



التقرير العالمي لرصد التعليم

2017/8

المساءلة في مجال التعليم:

الوفاء بتعهداتنا



منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة



أهداف التنمية
المستدامة

2017/8

التقرير العالمي لرصد التعليم

المساءلة في مجال التعليم:

الوفاء بتعهداتنا

منشورات
اليونسكو



منظمة الأمم المتحدة
للترربية والعلم والثقافة



توطئة

يوجد في عالمنا اليوم 264 مليون طفل وشاب لا يذهبون إلى المدرسة. وهذا فشل وخطر لا بد لنا من استدراكه معاً، لأن التعليم مسؤولية مشتركة، والتقدم على هذا الطريق لا يصبح مستداماً إلا من خلال تضافر الجهود والعمل المشترك. وهذا أمر أساسي لتلبية الطموحات المدرجة في الهدف 4 المتعلق بالتعليم من أهداف التنمية المستدامة، وهو جزء من خطة التنمية المستدامة لعام 2030. وإن الدور الأساسي المنوط بالحكومات والمدارس والمعلمين في هذا الصدد يحتم عليهم الوقوف في الصف الأول في هذه المعركة جنباً إلى جنب مع الطلاب وأولياء أمورهم.

ويتطلب المضي قدماً في هذا الطريق تحديد المسؤوليات تحديداً واضحاً ومعرفة متى وأين يتم الإخلال بها وما هو الإجراء الواجب اتخاذه في هذا الصدد. وهذا هو معنى المساءلة التي تشكل محور هذا التقرير العالمي لرصد التعليم. والاستنتاج واضح، فغياب المساءلة يعني تقويض التقدم نحو الهدف المنشود، وإتاحة توغل الممارسات الضارة وتجذرها في صميم النظم التعليمية. وقد يؤدي عدم وجود خطط تعليمية تصممها الحكومات بوضوح إلى عدم وضوح الأدوار ويعني ذلك أن الوعود ستبقى حبراً على ورق وأن السياسات لن تُموّل. وعندما لا توفر النظم العامة تعليماً يتسم بقدر كافٍ من الجودة، يأتي القطاع الخاص بمؤسساته الربحية ليملا الفراغ ولكن من دون الاعتماد على لوائح تنظيمية في عمله، وبذلك يكون مصير الفئات المهمشة الحرمان من التعليم. وتتحمل الحكومات المسؤولية الرئيسية في ضمان الحق في التعليم، غير أن هذا الحق غير قابل للمقاضاة عند الإخلال به في نصف بلدان العالم تقريباً، وبذلك يخسر أصحاب الشكاوى والمظالم إمكانية اتخاذ حتى الخطوة الأولى على طريق إنصافهم واسترجاع حقهم.

ولكل طرف من الأطراف المعنية دور يؤديه في سبيل تحسين التعليم. ويبدأ ذلك بالمواطنين، تدعمهم منظمات المجتمع المدني ومؤسسات البحوث، التي تحدد الثغرات في التعليم الجيد والمنصف. ونجد في عدد من البلدان أن المنظمات الطلابية كثيراً ما أثّرت في سياسات التعليم المنصف والمعقول التكلفة، وهذا ما يسلط الضوء على مكانة القوة التي نشترك بها جميعاً والتي يجب علينا ممارستها لنمضي قدماً في تحقيق الهدف 4 للتنمية المستدامة. وكانت المنظمات الدولية أيضاً في طليعة الأطراف التي ساهمت في صياغة الأهداف الجديدة وغاياتها بما يتماشى مع التحديات المعقدة التي يشهدها عصرنا هذا.

ويبين التقرير أيضاً أن ليس كل نهج المساءلة تساعدنا في الوقت الحاضر على تحقيق الهدف 4 للتنمية المستدامة. ففي بعض مناطق العالم، أصبح من الشائع أكثر فأكثر على سبيل المثال أن تعاقب المدارس والمعلمون على النتائج السيئة في اختبارات الطلاب، بزعم السعي إلى تحسين نوعية التعليم والتعلم. ويخلص التقرير إلى ضرورة مقاربة هذا النهج بحذر شديد لتجنب حدوث عواقب عكسية غير مقصودة.

وهناك أدلة وافية على أن الاختبارات العالية المخاطر القائمة على مقاييس ضيقة للأداء يمكن أن تشجع الجهود الرامية إلى التحايل على النظام والتلاعب به، ما يؤثر سلباً في عملية التعلم ويلحق الحيف بالفئات المهمشة بوجه خاص. ومن المهم جمع البيانات عن نتائج التعلم، بغية تسليط الضوء على العوامل التي تدفع في اتجاه عدم المساواة في التعليم. بيد أن استخلاص استنتاجات دقيقة يتطلب وقتاً وموارد ومهارات لا تتوافر سوى لقلّة البلدان، ومن السهل في المقابل استخلاص استنتاجات خاطئة.

وتعني المساءلة القدرة على التصرف عند حدوث خلل ما، من خلال السياسات والتشريعات والجهود الدعوية، ويشمل ذلك العمل عن طريق مكاتب أمناء المظالم لحماية حقوق المواطنين. ونحن بحاجة إلى آليات أقوى في المجالات كافة لتكريس وإنفاذ الحق في التعليم ووضع جميع الحكومات أمام مسؤولياتها وإلزامها بالوفاء بالتزاماتها ومساءلتها بموجب ذلك، وتشمل عملية المساءلة هذه الجهات المانحة أيضاً.

وترد كلمة «المساءلة» مرات عديدة في كامل «إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030»، ما يدل على الأهمية التي توليها اليونسكو والمجتمع الدولي لمهمتي المتابعة والمراجعة من أجل حفز التقدم ورصده. ويعني هذا أيضاً أن على جميع البلدان أن تعمل على إصدار تقارير وطنية لرصد التعليم تبين فيها ما يُحرز من تقدم بموجب ما قطعته على نفسها من التزامات. ولكن نحو نصفها لا يفعل ذلك في الوقت الراهن، ومن يفعل لا تصدر تقاريره بصورة منتظمة. وتعني المساءلة تفسير الأدلة وتحديد المشكلات والعمل على كيفية حلها. ويجب أن يكون ذلك قوام مجمل جهودنا الرامية إلى تحقيق تعليم منصف وجيد للجميع.

إيرينا بوكوفا
المديرة العامة لليونسكو



شكر وتقدير

ما كان هذا التقرير ليرى النور لولا المساهمات القيمة التي قدمها حشد من الأفراد والمؤسسات. ويود فريق التقرير العالمي لرصد التعليم أن يعرب لهم عن خالص التقدير وعظيم الامتنان لما بذلوه من وقت وجهد.

وينوه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالعمل الذي اضطلع به المدير السابق للفريق السيد Aaron Benavot، الذي تولى إدارة عمليات البحث والإعداد الخاصة بهذا التقرير.

وقد كان للمجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم مساهمة لا تقدر بثمن. ونود أن نعرب على وجه الخصوص عن تقديرنا للجهود التي بذلها كل من الرئيس المنتهية ولايته، الأستاذ Jeffrey Sachs، ونائبة، السيدة Baela Raza Jamil. ونخص بالشكر أيضاً الجهات المانحة، التي أثبتت التزامها ووفاءها، والتي لولاهما لما تسنى لهذا التقرير أن يرى النور.

ونود أن ننوه بالدور القيادي الذي اضطلعت به اليونسكو، في المقر الرئيسي والميدان على حد سواء، فضلاً عن معاهد اليونسكو. وإننا ممتنون جداً للعديد من موظفي اليونسكو وأقسامها ووحداتها، ولا سيما العاملين في قطاع التربية وفي مكتب إدارة خدمات الدعم، لمساهماتهم في تيسير عملنا اليومي. وكما جرت العادة، اضطلع معهد اليونسكو للإحصاء بدور رئيسي في إعداد هذا التقرير، من خلال إتاحة الانتفاع ببياناته وضمان الدعم المنهجي، ومن ثم فإننا نتوجه بالشكر إلى مديرته، السيدة Silvia Montoya، والفريق المتقاني العامل معها. وإننا نعرب أيضاً عن امتناننا للزملاء الكثرين العاملين في معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، ومكتب التربية الدولي لليونسكو، ومعهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية، وشبكة المكاتب الميدانية لليونسكو.

ويود فريق التقرير العالمي لرصد التعليم أن يقدم وافر الشكر إلى الباحثين الذين أعدوا البحوث الأساسية التي ارتكز عليها ما جاء في التقرير من تحليلات، وفيما يلي أسماءهم:

Helen Abadzi, Kwame Akyeampong, Hilla Aurén, Sandy Balfour, Batjargal Batkhuyag, Joseph Besong, Sergio Cárdenas, Roy Carr-Hill, Pearl Chung, Prema Clarke, Aurélien Decamps, Apostolis Dimitropoulos, Isy Faingold, Haider Fancy, Gunay Faradova, Nisa Felicia, Megan Gavin, Radhika Gorur, Fatine Guedira, Megan Haddock, Lan Hoang, Catherine Honeyman, Mobarak Hossain, Natalia Isaeva, Maciej Jakubowski, Vaso Kindi, Kevin Kinser, Anna Kobtseva, Kimmo Kosonen, Jason Lane, Kate Lapham, Rebecca Lavinson, Christian Maroy, Mohammed Matar, Fatou Niang, Remigius Chidozie Nnadozie, Paulo Rocha e Oliveira, Lluís Parcerisa, Francesco Pastore, Tejendra Pherali, Daria Platonova, Rajesh Ramachandran, Dhitta Puti Sarasvati Ramli, Jamila Razzaq, Emma Rowe, Dante Salto, Jaap Scheerens, Dmitry Semyonov, Gita Steiner-Khamsi, Marcellus Taylor, Antoni Verger, and Annelise Voisin.

وإننا نعرب عن امتناننا لمؤسسات عدة وللباحثين العاملين فيها، الذين أعدوا البحوث الأساسية التي ارتكز عليها ما جاء في التقرير من تحليلات، وفيما يلي أسماء هذه المؤسسات وأولئك العاملين:

تحالف زمبابوي من أجل التعليم (Maxwell Rafomoyo) (ECOZI)، والفريق المعني بتحليل التنمية (Santiago) (GRADE) (Cueto)، وفريق هاكي إيليمو (Godfrey Boniventura, John Kalage)، ومعهد التعليم الدولي (Ola Abu Alghaib)، ومبادرة الحق في التعليم (Delphine Dorsi, Erica Murphy)، ومعهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة (Ulrike Hanemann)، وكلية لندن الجامعية (Douglas Bourn, Frances Hunt, Phil Bamber). وقدمت المؤسسات التالية أيضاً مساهمات قيمة: الاتحاد الدولي للمعلمين (Margaret Irving, Raphaëlle Martínez, Élisé)، والشراكة العالمية من أجل التعليم (Jelmer Evers, Martin Henry, Dennis Sinyolo)، والشكر موصول كذلك إلى فريق «إقامة الأدلة في مجال التعليم» والشراكة العالمية من أجل التعليم ومعهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية على استضافة المشاورات المباشرة بشأن المذكرة المفاهيمية للتقرير.

وقدم الأفراد التالي ذكرهم أيضاً مساهمات قيّمة:

Rebecca Allen, Francesca Borgonovi, Mark Bray, Paul Comyn, Fredrik Eriksson, Mihály Fazekas, Sérgio Haddad, Sabina Handschin, David Morgan, Ali Nurghozhayev, Yuanyue Wu

وقدم غيرهم من الأفراد ملاحظاتهم في مختلف مراحل إعداد التقرير.

وقد قام خبراء مستقلون أيضاً بمراجعة فصول التقرير وأدلو بملاحظات قيمة في هذا الصدد. ونتقدم بالشكر إلى الأشخاص التالية أسماؤهم على ما قدموه من مساهمات:

Kristina Brezicha, Beth Button, Soo-yong Byun, Jess Cross, Sherman Dorn, Anton de Grauwe, Brent Edwards Jr., Melanie Ehren, Birger Fredriksen, Michael Fullan, Radhika Gorur, Francine Menashy, Meng Yew Tee, Anna Persson, Dennis Sinyolo, and Bryn Welham.

ونخص بالشكر كذلك السيد Melvin Dubnick والسيد Christian Ydesen اللذين راجعا مسودات التقرير الكامل وأدليا بملاحظات مفيدة ومتبصرة. كما نعرب عن امتناننا لمعهد التنمية الخارجية (ولا سيما للسيدة Susan Nicolai والسيد Joseph Wales)، لمساهمته القيمة في إعداد التوصيات الخاصة بالسياسات ووضع صيغتها النهائية.

ونتوجه بالشكر إلى السيدة Jessica Hutchings على عملها الدؤوب في تحرير التقرير. كما نتوجه بالشكر إلى السيدة Justine Doody، التي تولت مهمة كتابة الملخص.

ونود أيضاً أن نعرب عن امتناننا لأولئك الذين لم يألوا جهداً في مساندة إنتاج هذا التقرير، ومنهم الأشخاص التالية أسماؤهم: Rebecca Brite, Erin Crum, Shannon Dyson, FHI 360, Kristen Garcia, and Melanie Tingstrom.

وقد شارك العديد من الزملاء من داخل اليونسكو وخارجها في ترجمة التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2017 وتصميمه وإنتاجه. ونود أن نعرب لهم عن خالص تقديرنا لما قدموه من دعم. وقدم عدد من الأفراد دعماً لإعداد مواد الاتصال والترويج الخاصة بالتقرير العالمي لرصد التعليم، ومن بينهم: Kate Holt, Housatonic Design Network, Godfrey Mwampembwa (GADO) and Valerio Pellegrini.

وأخيراً، نود أن نشكر المتدربين والخبراء الاستشاريين الذين أسهموا إسهاماً كبيراً في مختلف مجالات عمل فريق التقرير، وهم:

Bianca Bozzeda, Matias Egeland, Karen Gerónimo, Fatine Guedira, Glen Hertelendy, Mobarak Hossain, Kate Linkins, Manbo Ouyang, Merybell Reynoso, Benedetta Ruffini, Ellen Stay, Julieta Vera and Hajar Yassine.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

مدير الفريق: Manos Antoninis

أعضاء الفريق: Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna D'Addio, Nihan Köseleci Blanchy, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Branwen Millar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Taya Louise Owens, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Will Smith and Rosa Vidarte.

ينوه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالعمل الذي اضطلع به المدير السابق للفريق السيد Aaron Benavot، الذي تولى إدارة عمليات البحث والإعداد الخاصة بهذا التقرير.

التقرير العالمي لرصد التعليم منشور سنوي مستقل تقوم بتمويله مجموعة من الحكومات والوكالات المتعددة الأطراف والمؤسسات الخاصة، وتتولى اليونسكو تيسير ودعم المساعي المبذولة لإعداده وإصداره.



السلسلة الجديدة للتقرير العالمي لرصد التعليم
2017/8 المسألة في مجال التعليم:
الوفاء بتعهداتنا
2016 التعليم من أجل الناس والكوكب:
بناء مستقبل مستدام للجميع

سلسلة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع
2015 التعليم للجميع 2000 - 2015:
الإنجازات والتحديات
2013/4 التعليم والتعلم:
تحقيق الجودة للجميع
2012 الشباب والمهارات:
تسخير التعليم لمقتضيات العمل
2011 الأزمة الخفية:
النزاعات المسلحة والتعليم
2010 السبيل إلى إنصاف المحرومين
2009 أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم
2008 التعليم للجميع بحلول عام 2015:
هل سنحقق هذا الهدف؟
2007 إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية
في مرحلة الطفولة المبكرة
2006 القرائية من أجل الحياة
2005 التعليم للجميع:
ضرورة ضمان الجودة
2003/4 قضايا الجنسين والتعليم للجميع:
قفزة نحو المساواة
2002 التعليم للجميع:
هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟

يُرجى من الراغبين في الحصول على المزيد من
المعلومات الاتصال بنا على العنوان التالي:
Global Education Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport

سيجري تصويب أي خطأ أو إغفال في النسخة المطبوعة
من هذا المنشور في نسخته الإلكترونية المتاحة على الإنترنت
على العنوان التالي:
www.unesco.org/gemreport

المحتويات

i	توطئة
ii	شكر وتقدير
v	المحتويات
xii	أبرز معالم التقرير
xvi	رصد التقدم المحرز نحو تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

1	الفصل 1 • المقدمة
3	المساءلة وسيلة لتحقيق غايات محددة في مجال التعليم
6	التعليم مسؤولية جماعية
13	البيئة المواتية تساعد الأطراف الفاعلة على الوفاء بمسؤولياتها
14	دليل القارئ للتقرير
16	الفصل 2 • الحكومات
21	صوت الجمهور عامل حاسم في وضع الحكومات أمام مسؤولياتها ومساءلتها بموجب ذلك
26	يتوجب على الحكومات إنشاء آليات رسمية تساعد على مساءلتها
39	الخلاصة
40	الفصل 3 • المدارس
43	تساعد اللوائح والمعايير التنظيمية على رصد جودة المدرسة
49	المنافسة السوقية تعمق الفجوات والانقسامات
52	هناك أدلة ملتبسة أو غير حاسمة على أن المساءلة القائمة على الأداء تفضي إلى توفير تعليم جيد
56	بإمكان أولياء الأمور والمجتمعات المحلية والطلاب والموظفين صياغة السياسات والممارسات المدرسية ورصدها
59	يؤثر مديرو المدارس على جودة المدرسة ويتأثرون بالآليات المساءلة
61	الخلاصة
62	الفصل 4 • المعلمون
65	تتمثل مسؤولية المعلمين الأساسية في توفير التعليم العالي الجودة
68	يمكن أن تتخذ نظم مساءلة المعلمين أشكالاً عديدة
71	التقييمات النظامية هي الآلية الأكثر شيوعاً لمساءلة المعلمين
78	يمكن أن تحدد المساءلة المهنية شكل ثقافة التدريس
81	يمكن أن يساعد المواطنون في مساءلة المعلمين
83	الخلاصة
84	الفصل 5 • أولياء الأمور والطلاب
88	ثمة آليات لتحميل أولياء الأمور مسؤولية الحضور المدرسي المنتظم لأبنائهم
91	يؤدي أولياء الأمور والطلاب دوراً رئيسياً في توفير بيئات آمنة للتعليم
91	الخلاصة
93	الفصل 6 • المنظمات الدولية
95	تحديد مسؤوليات الأطراف الدولية
96	وضع أهداف مشتركة
98	وضع المعايير والتأثير على السياسات
99	توفير الدعم للبلدان من خلال المساعدة الإنمائية
102	الخلاصة

105	الفصل 7 • القطاع الخاص
107	تتطلب برامج التغذية المدرسية إخضاعها للرقابة الحكومية لضمان فعاليتها
108	قد تؤثر الدروس الخصوصية المستندة إلى قانون العرض والطلب سلباً على الإنصاف في التعليم
110	بمقدور الحكومات والمجتمع المدني مساءلة الشركات التي تزود المواد التعليمية
113	الخلاصة
115	الفصل 8 • رصد التعليم في إطار أهداف التنمية المستدامة
116	إطار رصد هدف التنمية المستدامة
117	إطار الإبلاغ بشأن هدف التنمية المستدامة
119	الفصل 9 • التعليم الابتدائي والثانوي
120	لمحة عامة
125	محور البيانات 1-9: العمل صوب وضع مؤشرات للتعليم اللائق والفعال في التعليم الأساسي
127	محور البيانات 2-9: يمثل التقييم الوطني الرصين للتعليم في البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان أمراً رئيسياً بالنسبة إلى الرصد العالمي لنتائج التعلم
129	محور البيانات 3-9: تختلف البلدان في الطريقة التي وسعت بها نظمها التعليمية
130	محور السياسات 1-9: الثمار المرجوة من البيانات الخاصة بالتعلم والمخاطر المرتبطة بهذه البيانات بالنسبة إلى المدارس والطلاب
139	الفصل 10 • الطفولة المبكرة
140	لمحة عامة
144	محور البيانات 1-10: استخدام الاستقصاءات الأسرية لتقدير نسبة المشاركة وأشكال التفاوت في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة
145	محور السياسات 1-10: ضمان جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة
149	الفصل 11 • التعليم التقني والمهني والتعليم العالي وتعليم الكبار
150	لمحة عامة
153	محور البيانات 1-11: تقدير معدلات مشاركة الشباب والكبار في التعليم والتدريب
158	محور البيانات 2-11: قياس المشاركة في التعليم العالي والتحصيل فيه من خلال الاستقصاءات الأسرية
159	محور السياسات 1-11: ضمان الجودة في التعليم العالي
166	محور السياسات 2-11: المساءلة والانتفاع الميسور بالتعليم العالي
166	بإمكان الأطر التشريعية الوطنية أن توفر أساساً لإتاحة الانتفاع الميسور بالتعليم العالي
171	الفصل 12 • اكتساب المهارات من أجل العمل
172	لمحة عامة
174	محور البيانات 1-12: هل تمثل المهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي يجري الإبلاغ عنها بصورة غير مباشرة وسيلة جيدة للتنبؤ بمستوى مهارات الدراية الرقمية الذي يتم تقديره بصورة مباشرة؟
176	محور السياسات 1-12: ضمان الجودة في تنمية المهارات والاعتراف بها
183	الفصل 13 • الإنصاف
184	لمحة عامة
189	محور البيانات 1-13: تتواصل أوجه عدم المساواة بين الجنسين في المناصب القيادية في المدارس
190	محور البيانات 2-13: من الصعب تقدير نسبة الطلاب الذين يتاح لهم التعلم باللغة التي يتحدثونها في بيوتهم
192	محور السياسات 1-13: وضع الحكومات أمام مسؤولياتها فيما يتصل بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم الشامل
196	محور السياسات 2-13: رصد الوضع التعليمي للمجموعات التي تعاني من الحرمان
201	الفصل 14 • القراءة والكتابة والحساب
202	لمحة عامة
205	محور البيانات 1-14: أثرت السياسات الخاصة بلغة التدريس على نتائج برامج تعليم القراءة والكتابة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
206	محور البيانات 2-14: تنحسر الفجوات الشاسعة في معرفة القراءة والكتابة بين الجنسين وبحسب مستوى الثراء في البلدان المرتفعة الدخل في سنوات الشباب الأولى
207	محور السياسات 1-14: الرصد بوصفه أداة للمساءلة عن برامج محو أمية الكبار
211	الفصل 15 • التنمية المستدامة والمواطنة العالمية
212	لمحة عامة
213	محور البيانات 1-15: رصد تنفيذ توصية اليونسكو لعام 1974 كخطوة أولى لمتابعة التقدم المحرز
216	محور البيانات 2-15: تتبّع البلدان طائفة من النهج لإعداد المعلمين في مجال التنمية المستدامة
217	محور البيانات 3-15: ثمة تفاوت في تنفيذ برامج التربية الجنسية الشاملة
219	محور البيانات 4-15: قياس مستويات الوعي بقضايا التنمية المستدامة في مرحلة التعليم العالي
220	محور السياسات 1-15: تؤدي الكتب المدرسية دوراً جوهرياً للنهوض بالتسامح والسلام والمصالحة

225	الفصل 16 • المرافق التعليمية وبيئات التعلم
226	لمحة عامة
227	محور البيانات 1-16: استكشاف تدابير بديلة للبنى الأساسية في المدارس
229	محور السياسات 1-16: مكافحة العنف الجنساني في المدارس مسألة في غاية الأهمية في بيئة التعلم الآمنة
235	الفصل 17 • المنح الدراسية
236	لمحة عامة
237	محور البيانات 1-17: ينبغي توحيد بيانات المعونة المخصصة للمنح الدراسية ورصدها
238	محور السياسات 1-17: من الصعب وضع آليات المساءلة لبرامج المنح الدراسية الدولية
240	محور السياسات 1-17: يتعين توفير الحماية للطلاب المتنقلين على الصعيد الدولي
243	الفصل 18 • المعلمون
244	لمحة عامة
246	محور البيانات 1-18: هل يمكن التوصل إلى تعريف للمعلمين المدرسين قابل للمقارنة بين البلدان؟
249	محور السياسات 1-18: يترتب على الضغوط الناجمة عن المساءلة آثار على تدريب المعلمين في البلدان المرتفعة الدخل
255	الفصل 19 • التعليم في الأهداف الأخرى للتنمية المستدامة: التركيز على الصحة والتغذية والمياه
256	يؤثر التعليم في السلوك الرامي إلى الوقاية من الأمراض غير المعدية
259	يساعد التعليم على بناء القدرات لتنفيذ استراتيجيات التنمية المستدامة على الصعيد الوطني
263	الفصل 20 • الشؤون المالية
264	الإنفاق العام
267	محور السياسات 1-20: الفساد في التعليم - تجريد نظم التعليم من إمكاناتها
271	إنفاق المعونة
275	محور السياسات 2-20: تجربة المدفوعات القائمة على النتائج من أجل تحقيق الفعالية والمساءلة في المعونة
282	إنفاق الأسر
285	محور السياسات 3-20: استخلاص الدروس من تجربة قطاع الصحة عند وضع حسابات وطنية للتعليم
290	الفصل 21 • خلاصات وتوصيات
292	توجد مشكلات تعليمية كبيرة لا بد من إيجاد حلول لها
293	المساءلة جزء من الحل ولكن ينبغي أن تكون مصممة بتواضع
294	آليات المساءلة فعالة في سياقات محددة
295	...ولكن قد تأتي بنتائج عكسية في سياقات أخرى إذا كانت سيئة التصميم
295	كيف ينبغي للحكومات أن تصمم وتنفذ آليات قوية للمساءلة؟
289	ملحق
299	الجداول الإحصائية
407	الجداول الخاصة بالمعونة
421	ملحق المساءلة

