتن وآخرون، *2016*؛ موليس وآخرون، *2016* أ).

وتُعد حالة فنلندا أكثر أهمية على وجه التحديد من بين الدول الإسكندنافية من منظور المساواة بين الجنسين، ففي فنلندا تفوقت البنات على البنين تفوقًا ملحوظًا في جميع مواد برنامج «بيزا» لعامّي *2012* و*2015*، إذ تفوقت البنات بفارق *50* درجة أو أكثر على البنين في القراءة. ويجعل هذا من فنلندا الدولة صاحبة الفجوة الأكبر في القراءة بين الجنسين على مستوى دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. علاوة على أن الفجوة بين الجنسين في مادة العلوم في فنلندا هي الأكبر أيضًا بين جميع دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وعلى الرغم من أن فنلندا لا تزال تحتفظ بمركزها المتقدم نسبيًا في معدل درجات الجنسين بها، فإنها شهدت انخفاضًا في جميع المواد الثلاثة عام *2015*، الأمر الذي عزاه البعض إلى انخفاض مستوى أداء البنين الفنلنديين (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2016* أ). وذهب لافليس (*2015*) إلى القول بأن المركز المتقدم لفنلندا في درجات برنامج «بيزا» إنما «يعتمد كلياً على البنات الفنلنديات» وأن درجات البنين الفنلنديين تتساوى فقط مع المتوسط المسجل في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (ص *12*). وتقدم لنا الدول الإسكندنافية مثالاً حاسماً على أن تدني أداء البنين لا يمثل مشكلة في الدول منخفضة الدخل فحسب، وإنما هو مشكلة قائمة في كل الدول على اختلاف مستويات الحالة الاجتماعية والاقتصادية بها.

وثمّة فروق جغرافية بعينها داخل البلاد، ففي الولايات المتحدة، التي يعاني فيها الفقراء، حظى أمر الريفيون الذكور بالاهتمام مع انتخاب دونالد ترامب (ماكجيليس وبروبليكا، 2016؛ ويليامز، 2016). ولكن كان الكثير من الحوار سلبيًا وإقصائيًا لتلك المناطق وينظر للناس هناك على أنهم «قرويين سذج» (فانس، 2016)، أو «متخلّفون» (توبار، 2016) أو حتى «بؤساء» (تشوزيك، 2016) وبصورة ما يُحمّلهم الجميع المسؤولية عمّا صارو إليه ومن ثم فهم المسؤولون وحدهم عن الخروج من وضعهم هذا (كون، 2016؛ تانكرسلي، 2016). ونتيجة لذلك، فهناك ضرورة لاستكشاف المشكلات الكّمية والنوعية في التعليم الخاص بهذه الفئة من الناس بصورة أعمق. وأخيراً، أشار العديد من العلماء إلى أثر المجموعات العرقية في مفاقمة الفوارق بين الجنسين، وهنا أيضًا نكتشف أن هناك أعراق معينة معرضة للخطر بصورة أكبر في سياقات محددة.

العِرق والنوع الجنسي والتحصيل التعليمي

عندما يتعلق الأمر بتداخل النوع الجنسي والمجموعة العرقية معًا، نجد أن للدول المختلفة فئات مختلفة من الذكور معرضون للخطر. ففي الولايات المتحدة يسجل الذكور أصحاب البشرة السوداء من البيئة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية أسوأ النتائج في التقييمات الوطنية، ولكن أسوأ بنسبة ضئيلة فقط من الذكور الأمريكيين الأصليين من البيئة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية، الذين يأتي أداؤهم العام أدنى من أي فئة أخرى (بوهرينستيدت، كيتميتو، أوجوت، شيرمان وتشان، 2015). غير أنه يتبين لنا أيضًا أن الذكور البيض أصحاب الحالة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية من المناطق المحرومة اقتصاديًا في الولايات المتحدة مثل غرب فيرجينيا وألاباما يكون أداؤهم بنفس تدني أداء الفئات العِرقية المحرومة الأخرى مثل الأمريكيين الأصليين والمجموعات من الأصول الإسبانية[42] (المركز الوطني لإحصاءات التعليم، 2015). أما في المملكة المتحدة، يأتي أداء الذكور البيض أصحاب الحالة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية أسوأ من الذكور في جميع المجموعات العِرقية الأخرى، وكذلك أسوأ من جميع الإناث (مجلس العموم، 2014؛ أوفستيد، 2015). وفي دول الكاريبي يسجل الطلاب الذكور أصحاب البشرة السوداء ذوي الوضع الاقتصادي والاجتماعي المتدني أسوأ النتائج، مثلهم مثل أقرانهم في الولايات المتحدة (بيلي وتشارلز، 2010). وفي الشرق الأوسط، يحقق الذكور من السكان الأصليين في الإمارات وقطر درجات أقل من الذكور من غير السكان الأصليين في هاتين الدولتين (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ؛ ريدج، 2014).

ومع ذلك، فإن أهمية الفروق داخل الجماعات العِرقية لا تقل تقريبًا عن أهمية الفروق بين الجماعات العرقية. وقد كان هناك ميل في السياقات الغربية إلى اللجوء إلى القوالب النمطية التي تصنف الذكور البيض على أنهم يمتلكون امتيازات عالمية (كامهي، 2015) نتيجة الأداء العالي للذكور البيض أصحاب الحالة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة الذين يقودون معدل درجات الذكور البيض نحو الارتفاع، الأمر الذي يسهم في إعاقة القضايا المتعلقة بالذكور البيض أصحاب الحالة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية الذين تأتي نتائجهم التعليمية مساوية كثيرًا لفئات الأقلية ذات الحالة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية. وكانت نتيجة ذلك في المقام الأول حرمان البنين البيض أصحاب الحالة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية، مثل سكان منطقة الأبلاش في الولايات المتحدة، من تلقي المساعدة في التعليم الذين هم في أمّس الحاجة إليها (أيزنبرج، 2015). والكثير من أولئك البنين لا يعيشون في فقر مدقع فحسب، ولكنهم أيضًا، نتيجة المعتقد السائد بتفوق الرجل الأبيض عالمياً، محرومون من نفس برامج الدعم التي قد تتلقاها الإناث أو أقرانهم من الأقلية العِرقية (مركز التأسيس وحملة رفع مستويات التحصيل التعليمي للذكور السود، 2015؛ البنك الدولي، 2017). ومن ثم فمن المهم أن ندارس التداخلات بين الحالة الاجتماعية والاقتصادية والعِرق والنوع الجنسي عند التفكير في حلول السياسات مستقبلاً، حيث يؤدي كل عامل من هذه العوامل دورًا مهمًا قائمًا بذاته.

42 تعتمد النتائج على درجات القراءة والرياضيات في الصف الثامن من اختبارات التقييم الوطني للتقدم التعليمي 2015.

تأثير تدني مستوى التحصيل التعليمي لدى الذكور في المجتمع

تكشف هذه الدراسة عن نمط أسري متكرر لتدني مستويات التحصيل التعليمي لدى البنين، إذ ينشأ عدد كبير من البنين في الغرب في كنف أسرٍ يغيب عنها الأب لأسباب مختلفة (هورن وسيلفستر، 2002؛ ماكلاناهان، تاك وشنايدر، 2013). وتكشف البحوث من المملكة المتحدة أن المراهق العادي الآن يحتمل أن يمتلك هاتفًا ذكيًا أكثر من احتمال عيشه مع أبيه تحت سقف واحد (جاي وبورغارت، 2014). كما أن مسألة الأسر التي تفتقد وجود الأب بها كانت موضوعًا رئيسيًا في المقابلات الشخصية أيضًا، حيث قال أحد صانعي السياسة البريطانيين «تتولى المرأة تنشئة الأولاد وحدها، وأصبح الأولاد يملكون أمر أنفسهم بشكل متزايد، ولا تستطيع المدرسة [ولا الآخرون] السيطرة عليهم في الغالب» (المقابلة الأولى في المملكة المتحدة، 2017). كما ذكر أحد الأساتذة الأمريكيين أن «هناك ما يدل على أن الطلبة الذكور يتضررون بشكل خاص من غياب الأب عن المنزل» (المقابلة الخامسة في الولايات المتحدة، 2017). وتدعم البحوث الحديثة هذا الرأي مبينة أن البنين الذين يفتقدون وجود الأب في المنزل يكون أداؤهم في المدارس أضعف من البنات، بل وحتى من شقيقاتهم (أوتور وآخرون، 2015؛ كرين وبيلير، 1988؛ سانتروك، 1972؛ سيغل راشتون وماكلاناهان، 2004). وعندما يتدنى مستوى البنين في المدارس أو يتسربون من التعليم، فإنهم يكافحون لإيجاد العمل الذي يوفر لهم الأمان والاستقرار، وهذا يجعلهم أقل جاذبية في سوق الزواج ومن المرجح أن يصبحوا هم أنفسهم من الآباء الغائبين عن أسرهم لاحقًا، ومن ثمّ تتواصل هذه الدورة (أوتور وآخرون، 2015). كما أننا نجد المشكلات المتعلقة بالآباء والتحصيل الأكاديمي في الشرق الأوسط، حيث تكشف إحدى الدراسات الحديثة عن إشراك الأب في 10 دول بالمنطقة أن عدم إشراك الآباء في التعليم والمدارس يؤثر سلبًا على مستوى التحصيل التعليمي لدى أبنائهم. وتشير التحليلات الأولية للنماذج الكويتية والأردنية إلى أن المشاركين من تلك الدول الذين يرون أن آبائهم لا يشاركون مشاركة فعّالة في حياتهم المدرسية تقل مستويات التحصيل التعليمي لديهم (ريدج وجيون، دراسة مقبلة).

وبالنسبة للذكور فقد أدى تدني مستوى التحصيل بالمدرسة وقلة سنوات التعليم إلى كثرة المشكلات الاجتماعية التي تؤثر على الذكور والإناث على حد سواء. فإن الذكور أصحاب التعليم المتدني يزيد احتمال ارتكابهم لجرائم عنف (غالبًا ما تكون ضد الإناث) (ماكي وإيميرمان، 2004)، ويزيد احتمال تورطهم في السلوكيات الخطيرة وتعاطي المخدرات (برونت-تينكو، مور، كابس وزاف، 2006؛ مندارا وموراي، 2006)، ومن المرجح بشكل كبير أن ينتهي بهم الحال في السجن (هاربر وماكلاناهان، 2004). كما شهد بذلك أحد من أُجريت معهم المقابلات الشخصية ممن يعملون مع الشباب الذين يعانون من مشكلات في المملكة المتحدة، قائلاً «تسرب [الذكور] من المدارس يعود غالبًا إلى أنهم يرون تحقيق مكاسب مجزية –رغم كونها قصيرة الأجل - من الجريمة» (المقابلة السادسة في المملكة المتحدة، 2017). وإذا لم ينته بهم الحال في السجن، فيمكن أن يكونوا أكثر عرضة للانتحار بسبب شعورهم بنقص الاهتمام أو تشخيص إصابتهم باضطراب فرط النشاط (برنت، بيربر، موريتز وليوتوس، 1995)، أو إصابتهم بالبدانة المفرطة (ستراوس ونايت، 1999) أو ببعض الأمراض الناتجة من اتباع أنماط الحياة الضارة، مثل مرض السكري (هورن وسيلفستر، 2002).

وأخيرًا، فهناك تأثير واسع النطاق على النتائج السياسية، وخاصةً في بلدان مثل المملكة المتحدة والولايات المتحدة. حيث لفتت الأحداث مثل انتخاب دونالد ترامب في الولايات المتحدة والاستفتاء البريطاني على خروج بريطانيا من الاتحاد الأوروبي الانتباه إلى الذكور البيض أصحاب الحالة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية الذين تم إلقاء اللوم عليهم بعد ذلك من جانب المصوتين لصالح البقاء في الاتحاد الأوروبي (أونيل، 2016). وفي استفتاء خروج بريطانيا من الاتحاد الأوروبي قال أحد المسؤولين في مركز للفكر والرأي في المملكة المتحدة «هناك الكثير من السكان الناقمين، خاصة في المدن الصناعية التي بدأ الناس في العودة إليها. الناس يقولون إنهم لا يحبون نوعية

الحياة المفروضة عليهم... ولا يشعر الكثير منهم بالسعادة، وينتقل هذا الشعور إلى الجيل التالي [من خلال الآباء]. ولذلك، فإن هناك مشكلة قومية أكبر [وهي تؤدي بدورها إلى تفاقم مشكلة تدني مستويات التحصيل العلمي لدى البنين]» (المقابلة الثالثة في المملكة المتحدة). وفي أماكن أخرى في أوروبا –خاصةً في دول البلقان ودول الكتلة الشرقية من الاتحاد السوفييتي السابق - نلاحظ تكرار تفوق الإناث على الذكور (غورتازار، 2014؛ منظمة اليونسكو، 2015)- ونجد أيضًا زيادة مؤكدة في دعم مبادئ التحفظ واليمين المتطرف من جانب الذكور البيض أصحاب المستوى التعليمي المتدني والحالة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية (إنغلهارت ونوريس، 2016).

العوائق التي تحول دون إجراء التغيير المنشود

ربما يكون الجانب الأكثر إثارة للدهشة في قضية تدني مستويات التحصيل لدى الذكور في التعليم ليس في زيادة حرمان الذكور في مجال التعليم فحسب، ولكن أيضًا في وجود نقص كبير على مستوى البحوث والسياسات الموجهة نحو القضايا المتعلقة بالذكور المحرومين، خاصةً في قطاع التعليم. فقد تحدّث المشاركون في المقابلات الشخصية من جميع الدول المشاركة في هذا التقرير عن تلك القضية وأعربوا عن استيائهم من نقص البرامج التي تدعم البنين الذين يواجهون مشاكل في المدرسة. فقد أفاد أحد مسؤولي مراكز البحوث في المملكة المتحدة قائلاً: «جميعنا يعلم أن المشكلة تتمثل في تدني مستوى أداء الطلاب البنين، جميعنا يعلم ذلك، ولكن لا يبدو أننا نفعل شيئًا تجاه تلك المشكلة» (المقابلة الثالثة في المملكة المتحدة، 2017). وأضاف أحد المشاركين من دولة قطر قائلاً: «هناك إهمال شديد فيما يتعلق بطرح [البرامج الخاصة بالذكور]، وتفسيري الشخصي أن قطر تنظر للخارج بصورة أكبر فيما يتعلق بصناعة السياسات الخاصة بها - فكلها تركز على المرأة والبنات والأمم المتحدة... آمل أن تكون هناك برامج للبنين في المستقبل» (المقابلة السابعة في دول مجلس التعاون الخليجي، 2017).

أما في الإمارات، الدولة التي تملك واحدة من أكبر الفجوات العكسية بين الجنسين في العالم، فلا يوجد –على حد علمنا- سوى برنامجين فقط في الدولة بأكملها مخصصين لمساعدة البنين المعرضين للخطر في النجاح في المدرسة، وأحد البرنامجين مقصور على 10 طلاب فقط تقريبًا كل عام. أما في الدول الأكبر، مثل الولايات المتحدة، حيث تكثر المؤسسات الخيرية وغير الهادفة للربح، فلن نجد سوى مبادرة وطنية واحدة وهي مبادرة «ماي براذرز كيبر» التي تستهدف تحديدًا معالجة تدني مستويات التحصيل لدى الذكور، إلى جانب بعض المبادرات الأصغر مثل «الشباب يقرأون» (Guys Read) ومشروع (Project MALE) للاتينيين (البيت الأبيض، 2016). غير أن العروض البرنامجية في مبادرة «ماي براذرز كيبر» ومشروع (Project MALE) مقتصرة على البنين ذوي البشرة الملونة، وبالتالي تترك هذه المبادرات البنين البيض من أصحاب الحالة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية دون إشراكهم بها، بالرغم من أن بعضهم يعيشون في نفس مستوى حرمان أقرانهم من الأقليات. أما في المملكة المتحدة، وبالرغم من تعدد التقارير الوطنية التي تبرز التحديات التي تواجه الطلاب البنين، فلا يوجد حاليًا سوى بعض المبادرات التي تستهدف البنين في دائرة الخطر وتقدم العون اللازم لهم، فيما تغيب المبادرات الوطنية التي لها أثر ملموس بشكل كبير.