قائمة الأشكال والجداول وأطر النصوص

الأشكال

- الشكل 1-1: كيف تجري اليوم مساءلة الأطراف الفاعلة في مجال التعليم 8
- الشكل 2-1: الضوابط والموازنة (الرقابة المتوازنة) الرسمية وغير الرسمية تضع الحكومات أمام مسؤولياتها وتخضعها للمساءلة بشأن الوفاء بالتزاماتها في مجال التعليم 20
- الشكل 1-2: السياسة التعليمية ودورة الميزانية 20
- الشكل 2-2: بإمكان المواطنين مقاضاة الحكومة على انتهاكها للحق في التعليم في 55% فقط من البلدان 34
- الشكل 3-1: أقل من 50% من النظم التعليمية نظمت الحد الأقصى لنسبة الطلاب إلى المعلمين 44
- الشكل 3-2: توسع الالتحاق بالمدارس الخاصة في مجال التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 47
- الشكل 3-3: استخدام درجات الامتحانات لمعاقبة أو مكافأة المدارس نهج شائع في النظم الأكثر ثراء 50
- الشكل 3-4: لم تتحسن نتائج التعلم في نظم المساءلة القائمة على نتائج الامتحانات 55
- الشكل 3-5: في نيجيريا، تحسنت نسبة مشاركة النساء والتلاميذ في لجان الإدارة المستقلة للمدارس بعد أن كانت ضعيفة 60
- الشكل 1-4: يضطلع الأقران والمجتمع المحلي وأولياء الأمور والطلاب بأدوار في مساءلة المعلمين 68
- الشكل 2-4: يخسر الطلاب السنغاليون أكثر من 50 يوماً دراسياً في السنة بسبب إغلاق المدارس 69
- الشكل 3-4: يمثل ما يقارب نصف حالات غياب المعلمين في إندونيسيا حالات غياب مبررة لغرض الدراسة 69
- الشكل 4-4: الثقة بالمعلمين أكبر من الثقة بنظم التعليم 71
- الشكل 5-4: تعتمد معظم نظم الأجور القائمة على الأداء في البلدان المرتفعة الدخل اعتماداً جزئياً على درجات اختبار الطلاب 76
- الشكل 5-4: تنتقل المسؤولية عن حضور الطلاب إلى المدارس وبذلك للجهد فيها واتباعهم السلوكيات الصحيحة من أولياء الأمور إلى الطلاب أنفسهم كلما تقدموا في مراحل التعليم 87
- الشكل 2-5: الغرامات هي أكثر عواقب التهرب من المدرسة شيوعاً 100
- الشكل 6-6: يتعين على المنظمات المانحة أن تلبى احتياجات البلدان المتلقية للمعونة من حيث بناء المؤسسات 100
- الشكل 9-9: لا يحقق كثير من الطلاب النتائج الأساسية في التعلم 122
- الشكل 9-2: في قرابة نصف عدد البلدان تقريباً، أتم أقل من شاب واحد من كل شابين مرحلة التعليم الثانوي 130
- الشكل 10-1: ازدادت المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ازدياداً سريعاً في بلدان كثيرة 141
- الشكل 10-2: ثمة أطفال كثيرون في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل ليسوا مستعدين لارتداد المدرسة 143
- الشكل 10-3: أطفال الأسر الأفقر أقل حظاً في ممارسة أنشطة منزلية تشجع التعلم 143
- الشكل 10-4: يوجد تفاوت كبير في المواظبة على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة 144
- الشكل 10-5: تتباين أنماط الفئة العمرية في المواظبة على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بتباين البلدان 145
- الشكل 11-1: شهدت أوروبا خلال السنوات الخمس عشرة الماضية اتجاهات متعكسة على صعيد مشاركة الشباب في التعليم التقني والمهني خلال السنوات الخمس عشرة الماضية 151
- الشكل 11-2: شهد القيد في التعليم العالي الخاص نمواً سريعاً في كثير من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل 152
- الشكل 11-3: تشكل النساء أغلبية بين الخريجين الجامعيين إلا أنهن أقلية بين الخريجين في فروع العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات 153
- الشكل 11-4: عدد الكبار الذين يعودون إلى التعلم في المدارس في بلدان الشريحة العليا من فئة البلدان المتوسطة الدخل يزيد على عدهم في البلدان الأفقر 154
- الشكل 11-5: المؤشر المواضيعي الخاص بالتعليم التقني والمهني في صفوف الشباب هو مؤشر فرعي للمؤشر العالمي الخاص بتعليم الكبار 154
- الشكل 11-6: معظم الشباب لا يتلقون تدريباً في مواقع العمل 155
- الشكل 11-7: تسجل مشاركة الكبار في التعليم والتدريب في أوروبا مستويات أعلى في صفوف النساء والشباب والعاملين 157
- الشكل 11-8: ثمة استقصاءات قليلة عن القوة العاملة تطرح أسئلة مفيدة لرصد تعليم الكبار 158
- الشكل 11-9: يوجد تنوع كبير في أنماط المواظبة ومستويات التحصيل التعليمي في التعليم بعد الثانوي 160
- الشكل 11-10: يكاد السكان الأفقر ألا ينتفعوا بأي فرص للتعليم بعد الثانوي في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل 162
- الشكل 12-1: يملك عدد قليل جداً من الكبار في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل مهارات أساسية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 173
- الشكل 12-2: عدد النساء اللواتي يتمتعن بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يقل كثيراً عدد الرجال 173
- الشكل 12-3: لا تتيج جميع أنواع المقاييس غير المباشرة لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التنبؤ على نحو دقيق بالمقاييس المباشرة لمستوى كفاءة السكان في حل المعضلات في البيانات التي تسودها التكنولوجيا 175
- الشكل 12-4: إن قيمة المؤشر العالمي الناجمة عن التقييم غير المباشر لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعبر تعبيراً أفضل عن المهارات البسيطة نسبياً لدى السكان 176
- الشكل 12-5: ثمة آليات كثيرة للمساءلة في مجال تنمية المهارات المهنية لا يجري تطبيقها بصورة منهجية في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل 180
- الشكل 13-1: رغم تزايد عدد البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين إلا أن التحديات لا تزال قائمة ولا سيما في مراحل التعليم العالي 185
- الشكل 13-2: يكون التفاوت بين الجنسين في الإلمام بالحساب لصالح الفتيات في المرحلة الابتدائية ولصالح الفتيات في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 186
- الشكل 13-3: تختلف درجة التفاوت حتى فيما بين البلدان التي تتشابه فيها معدلات إتمام التعليم 188
- الشكل 13-4: لا تمثل النساء سوى 6% من مجموع مديري المدارس في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في اليابان 189
- الشكل 13-5: بلغت نسبة الطلاب الذين إما أنهم يتحدثون لغة الاختبارات في بيوتهم أحياناً أو لا يتحدثونها هناك على الإطلاق 21% في المتوسط في البلدان المشاركة في دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي 192

الشكل 13-6:	جرى التصديق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بسرعة مقارنة بغيرها من المعاهدات الرئيسية في مجال حقوق الإنسان.....	193
الشكل 13-7:	الشباب ذوي الإعاقة في أوروبا هم أكثر عرضة لترك مقاعد الدراسة بصورة مبكرة.....	197
الشكل 14-1:	من غير المرجح أن يتمتع الكبار الذين تتدنى مستويات تعليم آبائهم بالحد الأدنى من مهارات الحساب.....	204
الشكل 14-2:	يزداد احتمال عدم بلوغ المستويات الدنيا من الإلمام بمهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الكبار المنحدرين من أصول مهاجرة.....	204
الشكل 14-3:	تتسم النظم التعليمية التي تعطي الأولوية للتدريس باللغات الأصلية بقدر أكبر من الفعالية في ضمان محو أمية الكبار في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.....	205
الشكل 14-4:	تتسع الفجوة في مهارات القراءة والكتابة بين المجموعات الميسورة وتلك التي تعاني من الحرمان في سنوات الشباب الأولى بينما تزول الفجوة في هذه المهارات بين الرجال والنساء في سنوات الشباب الأولى.....	206
الشكل 15-1:	تتفاوت معرفة العلوم لدى المراهقين تفاوتاً شديداً من بلد لآخر.....	213
الشكل 15-2:	طراً تحسن طفيف على معرفة تلاميذ المرحلة الابتدائية ببنية الأرض وينظمها.....	214
الشكل 15-3:	لم يُدرج سوى 7% من البلدان مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة في برامج إعداد المعلمين.....	215
الشكل 15-4:	في كينيا، أفاد خمس الطلاب فقط بأنهم تلقوا معلومات عن وسائل منع الحمل.....	218
الشكل 15-5:	لا يتيح سوى القليل من الكتب المدرسية الفرصة لمناقشة سبل درء النزاعات وحلها.....	221
الشكل 16-1:	المدارس الريفية أقل حظاً من المدارس الحضرية في الانتفاع بالإنترنت.....	226
الشكل 16-2:	للبنى الأساسية المتدنية آثار على التعليم في المدارس التي تخدم الطلاب المحرومين.....	228
الشكل 16-3:	يفيد العديد من مديري المدارس الابتدائية في غرب آسيا بأن المساحة المحدودة المخصصة للتعليم وآليات التدفئة أو التبريد غير الفعالة تعوق العملية التعليمية.....	229
الشكل 16-4:	في أمريكا اللاتينية، هناك احتمال ضعيف جداً لالتحاق تلاميذ المرحلة الابتدائية من البيئات الفقيرة بالمدارس المجهزة بتمديدات المياه ومرافق الصرف الصحي الأساسية.....	229
الشكل 17-1:	بقيت المعونة المخصصة للمنح الدراسية في نفس المستويات تقريباً منذ عام 2010.....	236
الشكل 17-2:	يتزايد عدد الطلاب الدوليين الذين يدرسون خارج مناطقهم الأصلية.....	240
الشكل 18-1:	انخفضت نسبة المعلمين المدربين في بعض بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى منذ عام 2000.....	245
الشكل 18-2:	هناك في العديد من البلدان أوجه تباين كبيرة في توافر فئة المعلمين المؤهلين وفئة المعلمين المدربين.....	246
الشكل 18-3:	تختلف شروط برنامج تدريب المعلمين الأولي بحسب البلدان.....	248
الشكل 18-4:	لم يتلق العديد من معلمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أي تدريب في أساليب تعليم المواد التي يدرسونها.....	249
الشكل 18-5:	يُحوّل المزيد من المسؤوليات إلى المعلمين والمديرين.....	250
الشكل 19-1:	يرتبط ارتفاع نسبة التعليم بانخفاض نسبة استهلاك التبغ.....	257
الشكل 19-2:	تعد حملات مكافحة تعاطي التبغ إحدى آليات التعليم غير النظامي في العديد من البلدان.....	258
الشكل 19-3:	تتطور آثار التعليم على البدانة بتدرج متزايد من البلدان الفقيرة إلى البلدان الغنية.....	258
الشكل 20-1:	لم يحقق 33 بلداً على الأقل أيّاً من المؤشرين القياسيين لتمويل التعليم.....	265
الشكل 20-2:	زاد بلد من كل أربعة بلدان إنفاقه العام على التعليم بنسبة لا تقل عن 0.5% من الدخل القومي منذ عام 2010.....	266
الشكل 20-3:	هناك استثناءات للقاعدة القائلة بأن الإنفاق العام على كل طالب يزيد كلما ارتفع مستوى التعليم وكلما ازداد نصيب الفرد من الدخل.....	268
الشكل 20-4:	لا تزال المعونة المقدمة لأغراض التعليم في حالة ركود.....	272
الشكل 20-5:	لا تزال الجهات المانحة تولي المعونة المقدمة لأغراض التعليم درجة أدنى من الأولوية.....	272
الشكل 20-6:	يُستخدم أكثر من مليار دولار سنوياً لدعم التعليم والتدريب في قطاعات أخرى.....	273
الشكل 20-7:	انخفضت نسبة المعونة المقدمة لأغراض التعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل انخفاضاً بالغاً في عام 2015.....	274
الشكل 20-8:	ارتفعت المعونة الإنسانية المقدمة لأغراض التعليم إلى مستوى تاريخي في عام 2016.....	275
الشكل 20-9:	هناك تنوع كبير في نماذج الدفع بحسب النتائج في مجال المعونة المقدمة لأغراض التعليم.....	277
الشكل 20-10:	يؤدي إغفال مساهمات الأسر إلى فقدان جزء كبير من مجموع الإنفاق على التعليم.....	283
الشكل 20-11:	تساهم الأسر بما لا يقل عن ثلث مجموع تكاليف التعليم في ثلث البلدان.....	284
الشكل 20-12:	في البلدان المنخفضة الدخل، مثل نيبال وأوغندا، تتحمل الأسر النسبة الكبرى من مجموع الإنفاق على التعليم.....	287

الجداول

الجدول 1-1: استخدام مفردتي المسؤولية والمساءلة في لغات مختارة.....	5
الجدول 2-1: نهج المساءلة.....	7
الجدول 3-1: دليل لمتابعة موضوع المساءلة في التقرير.....	15
الجدول 1-3: العواقب غير المرغوب فيها للمساءلة القائمة على الأداء.....	55
الجدول 1-4: المعايير المستخدمة كأساس لتقييم المعلمين في البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل.....	72
الجدول 2-4: مدونات المعلمين وإجراءات الإبلاغ عن المخالفات في بلدان مختارة.....	81
الجدول 1-8: المؤشرات العالمية الخاصة بالهدف 4 للتنمية المستدامة، بحسب الوكالة المؤتمنة ومستوى التصنيف.....	117
الجدول 1-9: النسبة المئوية للبلدان التي تنظم عملية تقييم وطنية للتعليم وتقيماً يُستخدم لتقديم التقارير عن المؤشر العالمي، في 2015 أو في أحدث سنة تتوافر بيانات عنها.....	121
الجدول 2-9: مؤشرات مختارة تتعلق بالمشاركة والإتمام في التعليم، في عام 2015 أو في أحدث سنة تتوافر بيانات عنها.....	124
الجدول 3-9: النسبة المئوية للبلدان التي تكفل توفير تعليم مجاني وإلزامي بموجب أطر قانونية، بحسب عدد السنوات المكفولة، في عام 2015 أو في أحدث سنة تتوافر بيانات عنها.....	125
الجدول 4-9: مكونات النهج المستخدم لأغراض الإبلاغ على الصعيد العالمي بشأن مؤشر نتائج التعلم في التعليم الأساسي.....	126
الجدول 5-9: التقييمات الوطنية والتقييمات العابرة للحدود الوطنية فيما يخص التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان، 2017.....	128
الجدول 6-9: إطار لنوعية التعليم.....	131
الجدول 7-9: اختبارات المنهاج الدراسي الوطني بحسب المراحل الرئيسية في إنجلترا.....	135
الجدول 1-10: مؤشرات مختارة بشأن التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، في عام 2015 أو في أحدث سنة تتوافر بيانات عنها.....	141
الجدول 2-10: أدوات قياس النمو في مرحلة الطفولة المبكرة.....	142
الجدول 1-11: مؤشرات المشاركة في التعليم التقني والمهني، في عامي 2000 و2015.....	151
الجدول 2-11: مؤشرات المشاركة في التعليم العالي.....	152
الجدول 1-12: إطار للجودة في تنمية المهارات المهنية.....	177
الجدول 1-13: مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية، والنسبة المئوية للبلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين بحسب المرحلة التعليمية، 2015.....	185
الجدول 2-13: مؤشرات التكافؤ في إتمام التعليم بحسب مكان الإقامة ومستوى الثراء، ومعدلات إتمام التعليم لدى الذكور والإناث الأشد فقراً، بحسب المرحلة التعليمية والمنطقة وفئة الدخل للبلدان، 2010-2015.....	187
الجدول 3-13: السياسات الخاصة بلغة التدريس في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.....	191
الجدول 4-13: النسبة المئوية للأطفال الذين يتحدثون في بيوتهم اللغة المستخدمة في التدريس في بلدان جنوب شرق آسيا.....	191
الجدول 5-13: آليات المساءلة المتصلة بالحق في التعليم الشامل.....	193
الجدول 1-14: المؤشرات الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة لدى الشباب، 2000 و2016.....	203
الجدول 1-17: المعلومات التي تم جمعها عن المستفيدين من المنح الدراسية التي وفرتها الوكالات والجهات الممولة والبرامج المختارة في خمسة بلدان مرتفعة الدخل.....	238
الجدول 1-18: نسبة المعلمين المدربين، بحسب مستوى التعليم، 2015.....	245
الجدول 2-18: نسب التلاميذ إلى المعلمين، بحسب مستوى التعليم، 2000-2015.....	246
الجدول 3-18: التصنيف القياسي المقترح لبرامج تدريب المعلمين.....	247
الجدول 1-20: الإنفاق العام على التعليم، بحسب مجموعات دخل البلدان والمنطقة، 2015 أو أقرب عام إلى وقتنا الراهن.....	265
الجدول 2-20: تصنيف للممارسات الفاسدة في التعليم.....	269

الإطارات

الإطار 1-1: المساءلة ترادف المسؤولية في العديد من اللغات.....	5
الإطار 2-1: إضفاء الطابع المؤسسي على المشاركة الواسعة في إعداد خطة التعليم في البرازيل.....	28
الإطار 2-2: تتألف آلية متابعة واستعراض أهداف التنمية المستدامة من التقارير الطوعية الوطنية والتقارير غير الحكومية.....	33
الإطار 3-2: تقوم وكالات التقييم المستقلة في أمريكا اللاتينية بدور تتعاظم أهميته.....	38
الإطار 3-3: تنامي أكاديميات بريدج الدولية يشكل تحدياً للنظم التعليمية في كينيا وأوغندا.....	48
الإطار 3-3: حدود المقاربة القائمة على السوق للمساءلة المدرسية: فشل برنامج القسائم الشاملة في شيلي.....	53
الإطار 3-3: ترك الأطفال وراء الركب في الولايات المتحدة.....	53
الإطار 4-3: إشراك الطلاب في صنع القرار في مجال التعليم العالي يجعل منهم شركاء حقيقيين.....	57
الإطار 1-4: يؤثر التعليم المنصف جنسانياً في تحصيل الطلاب.....	66

الإطار 4-2: تسبب العوامل الهيكلية معظم حالات تغيب المعلمين في السنغال وإندونيسيا.....	69
الإطار 4-3: للتدريس القائم على العقود آثار على ثقة المعلم وحوافزه ومساءلته	70
الإطار 4-4: قد تتفاوت آثار تطبيق مبدأ الأجور القائمة على الأداء بحسب الانتماء الجنساني للمعلم.....	78
الإطار 4-5: تُستخدم في نهج «بحث الدروس» عمليات تعاونية لتحسين أداء هذه الدروس.....	79
الإطار 4-6: تركز معظم تقنيات الرصد على تغيب المعلمين.....	82
الإطار 6-1: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بوصفه أداة للمساءلة.....	101
الإطار 7-1: نهج متضافر لإصلاح سلاسل إمداد الكتب المدرسية في الفلبين.....	111
الإطار 7-2: شركة بيرسون ذات المساهمة العامة المحدودة: هل يحول حجمها الهائل دون إخضاعها للمساءلة؟	112
الإطار 9-1: ما الوصف المناسب لإطار البيانات الخاصة بنتائج التحصيل الدراسي على مستوى المدارس والطلاب في إنجلترا؟ هل هو شامل أم مرهق؟.....	134
الإطار 10-1: ثمة أدوات عديدة لتقييم ودعم المربين العاملين في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في شيلي.....	147
الإطار 13-1: لا تشمل الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية العديد من الفئات الضعيفة والهشة.....	188
الإطار 14-1: هل تراجع الأمية في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي؟	203
الإطار 20-1: قد تحسّن المساءلة التقارير المقدمة بشأن الإنفاق العام - الشراكة العالمية من أجل التعليم	267
الإطار 20-2: يقدّم مبلغ معونة يزيد على مليار دولار أمريكي دعماً للتعليم والتدريب والبحوث في القطاعات الأخرى	273
الإطار 20-3: تساعد الحسابات الوطنية الخاصة بالتعليم في تقدير أوجه التباين بين المناطق في كازاخستان.....	288
تعريف المساءلة والنهوج البارزة	422

أبرز معالم التقرير

المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا

المساءلة مهمة

ما هي المساءلة؟ ومن تشمل؟

المساءلة عملية ترمي إلى مساعدة الأطراف الفاعلة في الاضطلاع بمسؤولياتها وتحقيق أهدافها. فالجهات المعنية بالتعليم، أفراداً ومؤسسات، ملزمة استناداً إلى المبررات القانونية أو السياسية أو الاجتماعية أو الأخلاقية بتقديم معلومات تبيّن اضطلاعها بمسؤولياتها المحددة بوضوح.

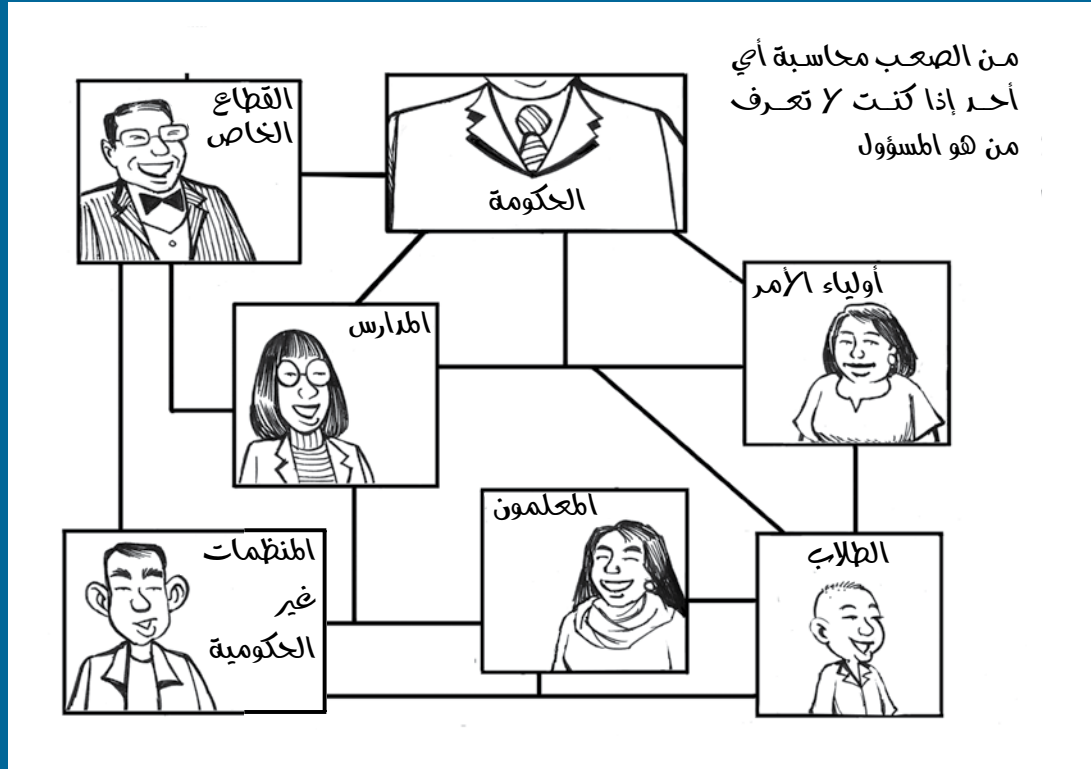
ولكن تحقيق هدف التنمية المستدامة 4 يمثل عادةً مسعىً جماعياً. فإن ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع يتطلب غالباً من جميع الأطراف الفاعلة بذل جهود متضافرة من أجل الاضطلاع بمسؤولياتها.

ومن ثمّ فإن المساءلة لا يمكن حصرها بسهولة في طرف فاعل واحد. فعلى سبيل المثال، قد تكون المدارس مسؤولة عن توفير بيئات تعليمية داعمة، ولكنها تعتمد في سعيها إلى تحقيق ذلك على الحكومات التي توفر لها الموارد والمعلمين الذين يحترمون القواعد المهنية والطلاب الذين ينتهجون سلوكاً ملائماً.

على الرغم من التقدم البالغ المحرز في مجال التعليم، لا تزال هناك تحديات كبيرة فيما يخص تحقيق هدف التنمية المستدامة 4: فالأطفال في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لا يستطيعون القراءة حتى بعد قضاء عدة سنوات في المدرسة؛ ولضغط الامتحانات آثار على الفجوات بين الجنسين في الصين؛ وتُطرح في ألمانيا تساؤلات بشأن الإفراط في تركيز الاهتمام في التعليم على إمكانيات التوظيف؛ وتطرح اللامركزية تحديات في المدارس الريفية التي لا تحظى بما يكفي من التمويل في باكستان؛ وتنتشر بكثرة الجامعات الخاصة ذات النوعية الرديئة في باراغواي؛ وثمة قيود شديدة مفروضة على فرص التعليم المتاحة للأطفال اللاجئين، ولا سيما أولئك الذين يفرون من الحرب في الجمهورية العربية السورية.

وفي مواجهة هذه التحديات، يرغب الجمهور في معرفة من هي الجهات المسؤولة بينما يبحث واضعو السياسات عن حلول عاجلة. وتأتي زيادة المساءلة غالباً على رأس قائمة هذه الحلول. فعندما تخفق النظم، يطالب الناس بتحميل شخص مسؤول عن هذا الإخفاق ويطالبون بوضع آليات لضمان اتخاذ التدابير التصحيحية.





ويجب أن تكون عمليات رسم السياسات مفتوحة للتشاور المجدي والواسع النطاق. ففي البرازيل، شارك نحو 3.5 مليون شخص في المشاورة الخاصة بخطة التعليم الوطنية.

وتمثل شفافية المعلومات أمراً بالغ الأهمية لإنجاح عملية المساءلة. فقد نشر نحو نصف البلدان تقريراً وطنياً لرصد التعليم يتضمن تحليلاً للتقدم المحرز فيما يتعلق بخطة التعليم الوطنية والميزانية منذ عام 2010، ولكن لم يفعل ذلك بوتيرة سنوية سوى بلد واحد من كل ستة بلدان.

ولعل عمليات التدقيق والموازنة المستقلة تساعد على مساءلة الحكومات. فقد ساعد وجود أمناء المظالم في أمريكا اللاتينية في الفترة الممتدة من عام 1982 إلى عام 2011، على زيادة الانتفاع بالتعليم، مع أنهم لا يتمتعون بسلطة فرض العقوبات. وفي الفلبين، تولى متطوعون رصد ما يصل إلى 85% من مراكز تسليم الكتب المدرسية البالغ عددها 7000 مركز، مما أدى إلى انخفاض التكاليف بمقدار الثلثين وانخفاض وقت الشراء بمقدار النصف.

وتمثل السبل القانونية والتنظيمية للمساءلة الركائز الأساسية لضمان حسن سير شؤون الدولة. فقد قام مجلس التعليم في كينيا بإغلاق المدارس الخاصة التي لا تفي بالمعايير. ولكن يجب أن يكون مستوى المعايير التي تضعها البلدان متوافقاً مع مواردها البشرية أو المادية المتاحة حتى لا تثقل كاهلها بلوائح يجري تجاهلها عملياً.

بيد أن هناك أصواتاً تدعو على نحو متزايد إلى مساءلة الأفراد عن نتائج خارجة عن سيطرتهم، ولكن لا يجوز إخضاع الأفراد للمساءلة عن تحقيق نتيجة تعتمد أيضاً على أعمال الآخرين.

ما الشكل الذي يمكن أن يتخذه نظام المساءلة الفعال؟

لكل طرف من الأطراف المعنية دور يؤديه في سبيل تحسين التعليم. فالمنظمات الطلابية أثّرت غالباً في سياسات التعليم النصف والمعقول التكلفة. وتؤدي وسائل الإعلام دوراً مهماً في التحري عن سوء السلوك والإبلاغ عن الفساد. وقد يتسم الدعم الذي يقدمه المجتمع المدني بأهمية بالغة.

بيد أن المساءلة تبدأ بالحكومات، باعتبارها في المحصلة الجهة التي تقع على عاتقها في المقام الأول مسؤولية الحق في التعليم.

ويمثل وضع خطة للتعليم ذات مصداقية الأساس الذي تقوم عليه المساءلة. وينبغي أن تشمل هذه الخطة على أهداف واضحة وتسلسل واضح للمسؤوليات وأن تخصص الموارد من خلال ميزانيات شفافة يمكن تتبعها والتحقق من سلامتها.

وهناك العديد من نهج المساءلة، التي تمويلها غالباً جهات خارجية، والتي لم يتم تصميمها بطريقة مستدامة. فإن النظم التي تعتمد على الحكومات للاستجابة لمطالب الجهات المانحة تصاب بخيبة أمل عندما يتلاشى التمويل.

ما هو المطلوب لإبقاء آليات المساءلة فاعلة؟

تمثل الموارد والقدرات والالتزام الحقيقي عناصر أساسية في هذا الشأن. فينبغي للحكومات أن تنفق نسبة 4% على الأقل من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم أو تخصص للتعليم نسبة 15% من مجموع الإنفاق الحكومي. ولكن لا يحقق هاتين النسبتين القياسيتين سوى بلد واحد من كل أربعة بلدان.

تحتاج أفقر البلدان إلى دعم الجهات المانحة. ففي عام 2015، لم تف سوى ستة بلدان من أصل 28 بلداً عضواً في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بالتزاماتها بتخصيص 0.7% من الدخل القومي للمعونة. وقد انخفضت القدرة على التنبؤ بالمعونة في الفترة بين عامي 2010 و2015 انخفاضاً ضئيلاً، في الأجل القصير على الأقل. وينبغي أن تتوخى الجهات المانحة الحذر عند إتاحة المعونة باستخدام آليات النهج القائم على النتائج الذي يحول المخاطر إلى البلدان التي ليس لديها الاستعداد اللازم لتحملها.

يمكن لآليات المساءلة المصممة تصميماً سيئاً أن تكون ضارة

لا يتوافر سوى القليل من الأدلة على أن آليات المساءلة القائمة على الأداء تحسّن النظم التعليمية إذا ركزت على النتائج أكثر من التركيز على المدخلات وإذا استندت إلى معايير ضيقة. واقتصرت الحوافز غالباً على العقوبات للإجبار على الامتثال أو على تعديل السلوك. بيد أن نهج المساءلة القائم على اللوم يقترن بعواقب سلبية. فقد تبين أن منح المكافآت، كربط أجور المعلمين بأدائهم، يؤدي إلى آثار ضارة، ومنها مثلاً: تراجع التعاون بين الأقران، وتقلص المناهج المدرسية، وتركيز الاهتمام على التدريس لغرض الامتحان.

أما النهج القائم على منطق السوق في مجال التعليم فإنه يُنتج ضغطاً تنافسياً يهشم المدارس وأولياء الأمور المحرومين. وعلى الرغم من أن برامج القسائم التعليمية قد أسهم في التغلب على العوائق في بعض البلدان، فإنه أتاح للمدارس في حالات أخرى زيادة رسومها ببساطة. وقد أدت النهج القائمة على اختيار المدارس إلى تقويض الجهود الرامية إلى توفير التعليم الشامل للجميع والمتنصف والعالي الجودة، فأدى ذلك إلى مزيد من التمييز. وتمثل المعلومات أساساً يقوم عليه منطق السوق ولكنها لا تتوافر في كثير من الأحيان، وإن توافرت فهي غير قابلة للاستخدام. ففي كينيا، أفاد 72% من أولياء الأمور بأنهم يجولون كيفية استخدام بيانات تعلم الطلاب.

قد تدفع الاختبارات العالية المخاطر المعلمين إلى الإقتصار على تعليم الطلاب الذين يرجح أن يكونوا جيدي الأداء في هذه الاختبارات





ويتعين على البلدان أن تشارك بنشاط في أعمال المنظمات الدولية وأن ترصد هذه الأعمال. فثمة فراغ في مجال المساءلة فيما يتعلق بدور المنظمات الدولية ومسؤوليتها في تحقيق الأهداف الدولية. ويعزى ذلك إلى تعدد الأدوار وتنافس جداول الأعمال فيما بين هذه المنظمات. ولكن ينبغي للحكومات أن تكون مستعدة أيضاً للخضوع للمساءلة: فقد غابت كلمة «المساءلة» غياباً واضحاً عن الوثيقة الأساسية لأهداف التنمية المستدامة التي وضعتها الحكومات.

وينبغي أن تتاح المعلومات الشفافة والمفيدة عن مكان القوة والضعف في النظم التعليمية. ولكن يتعين على البلدان توخي الحكمة عند التصدي لمسألتين تحديد البيانات المزمع جمعها وكيفية استخدامها، مع مراعاة التكلفة اللازمة والمهارات المطلوبة لتفسير هذه البيانات وتحليلها واتخاذ الإجراءات استناداً إليها بغية تحسين التعليم والتعلم. فمعظم البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل لا تستطيع تحمل هذه التكلفة. وأكد أكثر من نصف المعلمين في إنجلترا أن زيادة جمع البيانات ألقي على عاتقهم مزيداً من العمل غير الضروري.

وتنمية القدرات أمر أساسي، فالأطراف الفاعلة تحتاج إلى المهارات للاضطلاع بمسؤولياتها. ولكن على الحكومات أن تحرص على أن يتمتع مقيمو المعلمين بالتدريب اللازم حتى يتمكنوا من تمييز التعليم الجيد وتزويد المعلمين بملاحظات بناءة. ففي نيودلهي بالهند، يقوم مفتشو المدارس بعمليات تفتيش لأكثر من 50 مدرسة سنوياً. وينبغي لنقابات المعلمين، الرامية إلى تعزيز المهنية لديهم، أن تبني مهارات أولئك الذين يعهد إليهم بمتابعة آليات المساءلة الداخلية.

رصد التقدم المحرز نحو تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

الغاية 4-1: التعليم الابتدائي والثانوي

- في عام 2015، كان هناك 264 مليون من الأطفال والشباب غير الملحقين بالمدرسة مع أنهم كانوا في سن التعليم الابتدائي والثانوي.
- بلغ معدل إتمام التعليم في فترة 2010-2015 نسبة 83% في التعليم الابتدائي و69% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و45% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي.
- ولم يبلغ نحو 387 مليون طفل في سن التعليم الابتدائي، أي ما يعادل 56% منهم، حد الكفاءة الأدنى في القراءة.
- ولا يكفل حق الانتفاع بالتعليم المجاني والإلزامي للأطفال على مدى 12 سنة سوى بلد واحد من كل خمسة بلدان.

الغاية 4-2: الطفولة المبكرة

- في عام 2015، شارك 69% من الأطفال في التعلم المنظم في المستوى قبل الابتدائي أو المستوى الابتدائي قبل بلوغ سن الالتحاق بالمدرسة بسنة واحدة.
- وأُتيحَت للأطفال الممتدة أعمارهم من ثلاث إلى أربع سنوات في 52 بلداً من البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل، في فترة 2010-2015، فرص للالتحاق بالتعليم المنظم بلغت لدى أغنى الفئات خمسة أضعاف الفرص المتاحة لأفقر الفئات.
- ولم تنص القوانين سوى في 17% من البلدان على مدة لا تقل عن سنة واحدة من التربية المجانية والإلزامية في مرحلة الطفولة المبكرة.

الغاية 4-3: التعليم التقني والمهني والعالي والتعليم الكبار

- يفوق عدد النساء عدد الرجال الحاصلين على شهادات من مؤسسات التعليم العالي، ولكن يقل عدد النساء عن عدد الرجال الذي يحصلون على شهادات في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، إذ تمثل النساء أقل من ربع الحاصلين على هذه الشهادات في شيلي وغانا وسويسرا.
- وثمة أوجه تفاوت كبيرة في فرص الالتحاق بالتعليم العالي وإتمامه في البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل بين الطلاب المنحدرين من أسر فقيرة والطلاب المنحدرين من أسر غنية. ففي السلفادور، التحق 51% من الخمس الأغنى من السكان بالتعليم بعد الثانوي على اختلاف أشكاله، بينما قلت هذه النسبة عن 2% لدى الخمس الأفقر من السكان.

- ولا يعود السكان من فئة الكبار الذين لم يكملوا تعليمهم الابتدائي إلى المدارس إلا بنسبة قليلة جداً. فلم يكمل سوى 20% من الكبار تعليمهم الابتدائي في موزمبيق، لكن نسبة التحاقهم بالتعليم النظامي لم تتجاوز 0.5%.

الغاية 4-4: اكتساب المهارات من أجل العمل

- إن معظم الكبار في البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل يفتقرون حتى إلى المهارات الأساسية في استخدام الحاسوب. فقد بلغت في السودان وزمبابوي نسبة الكبار القادرين على نسخ ولصق الملفات 4% فقط في فترة 2014-2016.
- وثمة تفاوت كبير بين الجنسين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إذ يبلغ عدد النساء اللواتي يستطعن استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في جدول بيانات 75 امرأة لكل 100 رجل في إيطاليا وألمانيا وهولندا.
- ويعد وضع اللوائح التنظيمية وإجراءات اعتماد الجهات التي توفر التدريب على اكتساب المهارات، في القطاعين العام والخاص، أمراً مهماً لضمان المساءلة، لكنه يستلزم موارد وخبرة يفتقر إليها العديد من البلدان.

الغاية 4-5: الإنصاف

- حقق العالم هدف التكافؤ بين الجنسين في جميع المستويات التعليمية باستثناء التعليم العالي. بيد أن المعدلات العالمية تخفي أوجه تفاوت: إذ لم تتجاوز نسبة البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين 66% في التعليم الابتدائي و45% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و25% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي.
- وتميل كفة المدرسات إلى الرجوح على كفة المدرسين من حيث العدد عموماً، لكن القليل منهن فقط يشغلن مناصب قيادية، إذ تبلغ نسبة مديرات المدارس الثانوية في اليابان 6% فقط.
- تقدّر ظاهرة عدم المساواة بأقل مما هي في الواقع، فقد يصمّم الاستقصاء على نحو يؤدي إلى استبعاد ما يناهز 250 مليون نسمة من الفئات الضعيفة في شتى أنحاء العالم، يضاف إليهم 100 مليون نسمة، من بينهم سكان الأحياء الفقيرة، الذين قد يكون تمثيلهم غير متناسب مع أعدادهم.
- وتضمنت دساتير وقوانين وسياسات 42 بلداً من أصل 86 بلداً إشارة صريحة إلى التعليم الشامل للجميع، وإن كان هذا المصطلح يؤوّل بأوجه مختلفة.

الغاية 4-6: القراءة والكتابة والحساب

- ارتفعت نسبة القرائية لدى الكبار في العالم في الفترة ما بين عامي 2000 و2015 من 81,5% إلى 86%، لكنها ظلت تقل عن 60% في البلدان المنخفضة الدخل.
- وانخفض منذ عام 2000 وحتى الآن عدد الشباب الذين لا يمتلكون مهارات القرائية بنسبة 27%. مع ذلك، لا يزال هناك أكثر من 100 مليون من الشباب لا يستطيعون القراءة.

الغاية 4-ج: المعلمون

- تبلغ نسبة الذين يتلقون تدريباً من معلمي المدارس الابتدائية على الصعيد العالمي 86%.
- وثمة حاجة إلى الاتفاق على تعريف مشترك لمفهوم «المعلمين المدرسين».
- أما المعلومات المتوافرة بشأن رواتب المعلمين، فهي شحيحة. ويتقاضى معلمو المدارس الابتدائية في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ما يساوي 81% مما يتقاضاه مدرسو التعليم العالي العاملون بدوام كامل.

التعليم في الأهداف الأخرى للتنمية المستدامة

- الأشخاص الذين لم يحصلوا على تعليم نظامي أكثر عرضة بمقدار ست مرات ونصف لأن يصبحوا مدخنين من الذين حصلوا على التعليم الثانوي على الأقل، في بلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط.
- بلغ النقص في عدد العاملين في مجال الرعاية الصحية على الصعيد العالمي 17.4 مليون فرد في عام 2013، ويشمل ذلك نقصاً في عدد الأطباء قدره 2.6 مليون، ونقصاً في الممرضات والقابلات قدره تسعة ملايين.

الشؤون المالية

- بلغ الإنفاق العام على التعليم في عام 2015 نسبة 4.7% من الناتج المحلي الإجمالي، و14.1% من مجموع الإنفاق العام.
- وكان قطاع التعليم عرضةً للفساد أكثر حتى من قطاع البناء في الاتحاد الأوروبي في فترة 2009-2014.
- وانخفضت حصة التعليم من مجموع المعونة خلال ست سنوات متتالية من 10% في عام 2009 إلى 6.9% في عام 2015.
- وتشير البيانات الجديدة إلى أن نسبة الإنفاق على التعليم التي تتحملها الأسر من مجموع الإنفاق على التعليم تبلغ 15% في البلدان العالية الدخل و25% في البلدان المتوسطة الدخل و33% في البلدان المنخفضة الدخل.

- وأصبح 69% من الكبار الذين أمضوا خمس سنوات من التعليم في مدارس تفضل التدريس باللغات المحلية، في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، قادرين على قراءة جملة، مقابل 41% من الكبار الذين درسوا في مدارس تستخدم لغات المستعمر جزئياً أو كلياً.
- وثمة أدلة على أن مستويات القراءة والكتابة والحساب قد تكون في تراجع في البلدان العالية الدخل، ومنها الدنمارك وألمانيا والنرويج والسويد.

الغاية 4-7: التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

- لم تتجاوز في فترة 2009-2012 نسبة برامج إعداد المعلمين التي شملت التعليم من أجل التنمية المستدامة 7% من مجموع البرامج.
- وبين استعراض شمل 48 بلداً امتلاك ما يقارب 80% منها سياسات تدعم التربية الجنسية، ولكنها لا تنفذ دائماً.
- وكان أداء ما يناهز 30% من الطلاب في سن 15 سنة دون الحد الأدنى من مستوى الإتقان في موضوعي نظام الأرض ونظام الفضاء.

الغاية 4-أ: المرافق التعليمية وبيئات التعلم

- في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لا تتوافر الكهرباء إلا في 22% من المدارس الابتدائية.
- وتقل نسبة انتفاع المدارس الابتدائية بمياه الشرب عن 75% في نصف البلدان البالغ عددها 148 بلداً.
- في عام 2015، أفاد ما يقارب 40% من مديري المدارس الثانوية في إندونيسيا والأردن، وأفاد ما يتراوح بين 25% و30% من مديري المدارس الثانوية في إسرائيل وإيطاليا بأن تدهور البنى الأساسية يعوق بشدة عملية التعليم.
- وحدث ارتفاع حاد في نسبة الهجمات التي تعرضت لها المدارس منذ عام 2004، والتي وقع معظم ثقلها في جنوب آسيا وشمال أفريقيا وغرب آسيا.

الغاية 4-ب: المنح الدراسية

- انخفض الإنفاق على المنح الدراسية بمقدار 4% بحيث وصل إلى 1.15 مليار دولار أمريكي في نهاية الفترة الممتدة من عام 2010 إلى عام 2015، على غرار الانخفاض العام في حجم المساعدة المخصصة للتعليم.
- ويقدر الإنفاق على المنح الدراسية بأقل مما هو في الواقع لأن العديد من البلدان، ومن بينها البرازيل والصين والهند، لا تدرج المنح الدراسية في برامجها الخاصة بالمعونة.
- وغادر 2% من طلاب التعليم العالي في عام 2015 للدراسة في الخارج. وارتفعت نسبة الطلاب الذين يدرسون بعيداً عن موطنهم الأصلي من 57% عام 2000 إلى 63% عام 2015.

الفصل

1

المقدمة



طالبات يحملن نتائج
الامتحانات في مدرسة في
كابول، أفغانستان

Ivan Armando Flores / Arete / GEM Report: مصدر الصورة



النتائج الرئيسية

المساءلة عملية ترمي إلى مساعدة الأفراد والمؤسسات على الوفاء بالتزاماتهم وتحقيق أهدافهم. وإن الأطراف الفاعلة ملزمة، بموجب مسوغات قانونية وسياسية واجتماعية وأخلاقية، بالإفصاح عن كيفية الوفاء بالتزامات المناطة بها والمحددة تحديداً واضحاً.

تفتقر المساءلة إلى تعاريف مشتركة بين التخصصات والمجالات، وقد تُفهم بطرق مختلفة باختلاف اللغات.

المساءلة وسيلة في غاية الأهمية لتحسين نظم التعليم، أي إنها وسيلة لتحقيق أهداف التعليم ومراميه وليست غاية في حد ذاتها.

ينحو الناس إلى إنجاز المهام الموكلة إليهم والمسؤوليات المناطة بهم إذا جرت مساءلتهم على أساس القرارات المتخذة. أما إذا جرت مساءلتهم على أساس نتائج أو مخرجات لا قدرة لهم على التحكم فيها، فسوف يحاولون تجنب المخاطر، والحد من دورهم أو تكييف سلوكهم - بطرق غير مقصودة - لحماية أنفسهم.

تنعدم الثقة إلى حد كبير عندما تعمل الأطراف الفاعلة تحت مظلة الخوف من العقاب. ويُعتبر الهدف المشترك، الذي يعزز الثقة بين الأطراف المعنية، مسألة أساسية لضمان المساءلة الفعالة.

تخضع الأطراف الفاعلة في مجال التعليم للمساءلة من خلال العمليات السياسية، والقوانين واللوائح، وعمليات تقييم الأداء، والمنافسة في السوق، والضغط الاجتماعي، والمعايير المهنية.

قد تكون المقاربات المختلفة للمساءلة فعالة في بعض سياقات التعليم وفي بعض جوانبه وقد تكون مضرّة في سياقات وجوانب أخرى. ولا يوجد نهج واحد فعال على الصعيد العالمي يصلح لجميع الأوقات.

ينبغي أن تركز المساءلة على بناء نظم وممارسات تعليمية أكثر شمولية وإنصافاً وجودة بدلاً من إلقاء اللائمة على الأفراد.

سوف لن ينجح أي نهج للمساءلة بدون بيئة مواتية توفر للأطراف الفاعلة الموارد والقدرات والحوافز والمعلومات اللازمة للوفاء بالتزاماتها.

بغية تحقيق الأهداف الكبرى والمشاركة للتعليم، ينبغي لصانعي السياسات التسليم بالتكافل الاعتماد المتبادل بين الأطراف الفاعلة والعمل على بناء نظم تنطوي على نهج مشتركة للمساءلة.

المساءلة وسيلة لتحقيق غايات محددة في مجال التعليم	3
التعليم مسؤولية جماعية	6
البيئة المواتية تساعد الأطراف الفاعلة على الوفاء بمسؤولياتها	13
دليل القارئ للتقرير	14

المساءلة وسيلة لتحقيق غايات محددة في مجال التعليم

في مواجهة التحديات التي يشهدها قطاع التعليم، يريد الجمهور أن يعرف من المسؤول، بينما يسعى صناع القرار إلى إيجاد حلول عاجلة. وغالباً ما تأتي المساءلة على رأس قائمة هذه الحلول.

كثيراً ما تُعزى المشكلات في مجال الحوكمة والإدارة في أي قطاع إلى عدم تحديد المسؤوليات تحديداً واضحاً. وعندما تخفق النظم في أداء مهامها، يدعو الناس إلى اعتماد شخص ما ليتحمل المسؤولية وإلى وضع نظم تؤمن الإجراءات التصحيحية والحيلولة دون تكرار الأخطاء. والمساءلة بمفهومها أو وظيفتها الأمثل هي عملية تساعد الأفراد أو المؤسسات على الوفاء بالمسؤوليات والوصول إلى الأهداف المنشودة. ومن الأمور الجوهرية للمساءلة العلاقة بين الأفراد أو المؤسسات. ويتضمن تعريف المساءلة في إطار هذا التقرير ثلاثة عناصر رئيسية:

عندما يتطرق الناس في جميع أنحاء العالم إلى حقل التعليم، ولا سيما من خلال وسائل الإعلام، يصفونه كحقل يعيش حالة أزمة. وتتباين المشكلات أو أوجه الأزمة بحسب البلدان، ومن ذلك نجد مثلاً: أن الأطفال في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لا يستطيعون القراءة بعد قضاء عدة سنوات في المدرسة (Africa Progress Panel, 2012)؛ وأن ضغط الامتحان في الصين يؤثر على التكافؤ بين الجنسين (Yangcheng Evening News, 2016)؛ وأن التركيز على التوظيف أو القابلية للتوظيف له أثر سلبي على التعليم في ألمانيا (SWR, 2017)؛ وأن المدارس الريفية في باكستان تعاني من قلة التمويل في إطار اللامركزية (Dawn, 2011)؛ وأن انتشار الجامعات الخاصة المتدنية الجودة باتت تشكل ظاهرة في باراغواي (ABC Color, 2017)؛ وأن أطفال المهاجرين يعانون من تدني فرص التعليم، ولا سيما أولئك الذين يفرون من الحرب في الجمهورية العربية السورية (Reliefweb, 2016).

ويستخدم هذا التقرير أيضاً مفردة «الأزمة» لتنبيه المجتمع الدولي بشأن حال التعليم ولفت انتباهه إلى بعد المسافة التي تفصله عن تحقيق التزاماته في مجال التعليم، ولا سيما في إطار الهدف 4 للتنمية المستدامة الرامي إلى ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع. فبوجود مئات الملايين من الأطفال والشباب غير الملحقين بالتعليم الابتدائي والثانوي، ويفوقهم عدداً أولئك الذين يكافحون من أجل اكتساب المهارات الأساسية، لا بد من التركيز بقوة على أوجه الخلل في توفير التعليم وضمان جودته، لا سيما في إطار الميزانيات المحدودة للتعليم.