وعلى الصعيد الدولي، فإن غياب البرامج التي تستهدف الطلاب البنين المعرضين للخطر يبلغ درجة أكثر حدة. وفي أوساط كبرى الوكالات الدولية المانحة، لم يحدث إلا في السنوات الخمس الأخيرة أن أصبح هناك اعتراف بحقيقة أن العديد من البلدان التي كانت بها تفرقة بين الجنسين لصالح الذكور أصبحت لديها الآن تفرقة لصالح الإناث (ريدج، 2014). ومع الأسف أن حرمان الذكور في التعليم لا يُنظر إليه على أنه مشكلة بحاجة إلى الاهتمام في الغالب، بينما يمثل تعليم البنات قضية مُلحة ينبغي الدفاع عنها من جانب المنظمات الدولية والمشاهير كذلك (أوتور وواسيرمان، 2013). كما يُسهم الهدف الخامس من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة في تعزيز التركيز

الشديد على تعليم البنات، إذ يهدف إلى «تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين جميع النساء والفتيات» (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2015، ص18، تمت الإضافة بغرض التأكيد)، في حين لا يوجد من بين أهداف التنمية المستدامة ما يتعلق بتحقيق الأهداف الخاصة بالبنين أو الرجال. وفضلاً عن ذلك، فإن الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الذي يهدف إلى «ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة» (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2015، ص17) يتغاضى كذلك عن إقرار بعض القضايا المتعلقة بالبنين. وفي حين أن الاهتمام بتعليم البنات يُعد ضرورة لا بد منها، إلا أن عدم الإتيان على ذكر البنين في الهدف الخامس من أهداف التنمية المستدامة يمثل إشكالية كبرى تعادل نفس الإشكالية المتمثلة في استبعاد البنين كذلك من الأهداف الإنمائية للألفية، إذ إنه يُقصِر المحافظة على النوع الجنسي على الإناث فحسب (ريدج، 2014). وبهذه الطريقة تستمر المنظمات الدولية في كونها بعيدة كل البُعد عن الواقع المتغير لانعكاس مسار الفجوة القائمة بين الجنسين في التعليم.

ومع ذلك فإن أكبر عائق أمام تحقيق التغيير المنشود هو الافتقار إلى البحوث الدقيقة ذات الجودة العالية التي من شأنها مساعدة المدارس والدول والحكومات والمنظمات المتعددة الأطراف بصورة كبيرة في التركيز على قضية تدني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور.

الفصل التاسع

البحوث المستقبلية وتوصيات السياسات

على الرغم من بذل العديد من الجهود من أجل التغلب على مختلف التحديات التي تواجه البنين والرجال في مجال التعليم وغيره، لا يزال هناك الكثير الذي ينبغي القيام به لمساعدة الذكور المتضررين ليس فقط على تحقيق قدراتهم في مجال التعليم بل أيضاً في أن يصبحوا أفراداً مساهمين بكامل إمكاناتهم لخدمة المجتمع الذي ينتمون إليه. فيجب أولاً إجراء بحوث أفضل جودةً، وثانيًا، هناك حاجة إلى تدخلات سياسية أكثر فعّالية. وسوف تجري مناقشة كل نقطة منهما فيما يلي أدناه بمزيدٍ من التفصيل.

البحوث المستقبلة

بصفةٍ عامة، ثمة حاجة ماسة إلى إجراء بحوث أكثر دقة بشأن القضايا المتعلقة بتدني مستويات التحصيل لدى الذكور. ويؤدي البحث الأولي في قائمة كتب نظرية التعليم على موقع أمازون عبر الإنترنت إلى الحصول على 1030 عنواناً عند البحث عن كتب «تعليم البنات» و740 عنوانًا فقط عند البحث عن كتب «تعليم البنين». وبالإضافة إلى ذلك، فإن العديد من الكتب التي تم العثور عليها في مجال تعليم البنين لم تكن قائمة على البحوث، بل كُتِبت لأولياء الأمور أو المعلمين على أساس الأدلة القولية المتوفرة في هذا السياق. وإذا لم يتم توفير بحوث تجريبية عالية الجودة تسعى لفهم وحل القضايا المتعلقة بتدني مستوى تحصيل البنين، فليس هناك أمل كبير في حدوث تغيير جوهري في السياسة مستقبلا.

أولاً، ينبغي قياس تكاليف وفوائد تدني مستوى التحصيل لدى الذكور على نحوٍ كاف لتقييم الأثر المحتمل نتيجة الأداء الدراسي الضعيف للذكور. وبالمثل، فقد أصبح حرمان البنات من التعليم له كلفة اقتصادية على العائلات والمجتمعات والبلدان (شعبان وكونينغهام، 2011؛ مبادرة تأثير الفتيات، 2011)، وصارت هناك حاجة أيضًا إلى تقدير التكلفة التي تترتب على حرمان البنين من التعليم أو حصولهم على تعليم متدني و/أو تحديد المزايا التي تنتج عن تلقي البنين لتعليم جيد. ويشير الواقع إلى أن هناك 14.5 رجلاً في السجن مقابل كل امرأة في السجن في جميع أنحاء العالم (التواصل مع السجناء، بدون تاريخ)، وأن نسبة 68% من هؤلاء الذكور المسجونين ينتشرون في أماكن مثل الولايات المتحدة هم من المتسربين من المدارس الثانوية، ويدل هذا على تكبد تكلفة اجتماعية واقتصادية حقيقية من جراء الحرمان من التعليم (هارلو، 2003). وفي مقابل كل رجل، من المصنفين ضمن قائمة مجلة «فورتشن» لأفضل 500 مدير تنفيذي، هناك ما يقرب من 5236 نزيل في سجون الولايات المتحدة، يكلفون دافعي الضرائب حوالي 150 مليون دولار سنويًا طوال فترة احتجازهم في السجون[43] (هنريكسون وديلاني، 2012؛ كيرني وهاريس وجاكومي وباركر 2014).

ثانيًا، هناك حاجة إلى إجراء المزيد من البحوث لتحديد فئات البنين المعرضين لمخاطر تدني مستويات التحصيل. فهذا من شأنه تمكين الجهات التعليمية من إعداد وتطبيق البرامج التي تلبي مختلف احتياجات هذه الفئات بدلاً من تنبي منهجية عامة دون مراعاة احتياجاتهم الفعلية، وفي حين يعتقد العديد من صانعي السياسات أن تلبية حاجة واحدة أو مجموعة واحدة سيكون له تأثير ضئيل على الاحتياجات الأخرى لنطاق السكان الأكبر، فإن هناك أدلة قليلة تشير إلى أن هذا يحدث فعلاً. ثم يأتي دور صانعي السياسات في ضمان حصول الفئات الصحيحة من هؤلاء البنين على إجراءات التدخل الملائمة لهم. ويبدأ كل ذلك بفهم مدى المشكلة قيد البحث وحجمها. ويأتي العديد من البنين ذوي الأداء المتدني من خلفيات محرومة اجتماعيًا واقتصاديًا، وغالبًا ما يكونون من الفئات التي لا تمتلك رأس المال الاجتماعي والمالي اللازم للدعوة إلى التغيير على مستوى أوسع. وعندما تقترن هذه الحقائق بحقيقة أن الوكالات الدولية، التي يفترض أنها تكفل الحق في التعليم الجيد للجميع، تركز تقريبًا على تلبية احتياجات البنات، فإن مشكلات البنين لا تستحوذ على ذلك الزخم المطلوب للدفع نحو إيجاد حلول لها.

43 تم حساب هذا الرقم باستخدام متوسط التكلفة السنوية للسجين الواحد مضروبًا في عدد السجناء البالغ 5236. وفي عام 2010، أنفقت الولايات المتحدة أكثر من 80 مليار دولار على نفقات الإجراءات التصحيحية (كيرني هاريس وجاكومي وباركر، 2014).

توصيات السياسات

بعد مراجعة البحوث المكتوبة والبيانات الكمية والنوعية والمبادرات البرنامجية من جميع أنحاء العالم، فقد حددنا العديد من توصيات السياسات التي نعتقد أنها قد تساعد في تحسين مستوى التحصيل لدى البنين وتعزيز مشاركتهم في الأنشطة المدرسية. وتنقسم هذه التوصيات إلى أربعة مستويات مختلفة وهي: المنزل، والمدرسة/المنطقة، والمستوى الوطني، والمستوى الدولي.

المنزل

بينما ركز هذا البحث إلى حدٍ كبير على دور المؤسسات التعليمية وسوق العمل في مساعدة البنين أو إعاقتهم عن تحقيق أهدافهم، فما زال على صانعي السياسات دور جوهري للقيام به في مساعدة الأسر التي تضم بين أفرادها بنين. ويمكن أن يساعد المنزل في تحسين مستوى التحصيل لدى الذكور وتعزيز مشاركتهم في الأنشطة المدرسية من خلال جانبين على وجه التحديد، الجانب الأول هو وضع برامج لأولياء الأمور لمساعدتهم على فهم التأثير السلبي لإفراط البنين في ممارسة الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت، بينما الجانب الثاني هو وضع الخطط لإشراك أولياء الأمور في برامج القراءة لأطفالهم.

1- إعداد البرامج الملائمة لأولياء الأمور من أجل توفير الوعي اللازم، والاستراتيجيات ذات الصلة، للتعامل مع الآثار السلبية الناجمة عن إفراط أبنائهم في ممارسة الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت.

توصلت بحوث جديدة إلى أن البنين يقضون وقتًا أطول في استخدام أجهزة الحاسوب في المنزل أكثر مما تفعله البنات، وخاصةً في ممارسة الألعاب الإلكترونية (زيمباردو وكولومب، 2014). وقد أشارت هذه البحوث إلى أن البنين يقضون في المتوسط 13 ساعة أسبوعيًا في حين تقضي البنات 5 ساعات فقط في استخدام الحاسوب (زيمباردو وكولومب، 2015). وأشارت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى أن البنين لا يفرطون في ممارسة الألعاب الإلكترونية فحسب، بل يقضون فترات أطول في لعبها يوميًا (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ). وبالإضافة إلى الحرمان من النوم، فقد أصبح البنين أيضًا يشعرون بالعزلة على نحوٍ متزايد وعدم القدرة على تطوير المهارات الاجتماعية المهمة بسبب قضائهم وقتًا كبيرًا في استخدام الإنترنت (زيمباردو وكولومب، 2015). ويُسهم هذا في زيادة الصعوبات التي تواجه البنين عند بحثهم عن فرص عمل علاوة على إعاقة قدرتهم على التطور في أعمالهم.

ومع ذلك، لا يدرك العديد من أولياء الأمور مدى التأثير السلبي الكبير للإفراط في ممارسة الألعاب الإلكترونية، وخاصةً الألعاب التي تُلعب بصورة تعاونية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 أ). وفي هذا الإطار، يجب وضع برامج لأولياء الأمور في جميع المدارس، أو حتى داخل العيادات الصحية المحلية بشأن التوعية بمخاطر الإفراط في ممارسة الألعاب الإلكترونية و/أو الاستخدام غير المحدد للإنترنت وذلك لتقديم الإرشاد لأولياء الأمور الجُدد حول هذا الأمر. ويمكن أن تشجع مثل هذه البرامج أيضًا على ممارسة المزيد من الأنشطة الخارجية في الهواء الطلق أو أنشطة الحياة الفعلية. ومن خلال مساعدة أولياء الأمور على إدراك المخاطر الكثيرة التي يتعرض لها أطفالهم وأولادهم، وخاصةً خلال استخدامهم مواقع الإنترنت، فسوف يتمكن البنين من تعزيز تواصلهم الاجتماعي مع الغير بصورةٍ أفضل وشحذ قدرتهم على تطوير بعض المهارات الشخصية الضرورية لتحقيق النجاح في العالم الحديث.

2- تنفيذ برامج القراءة بين الآباء وأبنائهم

لقد اتضح أن مشاركة الآباء في برامج القراءة لأبنائهم له أثر كبير على لغة الأطفال ومهاراتهم المعرفية التي يكتسبونها طوال حياتهم (بانكسوفار وفيرنون-فيغانز وباحثو مشروع الحياة الأسرية، 2010). وفي حين تعتبر قراءة أي من الوالدين لأطفالهم شيء جيد في حد ذاته، إلا أن قراءة الأمهات لأطفالهن على وجه الخصوص يعزز من فكرة أن القراءة نشاط أنثوي (كلارك ورومبولد، 2006؛ بانكسوفار، 2010). وعندما يقرأ الآباء لأطفالهم، يتجلى للبنين والبنات فكرة أن القراءة ليست نشاطًا يختص بأحد الجنسين فقط. وبالنسبة للبنين، فإنها تعزز من محبتهم للكتب والقراءة دون أن يُنظر إليهم على أنهم «يتصرفون مثل الإناث». ويمكن للمدارس والمستشفيات ومراكز الصحة المجتمعية تطبيق برامج للآباء الجُدد ترشدهم خلالها إلى طرق مختلفة للقراءة لأطفالهم بداية من عمر الرضاعة. ومن هذه المبادرات يأتي دور مؤسسة «ريتش أوت آند ريد»، وهي منظمة غير ربحية تقوم بتزويد الأسر بالكتب ضمن برنامج رعاية الأطفال وتشجعهم على القراءة معًا (ريتش أوت آند ريد، 2017). ويتمثل نهجهم الرئيسي في التواصل الأول مع أولياء الأمور في المستشفى قبل رجوع الطفل الرضيع إلى منزله. فمن خلال توزيع الكتب على جميع أولياء الأمور الجُدد، مع التركيز على الآباء والتحدث معهم حول فوائد القراءة، فإننا نُزيد من احتمال قراءة الآباء لأطفالهم طوال حياتهم (دورسما، 2014).

المدرسة/الحي

على مستوى المدارس والأحياء، هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن لصانعي السياسات توظيفها من أجل تعزيز مستوى التحصيل والمشاركة لدى الذكور. وقد تم تحديد ثلاثة من هذه المنهجيات هنا. وتتمثل التوصية الأولى في وضع أنظمة قوية لإدارة البيانات تتيح التعرف على فئات البنين المعرضين لمخاطر تدني مستويات التحصيل. وتتمثل التوصية الثانية في وضع مجموعة من البرامج التكميلية التي تستهدف فئات البنين وأسرهم، بما في ذلك برامج القراءة وبرامج المهارات الحياتية. وأخيرًا، سيكون هناك حاجة إلى وضع برنامج لضمان تدريب المعلمين على كيفية جعل القراءة والكتابة أكثر جاذبية للبنين.

1- إطلاق برامج إدارة البيانات الفعّالة

تفتقر معظم المدارس في جميع أنحاء العالم في الوقت الراهن إلى نظام إدارة بيانات مناسب، وهو النظام الذي يُستخدم لتحديد فئات البنين الأكثر عرضة لمخاطر تدني مستوى التحصيل أو التوقف عن التعليم. ويتمثل أحد الانتقادات الرئيسية حول البرامج التي تستهدف فئات البنين في أن جميع فئات البنين ليسوا معرضين لمخاطر تدني مستويات التحصيل، وأنه يجب تنفيذ المنهجيات الخاصة بكل مجموعة لتحقيق نتائج أكثر تركيزًا (وارنر، 2013)، بيد أنه لم يُبذل أي جهد منهجي لتحديد هذه الفئات من البنين. ولا يكفي فقط العمل على جمع البيانات حول مستويات التحصيل أو بيان الظروف الأسرية والاجتماعية والاقتصادية الفردية، بل سيكون على المدارس بذل جهود أفضل لتحديد فئات البنين (وأسرهم) ممن سوف يستفيدون أكثر من برامج التدخل المقترحة.

2- تقديم مجموعة من برامج التدخل التكميلية التي تستهدف فئات البنين المعرضين لمخاطر تدني مستويات التحصيل

يمكن أن تقدم المدارس مجموعة من البرامج التكميلية، سواءً بعد أو في أثناء الدراسة لمساعدة فئات البنين المعرضين لمخاطر تدني مستويات التحصيل وأسرهم. وهناك حاجة، على وجه الخصوص، إلى تقديم برامج تركز على تحسين مهارة القراءة والكتابة بوجه عام. ومن خلال إشراك البنين في نوادي ما بعد المدرسة التي تقدم موضوعات وكتبًا جديدة تتناول مختلف جوانب الحياة العملية، فسوف تتمكن المدارس من تشجيع البنين على الانخراط

بشكلٍ أفضل في عملية التعلم، مع إقامة علاقات أكثر جدوى معهم. وتُعد مبادرة «العمل مع الرجال» في المملكة المتحدة مثالاً يُحتذى به على الدور الذي تقوم به إحدى المؤسسات في دعم فئات البنين الشباب المعرضين لمخاطر تدني مستويات التحصيل من خلال الاستعانة ببرامج المدارس التكميلية.