أستراليا: «الحقيقة المحزنة فيما يخص التعليم هي أنه من السهل وضع اللوم على شخص آخر بدلاً من إصلاح المشكلة»



~ Sydney Morning Herald, March 2017

■ مسؤوليات محددة تحديداً واضحاً؛

■ الالتزام بالإفصاح عن الكيفية التي جرى فيها الوفاء بالالتزامات؛

■ المسوغات القانونية والسياسية والاجتماعية والأخلاقية للالتزام بالإفصاح عن كيفية الوفاء بالالتزامات.

كما ينبغي أن يجري تقييم المساءلة على ضوء أهداف محددة (Maroy and Voisin, 2017; Perie et al., 2007). ثم إن التعامل مع المساءلة بوصفها غاية في حد ذاتها - ظناً أن الإدارة الرشيدة تتطلب المزيد من المساءلة - أمر ينم عن عدم إدراك أن المساءلة لها وجه إيجابي وآخر سلبي (Bovens, 2006; Gorur, 2017).

وتفتقر المساءلة إلى تعريف صريح وواضح، إذ اعتبرت مفردة ثقافية مفتاحية لا غير. في الواقع، تستمد المساءلة معناها من سياقها وتفاعلها مع مفردات أخرى في البيئة الثقافية الحاضنة لها والتي تقوم فيها بدور مركزي إلى حد ما وغالباً ما يكون هذا الدور موضع خلاف وجدل. وقد اتسع مدلول المفردة وتجاوز التطبيقات المحددة والضيقة، التي تنحصر عادة في مجال التجارة والأعمال، إلى تطبيقات أوسع وأكثر فضفاضة في مختلف القطاعات والمجالات الحكومية. ولا يوجد تعريف للمساءلة مشترك بين التخصصات واللغات (Bovens et al., 2014) (الإطار 1-1).

تعبّر المساءلة في التعليم عن اتجاهات اجتماعية وثقافية أوسع نطاقاً

عملت اتجاهات اجتماعية وسياسية واقتصادية مختلفة على تحويل السياسة التعليمية نحو زيادة التركيز على المساءلة. وتعمل هذه الاتجاهات أحياناً بالتوازي، وتعزز بعضها البعض في أحيان أخرى، كما تلغي بعضها البعض في حالات قليلة.

وأدى التوسع السريع في التعليم في النصف الثاني من القرن العشرين إلى زيادة عدد الطلاب في جميع مستويات التعليم، ما تطلب اعتماد تقنيات جديدة في مجال الإدارة العامة لضمان تحقيق المدخلات الرئيسية والالتزام بالقواعد ومنع الفساد. وقد تولّد هذا الزخم من الجهود المبذولة

أوغندا: «نحن بحاجة إلى آليات قوية للمساءلة فيما يتعلق بتوفير التعليم الجيد»



~ The Monitor, February 2017

”

كان من بين التدابير الحكومية لمواجهة التوسع السريع في التعليم نقل بؤرة التركيز من المدخلات إلى إدارة النتائج

“

في عالم الشركات لجعل البيانات المالية أكثر مدعاة للثقة من خلال الاستعانة بمراجعين مستقلين. وإلى جانب عمليات المراجعة وتقنيات التدقيق التي انتقلت من القطاع الخاص إلى القطاع العام تبلورت منظومة للقيم والأهداف قد تكون أو لا تكون ملائمة في سياق التعليم (Power, 1997).

وكان من بين التدابير الحكومية التي اتخذت في البلدان ذات الدخل العالي في سبيل التصدي للتحديات الإدارية في قطاع التعليم، كما هو الحال في العديد من القطاعات الأخرى، نقل بؤرة التركيز من المدخلات إلى إدارة النتائج (مع ما يرتبط بذلك من ميل الحكومة المركزية إلى معالجة التفاصيل الإدارية الدقيقة). ورافق هذا التركيز على النتائج وضع مقاييس وأدوات معيارية لعقد مقارنات على مستوى الحكومات المحلية والمدارس. واتجهت بضعة بلدان نحو سياسات للمساءلة تستخدم درجات امتحانات الطلبة لقياس وتقييم أداء المدارس والمعلمين، وترتبط النتائج بالمكافآت والعقوبات. ولعل المثال الأكثر شهرة في هذا الصدد هو البرنامج المعتمد في الولايات المتحدة المسّمى «حتى لا يفوت الركب أي طفل» (Harris and Herrington, 2006). وانطلاقاً من مجموعة من الخلاصات أو الاستنتاجات، اكتسبت الدعوة إلى توحيد المناهج الدراسية وعمليات التقييم دعم الطيف السياسي بمختلف ألوانه، موزعة بين الذين يرغبون في ضمان العودة إلى الأساسيات والذين يرغبون في عدم تخلف أي أحد عن الركب.

ولكي تؤتي عملية التركيز على النتائج أكلها، لا بد أن تقوم الحكومة بتوفير معلومات أكثر وأفضل. وغالباً ما تتشاطر الحكومات المعلومات نتيجة للدعوة إلى الشفافية واعتماد قانون حرية المعلومات، وهي اتجاهات عززتها أوجه التقدم التكنولوجي التي خفضت تكلفة الحصول على البيانات. علاوة على ذلك، فسح العديد من الحكومات المجال أمام منظمات المجتمع المدني، في إطار النزوع نحو التحول الديمقراطي، لتوليد الأدلة الخاصة بها والتعبير عن شواغلها ودعوة الحكومات والمدارس والمعلمين إلى الوفاء بمسؤولياتهم.

وجاءت اللامركزية بإضافة نوعية، إذ زادت من السيطرة المحلية على عملية توفير التعليم الذي غالباً ما تقوم بتمويله، بينما تحتفظ الحكومة المركزية بمسؤولية الرصد والتنظيم (Verger and Parcerisa, 2017). ومن العوامل التي دفعت بقوة إلى اعتماد اللامركزية الإحباطات الناجمة عن فشل النظم البيروقراطية المركزية (Rado, 2010). ففي الأرجنتين، كانت نسبة المدارس الابتدائية والثانوية الخاضعة للسلطة المركزية تبلغ على التوالي 43% و75% حتى شُرعت اللامركزية في عامي 1993 و1995 وعممت إخضاع المدارس للسلطة المحلية

المساءلة ترادف المسؤولية في العديد من اللغات

لكي تصبح المساءلة وسيلة للتنمية لا بد على الأقل أن يكون معناها واضحاً. ويُلاحظ أن معظم المناقشات حول المساءلة تجري باللغة الإنجليزية التي تميز ما بين المسؤولية والمساءلة، وكلتا المفردتين لها جذور لاتينية بمعنى، على التوالي، الاستجابة والعد (أو سرد، كسرد حدث أو تجربة). ويُستخدم المفهومان بالتبادل كما أن تعريفهما يجعلهما مترادفين إلى حد كبير.

وتُظهر قوائم المتواترات اللغوية مفردتي «المسؤول» و«المسؤولية» ضمن الألف الأولى من العناوين، في حين لا تظهر مفردة «المساءلة» إلا بعد الـ 3000 الأولى من العناوين. وقد يشير هذا التردد المنخفض نسبياً لمفردة المساءلة إلى أنه حتى في اللغة الإنجليزية تغطي مفردة المسؤولية تغطية كافية الحاجة إلى التثبُّت من الأداء وقياسه، في حين تدخل مفردة المساءلة في حيز الحالة الخاصة. وتفيد البيانات المستمدة من مليون كتاب من الكتب الممسوحة ضوئياً في جوجل أن مفردة المساءلة أخذت تزداد شيوعاً منذ سبعينات القرن الماضي. وقد ظهر أولاً مصطلح المساءلة المالية، وبعدها ظهرت مساءلة الشركات في خمسينات القرن الماضي، ثم أصبح يُشار إلى المسائلة الحكومية – ذات الصلة بالتعليم – بشكل متزايد منذ سبعينات القرن الماضي فصاعداً.

كما تميز لغات مثل الصينية والفيتنامية بين المفردتين. ففي اللغة الصينية، تعني كلمة zeren مسؤولية أو مهمة وظيفية أو مهنية ينبغي القيام بها، في حين يعني مصطلح wenze أو jixiao wenze المساءلة بشأن الأداء وما ينبغي عمله للوفاء بواجب أو مهمة. ويعني مصطلح trách nhiệm باللغة الفيتنامية مسؤولية يتوجب الاضطلاع بها، بينما يعني مصطلح trách nhiệm giải trình المهمة أو الواجب الذي يتعين على المرء القيام به والذي سيقوم طرف آخر بالتحقق من طريقة سيره أو تنفيذه، وينبغي أن يجيب المرء على كل الأسئلة التي تطرح عليه في هذا الصدد (الجدول 1-1)

الجدول 1-1:

استخدام مفردتي المسؤولية والمساءلة في لغات مختارة

اللغة	مسؤولية	هو مسؤول عن ...	مساءلة	هو مسؤول عن ...
الألبانية	përgjegjësi	është përgjegjës për	llogaridhënjë	llogaridhënës
العربية	مسؤولية	هو مسؤول عن	مساءلة	هو مسؤول عن
البهاسا الإندونيسية	tanggung jawab	dia bertanggung jawab untuk	akuntabilitas	dia bertanggung jawab untuk
البنغالية	দায়িত্ব dayitbo	তিনি জন্য দায়ী tini jon daiibo	দায়িত্ব/জবাবদিহি dayitbo	তিনি জন্য দায়ী tini jon daiibo
الصينية	责任 zeren	(他/她) 负责 (ta) fuze	问责/绩效问责 wenze (jixiao wenze)	(他/她) 应该对.....负责 (ta) yinggai dui.....fuze
الهولندية	verantwoordelijkheid	antwoordelijk voor	verantwoording	is antwoordelijk voor
الفرنسية	responsabilité	est responsable de	reddition des comptes	rendre des comptes
الألمانية	Verantwortung	ist verantwortlich für	Rechenschaftspflicht	ist rechenschaftspflichtig für
اليونانية	επιθύμη efthými	είναι υπεύθυνος για ine upéthyinos gia	λογοδοσία logodosia	είναι υπόλογος για ine ypologos gia
العبرية	אחריות aharayut	הוא אחראי hu ahara'i	דין וחשבון Din heshbon	הוא אחראי hu ahara'i
الهندية	जिम्मेदारी jimevaari	वह जिम्मेदार है vo jimmedaar hai	जवाबदेही javaabdehi	वह जवाबदेह है vo javaabdeh hai
الإيطالية	responsabilità	è responsabile di	responsabilità	è responsabile di
اليابانية	責任 sekinin	彼は責任があります kare wa sekinin ga arimasu	アカウンタビリティ akauntabiriti	彼は責任があります kare wa sekinin ga arimasu
الكينية الرواندية	inshingano	kuzuz inshingano ze	guhiga	Imihigo
الملغاشية	andraikitra	tompon' andraikitra amin'ny	maha-tompon' andraikitra	mpiandraikitra ny
النيبالية	जिम्मेवारी jimevaari	उहाँ जिम्मेवार हुनुहुन्छ uha jimmevaar hunuhunchha	उत्तरदायित्व uttarayitva	उहाँ उत्तरदायी हुनुहुन्छ uha uttardayi hunuhunchha
البولندية	odpowiedzialność	jest odpowiedzialny/a za	rozliczalność	jest rozliczany/a za
البرتغالية	responsabilidade	é responsável por..	prestação de contas	é responsável por..
الرومانية	responsabilitate	este responsabil pentru	responsabilitate	este responsabil pentru
الروسية	обязанность abyazannost	отвечает за atviechaet za	Подотчетность atvetsvennost	отвечает за atviechaet za
السنهالية	වගකිවක vagakivak	ඔහු වගකිව ohu vagakiva	වගකීමයි accountability	ඔහු වගකිව ohu vagakiva
الإسبانية	responsabilidad	es responsable de	rendición de cuentas	es responsable de..
السواحلية	wajibu	ye ye ni kuwajibika kwa ajili ya	uajibikaji	ye ye ni kuwajibika kwa ajili ya
الفيتنامية	trách nhiệm	tôi chịu trách nhiệm	trách nhiệm giải trình	tôi chịu trách nhiệm giải trình

(يتبع في الصفحة التالية)

التعليم مسؤولية جماعية

«تحقيق التعليم الجيد مسؤولية يتكئها جميع الأطراف الرئيسية المعنية بالتعليم. فعلى سبيل المثال، لا يمكن إلقاء اللوم على الحكومة بسبب ضعف أداء التلاميذ في المدارس. فلا بد للمعلمين والمدرسين الرئيسيين والمشرفين على التعليم والتلاميذ وأولياء الأمور أن يكونوا قادرين على ضمان التحاق الأطفال بالمدرسة والتعلم على نحو يكفل الأداء الجيد».

إدريس باريهام، مدرب معلمين، غانا

لكي يشعر المرء بالمسؤولية، ينبغي ألا يبقى مجهولاً في الظل. فلو أن شخصين لهما نفس الدوافع المحفزة للقيام بمهمة ما لكنهما غير متساويين من حيث معرفة وسطهم الوظيفي أو بيئتهم المهنية بهما، فإن أقلهما بروزاً أو أكثرهما مجهولاً سيكون أقلهما اندفاعاً لبذل الجهد اللازم للقيام بالعمل المطلوب. فالأطراف الفاعلة التي تسأل عن عملها تسعى بجد لتحقيق المهمة المناطة بها. وتعمل على وضع خطط واستراتيجيات تساهم في إنجاز المهمة.

وتتعرّز المسؤولية والمساءلة في بيئة مواتية، حيث تسود العلاقات الودية ونكران الذات والرغبة في العمل من أجل الصالح العام. ويتجلى ذلك بشكل خاص في إطار مجموعات اجتماعية متماسكة وصغيرة تجمعها وشتائج وثيقة ويرتبط أفرادها بعلاقات مستمرة. وذلك على عكس الناس في المجموعات الكبيرة المنتشرة والمبعثرة على نطاق واسع التي قد يقل فيها الالتزام الشخصي والشعور العالي بالمسؤولية. كما ينحو الناس إلى إنجاز المهام الموكلة إليهم والمسؤوليات المناطة بهم إذا جرت مساءلتهم على أساس القرارات المتخذة وليس على أساس نتائج أو مخرجات لا قدرة لهم على التحكم فيها. ثم إن نفور الناس من الخسائر وبغضهم لها يفوق انجذابهم إلى المكاسب. فإذا جرت مساءلتهم عن مخرجات ونتائج صعبة التحقيق، فإنهم سوف يحاولون تجنب المخاطر، والحد من دورهم أو تكييف سلوكهم - بطرق غير مقصودة - لحماية أنفسهم (Abadzi, 2017).

ونادراً ما تكون النتائج المنشودة في مجال التعليم مرتبطة بالأفراد، ولا سيما النتائج المتعلقة بالهدف 4 للتنمية المستدامة، إذ إنها نتائج مرغبة ناجمة عن جهود العديد من الأطراف الفاعلة. وبما أن هذه النتائج تعتمد على الوفاء بالمسؤوليات المشتركة، فإن المساءلة لا يمكن قصرها بسهولة على طرف واحد من هذه الأطراف. فضمن التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع عملية جماعية- مثلاً يبين هذا التقرير- تتضافر فيها جهود جميع الأطراف الفاعلة من أجل الوفاء بالمسؤوليات المناطة بها (الشكل 1-1). والتعليم هو في الأساس مسؤولية مشتركة، إن كان على صعيد تنمية مهارات العمل ذات الصلة أو بناء المواطن الواعي والمتسامح.

وقد تكون المسؤولية فردية أو جماعية أو أخلاقية أو ذات منحى عملي. وبإمكان الناس أن يتولوا مسؤولية مهام مختلفة، أو قد يشعرون بمسؤولية أخلاقية تحملهم على تعزيز بعض المثل. وهم ليسوا بالضرورة ملزمين بالإبلاغ عن النتائج. وتؤكد الأدبيات الإدارية الجانب الفردي للمساءلة. فقد يكون هناك العديد من الأشخاص المسؤولين عن إحداث حدث ما ولكن المساءلة والمحاسبة والمسؤولية النهائية يجب أن تنحصر في نهاية المطاف بشخص واحد.

ويلاحظ في اللغات التي ترد في قاموسها مفردة مميزة للمساءلة أنها تشير في الغالب إلى الإجابة على أسئلة وتقديم إيضاحات وكشف للحال. ففي اللغتين الروسية والسواحيلية، على سبيل المثال، تعني المساءلة مسؤولية الفرد والتزامه بإيضاح وتبرير ما يقوم به من أعمال؛ وتعني باللغتين الألبانية والألمانية تقديم الشخص موضع المساءلة إيضاحات وكشف بما قام به أو ما يفترض أن يقوم به. ونجد في لغات عديدة أخرى، مثل اللغتين الإيطالية والملاشية، أن مفردة المسؤولية هي المستخدمة. وقد استعارت لغة البهاسا الإندونيسية واللغة اليابانية مفردة المساءلة من اللغة الإنجليزية وجرى تكييفها كلفظة جديدة حسب السياق، كما هو الحال بالنسبة للغات أخرى. فعلى سبيل، تستخدم مفردة المساءلة في اللغة الإسبانية في سياق الكلام عن التعاون الإنمائي.

المصادر: (Abadzi (2017); Dubnick (2012; 2014).

(Salto, 2017). وفي بولندا، نقلت عملية الإصلاح لعام 1999 زمام التعليم وتمويله بالكامل إلى يد الحكومة المحلية، مع دعمها بأدوات رصد مركزية، ومنها نظام جديد لتقييم المدارس (Jakubowski, 2017). وفي فيتنام، نقل قانون ميزانية الدولة لعامي 1996 و2002 المزيد من المسؤوليات من المركز إلى السلطات المحلية، وبحلول عام 2006، بلغت نسبة تمويل المدارس بالكامل من قبل السلطات المحلية أكثر من 80% (Hoang, 2017).

وساهم عدم الرضا عن التعليم العام في بعض البلدان في وضع سياسات تسمح بتنويع المصادر الموفرة للتعليم وخلق «سوق» للتعليم، حيث يمكن لأولياء الأمور اختيار المدارس لأبنائهم وفقاً للتصنيفات المنشورة بقصد تشجيع المنافسة وتحسين الجودة. وعملية تسويق التعليم هذه، التي تشكل جزءاً من حركة اجتماعية واسعة في كافة القطاعات الاجتماعية، تنقل التعليم من سلعة عامة تركز على المصالح الوطنية إلى سلعة خاصة تستجيب لطلبات المستهلكين (Ball, 2003). ويمكن تتبع أصول الفكرة القائلة بأن المنافسة على صعيد السوق يمكن أن تصحح أوجه الخلل في النظام التعليمي إلى خمسينات القرن العشرين في الولايات المتحدة (Friedman, 1962; Chubb and Moe, 1990).

وقد تبنت المنظمات الدولية بعضاً من هذه الأفكار، ومنها البنك الدولي الذي شجع التقييس واللامركزية والمساءلة منذ تسعينات القرن العشرين. وقد ورد ذكر المساءلة مرتين في استراتيجية البنك الدولي بخصوص قطاع التعليم لعام 1999 و32 مرة في مراجعة عام 2011 (Joshi and Smith, 2012). وقد شدد تقرير التنمية في العالم لعام 2004 على أهمية استجابة الخدمات العامة للمستخدمين المحليين النهائيين، ودعا إلى زيادة اللامركزية والرقابة المحلية والمساءلة (World Bank, 2004).

كما تختلف المشكلات والحلول بحسب السياق. ثم إن المقاربات المختلفة للمساءلة قد تكون فعالة في بعض سياقات التعليم وفي بعض جوانبه وقد تكون مضرّة في سياقات وجوانب أخرى. ويتناول هذا التقرير مجموعة من أدوات المساءلة في سياقات مختلفة وكيف أنها حفزت أو لم تحفز الأطراف الفاعلة في مجال التعليم على تغيير سلوكها حيال تحقيق الهدف 4 للتنمية المستدامة (الجدول 1-2).

على سبيل المثال، في النظم الديمقراطية يمكن لجميع المواطنين ممارسة سلطتهم عبر التصويت لحاسبة السياسيين، بمن فيهم المسؤولون عن التعليم. ويمكن لجميع الأطراف الفاعلة في مجال التعليم مساءلة بعضهم البعض من خلال الاحتجاج بالقوانين واللوائح. وتتنوع الآليات بدءاً من قيام الحكومة بضمان اتباع القواعد داخلياً على مختلف المستويات وفي جميع الهيئات، وإلى قيام مؤسسات مراجعة مستقلة بتدقيق الميزانيات والتقارير المحاسبية لمنع الفساد ومعاقبة المفسدين، وصولاً إلى دعوة المدارس وأولياء الأمور إلى تفسير الغياب غير المبرر لأبنائهم. وتشكل قواعد السلوك الرسمية أو الأخلاقية (وهي الأغلب) أساس المساءلة الاجتماعية في مجال التعليم، إذ تدعو الأفراد إلى احترام معايير المسؤولية التي تحظى بقبول مجتمعاتهم المحلية وأقرانهم.

الجدول 1-2:
نهج المساءلة

النهج	الوصف	الدافع المحتمل
الانتخابي	يصوت المواطنون لانتخاب أو عدم انتخاب سياسيين لمناصب الدولة	الإقصاء من المنصب
القانوني/التنظيمي	تحدد القوانين أو اللوائح الضوابط والموازنات الرسمية، وتنشر الحكومة تقارير التدقيق أو مراجعة الحسابات	إجراء تأديبي
القائم على الأداء	تقوم السلطات بتقييم المعلومات الخاصة بالأداء فيما يتعلق بالعمليات والمدخلات والمخرجات	العقوبات أو المكافآت
القائم على السوق	يقوم أولياء الأمور والطلاب بتقييم المعلومات المتاحة للجمهور القابلة للمقارنة وانتقاء الخيار التعليمي الذي يفضلونه	الربح
الاجتماعي	يقوم الأفراد أو الجماعات باستخدام تجربتهم الخاصة أو ما لديهم من المعلومات للضغط على الجهات الموفرة للتعليم لتلبية معايير السلوك المناسب	الواجب الأخلاقي الضغط العام
المهني	يقوم الأقران بمراقبة ومراجعة الآخرين ضمن مجموعتهم لضمان تلبية المعايير والتوقعات المشتركة	الواجب المهني ضغط الأقران

المصدر: التقرير العالمي لرصد التعليم.

وإذا سلّمنا بأن الجهات التي توفر التعليم بصورة مباشرة تعتبر عادة الطرف الذي يتحمل القسط الأكبر من المسؤولية، لا بد أن نسلّم أيضاً بأن المدارس والمدرسين لا يعملون بمعزل عن القرارات الحكومية أو الأنشطة المجتمعية. ويمثل هذا الترابط أو الاعتماد المتبادل أحد العوامل التي تحد من فعالية آلية المساءلة في مجال التعليم؛ غير أنه يستوجب الحذر عند تفكيك الافتراضات التي تقوم عليها المساءلة. إذ قد لا تكون المسؤولية واضحة. فالتدريس على سبيل المثال، لا يمكن تحليله وتفكيكه إلى مهام تمارس بشكل روتيني ويسهل تحديدها. وحتى إذا كان ذلك ممكناً، فإن المعلمين قد يعتمدون على أعمال أو أنشطة الآخرين للوفاء بمسؤولياتهم.

ومن الافتراضات المشكوك بنجاعتها أيضاً القول بأن الحوافز المقدمة في شكل مكافآت وعقوبات خارجية تحفز التغييرات السلوكية وتوجهها الوجهة الصحيحة. ففي كثير من الأحيان، لا تتوافق الحوافز المختارة مع النظريات النفسية وال تربوية للدوافع. ثم إن مفهوم المسؤولية المشتركة يتغاير مع الخطاب العام المشترك بشأن المساءلة، والذي يميل إلى التبسيط المفرط القائم على افتراض أن التغيير السلوكي لن يكون ممكناً إلا إذا كانت خطورة أو سطوة العواقب واضحة (Braun and Kanjee, 2006). ولا يتطلب النهج المتبع في هذا التقرير معالجة المساءلة من باب الثواب والعقاب، وإن كانت تفعل ذلك بعض التعريفات في العلوم الاجتماعية.

وفي مواجهة مجموعة واسعة من النتائج المحتملة التي غالباً ما يكون من المستحيل قياسها بدقة، فإنه من المغري الاكتفاء بالمؤشرات الكمية التي لا تعبر عن التأثير المتنوع للتعليم على الأفراد والمجتمع على المدى القصير والطويل.

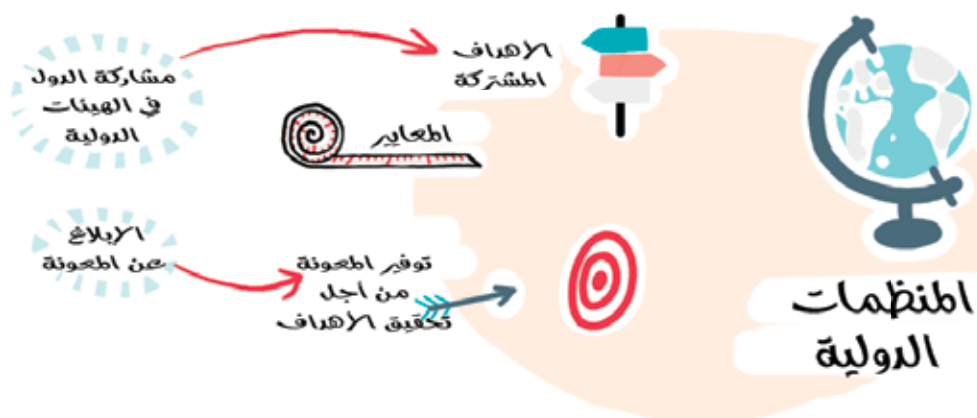
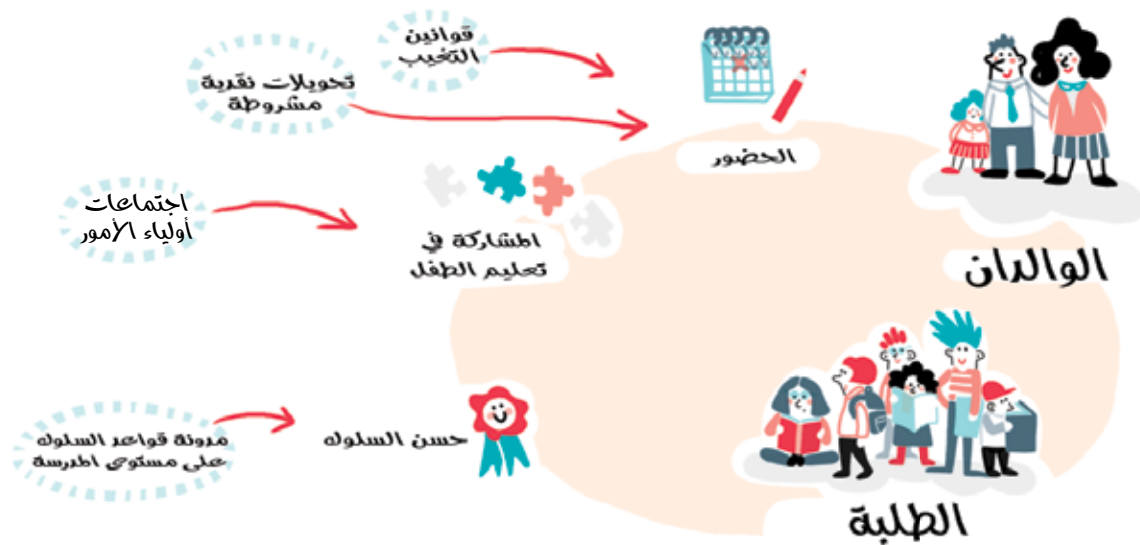
المقاربات المختلفة للمساءلة تناسب سياقات مختلفة

مع ذلك، يمكن تحديد المسؤوليات الفردية والمؤسسية ويمكن أيضاً أن يُتوقع من أصحاب المسؤولية أن يقدموا كشفاً بأفعالهم. ولكن من المهم أن يُحدد السياق التعليمي الذي يحتضن آلية المساءلة. فالعوائق التي يواجهها العاملون في مدرسة القرية تختلف عن العوائق التي يواجهها العاملون في المؤسسات التعليمية الكبيرة ذات الطابع البيروقراطي. وتختلف النتائج المتوقعة من نظام تعليمي يعاني فيه الطلاب من سوء التغذية ومن قلة المواد التعليمية اختلافاً كبيراً عن النتائج المأمولة من نظام تعليمي يتمتع بموارد جيدة وتكنولوجيا متطورة. وهناك اختلاف جوهري بين محاسبة شخص على ضمان توزيع الكتب المدرسية على جميع المدارس والمحاسبة على تحقيق هدف في إطار خطة التعليم الوطني يقضي بتوفير الحد الأدنى من مهارات تعلم القراءة لجميع الأطفال خلال خمس سنوات.

الشكل 1-1:

كيف تجري اليوم مساهلة الأطراف الفاعلة في مجال التعليم





أجرته مؤسسة غالوب الدولية في عام 2013 أن 66% من الأفراد في جميع أنحاء العالم كانوا راضين عن نظمهم التعليمية، وتراوحت النسب الإقليمية بين 80% في شرق آسيا والمحيط الهادي وأقل من 60% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (Brixi et al., 2015). ويمكن أن يؤدي انعدام الثقة بالنظام التعليمي إلى حالة من عدم المبالاة لدى الجمهور الذي يعتقد أن صوته لن يُسمع ويذهب ليبحت من ثم عن خيار تعليمي بديل.

إن الثقة في الناس والمهن والعمليات تؤثر على كيفية تطبيق آلية المساءلة في مجال التعليم. فعلى سبيل المثال، عندما يشعر المعلمون أنهم محل ثقة فإنهم يبذلون على الأرجح قصارى جهدهم لتحسين المدرسة ويسعون إلى التعاون مع الأقران (Borgonovi and Burns, 2015). كما أن إيلاء المزيد من الثقة للمعلمين ومهنة التعليم قد يقلل الحاجة إلى نهج المساءلة المفروضة من الخارج.

ويمكن بناء الثقة في النظام التعليمي من خلال النهوض بالوضع المهني للمعلمين، وتحسين قدرات العناصر القيادية في المدرسة، وتعزيز التعاون من خلال مجتمعات التعلم المهنية (Fullan, 2011; Sahlberg, 2015). كما يمكن بناء الثقة أيضاً من خلال زيادة وضوح الأدوار والمسؤوليات وشفافيتها. فالمسؤوليات الواضحة ترجح لدى الأفراد الشعور بأنهم يُعاملون معاملة عادلة (Cerna, 2014). ويمكن للشفافية أن تعزز التواصل وتضمن إتاحة المعلومات للجميع.

وعلى النقيض من ذلك، فإن المساءلة المفروضة خارجياً قد تؤدي على الأرجح إلى انعدام الثقة لدى الناس إذا شعر هؤلاء بأن استقلاليتهم باتت تتآكل وتتلاشى (NCAHE, 2005; Stensaker and Harvey, 2011). ويؤدي تدني مستويات الثقة إلى أشكال من المساءلة أكثر شدة أو كثافة، وتؤدي هذه بدورها إلى تخفيض منسوب الثقة؛ أي أنها دائرة مغلقة ذاتية التعزيز يغذي فيها هذان الجانبان السلبيان أحدهما الآخر. وللتغلب على الشعور بالتهديد الخارجي، ينبغي إشراك الأطراف المعنية في عملية وضع الأهداف المشتركة، وتعزيز دوافعهم، وبالتالي زيادة ثقتهم في العملية.

جنوب أفريقيا: «كفوا عن لعبة إلقاء اللوم على بعضكم البعض فيما يخص التعليم»

~ Mail and Guardian, October 2016



وقد تحول الانتباه مؤخراً إلى آليات المساءلة التي تسعى إلى إحداث تغييرات هامة ومتسارعة الخطى في النظم التعليمية بدلاً من اعتماد نهج التغيير التدريجي التصحيحي لهذه النظم. وتركز هذه على تقييم الأداء، ولا سيما فيما يتعلق بمخرجات التعليم، وترى أن الفشل في تحقيق الأهداف يمكن أن يُعزى إلى عدم الشعور بالمسؤولية وإهمال الواجب. وترتبط المساءلة القائمة على الأداء النتائج بتخصيص الموارد والقرارات الإدارية. وتتبع المساءلة القائمة على السوق منطقاً مماثلاً، مع فارق أن المعطيات المستخلصة من تقييم الأداء يستنير بها أولياء الأمور والطلاب في عملية اختيار المؤسسة التعليمية المناسبة عند توافر الخيارات.

وتوجد طائفة واسعة من نهج المساءلة، ولكن يتباين مدى استخدامها والاستفادة منها تبايناً كبيراً بحسب البلدان. ففي بعض البلدان، يعبر التدني الشديد لمستوى الضوابط والتوازنات عن وجود خلل وإهمال في الممارسات الحكومية أو في أداء الواجب المهني. ويُلاحظ في بلدان أخرى أن المساءلة أصبحت أداة للتحكم والسيطرة والرقابة الإدارية وتوزيع اللوم على فرادى الأطراف الفاعلة، دون اعتبار كاف لطبيعة الوسائل المستخدمة وما قد يلحق من ضرر بالإنصاف. ثم إن الأدلة على فعالية آليات المساءلة في مجال التعليم لا تستقيم على نسق واحد، وإنما هي مختلطة أو ذات طابع ملتبس. فبعض البلدان تحقق أهداف التعليم دون تركيز صريح على المكافآت والعقوبات؛ ونجد في بلدان أخرى أن آليات المساءلة عملت على تعزيز التركيز على ما هو أساسي وجوهري ومنع الإساءات.

الثقة ضرورة لا بد منها لعملية المساءلة وتحقيق أهداف التعليم

لا يمكن للمساءلة أن تعمل عملها دون اتساق العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية. فتحقيق الأهداف الطموحة للتعليم يتطلب التعاون والتواصل بين الأطراف المعنية والاعتقاد بإمكانية التعويل على الآخرين للوفاء بالالتزامات المتعهد بها؛ وعماد كل ذلك هو الثقة المتبادلة.

وقد تتولد الثقة بين الأفراد من خلال الاحتكاك والتفاعل المباشر فيما بينهم. فعلى سبيل المثال، تتعاظم ثقة الطلاب بالمعلمين الذين يحيطون الطلبة برعايتهم وعنايتهم ويلبون احتياجاتهم الفردية (Gregory and Ripski, 2008). أما الثقة بين المجموعات فتصبح أكثر رجحاناً حين تكون لديها قيم مشتركة. وتولد الثقة حسن الظن بالآخرين وسلامة نيتهم حتى عندما يكون هؤلاء مجهولين نسبياً. وكشف استقصاء لعينة تشمل 74 بلداً عن وجود علاقة جدلية بين ازدياد نسبة الاستقطاب الاجتماعي على أساس التنوع الإثني وعدم المساواة في الدخل وبين تدني مستويات الثقة العامة (Bjørnskov, 2006).

وتتبع ثقة الأفراد بالمؤسسات من اقتناعهم بجودتها ونزاهتها، وترتبط ارتباطاً إيجابياً بالرضا العام عن نظام التعليم. وقد بين استطلاع للرأي

المساءلة تؤثر على طريقة تعلم الطلاب، وطريقة تدريس المعلمين، وطريقة ممارسة الحكومات للسلطة

“

ونتخيل مدير مدرسة كان أداء طلابه في امتحانات نهاية السنة سيئاً لعامين متتاليين، على الرغم من الجهود المبذولة لتحسين الحال. وتستخدم النتائج لتقييم أداء المدرسة؛ وستخلق هذه إذا بقيت النتائج سيئة لعام ثالث. وعلى الرغم من قناعة المدير أن المدرسة يجب أن توفر تعليمًا جيدًا يأخذ بعين الاعتبار احتياجات الطلاب في هذه المنطقة المحرومة، فإنه قد يطلب من الموظفين تغيير خطط الدروس لتوائم الامتحان حتى يحقق الطلاب درجات أعلى في العام التالي.

ونتخيل أولياء أمور تدنى تصنيف المدرسة التي سجلوا فيها أولادهم. وبما أن السياسة الجديدة للحكومة تسمح باختيار المدرسة، وأن البيانات المتوافرة في الصحف تسمح بشيء من المقارنة، قرر أولياء الأمر تسجيل أبنائهم في مدرسة جذبت اهتمامهم في أحد الأحياء الميسورة الحال ولكن المدرسة رفضت قبول أبنائهم بسبب عدم وجود مقاعد شاغرة، وازداد إحباط هذه الأسرة عندما حصل جاريهم لمتابعة بصلوات جيدة مع أشخاص متنفذين على مقاعد لأبنائهم. وصار المجتمع المحلي يتساءل لماذا لا تسعى الحكومة المحلية إلى تحسين مدرسة الحي بدلاً من ترغيب الناس بخيارات أفضل في مكان آخر.

ونتخيل محاضراً جامعياً في نظام تؤخذ فيه بالحسبان تقييمات الطلاب في تقييم مؤسسات التعليم العالي الوطنية. وهذا الأستاذ من الذين يؤمنون بالعمل الجاد والجدارة ويضع العلامات وفقاً لذلك، الأمر الذي يؤدي إلى رد فعل عنيف من جانب الطلاب المتضررين من هذا النهج ويدفعهم إلى تقديم تقييمات سلبية. وتخفّض هذه التقييمات معدل الدائرة (أو القسم) وتجعلها تفقد تصنيفها، وبالتالي أهليتها لتلقي التمويل اللازم للبحوث، على الرغم من هذا التأثير المحبط، يقرر المحاضر، الذي بات يواجه احتمال عدم ترقية، التخلي عن صرامته والتساهل مستقبلاً في وضع العلامات للطلاب.

ونتخيل وزيراً للتعليم يتعرض لنقد شديد وحملة شعواء في الصحافة بسبب نتائج التقييم الدولي للمؤسسات التعليمية في البلد. ويرد مكتب الاتصالات في الوزارة على الفور متسائلاً عما إذا كان يمكن مساءلة الوزير وكبار المسؤولين في الوزارة عن إرث من سبقوهم من الوزراء والمسؤولين والنتائج التي تمخضت عنها سياساتهم وبعد بإجراءات يمكن أن تؤثر على النتائج بعد انتهاء ولاية الحكومة. ويركز الوزير على القضايا العاجلة التي تعتمد عليها عملية إعادة انتخابه أو انتخاب الحكومة، مثل منع إصلاح المناهج الدراسية في منطقة تحميها مجموعة ضغط متنفذة، وفرملة الإصلاح الذي تعارضه نقابات قوية، أو التكتّم على نتائج المراجعة والتدقيق التي تلحق الضرر بسمعة ومكانة أحد مزودي التعليم في القطاع الخاص الذي لديه علاقات وثيقة مع جهات متنفذة.

وانطلاقاً من خلاصات أو تصورات مختلفة، يبين مثالان لنظم التعليم، دون عواقب عالية المخاطر (الامتحانات الحاسمة)، أن الثقة تشكل الأساس الأكثر عمقاً لأداء التعليم. ففي فنلندا، لا تخضع المدارس الابتدائية والثانوية وهيئاتها التدريسية للمساءلة على أساس درجات الاختبار، وإنما يجري بدلاً من ذلك رصد المعايير والمستويات استناداً لعمليات التقييم الوطنية على أساس عينة من المدارس (Aurén and Joshi, 2016). وينصب التركيز على خلق بيئة من المسؤولية والثقة المتبدلة (Sahlberg, 2009). كما أن ارتفاع مستويات الثقة بالمهنيين في التعليم العالي يقلل من الحاجة إلى عمليات الاعتماد أو الموافقة؛ ويتمحور التركيز على التقييم الذاتي والتنمية المهنية (Välilä, 2004).

وفي اليونان، أدى انعدام الثقة بين المعلمين والحكومة إلى شل النقاشات بشأن المساءلة. وجرى في عام 1981 إلغاء عمليات التفتيش الخارجية على المعلمين والمدارس، التي كان يُنظر إليها كأداة للاضطهاد السياسي. واقترحت منذ ذلك الحين سبعة قوانين مختلفة لإعادة العمل بالتقييم الخارجي، وقد فشلت كلها، وبضمنها المقترحات الأخيرة التي تؤكد على التقييم الذاتي، والتي غالباً ما يدعمها المعلمون. ويعتبر عدم وجود تقييم وطني للإنجاز التعليمي في اليونان حالة استثنائية في أوروبا. وحظيت محاولة إصلاح إدارة مؤسسات التعليم العالي من أجل زيادة الشفافية وتحسين المعايير بموافقة جميع الأحزاب في إطار اتفاق نادر بينها، إلا أن هذا الإصلاح لم ينفذ أبداً (Dimitropoulos and Kindi, 2017).

إشكاليات المساءلة تؤثر على جميع الأطراف المعنية بالتعليم

قد تبدو المساءلة مسألة مجردة. لكن وجودها أو غيابها يؤثر على طريقة تعلم الطلاب، وطريقة تدريس المعلمين، وطريقة ممارسة الحكومات للسلطة. فأليات المساءلة المصممة تصميماً جيداً تشجع التعاون وتؤدي إلى تعليم جيد ومنصف وشامل للجميع؛ أما آليات المساءلة المصممة تصميماً سيئاً فإن فعاليتها تكون سطحية أو شكلية، بل أنها تلحق الضرر بالتعليم وتنسف الغرض الذي جاءت من أجله. وتبرز الإشكاليات في سياق كل محاولة لاعتماد وإجراء عملية المساءلة.

دعونا نتخيل الطالب الذي يمضي ساعة ونصف سيراً على الأقدام حتى يصل إلى المدرسة حيث لا يوجد مسار ولا وسائل نقل عامة تنتقله إليها، بل لا يجد عند الوصول إليها حتى المعلم. هل هناك من تقع اللائمة عليه؟ ومن هو أو هم؟ وما الذي يمكن أن يفعله أولياء الأمور إذا لم يكونوا متعلمين ولا يمكنهم معرفة ما إذا كان المعلم عليه القيام بواجبات إدارية منتظمة غير صافية أم أن عدم حضوره كان مجرد إهمال، باعتباره مدعوماً من أحد السياسيين المحليين الذي ساعده أصلاً على الحصول على وظيفته كمعلم؟

لا تتصل من المسؤولية وتلقي باللائمة على الآخرين التعليم مسؤولية مشتركة



التدريس أكثر من مجرد أداء

تعود مسألة المساءلة بجوهرها إلى المعلمين، باعتبارهم يتحملون عبء الجهود التي بذلت في هذا الصدد. وقد تساءل الروائي والناقد جون بيرجر (John Berger)، في سياق وصفه للأطباء في الريف الإنجليزي في ستينات القرن الماضي، أي قبل ظهور آليات المساءلة الحديثة بفترة طويلة، ما إذا كان ينبغي للمرء الحكم عليهم فقط من الزاوية المهنية من خلال تقييم كيفية تطبيق مهاراتهم في هذا الصدد. ويخص هذا التساؤل بالمجمل الطبيب غير الأخصائي، مثلما تخص المسائل الجوهرية للمساءلة في مجال التعليم جمهور المعلمين في التعليم الابتدائي والثانوي وليس الجامعي. قال:

«دعونا نفترض أنه يمكن قياس المستوى الثابت لأداء الطبيب باعتباره أداء تقنياً. وعلى هذا يمكن اعتبار الطبيب من التقنيين. وبما أن الطبيب يعالج المرض بما لديه من تقنية، والمرض يتطلب العلاج، فإن مرتبته كتقني ينبغي أن تحدد قيمة عمله. ولكن هل يمكن أن نكتفي ونرضى بذلك؟ أي هل الأمر يتعلق بقيمة قدرته التقنية أم بقيمة ما حققه فعلاً؟...»

ونتخيل وكالة مانحة تتمتع بعقود من الخبرة، وفخورة بسجلها في مجال إنماء وتعزيز التعليم في العديد من البلدان. ومع ذلك فإن مديريها يتعرضون لضغوط من قبل زعمائهم السياسيين لتحقيق نتائج واضحة وملموسة على المدى القصير من أجل إقناع الناخبين - الذين تساورهم بعض الشكوك - بأن أموال الضرائب تصرف في وجوه إيجابية وخيرة. إن تقديم المزيد من الكتب المدرسية أقل فائدة للتنمية بكثير من المساعدة في إصلاح المجلس الوطني للكتب المدرسية، ولكن هذا الأخير لن يفوز بالأصوات في الداخل. كما أن العمل مع البلد الشريك لبناء قدرات مجلس الكتب المدرسية أمر صعب والنتائج قد لا تكون مؤكدة؛ كما يتطلب الأمر استمرار الموظفين، وهناك شحة فيهم لدى الجانبين.

ونتخيل أن ناخباً له أن يختار بين برنامجين تعليميين قبل الانتخابات. وحتى مع افتراض أن الصحافة الحرة تقارن بين البرنامجين، فمن المرجح ألا يحصل الناخبون إلا على معلومات جزئية. ولا تسلط عروض الميزانية الضوء أبداً على التفاوت في التمويل بين المدارس أو المناطق؛ ولا يوجد أي تقرير للرصد يربط بين وعود برنامج الحكومة السنوي والسجل الحكومي الفعلي، ناهيك عن النتائج؛ وإذا تطرق القادة السياسيون إلى موضوع التعليم في مناظراتهم، فإنهم يخاطبون المشاعر والعواطف ولا يتكلمون بما هو ملموس وقائم على الأدلة.

البيئة المواتية تساعد الأطراف الفاعلة على الوفاء بمسؤولياتها

لا يمكن لأي نهج للمساءلة أن ينجح إذا كانت الأطراف الفاعلة تفتقر إلى بيئة مواتية أو أنها غير مهيأة للوفاء بمسؤولياتها. وتتسم البيئة المواتية بأربع خصائص أساسية. أولاً، ينبغي أن تتوفر لدى الأطراف الفاعلة معلومات واضحة. فهذه الأطراف ينبغي أن تكون على علم بمسؤولياتها وأن تفهمها وتوافق عليها وأن تعرف كيف سيتم تقييم الوفاء بهذه المسؤوليات. ثانياً، ينبغي أن تتوفر لدى الأطراف الفاعلة الموارد اللازمة لإنجاز مهامها. وليس من غير المألوف أن تطلب الحكومات من المدارس أن تحقق الأهداف المرسومة دون توفير الموارد المالية اللازمة. ثالثاً، ينبغي أن تتوفر لدى الأطراف الفاعلة القدرة على الوفاء بالتزاماتها. ويشمل ذلك قدرات الأفراد والمجموعات والمؤسسات. رابعاً، ينبغي تحفيز الأفراد على الوفاء بالتزاماتهم. وتشمل الحوافز الثقة في اختيار النهج والغرض منه، بالإضافة إلى الإرادة السياسية والشخصية لاستكمال المهام المطلوبة (Fullan, 2000; Olsen, 2014).

وتعتمد الأطراف الفاعلة في نهاية المطاف على بعضها البعض للوصول إلى الأهداف المشتركة في مجال التعليم؛ فهي أهداف يتطلب تحقيقها التعاون والتواصل. علاوة على ذلك، تعتمد ثقة الجمهور ودعمه على قناعته بأن هذه الأهداف شرعية وقابلة للتحقيق، ضمن حدود الموارد المتاحة بقيودها. ويتطلب بناء الثقة إشراك أكبر عدد ممكن من الأطراف المعنية في وضع الأهداف المشتركة واعتماد نهج مرنة تستخدم المعلومات المتاحة استخداماً حكيماً. وتساعد الخصائص التمكينية الأساسية الأربع الأطراف الفاعلة على الوفاء بكفاءة وفعالية بمسؤولياتها الفردية ضمن السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي (الشكل 1-2).

«هل نستطيع حقاً تقييم عمل إنسان كرس له حياته كما لو كان بضاعة في مخزن! لا يوجد مقياس يمكن أن نقيس به هذا الأمر... نحن لا نعرف في مجتمعنا كيف نعتز بما يقدمه من إسهام طبيب عادي يمارس عمله وكيف نقدر هذا الإسهام حق قدره وكيف نقيسه. ولا أقصد بالمقياس «حساب» الشيء وفقاً لمقياس ثابت، وإنما إدراك كنهه (أي جوهره وغايته وأبعاده) ... وتختلف المسألة للغاية عندما نحاول بخيالنا أن نلم بكنه إنسان يقوم بتيسير - وأحياناً إنقاذ - حياة بضعة آلاف من معاصرنا. وهو أمر نعدده بطبيعة الحال أمراً جيداً من حيث المبدأ. ولكن لكي ندرك هذا الأمر إدراكاً تاماً يحيط بكل أبعاده، علينا أن نخلص إلى بعض الاستنتاجات بشأن قيمة حياة هؤلاء الناس بالنسبة لنا الآن».

(Berger, 1967)

لو استبدلنا الطبيب بالمعلم والمرض بالجهل وشفاء الناس بإغناء الناس وتوسيع مداركهم ستوضح لنا بعض الملامح التي قد تبدو غائمة فيما يخص إشكاليات المسألة في مجال التعليم. إذ يساعدنا هذا التماثل بين دور الطبيب والمعلم على تلخيص الإشكاليات التي تواجه واضعي السياسات الذين يسعون إلى إصلاح النظم التعليمية من خلال المسألة القائمة على الأداء. وصارت المشكلات النسقية/النظامية وحلولها في مجال التعليم توضع أكثر فأكثر على عتبة المدارس والمعلمين. ففي بلدان متنوعة مثل أستراليا وبنغلادش وعمان والمملكة العربية السعودية وجنوب أفريقيا،

وصفت وسائل إعلام أحادية النظرة المعلمين بالكسل وعدم المهنية وسوء السلوك (Alhamdan et al., 2014).