3- تدريب المعلمين على طُرق وأساليب التدريس التي تراعي الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الذكور

لقد توصلت البحوث الحالية حول الاختلافات البيولوجية بين الذكور والإناث إلى أن البنين بحاجة إلى حركة أكبر بكثير داخل الصفوف الدراسية وإلى المزيد من التدريب العملي أو ممارسة الأنشطة الحركية من أجل الحفاظ على مستوى مشاركتهم وانخراطهم في عملية التعلم (جانتز، 2014؛ ماكجريجور إي وسوابي وبولن، 2015؛ سارابي-أسيابار وجفاري وسادغيفار وتوفيغي وزابولي وآخرون، 2014). ومع ذلك، فإن العديد من المعلمين ليسوا على دراية بهذه البحوث ويواصلون التدريس بطرق أكثر ملاءمة للمتعلمين الذين بإمكانهم الاستمرار لفترات زمنية طويلة في التعلم والذين يستوعبون المعلومات من خلال نماذج تعليمية لفظية أو مكتوبة. وبالإضافة إلى الاختلافات البيولوجية، فإن البنين أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات السلوكية (أوينز، 2016)، ما يجعل من الضروري تزويد المعلمين بمجموعة من الاستراتيجيات التربوية التي تساعدهم على إشراك البنين الذين يعانون من هذه المشكلات ودمجهم في عملية التعلم. وعندما يكتسب المعلمون الأدوات اللازمة لتلبية الاحتياجات المختلفة لفئات البنين من خلال التدريب، فمن المحتمل أن تتحسن علاقاتهم مع طلابهم بصورةٍ أكبر ما يؤدي بدوره إلى تجربة تدريس وتعلم أكثر إيجابية. وعلاوة على ذلك، فإن استراتيجيات التدريس هذه سوف تفيد في النهاية جميع الطلاب بما في ذلك البنات، لأنها تخلق فصولاً دراسية أكثر دينامية ونشاطًا عبر مجموعة من أساليب التعلم المختلفة.

المستوى الوطني

على الصعيد الوطني، يحتاج صانعو السياسات إلى اعتماد نهج أوسع نطاقًا وطويل الأجل لمعالجة مسألة تدني مستويات التحصيل لدى الذكور. ولعل الشاغل الأكثر أهمية على المستوى الوطني يتمثل في تمويل المزيد من البحوث بشأن المشكلات المتعلقة بالبنين والرجال، مع التركيز على التعليم كجانب أساسي في هذه الجهود. ويأتي في المرتبة الثانية ضرورة وضع مجموعة من البرامج الممولة وطنيًا للآباء للإبقاء على مشاركتهم في كل ما يخص حياة أطفالهم، بغض النظر عن حالتهم الزوجية الاجتماعية. وينبغي أخيرًا بذل مزيد من الجهود لجذب الرجال إلى مهنة التدريس على جميع المستويات.

1- تمويل البحوث التي تستهدف دراسة القضايا المعنية بحرمان الذكورمن التعليم

سوف يُسهم توفير تمويل البحوث التي تستهدف دراسة القضايا المعنية بحرمان الذكور من التعليم في صياغة فهم أفضل للمشكلات التي تواجه الرجال والبنين في هذا الصدد، الأمر الذي سوف يتيح بدوره وضع سياسات أكثر تركيزًا على الهدف وبالتالي أكثر فعّالية. ولا تجري في الوقت الحالي مناقشات مفيدة حول هذه القضايا نظرًا لنقص البحوث المتعلقة بالقضايا المعنية بحرمان الذكور من التعليم في سياقات وطنية محددة. وينبغي كذلك التركيز بشكلٍ خاص على إجراء بحوث كمّية للتعرف على التكاليف والفوائد الاقتصادية للذكور ذوي مستويات التحصيل المتدنية، حتى يتمكن صانعو السياسات من تقييم أهمية هذه المسألة في السياق المجتمعي.

2- إطلاق البرامج الوطنية التي تشجّع مشاركة الآباء في عملية التعليم

توصلت مجموعة كبيرة من البحوث إلى أنه كلما شارك الآباء بصورة أكثر نشاطًا وإيجابية في حياة أطفالهم زاد تقدير الذات لدى الأطفال (أماتو، 1994؛ بولاندا وماجومدار، 2009؛ ريدج وجيون «دراسة مقبلة»)، والذي يؤدي بدوره إلى نتائج أكثر إيجابية في حياة البنين والبنات على حدٍ سواء. كما ينبغي تضافر الجهود على الصعيد الوطني لتعزيز مشاركة الآباء في تعليم أبنائهم. ونود أن نشير مرة أخرى إلى أنه كثيرًا ما يُنظر إلى هذه المسألة على أنها مسؤولية الأم، وهو ما يبعث بإشارات سلبية بشأن قيمة التعليم وأهميته للبنين بوجهٍ خاص. ويمكن زيادة إثراء التجربة التعليمية للبنين والبنات من خلال تنفيذ البرامج الوطنية التي تجري بالتعاون مع المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى لإشراك الآباء في عملية تعليم أبنائهم.

3- إطلاق المبادرات التي تهدف إلى زيادة أعداد الذكور الذين ينضمون إلى برامج تدريب المعلمين وينجحون في إتمامها

على الرغم من تفاوت الأدلة البحثية على العلاقة بين جنس المعلم ومستويات التحصيل التعليمي لدى الطلاب (كرونينجر ولي، 2001؛ دويك وآخرون 1978؛ هانوشيك، 2005؛ هولموند وسوند، 2008؛ مولهولاند وهانسن، 2003)، فإن أهمية وجود المزيد من المعلمين الذكور تتجاوز مجرد تحسين النتائج الدراسية للطلاب فحسب، حيث إن وجود نماذج إيجابية لمعلمين ذكور في السياقات التعليمية يمكن أن يكون له أثر إيجابي على البنين، خاصةً إذا لم توفر لهم الأسرة ذلك، إذ يمكن أن تساعد هذه النماذج من المعلمين على غرس قيمة التعليم بشكلٍ فعَّال داخل عقول هذه الفئة من الطلاب. وتجدر الإشارة إلى أن التعليم كان في الماضي مهنة يهيمن عليها الذكور، إلا أنه وبمرور الوقت أصبحت الهيمنة في هذه المهنة للإناث. وقد أدى عدم التوازن بين الجنسين في المدارس إلى نشوء عدد قليل من القضايا الإشكالية، مثل حرمان الطلبة من وجود النماذج الإيجابية من المعلمين الذكور، والمساهمة في التصور السلبي لمهنة التدريس على أنها وظيفة ذات وضع منخفض ومتدنية الأجر (غارون، 2013؛ ستارتز، 2016). ومن ثمَّ فإن زيادة عدد المعلمين الذكور في مهنة التدريس لن يعود بالفائدة على الطلبة فقط، بل سيفيد المعلمين أنفسهم كذلك.

المستوى الدولي

على المستوى الدولي، يمكن أن تُسهم الوكالات والمبادرات متعددة الأطراف في إحداث فارق ملموس في التعامل مع قضية تدّني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور على الصعيد العالمي. وثمّة فرصة فريدة تتمثل في فتح مسار يُركِّز على فئات البنين المعرضين للخطورة من خلال منظمة الشراكة العالمية من أجل التعليم على وجه الخصوص. كما يمكن أن يبادر البنك الدولي أو منظمة اليونسكو إلى تطوير منصة، لتكون بمثابة مركز عالمي لإجراء البحوث واستقاء معلومات البرامج وتوفير فرص التمويل وغيرها، بالنسبة للبنين والرجال. وأخيرًا، من الممكن الإعلان عن منح جائزة عالمية للبرامج المبتكرة التي تدعم فئات البنين المعرضين للمخاطر وأسرهم.

1- إنشاء مسار يُركِّز على فئات البنين المعرضين للخطورة في منظمة الشراكة العالمية من أجل التعليم

يركز برنامج منظمة الشراكة العالمية من أجل التعليم على 10 محاور في الوقت الحالي، من بينها ما يهتم بقضايا الإناث على وجه الخصوص. ولكن لا يتضمن برنامج المنظمة إلى الآن أي قناة أو مسار يركز على البنين. ومن خلال استثناء البنين من محاور التركيز ومكافأة الجهود التي ينصب تركيزها على البنات فقط، فإن المنظمات الدولية مثل منظمة الشراكة العالمية من أجل التعليم تُسهم في تخفيض مقدار الاهتمام بالبنين وتؤدي إلى تهميشهم في مبادرات

السياسات التي يجرى إطلاقها. وسوف يؤدي إنشاء مسار وقناة مخصصة لدعم البنين في دائرة الخطر إلى تمكين الدول التي تعاني من مشكلة تدّني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور من التركيز على احتياجات هؤلاء البنين دون إغفالها بحجة أنها لا تتفق مع أولوياتها الدولية.

2- إنشاء بوّابة إلكترونية تمثّل مركزًا محوريًا لتوفير جميع المصادر المتعلقة بتعليم البنين والرجال

من بين التحديات الأساسية التي واجهناها في إعداد هذا التقرير هو صعوبة العثور على الموارد والمبادرات البرنامجية التي ينصب تركيزها على البنين أو الرجال. وتستطيع المؤسسات الدولية مثل البنك الدولي و/أو اليونسكو إنشاء بوّابة إلكترونية للمعرفة تتيح إمكانية جمع مثل هذه المعلومات في مكان واحد، ما يساعد بدوره الباحثين وصانعي السياسات على حدٍ سواء. وبهذه الطريقة، يمكن مشاركة أفضل الممارسات ونشر الدروس المستفادة بصورة أكثر سهولة ويسر.

3- منح الجوائز العالمية للبرامج المبتكرة التي تدعم فئات البنين المعرضين للمخاطر وأسرهم

هناك طريقة مهمة تستخدم في التعامل مع القضايا العالمية الأخرى وجذب الاهتمام إليها على نطاق واسع، تتمثل في إطلاق برنامج للجوائز يحتفي بالإنجازات التي جرى تحقيقها في مجال معين (نيكرمان وكويني وفري، 2009؛ ستراز، 2015). ويمكن أن يُسهم منح الجوائز العالمية للبرامج المبتكرة التي تعالج قضية تدّني مستويات التحصيل التعليمي لدى الذكور في عرض الإنجازات المتحققة وزيادة الاهتمام بهذه القضية. وعلى غرار مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز» الذي يحتفي بالابتكارات في مجال التعليم ويُعد ملتقى لاجتماع الخبراء والمتخصصين في هذا المجال تحت سقف واحد، فإنه يؤمل أن تتحقق نتائج مشابهة لنتائج مؤتمر «وايز» من خلال منح هذه الجوائز التي تركز على تقديم الدعم اللازم لهؤلاء الذكور. كما تفتح برامج الجوائز الباب أمام الدول من الشمال والجنوب العالميين لمشاركة الأفكار والجهود في منتدى واحد.

الخلاصة

شهد مجال التعليم إحراز تقدم نوعي على الصعيد العالمي، وقد نجحنا في الوقت الحاضر في نشر التعليم الابتدائي، وعلى وشك تعميم التعليم الثانوي ونشره كذلك في جميع أنحاء العالم. كما تحققت مكاسب كبيرة في توفير التعليم لشرائح المجتمع التي حُرمت من حقوقها التعليمية في الماضي، ومن بينها الإناث ومجموعات الأقليات. وحريٌّ بنا أن نحتفل بكل هذه الإنجازات المتحققة. ومع ذلك، من المهم ألا ينعزل الأكاديميون والمشتغلون بمجال التعليم وصانعو السياسات عن مواجهة التحديات الجديدة التي تطرأ في مجال التعليم وتؤثر سلبًا على الذكور - لا سيّما الذين ينتمون منهم إلى بيئات اجتماعية واقتصادية متواضعة. ومع ازدياد عدد الوظائف المتوفرة تلقائيًا وكذلك اختفاء الوظائف التي كانت إلى حد كبير من اختصاص الذكور من الطبقة العاملة، فإنه من الأهمية بمكان أن نسعى إلى إعادة اندماج البنين والرجال في قطاع التعليم من أجل مساعدتهم في تأمين الحصول على عمل مستقر وإضفاء قيمة لحياتهم. ومن خلال تحقيق هذا الأمر، فإننا لا نساعد هؤلاء البنين والرجال على استعادة حياتهم فحسب، بل إننا نسهم أيضًا في بناء مجتمعات آمنة مستقرة بما يعود بالمنفعة على الجميع. ويحدونا الأمل في أن يكون هذا التقرير باعثًا على إثارة النقاش البنّاء وأن يسهم في إجراء التدخلات البرنامجية الهادفة على مدار الأسابيع والشهور والأعوام المقبلة.

الملاحق

الملحق 1 – أسئلة المقابلات

1- هل يمكنك أن تصف لنا بإيجاز ما طبيعة عمل مؤسستك، بما في ذلك رسالتها وأنشطتها الأساسية؟

2- هل يمكنك أن تخبرنا عن دورك الوظيفي ونوع العمل الذي تؤديه، وخاصةً إذا كان فيه ما يتعلق بالذكور ومجال التعليم؟

3- كيف تصف وضع الذكور من حيث التعليم في مجتمعك وبلدك؟

4- هل لك أن تخبرنا عن بعض المشكلات والقضايا الرئيسية التي لاحظتها فيما يتعلق بالجنسين والتعليم ببلدك؟

5- في رأيك، ما هي فئات الذكور أو الإناث الأكثر عرضة لمخاطر تدّني مستويات التحصيل التعليمي أو التسرب من المدارس في بلدك؟ وما هو برأيك حجم الدور الذي تؤديه الحالة الاجتماعية والاقتصادية في هذا الأمر؟

6- ما الدور الذي ترى أن الأسرة تضطلع به في هذا الأمر؟

7- ما دور المدرسة والمعلمين؟ وهل تعتقد أن مواقف المعلمين تجاه البنات والبنين لها دور في الوضع القائم؟

8- ماذا عن المنهج الدراسي؟ فقد ذكر بعض الأشخاص إن المنهج الدراسي الحالي لا يلقى قبول البنين أو اهتمامهم. فهل توافق على ذلك، وهلا تفضلت بذكر السبب في موافقتك أو عدم موافقتك؟

9- في مواجهة قلة أعداد الذكور الملتحقين بالتعليم الجامعي، لماذا ترى أن التعليم العالي لم يعد جذابًا بالنسبة للذكور كما كان في السابق؟

10- هل ينبغي أن يكون هناك خيارات أكثر لمرحلة التعليم بعد الثانوي من أجل تلبية احتياجات الذكور والإناث الذين يقل اهتمامهم بالتعليم الأكاديمي؟

11- ما السياسات أو الجهود البرنامجية التي بذلتها دولتك فيما يتعلق بالتعامل مع قضايا الجنسين في مجال التعليم؟

12- ما مدى نجاح هذه السياسات أو الجهود في رأيك، ولماذا؟

13- على الصعيد العالمي، يوجد الآن اتجاه جديد لتدّني مستويات التحصيل لدى الذكور في جميع المواد الدراسية، وليس في مادة القراءة فحسب، ما السبب في رأيك وراء حدوث هذا الأمر؟

14- هل تعتقد أن هناك اهتمام كافٍ من جانب صانعي السياسات والإعلام والأوساط الأكاديمية إزاء قضية تدّني مستويات التحصيل لدى الذكور في مجتمعك؟

15- برأيك ما الذي ينبغي على الطلاب والأسر والمدارس وصانعي السياسات فعله مستقبلاً من أجل تحقيق المساواة بين الجنسين؟

16- لقد رأينا انخفاضًا في أنواع الوظائف التي كان يهيمن عليها الذكور فيما مضى، مثل التصنيع، ما الذي قد يعنيه هذا في رأيك على المدى البعيد في سوق العمل؟ وهل تعتقد أننا قد نشهد انعكاسًا كاملاً في الأدوار، حيث تعمل المرأة فيما يبقى الرجل في المنزل، وهل تعتقد أن الرجال قد يرغبون في شيءٍ كهذا؟

17- هل لديك أي أفكار أو تعليقات أخرى حول هذا الموضوع؟

الملحق 2 – العشرون مقاطعة الأكثر فقرًا على مستوى الولايات المتحدة ومعدلات التحصيل التعليمي لدى الجنسين

المقاطعة	الولاية	نصيب الفرد من الدخل (بالدولار الأمريكي)	أكبر المجموعات العرقية	أكبر المجموعات العرقية (%)	شهادات التعليم الأقل من المرحلة الثانوية (%)			الشهادات الجامعية فما فوق (%)		
					الذكور	الإناث	الفارق	الذكور	الإناث	الفارق
المتوسط الوطني	-	28,930	البيض	61.6a	14.1	12.7	1.4	29.7	29.9	-0.2
زيباتش	داكوتا الجنوبية	12,877	الأمريكيون الأصليون	71.4	15.4	11.6	3.8	10.1	17.8	-7.7
ليك	تينيسي	12,810	البيض	67.4	29.5	26.2	3.3	7.2	11.7	-4.5
كلاي	جورجيا	12,790	السود	59.2	20.1	20.5	-0.4	7.7	7.8	-0.1
ماكنلي	نيو مكسيكو	12,614	الأمريكيون الأصليون	77.5	27.0	26.0	1.0	10.3	11.8	-1.5
جيفرسون	ميسيسيبي	12,601	السود	84.8	26.6	20.4	6.2	11.5	21.1	-9.6
ستار	تكساس	12,483	الأصول الإسبانية	95.8	54.3	53.2	1.1	7.7	9.9	-2.2
إيساكينا	ميسيسيبي	12,423	السود	64.0	43.9	29.0	14.9	4.9	12.6	-7.7
هانكوك	جورجيا	12,358	السود	72.0	31.4	22.4	9.0	8.3	12.8	-4.5
يونيون	فلوريدا	12,291	البيض	69.4	31.2	14.0	17.2	6.8	10.1	-3.3
كليبورن	ميسيسيبي	12,229	السود	84.6	28.1	16.8	11.3	12.2	18.4	-6.2
تيلفير	جورجيا	12,155	البيض	49.2	33.1	16.1	17.0	5.4	15.3	-9.9
هولمز	ميسيسيبي	11,972	السود	82.0	30.0	26.5	3.5	11.9	12.6	-0.7
تود	داكوتا الجنوبية	11,616	الأمريكيون الأصليون	86.1	24.9	21.2	3.7	13.6	15.2	-1.6
مقاطعة كوسيلفاك	ألاسكا	11,569	الأمريكيون الأصليون	91.4	19.9	26.8	-6.9	3.4	5.6	-2.2
ويلاسي	تكساس	11,413	الأصول الإسبانية	87.7	37.6	36.7	0.9	6.6	10.2	-3.6
بافلو	داكوتا الجنوبية	11,372	الأمريكيون الأصليون	79.0	18.1	18.0	0.1	9.2	9.8	-0.6
مقاطعة إيست كارول	لويزيانا	11,313	السود	67.4	37.2	23.6	13.6	6.8	11.3	-4.5
ماكريري	كنتاكي	10,880	البيض	89.3	29.1	25.7	3.4	4.9	9.5	-4.6
أوجالالا لاكوتا	داكوتا الجنوبية	9,150	الأمريكيون الأصليون	91.3	21.6	20.5	1.1	9.7	14.9	-5.2
ويلر	جورجيا	8,292	البيض	56.3	28.5	11.6	16.9	2.8	11.4	-8.6

المصدر: مكتب التعداد العام الأمريكي

الجدول (أ) – العشرون مقاطعة الأكثر فقرًا على مستوى الولايات المتحدة ومعدلات التحصيل التعليمي لدى الجنسين (لعام 2015).