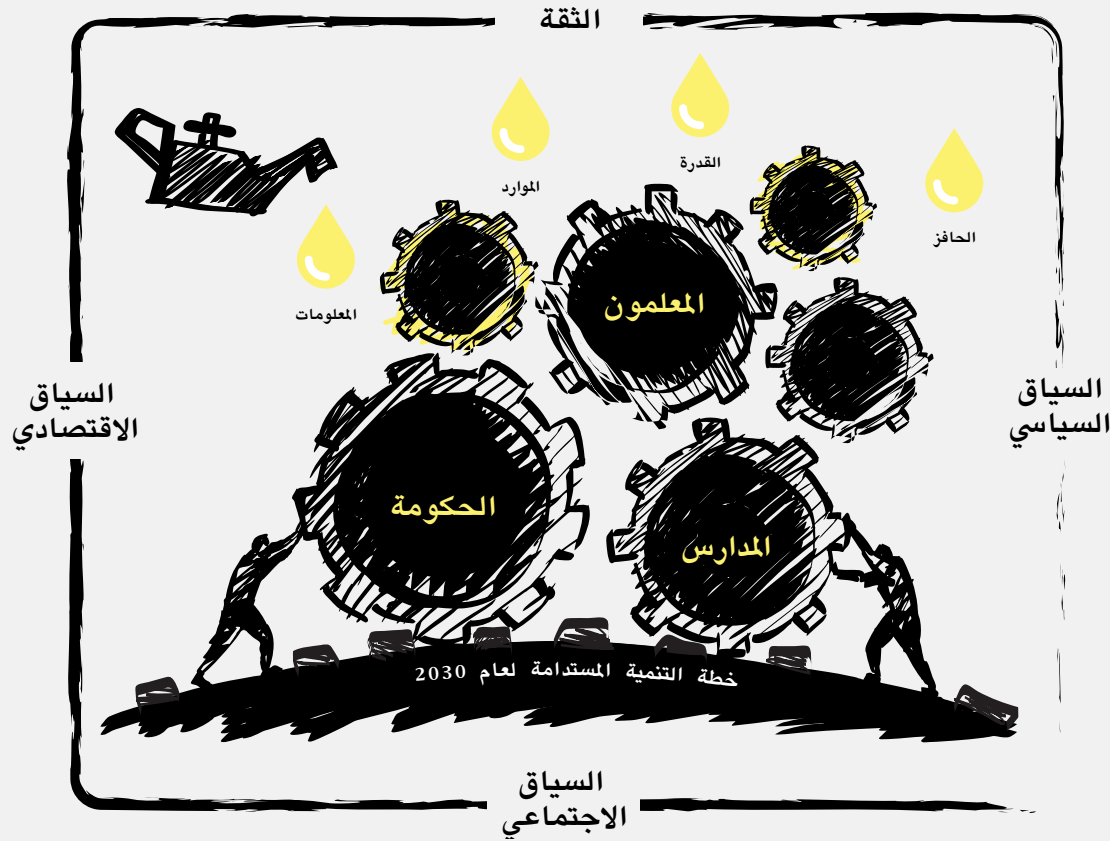
وفي باكستان، اعتُبر مستوى أجور المعلمين جوهر المشكلة، وذلك في بلد يعاني من أعلى مستويات عدم المساواة في العالم ومن أدنى مستويات الإنفاق على

التعليم (Pakistan Education Task Force, 2011). وفي تركيا، بعد ضعف الأداء في عامي 2003 و2006 بحسب برنامج التقييم الدولي للطلاب، وضعت الوزارة جل اللوم على المعلم من حيث عدم قدرته على تطبيق المنهج الدراسي الجديد (Gür et al., 2012). وهنا لا بد من التذكير بضرورة إدانة التركيز على المسؤولية المشتركة.

”
صارت المشكلات النسقية/
النظامية وحلولها في مجال
التعليم توضع أكثر فأكثر على
عتبة المدارس والمعلمين
“

الشكل 1-2:

تعتمد الأطراف الفاعلة على بعضها البعض في تحقيق التعليم الشامل والمنصف والجيد



المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

التعليمية الجيدة النوعية، مع التشديد على كونها وسيلة لبلوغ الغاية - أداة لتحقيق الهدف 4 للتنمية المستدامة - وليست في حد ذاتها هدفاً من أهداف النظم التعليمية.

وينبغي وضع بعض الافتراضات التي يفترضها من يؤيد مقارنة غير نقدية للمساءلة في مجال التعليم موضع تساؤل. وإن تسارع خطى المساءلة من أجل المساءلة نهج يتجه وجهة خاطئة. ولا يمكن اختزال مشكلات النظام التعليمي إلى مجرد ثنائية النجاح أو الفشل في التعليم. ويستعرض التقرير العالمي لرصد التعليم 2017/2018 الأدلة العالمية على الآليات المترابطة التي تُسائل الأطراف الفاعلة الرئيسية في مجال التعليم. ويرمي التقرير إلى الإجابة على الأسئلة التالية بشأن المساءلة في مجال التعليم:

دليل القارئ للتقرير

المساءلة وسيلة في غاية الأهمية لتحسين نظم التعليم. والغرض من هذا التقرير هو أن يكون «أداة دعم موثقة بالأدلة لا غنى عنها لوضع المجتمع الدولي والحكومات أمام مسؤولياتهم ومساءلتهم بشأن الوفاء بالتزاماتهم الدولية وتعزيز التعليم المنصف والشامل والجيد والتعلم مدى الحياة للجميع». ويؤيد التقرير بقوة المساءلة الفعالة ويعتبرها مسألة أساسية للنظم التعليمية الجيدة النوعية

”

يؤيد التقرير بقوة المساءلة الفعالة ويعتبرها مسألة أساسية للنظم التعليمية الجيدة النوعية

“

الجدول 1-3:

دليل لمتابعة موضوع المساءلة في التقرير

الطرف الفعال	الجزء الموضوعي	الجزء الخاص بالرصد
الحكومات	الفصل 2	محور السياسات 1-13: المساءلة بشأن الحق في تعليم شامل للجميع محور السياسات 1-17: المساءلة بشأن المنح الدراسية محور السياسات 1-14: حماية الطلبة في سياق حراكهم الدولي محور السياسات 1-20: الفساد في قطاع التعليم
المدارس	الفصل 3	محور السياسات 1-9: بيانات التعلم الخاصة بالطلاب والمدارس محور السياسات 1-10: ضمان الجودة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة محور السياسات 1-11: ضمان الجودة في التعليم العالي محور السياسات 1-11: المساءلة والالتحاق بالتعليم العالي بكلفة معقولة محور السياسات 1-12: ضمان الجودة في تنمية المهارات محور السياسات 1-14: المساءلة فيما يتعلق ببرامج محو أمية الكبار
المعلمون	الفصل 4	محور السياسات 1-18: إعداد المعلمين لمواجهة ضغوط المساءلة
أولياء الأمور والطلاب	الفصل 5	
المنظمات الدولية	الفصل 6	محور السياسات 2-20: نهج مدفوعات المعونة القائمة على النتائج
المؤسسات التعليمية الربحية في القطاع الخاص	الفصل 7	

المصدر: التقرير العالمي لرصد التعليم.

■ أي المقاربات للمساءلة يُرجَّح أن تساعد البلدان على تحقيق الهدف المتمثل في ضمان التعليم الشامل والمنصف والجيد؟

■ تحت أي شروط أو ظروف يمكن لمختلف نهج أو مقاربات المساءلة أن تكون فعالة في تحقيق التعليم الشامل والمنصف والجيد؟

■ ما هو دور البيئة المواتية في ضمان المساءلة الفعالة، وما المطلوب لتعزيز مثل هذه البيئة للأطراف الفاعلة المعنية؟

■ كيف يمكن لسياسات المساءلة أن تأخذ في الحسبان الترابط والاعتماد المتبادل بين الأطراف الفاعلة التي تعمل على تحقيق هدف مشترك؟

ويركز الجزء الموضوعي (الفصول من 2 إلى 7) على الأطراف الفاعلة الرئيسية في مجال التعليم وكيف تجري مساءلتهم. ولكل طرف من هذه الأطراف دوره ولكن بدرجات متفاوتة من المسؤولية. وتأتي الحكومات والمدارس والمعلمون على رأس قائمة الأطراف الفاعلة، ويلحقهم أولياء الأمور والطلبة والمنظمات الدولية والمؤسسات التعليمية الربحية في القطاع الخاص. وسيطرح كل فصل من فصول هذا الجزء ثلاثة أسئلة عامة هي:

■ ما هي مسؤولية الطرف الفاعل؟

■ ما هي النهج أو المقاربات المستخدمة لمساءلة الطرف الفاعل بشأن مسؤولياته؟ وهل كانت هذه النهج أو المقاربات فعالة، ولماذا؟

■ ما الذي ينبغي أن يتوفر في البيئة المواتية من أجل مساعدة الطرف الفاعل على الوفاء بمسؤولياته؟

وفيفيد الجزء الثاني من التقرير المخصص للرصد (الفصول من 8 إلى 20) غرضين توأمين. يتمثل الأول، كما هو الحال دائماً، في استعراض الأداء على ضوء الأهداف الدولية للتعليم. ونظراً لأن الرصد يعتبر أداة أساسية للمساءلة، فإن الغرض الثاني من هذا الجزء هو إكمال الجزء الموضوعي من خلال محاور السياسات الموجودة في معظم الفصول، حيث يجري تناول قضايا محددة ذات صلة. على سبيل المثال، يجري تناول الفساد في التعليم في محور السياسات 1-20 (الجدول 1-3). ويتكون هذا الجزء من مقدمة (الفصل 8) تليها عشرة فصول تتناول الغايات السبع للهدف 4 للتنمية المستدامة والوسائل الثلاث لتنفيذها (الفصول من 9 إلى 18). ثم يليها الفصل 19 الذي يستعرض دور التعليم في ثلاثة أهداف أخرى للتنمية المستدامة، وهي الأهداف 2 (القضاء على الجوع وتوفير الأمن الغذائي والتغذية المحسنة) و3 (الصحة الجيدة والرفاه) و6 (المياه النظيفة والنظافة الصحية). ويتناول الفصل 20 التمويل العام والخارجي والأسري.

وفي الختام، يقدم الفصل 21 خلاصة للأدلة الرئيسية مشفوعة بتوصيات موجهة للحكومات في المقام الأول.

الفصل

2

الحكومات



طلاب يتظاهرون في شوارع
سانتياغو في شيلي للمطالبة
بتخفيض تكاليف التعليم العالي

HUGO INFANTE/UNESCO: مصدر الصورة:



النتائج الرئيسية

تبدأ المساءلة أول ما تبدأ مع الحكومات باعتبارها تتحمل المسؤولية الأساسية عن ضمان الحق في التعليم.

يمكن للمواطنين استخدام الانتخابات لمساءلة الحكومات، ولكن نسبة الانتخابات الحرة والنزيهة لم تبلغ سوى 45% خلال الفترة بين عامي 2001 و2011. وغالباً ما ينصب تركيز السياسيين على الوعود المرئية، مثل البنية التحتية للمدارس، مقارنة بالوعود غير المرئية، مثل التطوير المهني للمعلمين.

تمثل الحركات الاجتماعية إحدى آليات الضغط على الحكومة. وقد شكلت الاحتجاجات ضد الفساد المتعلقة بالخدمات العامة 17% من الاحتجاجات في 84 بلداً خلال الفترة 2006-2013.

تقوم وسائل الإعلام بدور رئيسي في استقصاء المخالفات والإبلاغ عنها ونشرها. في أوغندا، ازدادت حصة إحدى المدارس من التمويل بمقدار 10 نقاط تقريباً بعد أن قلت المسافة إلى مكان بيع الصحف بمقدار 2.2 كيلومتر.

يمكن لنتائج المعلمين مساءلة الحكومة بشأن الإصلاحات في مجال التعليم. مع ذلك، فإن 60% من النقابات في 50 بلداً ذكرت أنها لم تُستشر أبداً، أو إلا فيما ندر، بالقضايا الخاصة بالتعليم مثل وضع مواد التعليم وتطويرها واختيارها.

أساس المساءلة هو خطة تعليمية ذات مصداقية وأهداف واضحة، تخصص الموارد من خلال ميزانيات شفافة حيث يمكن تتبعها والاستفسار عنها.

يجب أن تكون العمليات السياسية مفتوحة لمشاورات واسعة ومجدية. في البرازيل، شارك نحو 3.5 مليون نسمة في عملية التشاور بشأن الخطة الوطنية للتعليم.

للهيئات التشريعية دور إشرافي لكن قدرتها على الإنفاذ غالباً ما تكون ضعيفة. في بنغلاديش، بلغ متوسط التأخير قبل أن تستجيب الوكالات الحكومية للملاحظات التي تمخضت عنها عملية المراجعة 5 سنوات فيما يخص التعليم الابتدائي و10 سنوات فيما يخص التعليم الثانوي.

تعتبر عمليات المراجعة الداخلية والخارجية ضرورية للحد من الإهدار وسوء تخصيص الموارد والفساد. ويمكن أن يكون الدعم الذي يقدمه المجتمع المدني حاسماً في هذا الصدد. في الفلبين، يقوم متطوعون بمراقبة نقاط تسليم الكتب المدرسية، ما يساعد على خفض التكاليف بمقدار الثلثين وتقليص وقت الشراء إلى النصف.

تساعد مكاتب أمين المظالم في التحقيق في الشكاوى المقدمة ضد الحكومة. وقد ساعدت مكاتب أمين المظالم في أمريكا اللاتينية خلال الفترة من عام 1982 إلى عام 2011 على زيادة نسبة الالتحاق بالتعليم، على الرغم من عدم وجود سلطة جزائية لدى هذه المكاتب.

في 55% فقط من البلدان، يمكن للمواطنين مقاضاة الحكومة في حالة انتهاكها للحق في التعليم. وقد مورست هذه القدرة في 41% من البلدان، وقد تجلت آثار ذلك في تحسين توفير الوجبات الغذائية المدرسية في الهند، وفي تمويل التعليم قبل المدرسي في الأرجنتين، وفي البنية التحتية للمدارس في جنوب أفريقيا.

على الرغم من ضرورة التقارير الوطنية لرصد التعليم لقياس التقدم على طريق الوفاء بالالتزامات والمسؤوليات المتعاقد عليها، إلا أن 108 بلدان من أصل 209 بلدان نشرت مثل هذه التقارير خلال الفترة بين عامي 2010 و2016. ولم يفعل ذلك بشكل سنوي سوى بلد واحد من كل ستة بلدان.

- صوت الجمهور عامل حاسم في وضع الحكومات أمام مسؤولياتها ومساءلتها بموجب ذلك 21
- يتوجب على الحكومات إنشاء آليات رسمية تساعد على مساءلتها 26
- الخلاصة 39

وتتبع دورة الإدارة المالية العامة سلسلة من الخطوات، تتضمن صياغة السياسات، وتخصيص الموارد، والتنفيذ والإبلاغ عن استخدام الأموال. وتساعد التقارير في تقييم عملية تحقيق النتائج المتعلقة بإتاحة التعليم وانتفاع الجميع به وجودته. وتستخدم التعليقات والآراء الواردة من هذه المرحلة النهائية بتنوير وإرشاد الدورة القادمة (الشكل 2-1).

وهناك اعتراف واسع النطاق بأن مساءلة الحكومات أمر صعب للغاية. ولا توجد وصفة أو صيغة واحدة للكيفية التي ينبغي للحكومات أن توفر من خلالها التعليم العالي الجودة. ثم إن الحكومات ليست طرفاً فاعلاً واحداً وموحداً وإنما تتألف من قطاعات وإدارات ومستويات وسلطات عديدة. ولتختلف الهياكل والقدرات الحكومية دورها وأثرها في التعامل مع التحديات التي تواجهها الحكومات وقدرتها على التغلب عليها، والنهوج التي يمكن استخدامها لوضعها أمام مسؤولياتها والتزاماتها ومساءلتها بشأن الوفاء بها. فعلى سبيل المثال، تتميز النظم المركزية المحكّمة بمجموعة من أدوات التحكم والتوجيه الصارمة، بينما يُلاحظ في النظم اللامركزية أن التنسيق يعتمد بشكل متزايد على آليات غير مباشرة أكثر ليونة ومرونة تتيح للحكومة المركزية والحكومات المحلية إمكانية التعاون فيما بينها، ويُترك واضعي السياسات لتنظيم عملية التنفيذ بصورة مستقلة (Bray, 1999; Lassnigg, 2016). وهناك أيضاً الدول الهشة، وتلك التي تعيش حالة ما بعد النزاعات وما بعد الكوارث ذات الهياكل الإدارية الضعيفة والقدرات المتدنية التي تضعف إمكانيتها على إنفاذ السياسات واللوائح.

«إن توفير التعليم الجيد مسؤولية مشتركة. لكن الحكومة هي المسؤولة في نهاية المطاف عن ضمان إنشاء نظم تعليمية على نحو ييسر التدريس والتعلم الجيد»

آمي لايتفوت، معلمة، المملكة المتحدة

يُفترض بالحكومة أن تقوم بدورين مزدوجين هما حماية الحقوق وتوفير السلع والخدمات الأساسية التي لا يستطيع الأفراد توفيرها لأنفسهم. وتدخل في نطاق هذين الدورين مسؤولية الحكومة عن ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع.

ينص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 وغيره من الصكوك الدولية المعنية بحقوق الإنسان على الحق في التعليم بوصفه حقاً أساسياً من حقوق الإنسان. وقد صادقت جميع الحكومات على معاهدة واحدة على الأقل من هذه المعاهدات الدولية التي تلزمها بضمان الحق في التعليم. بناء على ذلك، يتوجب على الحكومات توفير التعليم وإتاحته للجميع، على أن يكون تعليمياً مقبولاً وقابلًا للتكيف مع مختلف الاحتياجات (Tomaševski, 2001a). وعلى الرغم من أن معظم الصكوك القانونية الدولية تعنى حصراً بتوفير التعليم الابتدائي المجاني للجميع، إلا أنه يتوقع من البلدان أيضاً أن تتجه نحو توفير التعليم الثانوي والعالي مجاناً (CESCR, 1999). وبالإضافة إلى الالتزامات التعاقدية الرسمية، التزمت الحكومات مؤخراً بالسعي إلى تحقيق الغايات الطموحة للهدف 4 للتنمية المستدامة.

وانطلاقاً من هذه الالتزامات، تتحمل الحكومات مسؤولية وضع وتنفيذ سياسة تعليمية في حدود الموارد المتاحة وما تنطوي عليه من قيود.

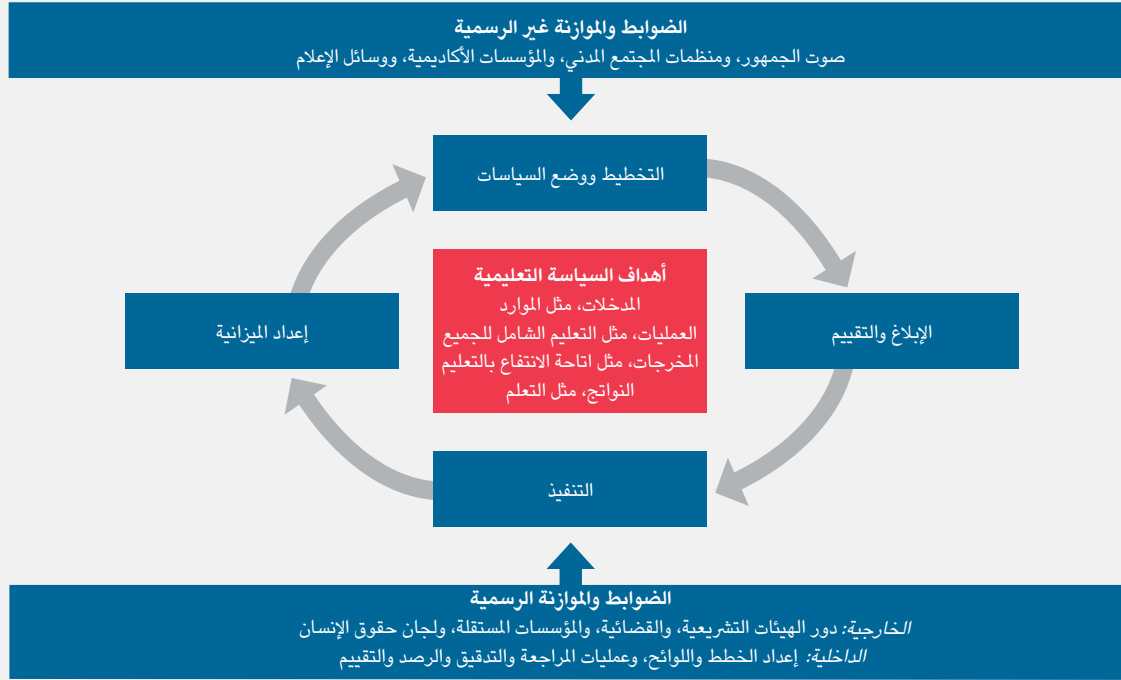
أفغانستان، «العنف والفساد يهددان قدرة الأفغان على إحراز تقدم على طريق إلحاق أطفالهم بالمدارس»

رويترز، آذار/مارس 2017



الشكل 2-1:

الضوابط والموازنة (الرقابة المتوازنة) الرسمية وغير الرسمية تضع الحكومات أمام مسؤولياتها وتخضعها للمساءلة بشأن الوفاء بالتزاماتها في مجال التعليم
السياسة التعليمية ودورة الميزانية



المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

مسؤولياتها ومساءلتها بشأن الالتزامات والسياسات والنتائج. ومن جملة ما تتجلى به جهود هذه الأطراف التدفق الحر للمعلومات لضمان الشفافية. كما تعتبر الانتخابات الحرة والنزيهة آلية أساسية للمساءلة.

ويركز هذا الفصل على الكيفية التي تشارك فيها هذه الأنواع الثلاثة من الضوابط والموازنات - غير الرسمية، والرسمية الخارجية والرسمية الداخلية - في مساءلة الحكومة وتحت أي شروط أو ظروف تكون فعالة في تعزيز التعليم المنصف والجيد والشامل للجميع. ويتناول الجزء الأول من هذا الفصل الآليات غير الرسمية التي تبسط رقابتها وتأثيرها على السياسة العامة ودورة الميزانية. ويتناول الجزء الثاني الآليات الرسمية الخارجية والداخلية التي تخضع الحكومات للمساءلة، ابتداء من وضع الخطط والميزانيات وصولاً إلى دور الهيئات التشريعية والأدوات القانونية التي تساعد في حماية الحق في التعليم.

إن موضوع مساءلة الحكومة موضوع واسع ومتشعب لا يمكن الإحاطة بكل جوانبه في هذا الفصل. على سبيل المثال، يُحال القراء إلى **الفصل 7** فيما يتعلق بمسؤولية الحكومة في مجال المشاركة مع القطاع الخاص.

وتوجد، بحسب السياق القطري، ضوابط وموازنات متنوعة تحمل الحكومة على الاستمرار بممارسة السلطة على نحو يتفق مع التزاماتها. منها أولاً، خضوع الحكومات لرقابة وضوابط داخلية رسمية وإجراءات إدارية تضمن عمل الهيئات المختلفة بما يتماشى مع القواعد واللوائح.

ثانياً، تستخدم الأنظمة الديمقراطية آليات خارجية رسمية تفصل بين السلطات أو الصلاحيات لضمان عدم إساءة أي مؤسسة منفردة استخدام سلطتها أو استغلالها استغلالاً تعسفياً. ولذلك تمارس السلطات التشريعية والقضائية الرقابة على السلطات التنفيذية في إطار هذه الآليات. كما تقوم الحكومات بإنشاء مؤسسات مستقلة ذاتياً تتولى مراجعة وتقييم الأداء. يضاف إلى ذلك الالتزامات الرسمية بإصدار تقارير الرصد المنصوص عليها في أطر المعاهدات الدولية لحقوق الإنسان، وإن كانت قدرة إنفاذ التوصيات محدودة.

ثالثاً، إن الجهود غير الرسمية التي تبذلها الأطراف الخارجية الفاعلة في إطار عملية سياسية أوسع - نطاقاً - الأحزاب السياسية، ومنظمات المجتمع المدني، ونقابات العمال، ومعاهد البحوث، ووسائل الإعلام، ومراكز الفكر، والمنظمات الدولية بصفتها الاستشارية تؤدي إلى وضع الحكومات أمام



ولكن هناك بعض الاستثناءات، منها إلغاء الرسوم المدرسية التي أصبحت مسألة جذابة سياسياً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فعلى سبيل المثال، أعطى الوعد بإلغاء الرسوم المدرسية في التعليم الابتدائي زخماً قوياً للحملة الانتخابية للرئيس موسيفيني في أوغندا في عام 1996، وألغيت الرسوم في كانون الثاني/يناير 1997 (Stasavage, 2005). وأظهر تحليل لإلغاء الرسوم المدرسية في 16 بلداً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى خلال الفترة ما بين 1990 و2007، أن احتمالات إلغاء الرسوم ازدادت بمقدار أربع مرات في السنة الانتخابية، حيث ارتفعت النسبة من 1.3% إلى 5.8% (Harding and Stasavage, 2014).