ملاحظة: تبلغ أعمار المجتمع الإحصائي 25 سنة فأكثر، وفقًا للتقديرات الخمسية التي أجرتها الدراسة الاستقصائية للمجتمعات الأمريكية من عام 2011 إلى 2015

[أ] مكتب التعداد العام الأمريكي، 2015

نبذة عن المؤلفين

الدكتورة نتاشا ريدج

تشغل الدكتورة نتاشا ريدج في الوقت الحالي منصب الرئيس التنفيذي لمؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة. وقبل انضمامها إلى المؤسسة، كانت تشغل منصب مدير البحوث بالإنابة في كلية دبي للإدارة الحكومية. وقد صدر لها عدد من المنشورات والكتب، من بينها كتاب بعنوان «Education and the Reverse Gender Divide in the Gulf States: Embracing the Global, Ignoring the Local» (التعليم والانقسام العكسي بين الجنسين في دول الخليج: التوجه نحو العالمية، وتجاهل السياق المحلي). كما تشمل أعمالها المنشورة الأخرى عددًا من الفصول في «World Education Yearbook» (الكتاب السنوي للتعليم العالمي)، وكذلك المنشورات في مركز الإمارات للدراسات الاستراتيجية ومنظمة اليونسكو، بالإضافة إلى أوراق العمل المقدمة إلى كلية دبي للإدارة الحكومية ومؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة.

تحمل نتاشا درجة الدكتوراه التربوية في سياسة التعليم الدولية من جامعة كولومبيا، ودرجة الماجستير في التنمية الدولية والمجتمعية من جامعة ديكين في أستراليا، وهي أيضًا أحد أعضاء مجلس الإدارة المؤسسين والرئيس السابق للجمعية الخليجية للتربية المقارنة. وتركّز أحدث البحوث التي تجريها الدكتورة نتاشا ريدج على دور وتأثير مشاركة الأب العربي، والعمل الخيري والتعليم، وحقوق الحصول على التعليم وتكافؤ الفرص في قطاع التعليم بدول الخليج.

سوزان كيبلز

تشغل سوزان كيبلز منصب مدير البحوث بالإنابة لدى مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة. وقد أجرت في السابق عددًا من البحوث لمنظمة اليونيسيف، وانخرطت في أنشطة المدافعة عن الحقوق في إحدى المنظمات الدولية غير الحكومية في أوغندا، بالإضافة إلى تولي إدارة إحدى الشركات في لبنان. وقد ركّزت البحوث التي أجرتها سوزان كيبلز لمنظمة اليونيسيف على استراتيجيات التعليم غير الرسمية بالإضافة إلى التعلم المبكر في سياقات الطوارئ. وتنصب اهتماماتها البحثية الحالية في مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي على العمل الخيري والتعليم، والتعليم الخاص في دول الخليج، والمعلمين الوافدين من العرب. تحمل سوزان كيبلز شهادة البكالوريوس ثنائية التخصص في الاقتصاد واللغة العربية من جامعة نوتردام، وكذلك درجة الماجستير في سياسة التعليم الدولية من كلية هارفارد العليا للتعليم.

برايان جيون تشونج

يعمل برايان تشونج منسقًا للمشروعات البحثية في مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة. وتشمل اهتماماته الأكاديمية والبحثية تحليل وتقييم السياسات العامة المتعلقة بالتنمية الاجتماعية والمؤسسية، وخاصةً في الشرق الأوسط. حصل تشونج على شهادة البكالوريوس في العلوم السياسية، في تخصص التاريخ ودراسات الشرق الأوسط من جامعة نيويورك أبوظبي. وقبل انضمامه إلى مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة، عمل تشونج لدى جمعية المساعدة القانونية في نيويورك، حيث أجرى مجموعة من البحوث المعتمدة على البيانات عن مشروعات حقوق المشردين والعديد من الدعاوى المدنية. كما ساعد في مبادرات البحث وبناء القدرات في معهد دراسة حقوق الإنسان بجامعة كولومبيا ومعهد «Of Many» بجامعة نيويورك.

نبذة عن مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة

SHEIKH SAUD BIN SAQR AL QASIMI FOUNDATION FOR POLICY RESEARCH

مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة

تأسست مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة عام 2009 لتقديم يدّ العون في التنمية الإجتماعية والثقافية والاقتصادية لإمارة رأس الخيمة والإمارات الشمالية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وجاء تأسيسها من خلال مرسوم أميري أصدره صاحب السمو الشيخ سعود بن صقر القاسمي، حاكم إمارة رأس الخيمة. وهي مؤسسة غير ربحية وشبه حكومية، وتُعد مبادرة حكيمة تعبر عن رؤيا صاحب السمو الشيخ سعود بن صقر القاسمي، عضو المجلس الأعلى للاتحاد وحاكم إمارة رأس الخيمة. ولأن صاحب السمو يثمّن أهمية قطاع التعليم والبحوث ويوليه تقديراً كبيراً، فقد وجّه سموه بتأسيس مؤسسة القاسمي من أجل إنشاء هيئة عالمية للبحوث تركز على إمارة رأس الخيمة ودولة الإمارات العربية المتحدة على نطاق أوسع، علاوةً على تطوير القدرات المحلية في القطاع العام ومشاركة أفراد المجتمع في أعمالها.

ويسعى صاحب السمو الشيخ سعود إلى الحّثِ على ابتكار قرارات سياسة فعّالة في الهيئات البحثية ذات الصلة بما يعكس طرح أفضل الأفكار في العالم فضلاً عن السياقات المحلية في إمارة رأس الخيمة ودولة الإمارات العربية المتحدة. وفي سبيل تحقيق هذا المسعى النبيل، تعتبر مؤسسة القاسمي بمثابة الجسر الذي يربط بين مجتمعات البحوث وصنع السياسات، بحيث تستقطب اهتمام العلماء إزاء القضايا والأسئلة الملحّة في السياسة العامة التي تهم إمارة رأس الخيمة، ومن ثمّ نشر نتائج البحوث من أجل تعزيز عناصر السياسة الفعّالة والنماذج المبتكرة التي من شأنها أن تؤثر إيجابياً على التغيير الاجتماعي. تنجز مؤسسة القاسمي أعمالها في إطار تعاوني، وتنشد إقامة علاقات قوية وبنّاءة مع أوساط العلماء والباحثين المتميزين والموهوبين، وكذا الجامعات العالمية المرموقة، ومراكز بحوث السياسة العامة المبتكرة، والمؤسسات الحكومية الرائدة، والشركاء الاستراتيجيين في القطاعات الخاصة وغير الحكومية.

وبالرغم من أن التعليم كان محور التركيز الأول والرئيسي في مبادرات مؤسسة القاسمي، فقد شهدت المؤسسة نمواً وتوسعاً كبيراً بحيث باتت تركز أيضاً على مجالات أخرى في السياسة العامة، بما في ذلك التخطيط والتنمية الحضرية، والصحة العامة، والاقتصاد، والبيئة. وجديرٌ بالذكر أنه ومع هذا التوسع في برامجها وأنشطتها، لا زالت المنح المقدمة إلى المعلمين وورش عمل التطوير المهني من بين المجالات الرئيسية التي تركز عليها المؤسسة.

نبذة عن وايز

world innovation summit for education
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم

من مبادرات مؤسسة قطر

تأسس مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز» عام 2009 من قبل مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع، وبرعاية رئيس مجلس إدارتها صاحبة السمو الشيخة موزا بنت ناصر. ويمثل مؤتمر (وايز) مبادرة دولية متعددة القطاعات تتيح التفكير الخلاق القائم على الأدلة والنقاش والعمل الهادف من أجل بناء مستقبل التعليم. ويعتبر مؤتمر «وايز» مرجعًا عالميًا لمنهجيات التعليم الحديثة من خلال قمته المنعقدة كل عامين، وسلسلة البحوث التعاونية، ومجموعة البرامج المستمرة التي ينظمها.

وتتناول سلسلة الأبحاث الخاصة بوايز - التي تم إجراؤها بالتعاون مع خبراء من جميع أنحاء العالم - قضايا التعليم الأساسية ذات الطابع العالمي، والتي تؤكد على أولويات استراتيجية قطر الوطنية للبحوث. وعبر عرضها لأحدث المعارف، تقوم هذه التقارير الشاملة بفحص مجموعة من التحديات التعليمية في سياقات متنوعة من جميع أنحاء العالم، وكذا تقدم توصيات عملية وتوجيهات خاصة بالسياسات لجميع أصحاب المصالح في مجال التعليم. وقد تناولت تقارير بحوث وايز السابقة قضايا عدة تتعلق بالحصول على فرص التعليم وجودته، والتمويل، وتدريب المعلمين، وقيادة النظم المدرسية، والتعليم في مناطق الصراع، وريادة الأعمال، والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ومهارات القرن الحادي والعشرين.

ثناء وتقدير

يودّ المؤلفون توجيه الشكر لصاحبة السمو الشيخة موزا بنت ناصر، رئيس مجلس إدارة مؤسسة قطر، وإلى قيادات مؤسسة قطر، على التزامهم الثابت تجاه قضية التعليم على الصعيد العالمي. وهذا التقرير ما كان ليرى النور لولا دعمها المستمر، ويشكل مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز» ثمرة لرؤية صاحبة السمو وتوجيهاتها. كما نود أن نعرب عن عميق شكرنا وتقديرنا لأفراد فريق «وايز» عمّا قدموه لنا من مساعدات قيِّمة ودعم طيب في جميع مراحل إعداد هذا التقرير، ونخص بالذكر منهم الدكتورة أسماء الفضالة، والدكتور أحمد بغدادي، ومالكولم كوليدج، وأسماء الحجاجي.

ويُعرب المؤلفون كذلك عن خالص امتنانهم الصادق لصاحب السمو الشيخ سعود بن صقر القاسمي، حاكم إمارة رأس الخيمة، الذي لولا دعمه الطيب للتعليم في إمارة رأس الخيمة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج، ما كنا لنتمكن كذلك من إعداد هذا التقرير.

والشكر موصولٌ إلى الدكتورة سوهيون جيون والدكتورة إليزابيث باكنر على مجهودهما المحمود في تحليل البيانات والمدخلات. كما نعرب عن تقديرنا لإليزابيث بروس التي تفضلت بإعداد الخريطتين اللتان تشتملان على بيانات برنامج «بيزا» الواردة في التقرير، ونشكرها كذلك على إسهامها الكبير في إعداد دراسات الحالات الخاصة بترينيداد وتوباغو والجمهورية الدومينيكية، والتعديلات التي قامت بها. ولا ينسى المؤلفون تقديم الشكر إلى سيمون بيير على ما قدمه من أبحاث مرجعية في المراحل الأولى للمشروع، وهولي كوك على ما قامت به من تنقيح للنسخة النهائية من التقرير. ونود أيضًا أن نعرب عن امتناننا للدكتورة كلوديا بكمان، أستاذ ورئيس كرسي بجامعة ولاية أوهايو، والدكتورة جابرييلا جونزاليس، كبير علماء الاجتماع في مؤسسة راند، على تفضلهما بمراجعة التقرير وإبداء الملاحظات القيّمة بشأنه. وفي الختام، نتقدم بخالص الشكر لكل من ساعدنا في ترتيب المقابلات وجميع الأشخاص الكرام ممن أجرينا معهم المقابلات، والذين لم يبخلوا علينا بوقتهم الثمين في تبادل الخبرات والمعرفة حول ما يتعلق بالجنسين في مجال التعليم. كما يود المؤلفون أن يشكروا سحر مرعي و لو السوبروك وباتي باين على إسهامهم القيم في تصميم وتحرير هذا التقرير. كما يود المؤلفون أن يشكروا سحر مرعي و لو السوبروك وباتي باين على إسهامهم القيم في تصميم وتحرير هذا التقرير.

إخلاء المسؤولية

جميع وجهات النظر والآراء المنشورة في هذ التقرير تمثل رأي أصحابها فقط. ويتحمل المؤلفون مسؤولية أيّ خطأ أو سهو ورد في التقرير.

المراجع

Abdullaev, U. & Estevão, M. (2013). *Growth and employment in the Dominican Republic: Options for a job-rich growth*. International Monetary Fund. Retrieved from https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2013/wp1340.pdf

Abel, E. & Kruger, M. (2005). *Educational attainment and suicide rates in the United States*. Psychological Reports, 97(1), 25-8.

Abrassart, A. (2015). *Low-skill jobs or jobs for low-skilled workers? An analysis of the institutional determinants of the employment rates of low-educated workers in 19 OECD countries, 1997-2010.* Journal of European Social Policy, 25(2), 225-241. doi:10.1177/0958928715573485

Abu Dhabi Education Council. (2013). *ADEC: Abu Dhabi CEPA results improved by 20% over the last 5 years*. Retrieved from https://www.adec.ac.ae/en/MediaCenter/News/Pages/ADEC-Abu-Dhabi-CEPA-results-improved-by-20-over-the-last-5-years.aspx

Abu Dhabi eGovernment. (2016). *Education system in Abu Dhabi*. Retrieved from https://www.abudhabi.ae/portal/public/en/citizens/education/schools/gen_info14?docName=ADEGP_DF_19654_EN&_adf.ctrl-state=1codji0ahs_4&_afrLoop=10435135439620297#

Acker, S. (1987). *Feminist theory and the study of gender and education*. International Review of Education, 33(4), 419–435. doi:10.1007/BF00615157

Afifi, M. (2007). *Gender differences in mental health*. Singapore Medical Journal, 48(5), 385-391.

Ahmed, A. (2010, May 19). *Why more Emirati boys quit schools?*. Khaleej Times. Retrieved from www.khaleejtimes.com/nation/education/why-more-emirati-boys-quit-schools

Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). *Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts*. Journal of Educational Psychology, 100(2), 235-251. doi:10.1037/0022-0663.100.2.235

Al Marri, F. & Helal, M. (2011). *Addressing the early school leaving challenge*. Dubai, UAE: Knowledge and Human Development Authority. Retrieved from https://www.khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/Early_School_Leaving_Challenge_En.pdf

Aldosari, A. (2007). *Middle East, Western Asia, and Northern Africa*. New York: Mar- shall Cavendish. Retrieved from http://books.google.ae/books?id=j894miuOqc4C&pg=PA246&lpg=PA246&dq=first+public+school+in+Kuwait+1911&source=bl&ots=WMiwvjEgrw&sig=T JBcRID-MWBZ8NDe7PgjQaPDUTPY&hl=en&sa=X&ei=maI2UsudPMeMtQbTjYCY CA&ved=0CEEQ6AEwBTgK#v=onepage&q=UAE&f=false.

Alexander, V., & Maeda, Y. (2015). *Understanding student achievement in mathematics and science: The case of Trinidad and Tobago*. Prospects, 45(4), 577-591. doi:10.1007/s11125-015-9373-y

Allen, G. & Dempsey, N. (2016). *Prison population statistics*. [London, England]: House

Alliance for Excellent Education. (2013). *Saving futures, saving dollars: The impact of education on crime reduction and earnings*. Alliance for Excellent Education. Retrieved from https://assets.documentcloud.org/documents/786361/savingfutures.pdf

Amato, P. R. (1994). *Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood*. Journal of Marriage and the Family, 1031-1042.

American Community Survey. (2014). *Selected population profile in the United States*. Retrieved from https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=bkmk

American Foundation for Suicide Prevention. (2017). *Suicide statistics*. Retrieved from https://afsp.org/about-suicide/suicide-statistics/

Anderson, J. (2014). *The impact of family structure on the health of children: Effects of divorce*. The Linacre Quarterly, 81(4), 378–387. doi:10.1179/0024363914Z.00000000087

Aud, S., Fox, M. A., & KewalRamani, A. (2010). *Status and trends in the education of racial and ethnic groups*. NCES 2010-015.

Autor, D., & Wasserman, M. (2013). *Wayward sons: The emerging gender gap in labor markets and education*. [Washington, DC]: Third Way. Retrieved from http://www.thirdway.org/report/wayward-sons-the-emerging-gender-gap-in-labor-markets-and-education

Broecke, S. & Hamed, J. (2008). *Gender gaps in higher education participation*. [London, England]: Department of Innovation, Universities & Skills. Retrieved from dera.ioe.ac.uk/8717/1/DIUS-RR-08-14.pdf

Broidy, L., & Agnew, R. (1997). *Gender and crime: A general strain theory perspective*. Journal of Research in Crime and Delinquency, 34(3), 275-306. doi: 10.1177/0022427897034003001

Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A., Capps, R. C., & Zaff, J. (2006). *The influence of father involvement on youth risk behaviors among adolescents: A comparison of native born and immigrant families*. Social Science Research, 35, 181-209. doi:10.1016/j.ssresearch.2004.08.002

Brush, L., Shin, J., Shrestha, R., & Tietjen, K. (2011). *School dropout prevention pilot program: Review of the literature*. Washington, DC: United States Agency for International Development.

Buchmann, C., DiPrete, T., & McDaniel, A. (2008). *Gender inequalities in education*. Annual Review of Sociology, 34, 319-337. doi:10.1146/annurev.soc.34.040507.134719

Bulanda, R. E., & Majumdar, D. (2009). *Perceived parent–child relations and adolescent self–esteem*. Journal of Child and Family Studies, 18(2), 203-212.

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). *Social cognitive theory of gender development and differentiation*. Psychological review, 106(4), 676.

Camhi, B. (2015). *White privilege: Made in the USA*. The Stanford Review. Retrieved from https://stanfordreview.org/white-privilege-made-in-the-usa-97fefed1dc0#.uki23htdq

Canadian International Development Agency. (2006). *Strategy to integrate gender equality in the Balkans program*. Retrieved from http://www.e-jednakost.org.rs/kurs/kurs/download/cida_balkan.pdf

Carcillo, S., Fernandez, R., Konigs, S., & Minea, A. (2015). *NEET youth in the aftermath of the crisis: Challenges and policies*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 164. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5js6363503f6-en

Caribbean Examinations Council. (2010). *Annual report*. Barbados, West Indies: CXC Headquarters. Retrieved from http://www.cxc.org/cxc-annual-report-2010/

Carnevale, A. P., Smith, N., & Strohl, J. (2013). *Recovery: Job growth and education requirements through 2020*. Washington, DC: Center on Education and the Workforce, Georgetown University. Retrieved from http://cew.georgetown.edu/recovery2020/

Carrington, B., & McPhee, A. (2008). *Boys' "underachievement" and the feminization of teaching*. Journal of Education for Teaching, 34(2), 109-20.

Carrington, B., Tymms, P., & Merrell, C. (2008). *Role models, school improvement and the 'gender gap'—do men bring out the best in boys and women the best in girls? 1*. British Educational Research Journal, 34(3), 315-327.

Cha, Y., & Thébaud, S. (2009). *Labor markets, breadwinning, and beliefs: How economic context shapes men's gender ideology*. Gender & Society, 23(2), 215-243.

Chaaban, J., & Cunningham, W., (2011). *Measuring the economic gain of investing in girls: The girl effect dividend*. Policy Research Working Paper 5753. [Washington, DC]: The World Bank. Retrieved from http://documents.worldbank.org/curated/en/730721468326167343/Measuring-the-economic-gain-of-investing-in-girls-the-girl-effect-dividend

Chan, E. (2014, July 31). *Boys more likely to drop out of university than girls*. The Telegraph. Retrieved from www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11002885/Boys-more-likely-to-drop-out-of-university-than-girls.html

Charles, K. K., & Luoh, M. (2003). *Gender differences in completed schooling*. Review of Economics and Statistics, 85(3), 559-577. doi: 10.1162/003465303322369722

Cheema, J. R. & Sheridan, K. (2015). *Time spent on homework, mathematics anxiety and mathematics achievement: Evidence from a US sample*. Issues in Educational Research, 25(3), 246-259. Retrieved from http://www.iier.org.au/iier25/cheema.pdf

Chetty, R., Hendren, N., Lin, F., Majerovitz, J., & Scuderi, B. (2016). *Gender gaps in childhood: Skills, behavior, and labor market preparedness childhood environment and gender gaps in adulthood*. The American Economic Review, 106(5), 282-288.

Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J., & Wasserman, M. (2015). *Family disadvantage and the gender gap in behavioral and educational outcomes*. Evanston, IL: Institute for Policy Research, Northwestern University. Retrieved from http://www.ipr.northwestern.edu/publications/docs/workingpapers/2015/IPR-WP-15-16.pdf

Baars, S., Mulcahy, E., & Bernardes, E. (2016). *The underrepresentation of white working class boys in higher education: The role of widening participation*. Retrieved from https://www.lkmco.org/wp-content/uploads/2016/07/The-underrepresentation-of-white-working-class-boys-in-higher-education-baars-et-al-2016.pdf

Bae, Y., Choy, S., Geddes, C., Sable, J., & Snyder, T. (2000). *Trends in educational equity of girls and women*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubs2000/2000030.pdf

Bailey, B. & Charles, S. (2010). *Gender differentials in Caribbean Education Systems*. In Commonwealth Education Partnerships 2010 (pp. 70-72). Cambridge, United Kingdom: Nexus Strategic Partnerships. Retrieved from http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/70-72-2010.pdf

Bailey, B. (2004). *Gender and education in Jamaica: Who is achieving and by whose standard?*. Prospects, 34(1), 53-69. doi:10.1023/B:PROS.0000026679.99139.91

Baker, C. D. (2013, April 25). *Companies team up to train cocoa entrepreneurs in the Dominican Republic*. Retrieved from http://www.blackenterprise.com/small-business/cadbury-peace-corps-cocoa-entrepreneurs-dominican-republic/

Barro, R. & Lee, J. (2013). *A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010*. Journal of Development Economics, 104, 84-198.

Becker, J. B., & Hu, M. (2008). *Sex differences in drug abuse*. Frontiers in neuroendocrinology, 29(1), 36-47.

Bernard, J. (1981). *The rise and fall of the good provider–role*. American Psychologist, 36, 1-12.

Bleach, K. (1998). *Why the likely lads lag behind: An examination of reasons for some boys' poor academic performance and behaviour in school*. In K. Bleach (Ed.), Raising boys' achievement in schools (pp. 1-20). Staffordshire, UK: Trentham Books.

Bohrenstedt, G., Kitmitto, S., Ogut, B., Sherman, D., & Chan, D. (2015). *School composition and the black–white achievement gap (NCES 2015–018)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from http://nces.ed.gov/pubsearch

Bolton, P. (2012). *Education: Historical statistics*. [London, England]: House of Commons Library. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/22771/

Bonner, S. F. (1977). *Education in ancient rome*. From the elder cato to the younger pliny. London: Methuen.

Bourmpoula, E., Kapsos, S., & Pasteels, J. (2013). *ILO estimates and projections of the economically active population: 1990–2030*. [Geneva, Switzerland: International Labour Office]. Retrieved from http://www.ilo.org/ilostat/content/conn/ILOSTATContentServer/path/Contribution%20Folders/statistics/web_pages/static_pages/EAPEP/EAPEP%20Methodological%20paper%202013.pdf

Bower, A., & Berland, M. (2013). *Does recreational computer use affect high school achievement?*. Columbia University Academic Commons. Retrieved from http://hdl.handle.net/10022/AC:P:21349.

Boyle, E. (n.d.). *Rules for Entry Past Recipients Past Recipients: The Feminization of Teaching in America*. MIT program in women's and gender studies.

Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). *Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses*. Harvard Educational Review, 65(3), 472-491.

Brent, D. A., Perper, J. A., Moritz, G., Liotus, L., Richardson, D., Canobbio, R., & Roth, C. (1995). *Post–traumatic stress disorder in peers of adolescent suicide victims: Predisposing factors and phenomenology*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34(2), 209-215. doi: 10.1097/00004583-199502000-00016

Brewer, D. J., Augustine, C. H., Zellman, G. L., Ryan, G. W., Goldman, C. A., Stasz, C., & Constant, L. (2007). *Education for a new era: Design and implementation of K–12 education reform in Qatar*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND_MG548.pdf

British Library Board. (n.d.). *Timeline of the women's liberation movement*. Retrieved from https://www.bl.uk/sisterhood/timeline

Department for Education. (2014a). *The Equality Act 2010 and schools*. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/315587/Equality_Act_Advice_Final.pdf

Department for Education. (2014b). *Education and training statistics for the United Kingdom: 2014*. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/413925/Main_text_SR45_2014.pdf

Department of Education and Skills. (2011). *Literacy and numeracy for learning and life*. Retrieved from https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/lit_num_strategy_full.pdf

Devaux, M., Sassi, F., Church, J., Cecchini, M., & Borgonovi, F. (2011). *Exploring the relationship between education and obesity*. OECD Journal: Economic Studies, 5(1), 1-40. doi:10.1787/eco_studies-2011-5kg5825v1k23

di Gropello, E. (2003). *Monitoring educational performance in the Caribbean (Vol. 6)*. Washington, DC: World Bank Publications. Retrieved from http://documents.worldbank.org

DiPrete, T. A. & Buchmann, C. (2013a). *The rise of women: The growing gender gap in education and what it means for American schools: A Briefing Paper Prepared for the Council on Contemporary Families*. [Miami, FL]: Council on Contemporary Families, University of Miami School of Education and Human Development. Retrieved from https://contemporaryfamilies.org/wp-content/uploads/2013/10/2013_Briefing_DiPrete_The-rise-of-women.pdf

DiPrete, T. A., & Buchmann, C. (2013b). *The rise of women: The growing gender gap in education and what it means for American schools*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). *Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement*. Social Science Research, 41(1), 1-15

Driessen, G. (2007). *The feminization of primary education: effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour*. International Review of Education, 53(2), 183-203.

Duckworth, A. & Seligman, M. (2006). *Self discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores*. Journal of Educational Psychology, 98(1), 198-208.

Duursma, E. (2014). *The effects of fathers' and mothers' reading to their children on language outcomes of children participating in early head start in the United States*. Fathering, 12(3), 283.

Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). *Sex differences in learned helplessness: II*. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. Developmental psychology, 14(3), 268.

Edgerton, J. D., Roberts, L. W., & Von Below, S. (2012). *Education and quality of life*. In K. C. Land et al. (Eds.). Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research (pp. 265-296). Dordrecht, Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-94-007-2421-1_1

Education Post. (2016). *The ABC's of ESEA and No Child Left Behind*. Retrieved from educationpost.org/issues/taking-responsibility/esea-reauthorization/abcs-esea-child-left-behind/

Egbert, A. (2012). *A clearer picture: National and international testing in the UAE*. International Developments, 2(2). Retrieved from http://research.acer.edu.au/intdev/vol2/iss2/2

Eisenberg, P. (2015, September 3). *Poverty among whites demands philanthropy's attention*. The Chronicle of Philanthropy. Retrieved from https://www.philanthropy.com/article/Opinion-Poverty-Among-Whites/232799

Eurostat. (2016). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training

Everytown. (2015, December 31). *Analysis of school shootings*. Retrieved from everytownresearch.org/reports/analysis-of-school-shootings/

Faircloth, S. C. & Tippeconnic, J.W. (2010). *The dropout/graduation crisis among American Indian and Alaska Native students: Failure to Respond Places the Future of Native Peoples at Risk*. Los Angeles, CA: The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles at the University of California, Los Angeles. Retrieved from https://www.civilrightsproject.ucla.edu

Falch, T., & Naper, L. R. (2013). *Educational evaluation schemes and gender gaps in student achievement*. Economics of Education Review, 36, 12-25.

Chideya, F. (2016, May 18). *What can Europe's Far Right tell us about Trump's rise?*. FiveThirtyEight. Retrieved from https://fivethirtyeight.com/features/what-can-europes-far-right-tell-us-about-trumps-rise/

Chozick, A. (2016, September 10). *Hillary Clinton Calls Many Trump Backers 'Deplorables,' and G.O.P. Pounces*. The New York Times. https://www.nytimes.com/2016/09/11/us/politics/hillary-clinton-basket-of-deplorables.html

Clark, C. & Douglas, J. (2011). *Young people's reading and writing: An in depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment*. London: National Literacy Trust.

Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust. Retrieved from www.scholastic.com/content/collateral_resources/pdf/i/Reading_for_pleasure.pdf

Clark, C. (2011). *Setting the baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into reading – 2010*. London: National Literacy Trust.

Cleary, P. D., Mechanic, D., & Greenley, J. R. (1982). *Sex differences in medical care utilization: an empirical investigation*. Journal of Health and Social Behavior, 106-119.

Cobbett, M., & Younger, M. (2012). *Boys' educational 'underachievement' in the Caribbean: Interpreting the 'problem.'* Gender and Education, 24(6), 611-625. doi: 10.1080/09540253.2012.677014

Cohn, N. (2016). *Why Trump won: Working class whites*. The New York Times. Retrieved from https://www.nytimes.com/2016/11/10/upshot/why-trump-won-working-class-whites.html

Colley, A., & Comber, C. (2003). *Age and gender differences in computer use and attitudes among secondary school students: what has changed?*. Education Research, 45(2), 155-165.

Conger, D., & Long, M. C. (2010). *Why are men falling behind? Gender gaps in college performance and persistence*. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 627(1), 184-214. doi:10.1177/0002716209348751

Cornwell, C., Mustard, D. B., & Van Parys, J. (2013). *Noncognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments: Evidence from primary school*. Journal of Human Resources, 48(1), 236-264. doi:10.3368/jhr.48.1.236

Court Services and Offender Supervision Agency. (2014). *Statistics on women in the Justice System*. Retrieved from www.csosa.gov/newsmedia/factsheets/statistics-on-women-offenders-2014.pdf

Creese, B. (2015). *An assessment of the English and maths skills levels of prisoners in England*. Retrieved from www.nrdc.org.uk/wp-content/uploads/2015/11/An-assessment-of-the-English-and-maths-skills-levels-of-prisoners-in-England1.pdf

Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). *Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers Support and Guidance*. Teachers College Record, 103(4), 548-581.

Crowards, T. (2002). *Defining the category of 'small'states*. Journal of International Development, 14(2), 143-179.

Crown Prosecution Service (2014). *Violence against women and girls crime report: 2013–2014*. [London, England]: Author. Retrieved from https://www.cps.gov.uk/publications/docs/cps_vawg_report_2014.pdf

Crum, R., Helzer, J., & Anthony, J. (1993). *Level of education and alcohol abuse and dependence in adulthood: a further inquiry*. American Journal of Public Health, 83(6), 830-7.

Cummings, H.M., & Vanderwater, E.A. (2007). *Relation of adolescent video game play to time spent in other activities*. Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 161, 684-689.

Dankmeyer, B. (1996). *Long run opportunity-costs of children according to education of the mother in the Netherlands*. Journal of Population Economics, 9(3), 349-361.

Darling-Hammond, L. (1998). *Education for democracy*. In W. Ayers & J. Miller (Eds.), A light in dark times: Maxine Greene and the unfinished conversation (pp. 78-91). New York, NY: Teachers College Press.