ومن الشائع أن يركز السياسيون على وعود تتجلى تجلياً ملموساً وواضحاً عند الوفاء بها بحيث يمكن نسبتها إليهم بسهولة، مثل البنية التحتية للمدارس، بدلاً من الوعود التي لا تتجلى تماماً بشكل ظاهر محسوس أو ملموس، مثل التطوير المهني للمعلمين (Akyeampong, 2017; Mbiti, 2016).

علاوة على ذلك، تختلط الأدلة بشأن المنافسة الانتخابية التي تحفز الحكومات على الاستجابة لمطالب المواطنين. وتشير الدلائل من البرازيل إلى أن السياسيين أصحاب الوظائف المحدودة المدة كانوا أقل اندفاعاً للاستجابة لهذه المطالب.

صوت الجمهور عامل حاسم في وضع الحكومات أمام مسؤولياتها ومساءلتها بموجب ذلك

إن قدرة الناس على المطالبة بالشفافية وتمحيص العمليات أمر لا بد منه لبلورة وجهات نظر مستنيرة قادرة على مساءلة الحكومة. ويعبر الناس عن وجهات نظرهم بطرق عديدة، بدءاً من التعبير عن الإرادة العامة من خلال العمليات الانتخابية والحركات الاحتجاجية وصولاً إلى أشكال محددة من المشاركة عبر منظمات المجتمع المدني ونقابات العمال. ويستعين الناس في سعيهم إلى المشاركة الهادفة في عملية صنع القرار التي تؤثر على حياتهم بمجموعة من الأدلة والبيانات التي توفرها لهم طائفة واسعة من الأطراف الفاعلة، مثل وسائل الإعلام والمؤسسات الأكاديمية.

الانتخابات وسيلة مهمة لمساءلة الحكومة

تعتبر الانتخابات الأداة الأكثر شيوعاً التي يمكن للمواطنين مساءلة الحكومات من خلالها، ما يخلق علاقة رسمية بين صانعي السياسات والجمهور (Ashworth, 2012; Mulgan, 2003). ويشكل احتمال عدم التصويت مجدداً للمسؤولين المنتخبين حافزاً يدفعهم للاستجابة إلى طلبات الناخبين (Gelineau, 2013). ولا بد أن تكون الانتخابات شرعية حتى تصبح آلية فعالة، ولكنها ليست دائماً كذلك. ففي الفترة ما بين 1975 و2011 جرت 890 عملية انتخاب لقادة وطنيين في 169 بلداً ولم تعتبر منها حرة ونزيهة سوى 469 عملية. وانخفضت مع مرور الوقت نسبة الانتخابات الشرعية؛ ففي الفترة ما بين عامي 2001 و2011 بلغت نسبة الانتخابات الحرة والنزيهة 45% فقط (Bishop and Hoeffler, 2016). كما أن الانتخابات حدث يقع بوتيرة متباعدة وغير منتظمة، وقد يكون من الصعب ربط إجراءات سياسية محددة ربطاً حاسماً بآثار محتملة.

ويصدق هذا الأمر بشكل خاص على التعليم. فعلى الرغم من أن السياسة التعليمية تشكل جزءاً من معظم الوعود الانتخابية إلا أنها لا تدخل عادة ضمن البنود ذات الأولوية القصوى في الحملات الانتخابية، ما يعني أن الصلة بين المساءلة الانتخابية والتعليم ضعيفة إلى حد ما. هذا علاوة على أن الوقت الذي يستغرقه ظهور النتائج الإيجابية الملموسة للسياسة التعليمية، حتى الجيدة منها، يفوق الفترة التقليدية التي يقضيها المسؤول الحكومي في منصبه.

”

في 16 بلداً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ازدادت احتمالات إلغاء الرسوم المدرسية أربع مرات على الأقل في السنوات الانتخابية

“

وركزت الاحتجاجات التي قادها الطلاب والمعلمون في قطاع التعليم على الإصلاحات التي رفعت الرسوم المدرسية أو خفضت الميزانيات تخفيضاً حاداً، ولا سيما بعد الأزمة المالية العالمية في عام 2008. وفي عام 2009، دعت حملة وطنية في الولايات المتحدة إلى وقف التخفيضات التقشفية في ميزانيات التعليم. وفي عامي 2012 و2013 احتج المعلمون في أستراليا والدنمارك، والطلاب في المجر وإيطاليا على التخفيضات في ميزانية التعليم العام. وهناك أمثلة أخرى، منها معارضة التوسع في مؤسسات التعليم العالي الربحية في كولومبيا في عام 2011، واستخدام نظام الحصص للطوائف أو الطبقات المهمشة في التعليم العالي في الهند في عام 2006، واستبعاد اللغة الكردية كلفة تعليم في المدارس العامة في تركيا في عام 2010، وارتفاع كلفة التعليم في الفلبين في عام 2013 (Ortiz et al., 2013).

وفي شيلي، التي يُعد نظامها التعليمي من أكثر أنظمة التعليم تجزؤاً في العالم، بدأ طلاب المدارس الثانوية الاحتجاج على الخصخصة والتميز والفصل الاجتماعي والاقتصادي في قطاع التعليم في عام 2006. وانضم إليهم في عام 2011 طلاب الجامعات احتجاجاً على بلوغ الديون الطلابية مستويات غير معقولة في نظام التعليم العالي الذي شاعت فيه الخصخصة شيوعاً كبيراً (Bellei, 2013) (and Cabalin). وقد برز قادة اتحاد الطلبة الشيليين كرموز وشخصيات وطنية وقاموا بدور حاسم في تغيير الحكومة في عام 2014. وقامت الحكومة الجديدة بأكثر عملية إصلاح للتعليم شهدتها البلاد منذ 30 عاماً، كان الغرض منها وضع حد لما تتمخض عنه خصخصة التعليم من عواقب سيئة. في المرحلة الأولى، قامت في عام 2015 بمنع المدارس الخاصة التي تتلقى معونة من الدولة من تحقيق الربح واختيار الطلبة (Government of Chile, 2015). وفي عام 2016، جرى توسيع نطاق التعليم المجاني ليشمل الطلاب الفقراء الذين يلتحقون ببعض أنواع مؤسسات التعليم العالي (de Gayardon and Bernasconi, 2016). وفي انتظار إعفاءات أخرى، يقول الطلبة إنهم سيواصلون عملية التعبئة وحركة الاحتجاجات إلى أن تتحقق كافة مطالبهم (Peralta, 2017).

المجر: «المجر تدرس بجدية إصلاح التعليم بعد سلسلة من الاحتجاجات»



رويتز، آذار/مارس 2016

ومن ذلك أن رؤساء البلديات الذين يتوقعون إعادة انتخابهم اختلسوا بنسبة تقل بمقدار 27% عما اختلسه من موارد رؤساء البلديات الذين شغلوا منصبهم لفترة محدودة (Ferraz and Finan, 2011). كما تبين دراسة منفصلة أن تأثير برنامج التحويلات النقدية المشروطة بالحضور المدرسي كان وقعه على خفض نسبة التسرب أكبر في البلديات التي يمكن إخراج رؤسائها من مناصبهم عبر التصويت (de Janvry et al., 2010). ويُلاحظ في المقابل في جمهورية كوريا أن التحول التدريجي من تعيين المشرفين إلى انتخابهم في الفترة ما بين عامي 1990 و2006 لم يؤثر تأثيراً إيجابياً يذكر على نفقات التعليم ونسب إكمال التعليم ونسب القيد (Jeong et al., 2010).

وفي الواقع، يمكن أن يتمتع التعليم بجودة عالية حتى في المجتمعات التي تفتقر إلى الحكم الديمقراطي والاهتمام الكافي بالرأي العام، وذلك بالنظر إلى الأهمية البالغة للتعليم في إنشاء الهوية الوطنية، وتعزيز النمو الاقتصادي والحد من الاضطرابات المدنية (Dahlum and Knutsen, 2017). ولكن يُلاحظ حتى في السياقات الديمقراطية أن الأطراف الفاعلة ضمن المجتمع المدني باتت تشارك أكثر فأكثر في الاحتجاجات غير الرسمية أو في مبادرات المساءلة الاجتماعية الرسمية، التي نمت نتيجة الفشل المموس في مساءلة الحكومات من خلال الوسائل التقليدية مثل الانتخابات (Fox, 2015).

الحركات الاجتماعية تضيف بعداً حاسماً للعملية السياسية

هناك طرق أخرى للتعبير عن الشواغل والاحتجاجات وممارسة الضغط خارج الآليات السياسية الرسمية لها دور هام كوسيلة للمساءلة، ونقصد بها الحركات الاجتماعية. فلهذه الحركات تأثير قوي على القرارات السياسية يمكن أن يفوق تأثير المساءلة الانتخابية بمفردها (Fairfield and Garay, 2017). وتملأ هذه الحركات الفجوة الزمنية بين الانتخابات والتي تمتد عدة سنوات - أي الجزء الأكبر من الوقت، عندما تكون السياسة الحكومية موضع تطبيق - ما يمثل ضغطاً قوياً ومتواصلاً على صانعي السياسات يفوق الضغط الذي يمارسه الجمهور أثناء الانتخابات.

وتنشأ الحركات الاجتماعية عادة ويتواصل حراكها، حيث تمثل غالباً رافعة للتغيير الاجتماعي، عندما تحقق الحكومات في الوفاء بالتزاماتها (Tarrow, 2011). وقد وجد تحليل لـ 843 حركة احتجاجية في 84 بلداً جرت خلال الفترة ما بين كانون الثاني/يناير 2006 وتموز/يوليو 2013 أن 58% من الحركات ركزت على قضايا العدالة الاقتصادية والتقشف و45% ركزت على عدم كفاية التمثيل السياسي والنظم السياسية. أما نسبة الاحتجاجات ضد الفساد، التي أطلقتها الشكاوى بشأن تردي الخدمات العامة، فكانت 17% (انظر الفصل 20 لمزيد من التحليل لآليات المساءلة بشأن الفساد في مجال التعليم).

وتشكل منظمات المجتمع المدني تحالفات لزيادة الضغط على الحكومة. ويمثل شراء مواد التعليم والتعلم أحد مجالات التركيز المعتادة. في ملاوي، قام تحالف المجتمع المدني من أجل التعليم الأساسي الجيد برصد ميزانية التعليم ووجد أن مواد التعليم والتعلم ظهرت في مخصصات الميزانية لكن لم يتم شراؤها لمدة أربع سنوات متتالية (Claasen, 2013).

وفي بنغلاديش، شكّل تحالف وطني من المنظمات غير الحكومية «حملة التعليم الشعبي» المعروفة بشكل خاص بتقاريرها السنوية عن رصد ومراقبة التعليم التي بدأت بالصدور منذ عام 2004 (CAMPE, 2017). وقد عقدت جلسة استماع في عام 2015 لمناقشة ميزانية التعليم مع المجتمعات المحلية وجرى تنظيم حوار سياساتي بشأن تمويل التعليم ضم الشركاء الإنمائيين ورابطات المعلمين والمشرعين والوزراء. ودُعي رئيس الوزراء إلى زيادة ميزانية التعليم إلى 20% من مجموع الميزانية الحكومية بحلول عام 2021. وتبلغ الميزانية حالياً دون نسبة 15% التي تمثل الحد الأدنى مما اقترحه إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 (GPE, 2016a).

وتمثل وسائل الإعلام الوسيلة الأساسية التي تستخدمها منظمات المجتمع المدني لجذب انتباه الجمهور إلى عملها. في جمهورية تنزانيا المتحدة، حظي تقرير Uwezo السنوي الأخير لتقييم التعلم بتغطية إعلامية سمعية وبصرية واسعة النطاق، واستشهد به في أكثر من 300 خبر في عام 2016 (Twaweza East Africa, 2017). وتناولت صحيفة «المواطن»، وهي أكبر صحيفة صادرة باللغة الإنجليزية، موضوع النقابوات الكبير بين المناطق في التعليم (Twaweza East Africa, 2017). وجرى التركيز أيضاً على مسألة تغيب المعلمين والطلاب (25% و 29% على التوالي) وما يترتب على ذلك من آثار مالية (UWEZO, 2017).

وسائل الإعلام شريك رئيسي في مساءلة الحكومة

تخطوي وسائل الإعلام على إمكانيات هائلة لزيادة الوعي بقضايا التعليم، ما يشكل ضغطاً على الأطراف الفاعلة في مجال التعليم للوفاء بمسؤولياتها ومواصلة تغيير السياسات. فمن خلال الكشف عن الأدلة وتوجيه التركيز، يمكن لوسائل الإعلام أن تضع خطة عمل أو جدول أعمال للجمهور وواضعي السياسات. في الولايات المتحدة، أدى المزيد من التغطية الصحفية للقضايا السياسية إلى جعل المواطنين أكثر وأفضل اطلاعاً، والسياسيين أكثر نشاطاً، وعزز تأثير المجتمع المدني على السياسات (Snyder Jr and Strömberg, 2010).

وفي إنجلترا وويلز (المملكة المتحدة)، ذكرت هيئة مراقبة أوضاع معلمي المدارس - وهي هيئة مستقلة تركز على أجور المعلمين وظروف عملهم - أن وتيرة ارتفاع أجور المعلمين أبطأ من حركة الاقتصاد بمجمله ومتوسط الأجور في القطاع العام خلال العقد وصولاً إلى عام 2017. وحذر التقرير من أن المدارس قد لا تستطيع توظيف معلمين من ذوي الكفاءة العالية والاحتفاظ بهم، وأوصى بزيادة أجور المعلمين بنسبة تفوق النسبة المقترحة والبالغة 1% (School Teachers' Review Body, 2017).

وفي جنوب أفريقيا، حصل 19% من طلاب التعليم العالي فقط على مساعدات مالية برعاية الدولة في العامين 2014 و2015 (Nnadozie, 2017). وتمثل الرسوم الدراسية السنوية نسبة تتراوح بين 20% و40% من متوسط دخل الأسرة السنوي، الأمر الذي يستبعد الكثير من الطلبة، في حين أن 20% من الذين حصلوا على قروض طلابية تعثروا في سدادها (KPMG South Africa, 2016). واضطرت الحكومة في أواخر عام 2015 إلى تجميد الأجور الدراسية لعام 2016، وذلك تحت ضغط أكبر انتفاضة طلابية منذ عام 1976 وكانت تحت شعار «يجب إلغاء الرسوم المدرسية». وفي أيلول/سبتمبر 2016، أصدرت جدولاً يتضمن زيادة كبيرة في الرسوم المدرسية، إذ بلغت الزيادة لعام 2017 نسبة 8% مع تجميد الرسوم المدرسية لأصحاب الدخل المحدود (Nnadozie, 2017). وقد أخفقت اللجنة المعنية بالرسوم المدرسية، التي كان يفترض أن ترفع توصياتها إلى الحكومة، في الالتزام بموعديها النهائيين في تشرين الثاني/نوفمبر 2016 وحزيران/يونيو 2017.

وتعتبر هذه الحركة الطلابية مثلاً جيداً للدور المتنامي لوسائل التواصل الاجتماعي، ويشمل ذلك المدونات والربط الشبكي الاجتماعي والمواقع الشبكية التفاعلية، التي تسمح للمستخدمين بتشاطير المعلومات على نطاق واسع، بتكلفة منخفضة أو معدومة، وبدون تنقيح صحفي أو رقابة حكومية (Dempsey and Meier, 2017). فوسائل التواصل الاجتماعي تزيل حواجز التواصل أمام الحركات الاجتماعية. وهكذا نجد أن شعار (الهاشتاغ) # يجب إلغاء الرسوم المدرسية انتشر عبر تويتر في جميع أنحاء البلاد وقام بدور أساسي في النقاشات السياسية على المستوى الوطني واستخدم على نطاق واسع في التغطية الإعلامية للاحتجاجات (Bosch, 2016).

المجتمع المدني ينشر معلومات أساسية عن التعليم

تقوم منظمات المجتمع المدني، التي غالباً ما تعمل يداً بيد مع الحركات الاجتماعية، بجمع البحوث والدراسات الاستقصائية وبناء الائتلافات والحملات الإعلامية من أجل مساءلة الحكومة الوطنية والحكومات المحلية.

وتستخدم منظمات المجتمع المدني البحوث والمعلومات الاستقصائية لتسليط الضوء على أوجه الخلل في السياسة التعليمية والدعوة إلى تغييرها. ففي الهند وكينيا وباكستان والسنغال وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة، تولى المواطنون أنفسهم عمليات التقييم لمهارات الأطفال الأساسية في مجال القراءة والحساب (UNESCO, 2015a). وفي الهند، وضع التقرير السنوي للتعليم (ASER) مسألة التعلم في صميم النقاشات والمناظرات السياسية. واستخدمت الأحزاب السياسية النتائج لطرح أكثر من 70 سؤالاً في البرلمان تتعلق بالمستويات المنخفضة والمتدهورة للتعليم، ومعدلات التسرب، وتغيب المعلمين، وأوضاع المدارس الريفية (ASER, 2017). وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، قامت مؤسسة HakiElimu التي أنشئت في عام 2001، بإجراء تحليل للميزانية ووجدت أن 93% من المدارس لم تستلم في عام 2011 المنح الموعودة المخصصة للمدارس بحسب عدد الطلاب. وقد دفع تقريرها، المشفوع بحملة إعلامية قوية، الحكومة إلى تحسين المدفوعات للمدارس (Carlitz and McGee, 2013).

احتمال تكرار هذا النوع من الخل، وإن كان مدى التأثير يتوقف على معدلات محو الأمية المحلية. فحيثما كانت الأمية منتشرة على نطاق واسع، كان تأثير الصحف وحملات المصققات محدوداً. في حين كانت الإذاعة والتلفزيون أكثر تأثيراً وفعالية (Francken et al., 2009).

وفي المكسيك، كشف «التعداد الوطني للمدارس والمعلمين والطلاب على مستوى التعليم الأساسي والخاص» وجود 39000 معلم لم يشاهدهم أو يعرف بهم أحد في أماكن عملهم المزعومة، وقد ذُكرت النتائج في كبريات وسائل الإعلام الوطنية والدولية، كصحف El Universal و Milenio و The Wall Street Journal (Carballo, 2014; Harrup, 2014; Miranda, 2014). بناءً على ذلك، قامت أمانة التعليم العام بمراجعة وتنقيح السجلات الإدارية لتحديث إحصاءات الموظفين وأجرت تحقيقاً بشأن الذين كانوا يتقاضون أجراً بدون عمل (Rojo and Bonilla, 2017).

وأظهر تحليل لأخبار التعليم العالي في كل من الاتحاد الروسي والمملكة المتحدة والولايات المتحدة غطى الفترة من عام 1998 إلى عام 2007، أن وسائل الإعلام كانت تنشر بانتظام معلومات عن الفساد، تشمل الرشاوى والغش والانتحال، ولكنها كانت تصمت في الغالب بخصوص القضايا الأخلاقية، مثل الإساءات ذات الطبع الجنسي وغيرها من سوء السلوك، وسوء استخدام الممتلكات العامة. ويلاحظ في هذا التحليل أن تركيز وسائل الإعلام في المملكة المتحدة والولايات المتحدة كان ينصب بالدرجة الأولى على الاحتيال والانتحال والغش، بينما كانت وسائل الإعلام الروسية تركز أكثر على الرشوة فيما يتعلق بقبول الطلبة ودرجة التحصيل التعليمي (Osipian, 2008).

وفي عام 2016، وضع موضع التساؤل استقلال 12 جامعة سويسرية مرموقة بعد أن أجرت هيئة الإذاعة الوطنية (Schweizer Radio und Fernsehen) تحقيقاً بشأن صفقات الجهة الراعية، لا سيما في مجال صناعة الأدوية، وما يترتب على ذلك من تضارب في المصالح. وتختلف معايير الشفافية بحسب الجامعات؛ وتراوحت حصة الميزانية من أموال القطاع الخاص بين 9% و 45%. وكشف التحقيق أن شركة أدوية واحدة تحتفظ بحق تغيير نتائج البحوث. وأثارت نتائج التحقيق النقاش على المستوى الوطني بشأن إتاحة هذه الترتيبات التعاقدية للجمهور (SRF, 2016).

وسائل الإعلام لا ترتقي دائماً إلى مستوى المهمة

إن التغير السريع الذي يشهده التعليم يجعل من عرض مشكلاته وإشكالاته ونشر المعلومات عنه من الوظائف المهمة التي يفترض أن تقوم بها وسائل الإعلام من أجل مساءلة الحكومة في مجال التعليم. ولكن لكي تقوم وسائل الإعلام بهذه المهام وتعبّر عن وجهات نظر اجتماعية متنوعة ينبغي أن تكون مستقلة وكفؤة وتأملية وديمقراطية وخاضعة للمساءلة، وهي صفات كثيراً ما تفتقر إليها، ما يسبب عدم ثقة الجمهور بها. وأظهرت دراسة استقصائية أجريت في 36 بلداً أن أقل من نصف المستجيبين (43%) لديهم ثقة في وسائل الإعلام، وأن ثلثهم تقريباً (29%) كانوا يتجنبون الاطلاع على الأخبار. ولعل شيوع

وقد حظيت التوصيات ورد الحكومة بتغطية إعلامية واسعة من طرف كبريات وسائل الإعلام المطبوعة والإلكترونية، ومنها بي بي سي نيوز وإندبيندنت و Tes (ملحق التاييمز التعليمي السابق) (Coughlan, 2017; Cowburn, 2017; Hazell, 2017).

وكثيراً ما توجه وسائل الإعلام اهتمامها إلى قضايا الإنصاف. ففي تركيا، غطت وسائل ومنافذ الإعلام الرئيسية - مثل صحيفة الجمهورية وصحيفة الحرية، إلى جانب المنافذ الرقمية مثل قناة الجزيرة التركية - نتائج عام 2014 بشأن العلاقة القوية بين التحصيل التعليمي والخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب واللغة المستخدمة في المنزل والموقع، المنشورة في التقرير السنوي لرصد مبادرة إصلاح التعليم. وكشفت إحدى هذه النتائج أن الطلاب الذين لا يتحدثون في المنزل بلغة التدريس كانوا متأخرين بسنتين عن أقرانهم الذين يستخدمون لغة التدريس في البيت (Atalay, 2014; Oral and McGivney, 2014; Özkan, 2014; Salman, 2014).

ويوفر النشر على الإنترنت بشكل خاص وسيلة لتعريف الجمهور بالبحوث التعليمية المتاحة عادة للمتخصصين فقط، وللتعبير عن وجهات النظر المعارضة للقرارات السياساتية المعمول بها. ومن ذلك ما نشرته صحيفة النيويورك تايمز بشأن الأجور أو المدفوعات المالية القائمة على الأداء وتشكيكها بفعاليتها، وكذلك تشكيك صحيفة الغارديان في سلامة المعايير المستخدمة في تقييم فعالية التعليم العالي (Glaeser, 2010; Wilsdon, 2015). وقد دفعت الحاجة إلى تعميم الانتفاع بنتائج البحوث إلى إنشاء مواقع شبكية مخصصة لهذا الغرض مثل موقع «المحادثة» (The Conversation) (2017). إن دور وسائل الإعلام أمر بالغ الأهمية في تكوين رأي عام مستنير.

وكان لوسائل الإعلام دور في استقصاء المخالفات والإبلاغ عن حالات الفساد المحتملة (انظر محور السياسات 20-1). ومن شأن زيادة تدفق المعلومات من خلال وسائل الإعلام بشأن تخصيص التمويل الإسهام في تعزيز قدرات الجمهور وزيادة الضغط على مسؤولي التعليم للتصرف بمسؤولية. ويمكن للحكومات أن تلجأ هي أيضاً لوسائل الإعلام لتمرير الرسائل التعليمية. ففي أواخر تسعينات القرن الماضي أطلقت حكومة أوغندا حملة صحفية لنشر المعلومات بشأن مقدار وتوقيت مدفوعات المنح التي تقدمها الحكومة المركزية للمدارس بحسب عدد الطلاب. وازدادت حصة إحدى المدارس في أوغندا من التمويل بمقدار 10 نقاط تقريباً بعد أن قلت المسافة إلى مكان بيع الصحف بمقدار 2.2 كيلومتر (Kuecken and Valfort, 2015; Reinikka, 2015; Svensson, 2011).

في مدغشقر، لم تتطابق المنحة التي تلقتها 20% من المدارس في عامي 2002 و 2003 مع المبلغ المعلن الذي أرسلته المنطقة. وتشير الأدلة القولية أو القصصية إلى أن الأموال جرى تحويلها إلى أغراض غير تعليمية أو جرى استخدامها من قبل المسؤولين المحليين لأغراض خاصة. وأدت الحملات عن طريق الصحف والإذاعة والتلفزيون إلى التقليل من

الحكومة تركز غالباً على الأمور الجزئية أو الضيقة النطاق التي لا يُرجح الاعتراض عليها أو حجبها. ونجد في حالات أخرى أن الحكومة تشرك النقابات وتتعاون معها لتنفيذ تغييرات استراتيجية أو بعيدة المدى في سياسات التعليم. ويمكن أن تتأثر نقابات المعلمين في علاقاتها مع الحكومة وقدرتها على مساءلتها، بالتاريخ السياسي والخطابية السردية المحيطة بنقابات العمال.