De Lisle, J., Smith, P., & Jules, V. (2006). *Which males or females are most at risk and on what? An analysis of gender differentials within the primary school system of Trinidad and Tobago*. Educational Studies, 31(4), 393-418. doi:10.1080/03055690500237413

Department for Education and Skills. (2007). *Gender and education: The evidence on pupils in England*. Nottingham, England: Author. Retrieved from webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00389-2007BKT-EN.pdf

Girls Inc. (2017). *Girls Inc.*: USA and Canada. Retrieved on February 25, 2017 from www.girlsinc.org/findagirlsinc./girls-inc-usa-and-canada.html

Girls Write Now. (2017). *Our story*. Retrieved on February 25, 2017 from www.girlswritenow.org/who-we-are/our-story/

Glave, B. B. & Arafat, H. (2013). *Online guide to educational systems: Around the world*.

Global Partnership for Education. (2017). *Focus Areas*. Retrieved on April 11, 2017 from www.globalpartnership.org/focus-areas

Goldberg, A. E., & Smith, J. Z. (2009). *Predicting non-African American lesbian and heterosexual preadoptive couples' openness to adopting an African American child*. Family Relations, 58(3), 346-360. doi:10.1111/j.1741-3729.2009.00557.x

Goldin, C. D. (1991). *The role of World War II in the rise of women's employment*. The American Economic Review, 8(4), 741-756. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2006640

Goldin, C., & Katz, L. F. (2002). *The power of the pill: Oral contraceptives and women's career and marriage decisions*. Journal of Political Economy, 110(4), 730-770.

Google Maps. (2017). *Guys Read map*. Retrieved on February 20, 2017 from https://www.google.com/maps/d/u/1/edit?mid=1F49Q-xs0xa6zez1Z_9EgO5wDGlM&hl=en&ie=UTF8&source=embed&msa=0&ll=40.76913514246637%2C-73.96998300000001&spn=59.076726%2C79.453125&authuser=1&z=9

Gottfried, M. (2010). *Evaluating the Relationship Between Student Attendance and Achievement in Urban Elementary and Middle Schools*. American Educational Research Journal, 47(2), 434-465.

Grail, T. S. (2009). *Custodial mothers and fathers and their child support: 2007*. US Census Bureau Report P60-237.

Grenada Ministry of Education. (2016). *Summary report on candidates performance in the 2016 Caribbean Primary Exit Assessment*. Retrieved from www.gov.gd/egov/pdf/summary-2016-cpea.pdf

Grocke, V. (2004). *Compulsory education*. Retrieved from https://www3.nd.edu/~rbarger/www7/compulso.html

Gurian, M. & Stevens, K. (2006). *How boys learn*. Educational Horizons, 84(2), 87-93.

Gurian, M., & Ballew, A. C. (2003). *The boys and girls learn differently action guide for teachers*. John Wiley & Sons.

Guy, C., & Burghart, A. (2014). *Breakthrough Britain 2015*. London, England: The Center for Social Justice. Retrieved from http://www.centreforsocialjustice.org.uk/core/wp-content/uploads/2016/08/CSJJ2470_BB_2015_WEB.pdf

Guys Read. (2017a). *Welcome to Guys Read*. Retrieved on February 20, 2017 from https://www.google.com/search?q=guys+read+USA&oq=gu&aqs=chrome.0.69i59j69i60j69i59j69i57j69i59j0.1718j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=guys+read+to+help+boys+become+self-motivated%2C+lifelong+readers%E2%80%9D+

Guys Read. (2017b). *Guys and reading*. Retrieved on February 20, 2017 from www.guysread.com/about/

Hanushek, E. A. (2005). *Why Education Quality Matters*. Finance and Development, 42(2), International Monetary Fund.

Harlen, W. (2004) *Rethinking the teacher's role in assessment. Paper presented at the British Research Assessment Annual Conference, University of Manchester, (pp.* 16—18). September 2004. Retrieved from http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003775.htm

Harlow, C. W. (2003). *Bureau of Justice Statistics Special Report: Education and correctional populations (NCJ 195670)*. [Washington, DC]: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs. Retrieved from https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf

Harper, C. C., & McLanahan, S. S. (2004). *Father absence and youth incarceration*. Journal of Research on Adolescence, 14(3), 369-397. doi:10.1111/j.1532-7795.2004.00079.x

Harris, F. C. (2015). *The challenges of My Brother's Keeper*. Governance Studies at Brookings. Washington, DC: The Brookings Institution. Retrieved from https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/my_brothers_keeper.pdf

Henderson, N. (2014, October 8). *White men are 31 percent of the American population*. They hold 65 percent of all elected offices. The Washington Post. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2014/10/08/65-percent-of-all-american-elected-officials-are-white-men/?utm_term=.f59027bd8254

Federal Bureau of Investigation Uniform Crime Reporting Program (FBI UCR). *(2014)*. Persons arrested. Retrieved from https://ucr.fbi.gov/crime-in-the-u.s/2014/crime-in-the-u.s.-2014/persons-arrested/main

Figueroa, M. (2000). *Making sense of male experience: The case of academic underachievement in the English-speaking Caribbean*. IDS Bulletin, 31(2), 68-74. doi:10.1111/j.1759-5436.2000.mp31002009.x

Figueroa, M. (2000). *Making sense of male experience: The case of academic underachievement in the English speaking Caribbean*. IDS Bulletin, 31(2), 68-74. doi:10.1111/j.1759-5436.2000.mp31002009.x

Figueroa, M. (2004). *Male privileging and male "academic underperformance" in Jamaica*. In R. Reddock (Ed.), Interrogating Caribbean Masculinities: Theoretical and Empirical Analyses (pp. 137-166). Kingston, Jamaica: University of the West Indies Press.

Figueroa, M. (2007). *Underachieving Caribbean boys*. In Commonwealth Education Partnerships 2007 (pp. 23-25). Cambridge, UK: Nexus Strategic Partnerships. Retrieved from http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/23-25-2007.pdf

Finn, J., & Servoss, T. (2014). *Misbehavior, suspensions, and security measures in high school: Racial/ethnic and gender differences*. Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk, 5(2). Retrieved from http://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol5/iss2/11

Foundation Center and the Campaign for Black Male Achievement. (2015). *Quantifying hope: Philanthropic support for black men and boys*. New York, NY: Foundation Center. Retrieved from bmafunders.org/wp-content/uploads/2015/04/quantifying-hope-web-final.pdf

Fryer, R. G., & Levitt, S. D. (2010). *An empirical analysis of the gender gap in mathematics*. American Economic Journal: Applied Economics, 2(2), 210-240.

Gajardo, M. (2007). *Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015: Will we make it? Dominican Republic country case study*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org

Gallego, J. M., & Sepulveda, C. E. (2011). *Gender differences in time allocation of poor children in Colombia (No.* 008248).

Gangl, M. (2000). *Education and labour market entry across Europe: The impact of institutional arrangements in training systems and labour markets (Working Paper 25)*. [Mannheim, Germany]: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Retrieved from http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2014/5119/pdf/wp_25.pdf

Garon, I. (2013, September 5). *Why do people view teaching as a 'B-list' job?*. The Guardian. Retrieved from https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/sep/05/education-us-teacher-shortages

General Secretariat for Development Planning (GSDP). *(2012)*. Qatar's third national human development report: Expanding the capacities of Qatari youth, mainstreaming young people in development. Doha, Qatar: Author. Retrieved from http://hdr.undp.org/sites/default/files/qatar_nhdr_en_2012.pdf

Gentile, D. A., Lynch, P. J., Ruh Linder, J., & Walsh, D. A. (2004). *The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance*. Journal of Adolescence, 27, 5-22. doi: 10.1016/j.adolescence.2003.10.00

George, J., Quamina-Aiyejina, L., Cain, M., & Mohammed, C. (2009). *Gender issues in education and intervention strategies to increase participation of boys*. Port of Spain, Trinidad and Tobago: Ministry of Education. Retrieved from https://www.mona.uwi.edu

Gershenson, S. & Holt, S. (2015). *Gender gaps in high school students' homework time*. Education Researcher, 44(8), 432-441.

Gesthuizen, M., Solga, H., & Künster, R. (2011). *Context matters: Economic marginalization of low-educated workers in cross-national perspective*. European Sociological Review, 27(2), 264-280. doi:10.1093/esr/jcq006

Gipps, C. V. (2003). *Equity in the classroom: Towards effective pedagogy for girls and boys*. Routledge

Girl Effect. (2011). *Smarter economics: Investing in girls*. Retrieved from http://educategirls.ngo/pdf/GirlEffect_Smarter-Economics-Investing-in-Girls.pdf

Girls For A Change. (2017). *Welcome to Girls for A Change*. Retrieved on February 25, 2017 from www.girlsforachange.org

Javeed, A. (2016, October 1). *GDP declines for third straight year*. Retrieved from www.trinidadexpress.com/20161001/news/gdp-declines-for-third-straight-year

Jencks, C., & Phillips, M. (1998). *The black–white test score gap*. Washington, DC: The Brookings Institution.

Jeon, S., Chung, B., & Ridge, N. (Forthcoming). *Rethinking education reform: assessing school culture in Ras Al Khaimah, UAE: Sheikh Saud Bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research*.

Jerrim, J. & Shure, N. (2016). *Achievement of 15-year olds in England: PISA 2015 national report*. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/574925/PISA-2015_England_Report.pdf

Jha, J., & Kelleher, F. (2006). *Boys' underachievement in education: An exploration in selected commonwealth countries*. London, United Kingdom and Vancouver, Canada: Commonwealth Secretariat and Commonwealth of Learning. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPGENDER/Resources/CommonwealthBoysUnderachievement.pdf

Johnson, J. (2016, February 11). *Universities must reach out to the poorest in society—for everybody's sake*. The Guardian. Retrieved from https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/feb/11/universities-action-reach-out-poorest-jo-johnson

Kahlenberg, R. (2016, July 2). *Why did it take so long for class-based school integration to take hold? The Atlantic*. Retrieved from www.theatlantic.com/education/archive/2016/07/why-did-it-take-so-long-for-class-based-school-integration-to-take-hold/489863/

Kaiser Family Foundation. (2017). *Poverty rate by race/ethnicity [Dataset]*. Retrieved from kff.org/other/state-indicator/poverty-rate-by-raceethnicity/?currentTimeframe=0

Kamel, E., & Lynch, S. (2015, March 16). *Early efforts seek to solve the gulf gender gap*. Al Fanar Media. Retrieved from www.al-fanarmedia.org/2015/03/nascent-efforts-seek-to-solve-gulf-gender-gap/

Kandler, U., Meisinger, C., Baumert, J., & Lowel, H. (2007). *Living alone is a risk factor for mortality in men but not women from the general population: A prospective cohort study*. BMC Public Health, 7.

Kearney, M. S., Harris, H. H., Jácome, E. & Parker, L. (2014). *Ten economic facts about crime and incarceration in the United States*. Washington, DC: The Hamilton Project. Retrieved from www.hamiltonproject.org/assets/legacy/files/downloads_and_links/v8_THP_10CrimeFacts.pdf

Kelleher, F. (2013). *Women and the teaching profession*. Retrieved from www.cedol.org/wp-content/uploads/2013/09/Women-and-the-teaching-profession-Kelleher.pdf

Kenway, J., Blackmore, J., Willis, S., & Rennie, L. (1996). *The emotional dimensions of feminist pedagogy in schools*. Equity in the Classroom: Towards Effective Pedagogy for Girls and Boys, 242-60.

King, E., & Winthrop, R. (2015). *Today's challenges for girls' education*. Brookings Global Working Paper Series. Retrieved from https://www.brookings.edu/research/todays-challenges-for-girls-education/

King, J. E. (2005). *Black education: A transformative research and action agenda for the new century*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Knowledge and Human Development Authority. (2012). *In search of good education (Volume 2): The facts behind Emiratis in private schools in Dubai*. Dubai, UAE: Author. Retrieved from www.khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/Emiratis in Dubai Private Education _EN 31-10-2012 (2).pdf

Kohn, S. (2015, March 27). *The danger society doesn't talk about*. CNN. Retrieved from edition.cnn.com/2015/03/19/opinions/kohn-young-white-men/

Krein, S. F., & Beller, A. H. (1988). *Educational attainment of children from single-parent families: Differences by exposure, gender, and race*. Demography, 25(2), 221-234. doi: 10.2307/2061290

Kristof, N. (2016, January 7). *Guns, tears and Republicans*. The New York Times. Retrieved from https://www.nytimes.com/2016/01/07/opinion/guns-tears-and-republicans.html

Kruse, A. M. (1992). *" We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over."* Single-sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. Gender and Education, 4(1-2), 81-103.

Henry, J. (2012, August 19). *White males now classed as a 'minority group' at university.* The Telegraph. Retrieved from www.telegraph.co.uk/education/universityeducation/9484597/White-males-now-classed-as-a-minority-group-at-university.html

Heyneman, S.P. (2003). *The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960– 2000.* International Journal of Educational Development, 23, 315.

Hillman, N., & Robinson, N. (2016). *Boys to men: The underachievement of young men in higher education—and how to start tackling it.* Oxford, England: Higher Education Policy Institute. Retrieved from http://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/05/Boys-to-Men.pdf

History. (2017). *Columbine high school shootings.* Retrieved from www.history.com/topics/columbine-high-school-shootings

Hoffman, S. D. (2014). *Geography and gender: Variation in the gender earnings ratio across US States.* Social Science Quarterly, 96(1), 235-250. DOI: 10.1111/ssqu.12099

Holmlund, H. & Sund, K. (2008). *Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?.* Labour Economics, 15(1), 37-53.

Hope, C. (2013, September 3). *British white boys risk becoming an 'educational underclass.'* The Telegraph. Retrieved from www.telegraph.co.uk/education/10281683/British-white-boys-risk-becoming-an-educational-underclass.html

Hopenhayn, M., Rico, M. N., Rodríguez, J., Gough, J., Sottoli, S., & Crotti, E. (2009). *The hidden side of child labour.* Challenges, 8(2). Retrieved from https://www.unicef.org

Horn, W. F., & Sylvester, T. (2002). *Father Facts (4th ed.).* National Fatherhood Initiative. [On-line]. Retrieved from http://www.fatherhood.org/fatherfacts.htm

Horvat, E. (2003). *The interactive effects of race and class in educational research: Theoretical insights from the work of Pierre Bourdieu.* PennGSE Perspectives on Urban Education, 2(1). Retrieved from http://www.urbanedjournal.org/archive/volume-2-issue-1-spring-2003/interactive-effects-race-and-class-educational-research-theoret

House of Commons Education Committee. (2014). *Underachievement in education by white working class children.* London, England: The Stationery Office Limited. Retrieved from www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2014-cesc-white-working-class.pdf

Human Development Report. (2014). *Table 4: Gender development index (GDI).* Retrieved from hdr.undp.org/en/composite/GDI

Husock, H. (2014, August 14). *Surprising White House executive action critics: The Brother's Keeper philanthropy controversy.* Forbes. Retrieved from www.forbes.com/sites/howardhusock/2014/08/14/surprising-critics-of-white-house-executive-action-on-philanthropy-the-brothers-keeper-controversy/#5e987a874c5d

Inglehart, R., & Norris, P. (2016). *Trump, Brexit, and the rise of Populism: Economic have–nots and cultural backlash.* HKS Faculty Research Working Paper Series.

Institute of Education Sciences National Center for Education Statistics. (2016). *International data explorer: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) [Dataset].* Retrieved from http://nces.ed.gov/surveys/pirls/idepirls/

International Labor Organization (ILO). *(2015).* Global employment trends for youth 2015: Scaling up investments in decent jobs for youth. Geneva: ILO. Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—-dgreports/—-dcomm/—-publ/documents/publication/wcms_412015.pdf

International Labour Organization (ILO). *(2016).* Women at Work Trends 2016. Geneva, Switzerland: International Labour Office. Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—-dgreports/—-dcomm/—-publ/documents/publication/wcms_457317.pdf

International Labour Organization (ILO). *(n.d.).* Child Labour in Latin America and the Caribbean. Retrieved from http://www.ilo.org

Jantz, G. (2014, February 27). *Brain Differences Between Genders.* Psychology Today. Retrieved from https://www.psychologytoday.com/blog/hope-relationships/201402/brain-differences-between-genders

McBroom, W. H. (1986). *Changes in role orientations of women: A study of sex role traditionalism over a five-year period*. Journal of Family Issues, 7(2), 149-59. doi:10.1177/019251386007002003

McGregor, E., Swabey, K., & Pullen, D. (2015). *How often do you move? Improving student learning in the elementary classroom through purposeful movement*. Open Journal of Social Sciences, 3(06), 6.

Mckenzie, L. (2016). *Brexit is the only way the working class can change anything*. The Guardian. Retrieved from https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/jun/15/brexit-working-class-sick-racist-eu-referendum

McLanahan, S., Tach, L., & Schneider, D. (2013). *The causal effects of father absence*. Annual Review of Sociology, 39, 399–427. doi:10.1146/annurev-soc-071312-145704

Mead, S. (2006). *The truth about boys and girls*. Washington, DC: Education Sector.

Meara, E.R., Richards, S., & Cutler, D.M. (2008). *The Gap Gets Bigger: Changes in Mortality and Life Expectancy by Education: 1981–2000*. Health Affairs, 27(2), 350-360.

Minas. (2017). *Mapchart*.net [Website]. Available from https://mapchart.net/

Minister for Education, Science and Training. (2003). *The Government Response to the Report 'Boys: Getting it right'*. Retrieved from www.aph.gov.au/house/committee/edt/eofb/report/govresp.pdf

Ministry of Administrative Development Labor & Social Affairs (2014). *Woman and Man in the State of Qatar: A Statistical Profile*. Retrieved from www.mdps.gov.qa/en/statistics/Statistical Releases/Social/GenrealSocialStatistics/MenWomenProfile/2014/WomanAndMan2014_en.pdf

Ministry of Education and Higher Education Qatar. (2017). *Outstanding schools*. Retrieved on January 31, 2017 from www.sec.gov.qa/En/SECInstitutes/EducationInstitute/Offices/Pages/OutstandingSchools.aspx

Ministry of Higher Education & Scientific Research (MoHESR) *(2015). 2003 – 2014 CEPA averages by gender & school zone*. Retrieved from adm.moe.gov.ae/CEPAAnalysis/EducationZoneSummary.aspx

Montaño, S., & Milosavjlevic, V. (2009). *The invisible face of child labour in Latin America and the Caribbean*. Challenges, (8), 4-9 Retrieved from https://www.unicef.org

Mortenson, T. (2015, January). *For Every 100 Girls*.

Mozes, A. (2015, June 11). *Many men with mental health issues don't seek help*. Health. Retrieved from www.health.com/depression/many-u-s-men-with-depression-anxiety-dont-get-treated-cdc-findswww.health.com/depression/many-u-s-men-with-depression-anxiety-dont-get-treated-cdc-finds

Mulholland, J. & Hansen, P. (2003). *Men who become primary school teachers: an early portrait*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 31(3) 213-24.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in mathematics*. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/

Mullis, I., Michael, M., Foy, P., & Drucker, K. (2011) *PIRLS 2011 international results in reading. Chestnut Hill, MA and Amsterdam, The Netherlands: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/reports/downloads/P11_IR_FullBook.pdf

Mullis, I.V.S., Martin, M.O, Loveless, T. (2016). *20 years of TIMSS*. Retrieved from timss2015.org/timss2015/wp-content/uploads/2016/T15-20-years-of-TIMSS.pdf

Murnane, R. J. (2013). *U.S.* high school graduation rates: Patterns and explanations. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Retrieved from www.nber.org/papers/w18701.pdf

Murnane, R. J., & Levy, F. (1996). *Teaching the new basic skills*. New York, NY: Free Press.

National Center for Education Statistics. (2015). *2015 National Assessment of Educational Progress (NAEP)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

National Center for Education Statistics. (2016). *Status Dropout Rates*. Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_coj.asp

National Center for Education Statistics. (2017). *Fast Facts: Educational attainment*. Retrieved on February 17, 2017 from https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=27

Kutnick, P., Jules, V., & Layne, A. (1997). *Gender and school achievement in the Caribbean*. (Education Research Paper). London, England: Department for International Development. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED416971

Lacey, M. (2000, April 13). *Clinton recalls Columbine and pushes for gun control*. The New York Times. Retrieved from www.nytimes.com/2000/04/13/us/clinton-recalls-columbine-and-pushes-for-gun-control.html

Lambert, V. (2009). *Gender assessment/USAID Dominican Republic*. Arlington, VA: DevTech Systems, Inc. Retrieved from http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadq847.pdf

Lartey, J. (2016, December 15). *My Brother's Keeper: Obama vows to 'stay invested' after he leaves office*. The Guardian. https://www.theguardian.com/us-news/2016/dec/15/my-brothers-keeper-obama-vows-to-stay-invested-despite-leaving-office

Lee, S. (2016). *What motivates and engages students in the education process—An examination of Qatari students' mindset and attitudes toward going to school, learning, and future aspirations*. Journal of Education and Learning, 5(3). doi:10.5539/jel.v5n3p220

Leigh, J., & Dhir, R. (1997). *Schooling and frailty among seniors*. Economics of Education Review, 16(1).

Lemieux, T. (2006). *Increasing residual wage inequality: Composition effects, noisy data, or rising demand for skill?*. American Economic Review, 96(3), 461-498. doi: 10.1257/aer.96.3.461

Lochner, L., & Moretti, E. (2003). *The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests and self-reports*. American Economic Review, 94(1), 155-189. doi:10.1257/000282804322970751

Loveless, T. (2015). *The 2015 Brown Center Report on American education: How well are American students learning?*. 3(4). Washington, DC: Brown Center on Education Policy at Brookings. Retrieved from https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/2015-Brown-Center-Report_FINAL-3.pdf

Maani, S.A., & G. Kalb. (2007). *Academic performance, childhood economic resources, and the choice to leave School at age 16*. Economics of Education Review, 26, 361-374.

Macgillis, A. & Propublica. (2016). *The original underclass*. The Atlantic. Retrieved from https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2016/09/the-original-underclass/492731/

Machin, S., & McNally, S. (2006). *Gender and student achievement in English schools*. London, England: Center for the Economics of Education, London School of Economics. Retrieved from http://eprints.lse.ac.uk/4666/1/Gender_and_Student_Achievement_in_English_Schools.pdf

Mackey, W. C., & Immerman, R. S. (2004). *The presence of the social father in inhibiting young men's violence*. Mankind Quarterly, 44(3-4), 339-366.

Madfis, E. (2014). *Triple entitlement and homicidal anger: An exploration of the intersectional identities of American mass murderers*. Men and Masculinities, 17(1), 67-86. doi:10.1177/1097184X14523432

Magno, C., Silova, I., Wright, S.. Demeny, E. (2003). *Open minds: Opportunities for gender equity in education (A report on Central and South Eastern Europe and the former Soviet Union)*. New York, NY: Open Society Institute.

Maine Department of Education. (2007). *Final report: Task force on gender equity in education*. Retrieved from https://www1.maine.gov/education/gender_task_force/final_report.pdf

Mandara, J., & Murray, C. B. (2006). *Father's absence and African American adolescent drug use*. Journal of Divorce & Remarriage, 46(1/2), 1-12. doi:10.1300/J087v46n01_01

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/

Mason, K. O., & Lu, Y. (1988). *Attitudes toward women's familial roles: Changes in the United States, 1977–1985*. Gender and Society, 2(1), 39-57. doi:10.1177/089124388002001004

Mau, W. & Lynn, R. (2000). *Gender differences in homework and test scores in mathematics, reading and science at tenth and twelfth grade*. Psychology, Evolution & Gender, 2(2), 119-125.

MBK Alliance. (2017). *MBK Alliance*. Retrieved from http://www.mbkalliance.org/

McAlpin, G. (2005). *An interview with Jon Scieszka*. Retrieved February 20, 2017 from www.bookslut.com/features/2005_06_005714.php

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). *(2015b)*. PISA 2015: Results in focus. [Paris, France]: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). *(2016a)*. PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. PISA. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). *(2016b)*. PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. PISA. Paris: OECD Publishing.

Owens, J. (2016). *Early childhood behavior problems and the gender gap in educational attainment in the United States*. Sociology of education, 89(3), 236-258.

Pan American Health Organization & World Health Organization. (2014). *Health situation in the Americas: 20 years of basic indicators*. [Washington, DC]: Pan American Health Organization. Retrieved from https://www.google.ae/WNa50KHZkqBbEQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.paho.org%2Fhq%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D27299%26Itemid%3D270&usg=AFQjCNGAHH1YyzaJvsSdzBTB-Omxz-lkfQ

Pan American Health Organization. (2014). *Suicide mortality in the Americas*. Washington, DC: Author. Retrieved from http://www.paho.org

Pancsofar, N., Vernon-Feagans, L., & Family Life Project Investigators. (2010). *Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities*. Early childhood research quarterly, 25(4), 450-463.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students (Vol. 2)*: A third decade of research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Patten, E. & Krogstad, J. M. (2015, July 14). *Black child poverty rate holds steady, even as other groups see declines*. Pew Research Center. Retrieved from www.pewresearch.org/fact-tank/2015/07/14/black-child-poverty-rate-holds-steady-even-as-other-groups-see-declines/

Pegus, C. (2005). *A Review of Child Labour Laws of Trinidad and Tobago-a Guide to Legislative Reform*. Retrieved from www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—-americas/—-ro-lima/—-sro-port_of_spain/documents/publication/wcms_308990.pdf

Pells, R. (2107, March 2). *Oxford University to launch summer school aimed at white working class boys*. The Independent. Retrieved from www.independent.co.uk/student/news/oxford-university-summer-school-white-working-class-british-boys-year-12-pupils-sutton-trust-a7607706.html

Pelman, R. S., & Elterman, D. S. (2014). *Lifestyle and disease, male health and risks*. Revista Médica Clínica Las Condes, 25(1), 25-29.

Pollack, W. (1998). *Real Boys*. New York: Owl Books.

Powell, W., & Snellman, K. (2004). *The knowledge economy*. Annual Review of Sociology, 30, 199-220. Doi:10.1146/annurev.soc.29.010202.100037

Przybylski, A. & Mishkin, A. (2016). *How the quantity and quality of electronic gaming relates to adolescents' academic engagement and psychosocial adjustment*. Psychology of Popular Media Culture, 5(2), 145-156.

Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. (2002). *Returns to investment in education: A further update*. [Washington, DC]: The World Bank. Retrieved from siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281504040/Returns_Investment_Edu.pdf

Qatar News Agency. (n.d.). *Stages of the development of education in Qatar*. Retrieved September 4, 2013 from http://www.qnaol.net/QNAEn/Main_Sectors/Education/Pages/StagesofthedevelopmentofeducationinQatar.aspx

Race Forward. (2006). *Historical timeline of public education in the US*. Retrieved from https://www.raceforward.org/research/reports/historical-timeline-public-education-us

Ransaw, T. & Majors, R. (2016). *Closing the education achievement gaps for African American males*. East Lansing, MI: Michigan State University Press.

Reach Out & Read. (2017). *About Us*. Retrieved on April 7, 2017 from www.reachoutandread.org/about-us/

National Center for Education Statistics. (n.d.-a). *Participation in PISA by year*. Retrieved from https://nces.ed.gov/surveys/pisa/countries.asp

National Development Strategy. (2011). *Qatar National Development Strategy*. Retrieved from www.mdps.gov.qa/en/knowledge/HomePagePublications/Qatar_NDS_reprint_complete_lowres_16May.pdf

National Public Radio (NPR). *(2005, May 12)*. 'Guys Read:' encouraging boys to love books. Retrieved from www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=4649807

National Qualifications Authority (NQA). *(2013)*. The UAE education system: Overview of performance in education. Retrieved from www.nqa.gov.ae

Neckermann, S., Cueni, R., & Frey, B. S. (2009). *What is an award worth? An econometric assessment of the impact of awards on employee performance*.

Nohemí, H. P. (2015). *Can gender-stereotyped depictions of occupations in primary school textbooks help shape students' career choice in the Dominican Republic? (Master's Thesis)*. Retrieved from CUNY Academic Works. http://academicworks.cuny.edu/cc_etds_theses/530

Noltemeyer, A., Mujic, J., & McLoughlin, C. (2012). *The history of inequality in education*. In A. Noltemeyer & C. McLoughlin (Eds.), Disproportionality in education and special education (pp. 3-22). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Norden. (2015). *Nordic gender equality in figures 2015*. Copenhagen, Denmark: Nordic Council of Ministers. Retrieved from norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:790696/FULLTEXT02.pdf

O'Leary, N. C., & Sloane, P. J. (2005). *The return to a university education in Great Britain*. National Institute Economic Review, 193(1), 75-89.

Office for National Statistics. (2013). *Full report: Women in the labour market*. Retrieved from webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160105160709/http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171776_328352.pdf

Office for National Statistics. (2014a). *Crime statistics, Focus on violent crime and sexual offences, 2012/13 release*. Retrieved from webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160105160709/http://www.ons.gov.uk/ons/rel/crime-stats/crime-statistics/focus-on-violent-crime-and-sexual-offences—2012-13/rpt-chapter-1—-overview-of-violent-crime-and-sexual-offences.html#tab-Profile-of-Offenders-Involved-in-Violent-Crimes

Office for National Statistics. (2017). *Families and households in the UK: 2016*. Retrieved from https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/families/bulletins/familiesandhouseholds/2016#dependent-children-were-most-likely-to-be-living-in-married-couple-families

Office for Standards in Education. (2015). *The annual report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2014/15: Education and skills*. London, England: Ofsted, Aviation House. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/483347/Ofsted_annual_report_education_and_skills.pdf

Office of National Statistics. (2014b). *Suicides in the United Kingdom: 2014 registrations*. Retrieved from https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/deaths/bulletins/suicidesintheunitedkingdom/2014registrations#main-points

Ofsted. (2003). *Boys' achievement in secondary schools*. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/17510/7/Ofsted%20-%20Boys%20achievement%20report_Redacted.pdf

O'Neill, B. (2016, July 2). *Brexit voters are not thick, not racist: Just poor*. The Spectator. Retrieved from http://www.spectator.co.uk/2016/07/brexit-voters-are-not-thick-not-racist-just-poor/

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). *(2002)*. Reading for change: Performance and engagement across countries - Results from PISA 2000. New York: OECD.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). *(2014)*. PISA 2012 results: what students know and can do—student performance in mathematics, reading and science (Volume I, Revised edition, February 2014). PISA. Paris: OECD Publishing. Doi: http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). *(2015a)*. The ABC of gender equality in education. PISA. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf

Schultz, T.P. (1993). *Investments in the schooling and health of women and men: quantities and 26 return*. Journal of Human Resources, 28(4), 694-734.

Scieszka, J. (Ed.). *(2005)*. Guys write for guys read. Viking Childrens Books.

Scott, J. (2008). *Changing gender role attitudes*. In Scott, J., Dex, S., & Joshi, H. (eds). Women and Employment Changing Lives and New Challenges. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Scott, V. (2016, March 4). *Two new British schools to open in Qatar this year*. Doha News. Retrieved from https://dohanews.co/two-new-british-schools-to-open-in-qatar-this-september/

Shashaani, L. (1997). *Gender differences in computer attitudes and use among college students*. Journal of Educational Computing Research, 16(1), 37-51.

Shavit, Y., & Muller, W. (1998). *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press.

Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research. (2016). *Hands on learning summary report 2015–2016*.

Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research. (2014). *Hands on learning summary report*.

Sigle-Rushton, W. and McLanahan, S. S. (2004). *Father absence and child well-being: A critical review*. In D. P. Moynihan, T. M. Smeeding, and L. Rainwater (Eds.), The future of the family 116-155. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Sirin, S. R. (2005). *Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research*. Review of Educational Research, 75(3), 417-453. doi:10.3102/00346543075003417

Skelton, C., Francis, B., & Valkanova, Y. (2007). *Breaking down the stereotypes: gender and achievement in schools*. EOC Working Paper Series 59. Manchester: Equal Opportunities Commission.

Social Market Foundation. (2016). *Educational inequalities in England and Wales [Slide Pack]*. Retrieved from www.smf.co.uk/wp-content/uploads/2016/01/Publication-Commission-on-Inequality-in-Education-Initial-Findings-Slide-Pack-120116.pdf

Sommers, C. H. (2001). *The war against boys: How misguided feminism is harming our young men*. New York, NY: Simon and Schuster.

Sommers, C. H. (2013, February 2). *The boys at the back*. The New York Times. Retrieved from opinionator.blogs.nytimes.com/2013/02/02/the-boys-at-the-back/?_r=0

Sookram, S. & Strobl, E. (2008). *The role of educational choice in occupational gender segregation: Evidence from Trinidad and Tobago (IZA Discussion Paper No.* 3549). Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor. Retrieved from http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-20080619264

Spooner, S. W. (2016, January 17). *America's long, sad history of school shootings*. Daily Kos. Retrieved from www.dailykos.com/story/2016/1/17/1468534/-America-s-long-sad-history-of-school-shootings

Standing Committee on Education and Training. (2002). *Boys: Getting it right: Report on the inquiry into the education of boys*. Australian House of Representatives. Retrieved from http://www.aph.gov.au/parliamentary_business/committees/house_of_representatives_committees?url=edt/eofb/report/fullrpt.pdf

Stanford Center for Poverty & Inequality. (2011). *20 facts about U.S.* inequality that everyone should know. Retrieved from inequality.stanford.edu/publications/20-facts-about-us-inequality-everyone-should-know

Startz, D. (2016, June 20). *Teacher pay around the world*. Brookings. Retrieved from https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2016/06/20/teacher-pay-around-the-world/

Steiner-Khamsi, G., & Waldow, F. (Eds.). *(2012)*. World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education. Routledge.

Step Up. (2017). *What we do*. Retrieved on February 25, 2017 from www.suwn.org/what-we-do

Strand, S. (2014). *Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: Intersectionality and "getting it" for the white working class*. Research Papers in Education, 29(2), 131–171. Retrieved from https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:4822b2c2-3ce0-4cf2-b985-9b8aa16b37b8

Reardon, S. (2011). *The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations*. Retrieved from https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/reardon%20whither%20opportunity%20-%20chapter%205.pdf

Reddock, R. (2004). *Interrogating Caribbean masculinities: Theoretical and empirical analyses*. Kingston, Jamaica: University of the West Indies Press.

Reddock, R. (2010). *Gender and achievement in higher education*. Journal of Education and Development in the Caribbean, 12(1), 1-21. Retrieved from https://www.mona.uwi.edu/soe/publications/jedic/journal/jedic-vol-12-no-1

Reed, L. R. (1999). *Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school*. Gender and Education, 11(1), 93-110.

Reilly, K. (2016, October 27). *U.S.* fourth-graders have closed the gender gap in science, test finds. TIME. Retrieved from time.com/4547572/national-science-assessment-improvements/

Republic of Trinidad and Tobago Ministry of Education. (2008). *Forty-eighth session of the International Conference on Trinidad and Tobago: National report on the development of education in Trinidad and Tobago*. Port of Spain, Trinidad and Tobago: Ministry of Education. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN04334/SN04334.pdf

Rice, P. (1999). *The impact of local labour markets on investment in further education: Evidence from the England and Wales youth cohort studies*. Journal of Population Economics, 12, 287-312.

Ridge & Jeon. (Forthcoming). *The role and impact of father involvement in the Arab world*. Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research.

Ridge, N. (2014). *Education and the reverse gender divide in the Gulf States: Embracing the global, ignoring the local*. New York, NY: Teachers College Press.

Ridge, N., Farah, S., & Shami, S. (2013). *Patterns and perceptions in male secondary school dropouts in the United Arab Emirates (Working Paper No. 3)*. Ras Al Khaimah, UAE: Sheikh Saud Bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research Retrieved from http://www.alqasimifoundation.com/admin/Content/File-1612201535124.pdf

Ridge, N., Shami, S. & Kippels, S. (Forthcoming). *The Status of Arab Migrant Teachers in the UAE and Qatar" in Babar, Z.* (Ed.). Arab Migrant Communities in the GCC. Georgetown University School of Foreign Service in Qatar. Hurst.

Rivers, C., & Barnett, R. (2013). *The truth about girls and boys: Challenging toxic stereotypes about our children*. Columbia University Press.

Rochester Institution of Technology. (2017). *Equity in Athletics Disclosure Act of 1994*. Retrieved from https://www.rit.edu/fa/grms/compliance/statutes/Equity_in_Athletics_Disclosure_Act_of_1994.html

Ross, C.E., Masters, R.K., & Hummer, R.A. (2012). *Education and the gender gaps in health and mortality*. Demography, 49(4), 1157-1183.

Ross, T., Kena, G., Rathbun, A., KewalRamani, A., Zhang, J., Kristapovich, P., & Manning, E. (2012). *Higher education: Gaps in access and persistence study (NCES 2012-046)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubs2012/2012046.pdf

Ryan, V. (2017, March 3). *Oxford University can't save deprived white kids – the problems begin much earlier*. The Telegraph. Retrieved from www.telegraph.co.uk/news/2017/03/03/oxford-university-cant-save-deprived-white-kids-problems-begin/

Salama, S. (2015, January 18). *Vocational education and training are the future, experts say*. Gulf News. Retrieved from gulfnews.com/news/uae/education/vocational-education-and-training-are-the-future-experts-say-1.1443025

Santrock, J. W. (1972). *Relation of type and onset of father absence to cognitive development*. Child Development, 43(2), 455-469. doi:10.2307/1127548

Sarabi-Asiabar, A., Jafari, M., Sadeghifar, J., Tofighi, S., Zaboli, R., Peyman, H., & Shams, L. (2014). *The relationship between learning style preferences and gender, educational major and status in first year medical students: a survey study from Iran*. Iranian Red Crescent Medical Journal, 17(1).

U.S. Census Bureau. (2015b). *Quick facts: United States*. Retrieved from https://www.census.gov/quickfacts/table/PST045216/00

U.S. Department of Education. (2015). *Title IX and sex discrimination*. Washington, DC: Author. Retrieved from https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/tix_dis.html

U.S. Department of Labor. (2015). *Bureau Of International Labor Affairs*. Retrieved from https://www.dol.gov/agencies/ilab/resources/reports/child-labor/latin-america-caribbean

UAE Government (2017). *Competitive Knowledge Economy*. Retrieved from https://www.vision2021.ae/en/national-priority-areas/competitive-knowledge-economy

UK Government. (2017). *Education system in the UK*. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf

UN General Assembly. (1948). *Universal declaration of human rights (217 [III] A)*. Paris.

UN General Assembly. (2015, October 21). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. Retrieved from http://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html

UN Office on Drugs and Crime. (2006). *The tenth United Nations survey of crime trends and operations of criminal justice systems*. Retrieved from https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/Tenth-United-Nations-Survey-on-Crime-Trends-and-the-Operations-of-Criminal-Justice-Systems.html

UNESCO IBE. (2011a). *World data on education (VII Ed*. 2010/11). [Geneva, Switzerland]: Author. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211627e.pdf

UNESCO IBE. (2011b). *World data on education: United Arab Emirates (VII Ed*. 2010/11). [Geneva, Switzerland]: Author. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/United_Arab_Emirates.pdf

UNESCO Institute for Statistics. (2016). *Custom data representations of education enrolment by gender and net years of schooling by gender November 21 2016*. UIS Data Centre. Retrieved from: http://data.uis.unesco.org/

UNICEF. (2016). *Literacy among youth is rising, but young women lag behind*. Retrieved from data.unicef.org/topic/education/literacy/

UNICEF. (n.d.). *Children pay high price for cheap labour*. Retrieved from https://www.unicef.org/pon95/chil0016.html

United Arab Emirates (UAE) *University. (2015)*. Graduation, attrition and time-to-degree institutional narrative-undergraduate programs. Retrieved from https://www.uaeu.ac.ae/en/vc/paidd/pdf/retention_report.pdf

United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *(2012)*. Education for All Global Monitoring Report 2012: Youth and skills: Putting education to work. Paris, France: UNESCO. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org

United Nations Girls' Education Initiative. (2011). *Why are boys under-performing in education? Gender analysis of four Asia-Pacific Countries*. [New York, NY]: Author. Retrieved from https://www.unicef.org/eapro/report_why_are_boys_underperforming_FINAL.pdf

United States Census Bureau. (2015). *FFF: American Indian and Alaska Native Heritage Month: November 2015*. [Washington, DC]: United States Census Bureau Public Information Office. Retrieved from www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2015/cb15-ff22.html

United States Department of Justice. (2011). *Census of Juveniles in Residential Placement, Easy Access to Juvenile Populations*. Retrieved from https://sites.ed.gov/underservedyouth/

United States Department of Labor. (2016). *Facts over time*. Retrieved on December 2, 2016 from https://www.dol.gov/wb/stats/facts_over_time.htm

University and Colleges Admissions Services. (2015). *End of cycle report 2015: UCAS analysis and research*. [Cheltenham, England]: Author. Retrieved from https://www.ucas.com/sites/default/files/eoc-report-2015-v2.pdf

Vance, J. D. (2016). *Hillbilly elegy: A memoir of a family and culture in crisis*. HarperCollins. UK.

Van Vezen, D. (2017). *Opening Prison Doors*. Stanford Social Innovation Review. Retrieved from https://ssir.org/articles/entry/opening_prison_doors?utm_source=Enews&utm_medium=Email&utm_campaign=SSIR_Now&utm_content=Read_More

Straz, M. (2015, August 17). *4 Ways Innovative Companies are Celebrating Their Employees*. Entrepreneur Middle East. Retrieved from https://www.entrepreneur.com/article/249460

Supreme Education Council. (2011). *Education and training sector strategy 2011–2016: Executive summary*. Retrieved from www.edu.gov.qa/En/about/Documents/Stratgy2012E.pdf

Swing, E., Gentile, D., Anderson, C., & Walsh, D. (2010). *Television and video game exposure and the development of attention problems*. Pediatrics, 126(2).

Tackey, N.D., Barnes, H. and Khambhaita, P. (2011). *Poverty, ethnicity and education*. Institute for Employment Studies. London: Joseph Rowntree Foundation. Retrieved from https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/poverty-ethnicity-education-full.pdf

Tankersley, J. (2016, November 10). *How Trump won: The revenge of working-class whites*. Daily Herald. Retrieved from http://www.highbeam.com/doc/1G1-469684579.html?refid=easy_hf

The Annie E. Casey Foundation. (2016). *Child population by gender*. Retrieved on February 25, 2017 from datacenter.kidscount.org/data/tables/102-child-population-by-gender#detailed/1/any/false/573,869,36,868,867/14,15,65/421,422

The Economist Intelligence Unit. (2014). *UAE economic vision: Women in science, technology, and engineering*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from www.alqasimifoundation.com/admin/Content/UserFiles/ENGLISH%20UAE%20Vision%20Women%20FULL%20-%20WEB_0.pdf

The Nation's Report Card. (2015). *Higher fourth-grade science scores for most student groups compared to 2009*. Retrieved from https://nationsreportcard.gov/science_2015/#groups?grade=4

The Royal Grammar School Guildford. (n.d-a.). *An education tailored for boys*. Guildford, England: The Royal Grammar School. Retrieved from www.rgs-guildford.co.uk/userfiles/guildford/public/pdf/about-the-rgs/SingleSexEd_Brochure.pdf

The Royal Grammar School Guildford. (n.d-b). *Public examination results*. Retrieved from http://www.rgs-guildford.co.uk/368/about-the-rgs/overview/results

The University of the West Indies. (2016). *Statistical digest 2010/11 to 2014/15*. Retrieved from www.mona.uwi.edu/opair/statistics/2014-2015/Statistical-Review-2010-11-to-2014-15.pdf

The White House. (2016). *My Brother's Keeper 2016 progress report*. Washington, DC: Author. Retrieved from https://www.whitehouse.gov/sites/whitehouse.gov/files/images/MBK-2016-Progress-Report.pdf

The World Bank & The Commonwealth Secretariat. (2009). *Annex C*. Summary description of finalist initiatives of the Caribbean contest: Keeping boys out of risk. Conference proceedings of the Regional Caribbean Conference on Keeping Boys Out of Risk. Retrieved from https://www.unicef.org/lac/regional_caribbean_Keeping_Boys_out_of_Risk_Report.pdf

The World Bank. (2001). *Engendering Development: Through Gender Eqaulity in Rights, Resources, and Voice*. Washington, DC: World Bank and Oxford University Press.

The World Bank. (2013). *Opening doors: Gender equality and development in the Middle East and North Africa*. Washington DC: The World Bank. doi:10.1596/978-0-82139763-3

The World Bank. (2014). *Teachers in primary education, both sexes (number) [Data]*.Data. Retrieved April 21, 2013 from http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TCHR

The World Bank. (2014). *World development indicators [Data Set]*. Retrieved from http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators

The World Bank. (2017). *Girls' education*. Retrieved on February 26, 2017 from www.worldbank.org/en/topic/girlseducation/overview#3

Tobar, H. (2016, October 10). *My Lesson from White America*. The New York Times. https://www.nytimes.com/2016/10/10/opinion/my-lesson-from-white-america.html?_r=0

UK Department of Education. (2016). *National Statistics: Schools, pupils and their characteristics: January 2016*. London: UK Department of Education.

U.S. Census Bureau. (2015a). *American fact finder*. Retrieved from https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_15_5YR_B19301&prodType=tabl

Varma, R., & Galindo-Sanchez, V. (2006). *Native American women in computing*. In E. M. Trauth (Ed.), Encyclopedia of gender and information technology (pp. 914-919). Hershey, PA: IGI Global.

Vilenius–Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). *The association between mathematical word problems and reading comprehension*. Educational Psychology, 28(4), 409-426.

Vogel, S. (2012, December 14). *Sandy Hook Elementary shooting leaves 28 dead, law enforcement sources say*. The Washington Post. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/politics/sandy-hook-elementary-school-shooting-leaves-students-staff-dead/2012/12/14/24334570-461e-11e2-8e70-e1993528222d_story.html?utm_term=.43f15ee207c2

Walberg, H. (1991). *Does homework help?*. School Community Journal, 1(1), 13-15. http://www.adi.org/journal/ss91/WalbergSpring1991.pdf

Walker, L. (2014, June 9). *Study: Qatar's weight problem dates back three decades*. Doha News. Retrieved from https://dohanews.co/qatars-young-people-face-obesity-crisis/

Warner, B. (2013, March 21). *Is There Really a 'Boy Crisis'?*. Time. Retrieved from ideas.time.com/2013/03/21/the-boy-crisis-is-it-fictional/

Weale, S. & Adams, R. (2016, November 10). *Schools must focus on struggling white working-class pupils, says UK charity*. The Guardian. Retrieved from https://www.theguardian.com/education/2016/nov/10/schools-focus-struggling-white-working-class-pupils-uk

Westat & Policy Studies Associates. (2001). *The Longitudinal Evaluation of School Change and Performance (LESCP) in Title I Schools: Final report (Volume 2: Technical Report)*. Rockville, MD and Washington, DC: Authors. Retrieved from https://www2.ed.gov/offices/OUS/PES/esed/lescp_vol2.pdf

Williams, J. P. (2016, September 22). *Penthouse populist*. U.S. News. Retrieved from https://www.usnews.com/news/articles/2016-09-22/penthouse-populist-why-the-rural-poor-love-donald-trump

WJEC. (2014). *Explanation of results: GCSE*. Retrieved from www.wjec.co.uk/gcse-explanation-of-results-summer-2014.pdf

Women's Bureau United States Department of Labor. (n.d.). *Breaking down the gender wage gap*. [Washington, DC]: Author. Retrieved from https://www.dol.gov/wb/media/gender_wage_gap.pdf

Working with Men. (2015). *Working with Men*. Retrieved on January 22, 2017 from workingwithmen.org

World Health Organization. (2016). *Suicide fact sheet*. Retrieved on February 16, 2017 from http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs398/en/

World Prison Brief, Institute for Criminal Policy Research. (2016a). *Further information*. In United Arab Emirates. Retrieved on January 31, 2017 from www.prisonstudies.org/country/united-arab-emirates

World Prison Brief, Institute for Criminal Policy Research. (2016b). *Further information*. In Qatar. Retrieved on January 31, 2017 from www.prisonstudies.org/country/qatar

World Prison Brief, Institute for Criminal Policy Research. (2016a). *Further information*. In Dominican Republic. Retrieved from http://www.prisonstudies.org/country/dominican-republic

World Prison Brief, Institute for Criminal Policy Research. (2016b). *Further information*. In Trinidad and Tobago. Retrieved from http://www.prisonstudies.org/country/trinidad-and-tobago

Young, S. (2013, June 2). *Most Emirati students not motivated, says study*. Khaleej Times. Retrieved from www.khaleejtimes.com/article/20130602/ARTICLE/306029824/1002

Zahidi, S. (2013, October 24). *What makes the Nordic countries gender equality winners?*. The Huffington Post. Retrieved from www.huffingtonpost.com/saadia-zahidi/what-makes-the-nordic-cou_b_4159555.html

Zimbardo, P., & Coulombe, N. D. (2015). *Man disconnected: How technology has sabotaged what it means to be male*. Random House.

UNIVERSITY OF
CAMBRIDGE

UCL
Institute of Education

STiR education

CHRISTENSEN
INSTITUTE

21世纪教育研究院
21st Century Education Research Institute

WORLD BANK GROUP

UNIVERSITY OF
BIRMINGHAM

UNIVERSITY OF
OXFORD

learnlabs

brac

IDEO

SHEIKH SAUD BIN SAQR AL QASIMI
FOUNDATION FOR POLICY RESEARCH
مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي
لبحوث السياسة العامة

State of Qatar
Ministry of Education and Higher Education

wise

world innovation summit for education

مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم

من مبادرات مؤسسة قطر

wise research