وأدى التصور الذي لحق بنقابات المعلمين، باعتبارها مجموعات ذات مصالح خاصة، إلى علاقة متصدعة إلى حد كبير مع الحكومة في العديد من البلدان. ويعتقد منتقدو نقابات المعلمين أنه بالإضافة إلى أنها تعمل على زيادة الإنفاق من خلال زيادة أجور المعلمين وجعل الأفضلية لهم على حساب الطلبة، فإنها تعمل أيضاً على كبح التقدم ودعم الوضع الراهن. وقد يكون هذا هو الحال حقاً في بعض الأحيان، لا سيما حين تشكل التغييرات تحدياً أو تهديداً لوضع المعلمين أو مخصصات الميزانية (Bruns et al., 2011; Grindle, 2004; OECD, 2011)، ولكن النقابات عملت بالفعل في أحيان ومناطق أخرى على دعم عملية الإصلاح (Honeyman, 2017). ويُلاحظ في الولايات المتحدة أن الولايات الأكثر نقابية كانت أيضاً الأكثر صرامة من حيث قوانين الترخيص للمعلمين (Kleiner and Petree, 1988) ومنذ عام 1996، قامت شبكة إصلاح نقابة المعلمين بتحديد وتحسين الدعم للإصلاحات التدريجية المصممة لتحسين جودة التعليم (Eberts, 2007). وسلط تحليل لاتفاقيات المفاوضات الجماعية، التي تدعمها شبكة إصلاح نقابة المعلمين، الضوء على الدعم الذي تقدمه النقابات لمجموعة من الإصلاحات، تبدأ من التطوير المهني إلى العاملين في المدارس وميزانياتها وصولاً إلى زيادة مشاركة أولياء الأمور (Kerchner and Koppich, 2004).

وتُعرف أمريكا اللاتينية بنقاباتها القوية المؤثرة في السياسات العامة. وأدى ميل البيئة التعليمية إلى السوق بشكل متزايد منذ تسعينات القرن الماضي إلى استنفار نقابات المعلمين لحماية منتسبيها والمحافظة على حقوقهم، لا سيما عندما يجري إصلاح الوضع الوظيفي والقانوني للمعلمين من جانب واحد. ويعتبر الاتحاد الوطني للعاملين في مجال التعليم في المكسيك (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educacion Hecock) النقابة الوحيدة في أمريكا اللاتينية التي تتفاوض بانتظام مع الحكومة بشأن السياسات التعليمية والمعلمين (Hecock, 2014). وتمكنت هذه النقابة، التي تكاد تتمتع بحق النقض (الفيتو)، من التأثير على العديد من السياسات، ومنها ضمان عدم إلغاء علاوة الأداء التي تمنح للمعلم (Hecock, 2014). وتقوم نقابة المعلمين في هندوراس بدور رئيسي في مجال السياسات التعليمية وتنشط سياسياً (Gavin, 2017)، في حين ساهمت المعارضة النقابية في بيرو في إعداد قانون جديد في إطار إصلاح عملية تقييم المعلمين (Gindin and Finger, 2013).

ويمكن أن تتخذ الدعوة لصالح سياسة معينة أو ضدها شكل «حركات تربوية» تناقش أبحاث نقابات المعلمين وتروج لأهداف تعليمية تتردد الحكومة في معالجتها. ففي كولومبيا، على سبيل المثال، أدت جهود الاتحاد

الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي قد فاقم هذه المشكلة، ولكن الدوافع الكامنة وراء عدم الثقة بوسائل الإعلام تعود في العديد من البلدان إلى حالة الاستقطاب السياسي التي تسود المشهد الإعلامي. كما تغذي الملكية المركزة لوسائل الإعلام من جانب والقيود المكيلة لحرية الصحافة من جانب آخر التصور أو القناعة بعدم حيادية وسائل الإعلام وغلبة التحيز عليها (Newman et al., 2017).

لا شك أن جودة الإبلاغ عن الأخبار والمعلومات يعثرها الضعف ولا ترتقي على المستوى المأمول في العديد من البلدان. فبالإضافة إلى ما يتجلى في وسائل الإعلام من تحيز متأصل، فإن هذه الوسائل هي التي تحدد اعتباراً ما تعتبره صالحاً للنشر. وقد أظهر تحليل لتغطية وسائل الإعلام لبرنامج التقييم الدولي لكفاءات الكبار في إنجلترا (المملكة المتحدة) وفرنسا واليابان، أن هذه التغطية كانت قصيرة النفس وأن الموضوع سرعان ما رمي جانبا، هذا على الرغم من أن وسائل الإعلام على شبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، لا سيما الموجهة إلى الجمهور المهني، قدمت إمكانات إضافية للتعمق في النتائج والتأثير في صياغة السياسات (Yasukawa et al., 2017).

وتعتمد نوعية الإبلاغ وجودته على مهارات أولئك الذين يدرسون الأخبار ويحلونها وينظمونها ويكتبونها أو يذيعونها. فيلاحظ على سبيل المثال أن التغطية الواسعة التي حظيت بها عمليات التقييم الوطنية والدولية للتعليم تنحو إلى التبسيط المخل، إذ تركز على جداول الدرجات والتصنيفات بدلاً من تقديم تحليل معمق للأسباب والمحاذير وأوجه الخلل التي يمكن أن تُساءل عليها الحكومات مسألة معقولة.

وبين تحليل مقارنة للتقارير الصحفية في فنلندا وفرنسا وألمانيا والمملكة المتحدة بشأن النتائج التي خلصت إليها دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية ونتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب، وجود تركيز مفرط وسلب على الأداء القطري بدلاً من التركيز على السياسات والممارسات التي تفسر أوجه التفاوت. وتباينت هذه البلدان الأربعة، تبعاً لتقاليد الصحافة وبنية نظامها التعليمي، في تحديد مدى المسؤولية المباشرة التي تقع على عاتق حكوماتها، ولا سيما فرادى السياسيين. وتعتمد مسألة الاستجابة، بدورها، على طريقة عرض النتائج وما إذا كانت تغطية وسائل الإعلام تؤثر على نوايا وتوجهات الناخبين، وهو معيار يختلف باختلاف البلد، ومن المعروف أن تأثيره أقوى في ألمانيا من غيرها (Dixon et al., 2013).

نقابات المعلمين قادرة على مساءلة الحكومة

بإمكان نقابات المعلمين، باعتبارها من الأطراف المعنية القوية والمؤثرة في العديد من البلدان، مساءلة الحكومة ووضعها أمام مسؤولياتها من خلال حفز الإصلاح التعليمي أو مقاومته. ويُلاحظ أن دور النقابات في صياغة عملية الإصلاح ملتبس أو مختلط من حيث النتائج في البلدان التي لديها نسبة عالية من الطلاب من ذوي الأداء الرفيع المستوى والتي تكون فيها نقابات المعلمين قوية في كثير من الأحيان (OECD, 2011). كما يلاحظ في البلدان التي تعارض فيها الإصلاح نقابات قوية، أن

يتوجب على الحكومات إنشاء آليات رسمية تساعد على مساءلتها

لأن تتوفر للمواطنين مجموعة من الخيارات للاعتراض على سجل الحكومة في مجال توفير التعليم، فإنه يتوجب على الحكومة نفسها أن تبرز على جدية التزاماتها حيال التعليم واستعدادها للمساءلة. وينبغي أن تتوفر لهذا الغرض آليات وإجراءات ومؤسسات رسمية تعمل بصورة سليمة وتحدد بوضوح الطرف الذي يتحمل المسؤولية.

ولا بد للحكومات من صياغة خطط تعليمية ذات مصداقية تتوافق مع الموارد المتاحة، وتضع أهدافاً واضحة. ويجب أن تتجلى هذه الخطط في ميزانيات شفافة يمكن تتبعها والاستفهام بشأنها. ولا بد للقواعد واللوائح أن تتسم بالوضوح وأن تُحدد فيها النتائج المرجوة، وأن توفر في الوقت نفسه للأطراف الفاعلة المسؤولة حيزاً من الاستقلالية يكفي لاتخاذ القرارات اللازمة لتحقيق هذه النتائج. ثم إن عمليات وضع السياسات التي توفر إطار العمل للميزانيات واللوائح يجب أن تكون مفتوحة للمشاورات الجادة والهادفة. ويجب أن تكون الهيئات المكلفة بالنظر في الشكاوى أو بتدقيق الحسابات ومراجعة الأداء، سواء كانت وكالات حكومية أو مجموعات مستقلة، بمأمن من التدخل السياسي. ويجب أن تمكن القوانين المواطنين من محاسبة الحكومات التي تهمل أو تنتهك التزاماتها التعليمية. ويتعين على الحكومات أيضاً الإبلاغ عن التزاماتها الدولية وأن تجمع المعلومات عما تقوم به في سبيل الوصول إلى الأهداف المرجوة وأن تتيح هذه المعلومات للجمهور من أجل تمكين المواطنين من طرح الأسئلة الصحيحة وتطبيق النتائج على خطط وميزانيات مستقبلية أفضل.

ينبغي لخطط وميزانيات التعليم أن تحدد الأهداف والمسؤوليات تحديداً واضحاً

تعتبر وثائق وعمليات تخطيط التعليم أدوات مهمة لتنسيق الكيانات الإدارية المسؤولة عن التعليم. وهي ضرورية أيضاً للمساءلة. فهي تحدد الأولويات والأهداف الاستراتيجية، وتوضح الأنشطة التي تضطلع بها الوزارات والإدارات والوكالات والمؤسسات على مختلف المستويات.

وعلى الرغم من أن لكل بلد نهجه الخاص في تخطيط التعليم، فإن جميع الخطط تتطلب تشخيص الحالة الراهنة، وتحديد الأولويات، وترجمة الأهداف إلى غايات، وتصميم البرامج، وتحديد الأنشطة الرئيسية، وتقدير الاحتياجات من الموارد، ووضع إطار لعملية الرصد (IIEP, 2010a).

الكولومبي للمربين (Federacion Colombiana de Educadores) إلى مناقشة التعليم المجاني والإلزامي وتعاضم المسؤولية الحكومية خلال إنشاء دستور عام 1991. وكان للاتحاد الوطني للمعلمين الريفيين في بوليفيا دور أساسي في حمل الحكومة على الاعتراف بضرورة التدريس بلغة الأم لكل من الأيمارا (Aymara) والكويتشوا (Quechua)، وكان المدافع الرئيس عن الحقوق التعليمية للسكان الأصليين (Gindin and Finger, 2013).

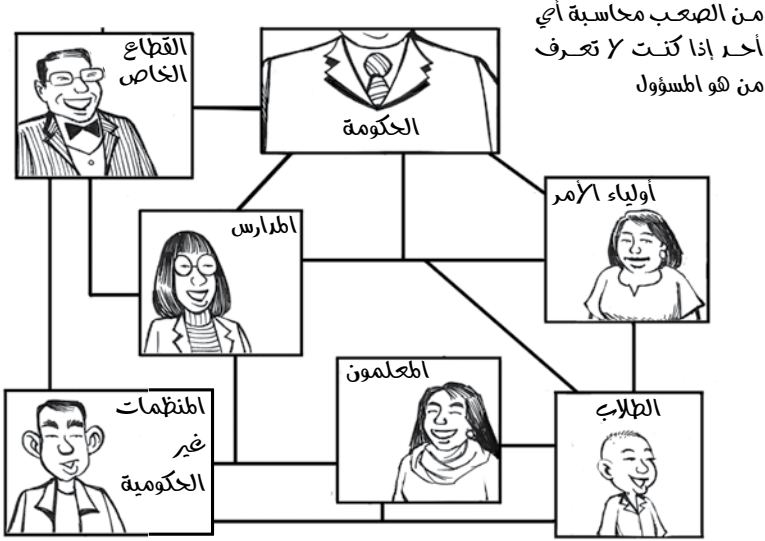
ويمكن أن تؤدي المشاركة المباشرة في صنع السياسات من خلال التعاون المؤسسي مع الحكومة إلى مساءلة الحكومة وتحسين العلاقات وزيادة مشاركة المعلمين في عملية الإصلاح. وبموجب قانون التعليم لعام 2006، جرى رسمياً ضم اتحاد العاملين في مجال التعليم لجمهورية الأرجنتين إلى المجلس الوطني لجودة التعليم، وهو هيئة استشارية تساعد في وضع السياسات وتقييم عملية تنفيذها. وفي أوروغواي، التي يغلب عليها النظام العمودي التراتبي، حشدت نقابات المعلمين الدعم ومارست الضغط من أجل تعزيز الإدارة الديمقراطية للتعليم. ونتيجة لذلك، ضم مجلس التعليم المركزي ممثلي النقابة إلى أعضائه (Gindin and Finger, 2013).

” في دراسة استقصائية عن التعليم شملت 70 نقابة في أكثر من 50 بلداً أفادت 60% من النقابات بأنها لم تُستشَر قط أو لم تُستشَر إلا نادراً بشأن وضع أو تطوير واختيار المواد التعليمية “

لكن نقابات المعلمين لا تُستشار بانتظام في الحوارات الاجتماعية أو المناقشات السياسية بشأن إصلاح التعليم. ففي دراسة استقصائية دولية عن التعليم شملت 70 نقابة في أكثر من 50 بلداً، أفادت 60% من النقابات بأنها لم تُستشَر قط أو لم تُستشَر إلا نادراً بشأن وضع أو تطوير واختيار المواد التعليمية (Symeonidis, 2015). وخلص مشروع «دعم المعلمين ومشاركتهم في مجموعات محلية للتعليم»، في بنين وكوت ديفوار وجمهورية الكونغو الديمقراطية وهايتي وليبيريا ومالي ونيبال والسنغال وأوغندا، إلى أن المعلمين في معظم البلدان يفتقرون إلى المعلومات الضرورية والتدريب والمشاركة (Gottelmann, 2017).

وضع خطط تعليمية ذات مصداقية وأهداف ومسؤوليات واضحة

“



وتفيد البيانات أن مسؤولية توفير التعليم حتى نهاية التعليم الثانوي صارت تُنَاط أكثر فأكثر بالحكومات المحلية. غير أن المسؤوليات بين المستويين المركزي والمحلي في النظم اللامركزية غالباً ما يعوزها الوضوح الكافي. وقد أظهرت دراسات حالة أعدت لهذا التقرير أن المسؤوليات غير واضحة ومتداخلة في بنغلاديش وغانا وجمهورية كوريا وفيتنام (Akyeampong, 2017; Chung, 2017; Hoang, 2017; Hossain, 2017). وأدى عدم وضوح تنسيق المسؤوليات في المكسيك وبولندا إلى تبادل اللوم بين المسؤولين حتى صار المواطنون في حيرة من أمرهم في تحديد من هو على حق ومن الذي يجب مساءلته (Cardenas, 2017; Jakubowski, 2017).

”

في المكسيك وبولندا، يعني تداخل المسؤوليات أن المواطنين يجدون صعوبة في تحديد من هو المسؤول وعن ماذا هو مسؤول

وقد حاولت بعض الحكومات المركزية

“

توضيح المسؤوليات عن طريق ربط تمويل التعليم الحكومي المحلي

بتحقيق الغايات ذات الصلة بالأداء والتي تختلف بحسب البلدان. وقد تتعلق الغايات بالمدخلات: فالحكومات المحلية قد تحتاج إلى تخصيص نسبة معينة من الإنفاق للتعليم أو ضمان حد أدنى من الإنفاق لكل طالب. وهذا هو النهج الذي يتبعه صندوق تطوير التعليم الأساسي وتقدير المعلمين في البرازيل، الذي يسعى إلى تحقيق المساواة في الإنفاق بين الولايات والبلديات (Bruns et al., 2011).

ويمكن بدلاً من ذلك أن تعمل الحكومات المحلية على ضمان الممارسة الجيدة في التخطيط والإدارة المالية العامة، مثل صياغة خطة، وتقديم الحسابات في الوقت المحدد، أو إنشاء وحدة داخلية للمراجعة والتدقيق. وزادت نسبة الحكومات المحلية في جمهورية تنزانيا المتحدة التي تفي بشروط أهلية المنح من 53% إلى 98% في غضون أربع سنوات من بدء هذه العملية (UNCDF, 2011).

وقد تحولت البلدان الأكثر ثراء من الالتزام بتقديم مدخلات محددة سلفاً إلى المساءلة عن النتائج. بيد أن المساءلة الصارمة عن النتائج المحددة مركزياً يمكن أن تترتب عليها عواقب غير مرغوب فيها. ففي عام 2011، حاول مجلس الحكومات الأسترالية تعزيز التعاون بين المستويين المركزي والإقليمي من خلال اعتماد نظام للتمويل قائم على الأداء،

حيث كان 70% من التمويل المدرسي متاحاً عن طريق المكافأة على الأداء. ولكن تقوض هذا النهج جراء التلاعب بدرجات الامتحانات الوطنية في مجال القرائية والحساب عن طريق إدراج الطلاب الذين شملتهم العينة بشكل انتقائي (Rowe, 2017).

وعندما يمكن قياس النتائج بدقة، فإن عملية جمع البيانات تكون سهلة ومباشرة والخيارات السياسية واضحة. وهو نهج قد يأتي بمردود إيجابي. غير أن هذه الشروط لا تنطبق غالباً على مجال التعليم، حيث تكون النتائج الكمية المرجوة موضع خلاف وتجاهل، والتقدم لا يسير بخط مستقيم أو يستغرق سنوات عديدة لكي يظهر، كما أن المسارات السببية التي يفترض أن تقود إلى نتائج أفضل أمر غير مؤكد. ثم إن المساءلة على أساس غايات أو نتائج محددة سلفاً بصورة مركزية نهج يمكن أن يحجب المسؤوليات الفعلية، ويحد من التعاون والمرونة والاستخدام المدروس للأدلة، ويدفع مقدمي الخدمات إلى التعامل مع الغايات باعتبارها الهدف الوحيد لقياس التقدم والتحسين، بدلاً من التعامل مع مفرداتها ومكوناتها (Geyer, 2012; Hummelbrunner, 2013).

(and Jones, 2013).

مشاركة الأطراف المعنية في إعداد خطة التعليم يمكن أن تساعد في تعزيز المساءلة

إن المشاركة الفاعلة للأطراف المعنية في إعداد الخطة الوطنية للتعليم يمكن أن تساعد ليس فقط على اتساق المسؤوليات وعدم تداخلها وإنما تعزز أيضاً ملكية هذه الخطة (Fancy and Razzaq, 2017). كما يمكن تعزيز المساءلة بفضل الآليات المؤسسية التي تمنح الأطراف المعنية المزيد من الصلاحيات الرسمية في عملية إعداد الخطة، كما هو الحال في البرازيل (الإطار 1-2). وقد اعترفت كولومبيا منذ وقت طويل

بقيمة آليات التشاور وآراء وملاحظات الأطراف المعنية: فمنذ عام 1994 ومجلس التخطيط الوطني يقوم باشتراك ممثلين للهيئات والكيانات المحلية والإقليمية والأقليات والقطاعات في مشروع الخطة الوطنية للتنمية من خلال دعوتهم لمراجعة مشروع الخطة وتقديم ملاحظاتهم ووجهات نظرهم ورفع توصيات غير ملزمة. وجرى في إطار الإعداد لخطة الفترة 2014-2018 تنظيم 33 حواراً إقليمياً و27 منتدى قطاعياً (وبضمنها قطاع التعليم) لتيسير المشاركة المحلية والوطنية في إعداد الخطة (OECD, 2016a).

ويستغرق الإعداد التشاركي الجاد والحقيقي لخطة قطاع التعليم وقتاً طويلاً يتراوح بين 8 أشهر و12 شهراً على أقل تقدير، لا سيما إذا جرت محاكاتها على المستوى المحلي (IIEP, 2010b). ويتطلب الحصول على منحة الشراكة العالمية من أجل التعليم أن تقوم البلدان المؤهلة بتقديم خطة متوسطة الأجل ذات مصداقية، وأن تتبع أيضاً عملية تشاركية في إعدادها لضمان الملكية المحلية والمساءلة أمام الأطراف الوطنية المعنية، ومنع هيمنة الخبراء الوطنيين والدوليين (IIEP and GPE, 2015). وقد مولت الشراكة العالمية من أجل التعليم مشاركة المجتمع المدني في المجموعات المحلية للتعليم التي تشارك في وضع خطط قطاع التعليم. وفي عام 2014 شارك 35 تحالفاً وطنياً مع هذه المجموعات، وجرى إبرام ثلث الحالات في إطار اتفاق رسمي مكتوب. وفي كمبوديا، تترأس شراكة المنظمات غير الحكومية بشكل مشترك المجموعة المحلية للتعليم (GPE, 2015).

غير أن إشراك مجموعة متنوعة من الأطراف الفاعلة لا يمثل دائماً مشاركة متساوية. ويلاحظ في البيانات التي تنخفض فيها القدرة التنظيمية، أن الأطراف المعنية قد لا تحظى بصفة تمثيلية للمواطنين أو الناخبين، أو قد لا تسهم إسهاماً فعالاً (Martinez et al., 2017; OECD, 2016a).

إعداد الميزانية في إطار عملية واضحة وشفافة من الركائز التي تقوم عليها المساءلة

إن إعداد الميزانية بموجب عملية رصينة وموزونة مسألة أساسية لتخصيص الموارد للأولويات المقررة وركيزة من الركائز التي تقوم عليها المساءلة. ومن شأن التدقيق المدروس للنفقات المزمعة أن يؤدي إلى زيادة التوافق بين المخصصات وخطة التعليم والأهداف السياسية. وعلى الرغم من أن تكلفة خطط التعليم عملية تقنية، فإن تأثيرها على الميزانية الفعلية قد لا يكون له وزن يذكر. وكثيراً ما يجري إعداد الميزانية بطريقة يعوزها التأني وتغلب عليها العجلة، وتتخذ القرارات المتعلقة بالأولويات خلف الأبواب المغلقة وتفتقر بالتالي إلى الشفافية، أو قد يعاد ببساطة تدوير الميزانية السابقة مع إدخال بعض التعديلات في سياق تدريجي. وتقوم الوزارات التنفيذية بتضخيم الطلبات بانتظار تقليصها من جانب واحد (Long and Welham, 2016; Wilhelm and Krause, 2008).

وبمجرد الانتهاء من إعداد الميزانية السنوية، يصبح التدقيق من جانب هيئة تشريعية مستقلة آلية المساءلة الرئيسية لضمان اتساق قرارات الإنفاق مع الأولويات الوطنية. ويتطلب الإشراف الفعال توافر الوقت الكافي للهيئات التشريعية لمناقشة وتمحيص المقترحات، كما تتطلب الإرادة السياسية والقدرة التحليلية، وصلاحيات استخدام حق النقض بشأن البنود وفروعها، أو صلاحية تعديلها (Wehner, 2003).

نيبال: «تسعى وزارة التربية إلى الحصول على اقتراحات بشأن لوائح التعليم»



Nepali Headlines, November 2016

الإطار 1-2

إضفاء الطابع المؤسسي على المشاركة الواسعة في إعداد خطة التعليم في البرازيل

بعد سنوات من الدكتاتورية العسكرية، شجع دستور البرازيل لعام 1988، المعروف باسم دستور المواطن، المشاركة المدنية في تخطيط التعليم واستعراضه. ودعا قانون التعليم لعام 1996 إلى وضع خطة وطنية للتعليم كل عشر سنوات (Plano Nacional de Educacao). ومنذ عام 1997 بدأ المجلس الوطني للتعليم التشاور مع منظمات المجتمع المدني والرابطات المهنية والخبراء لوضع مبادئ توجيهية وطنية للتعليم. ومن أجل تطوير الخطة الوطنية الثانية، قامت الحكومة بإضفاء الطابع المؤسسي على الحوار مع المجتمع المدني. وشارك في العملية نحو 3.5 مليون شخص، من بينهم أكثر من 450.000 مندوب، وبلغت ذروتها في المؤتمر الوطني للتعليم لعام 2010 الذي وضع تعديلات نهائية على الوثيقة المرجعية التي وزعتها وزارة التربية والتعليم، وقدمت إلى مجلس النواب.

وقد أهمل مجلس النواب بعض المقترحات وأضاف أخرى جديدة. وتأجلت مناقشة الخطة إلى ما بعد انتخابات عام 2010. وأرجئ عقد المؤتمر الوطني للتعليم، الذي كان من المقرر عقده في كانون الأول/ديسمبر 2012، إلى ما يقرب من عامين آخرين، ما أضر بمشروعية العملية واستقلاليتها. وخلال السنوات الأربع التي انقضت بين تقديم الخطة وتوقيع الرئيس عليها، كان هناك خلاف حول هدف التمويل العام، ما حدا بالمجتمع المدني إلى إجراء تعديلات عليها ورفعها إلى البرلمان، وتنظيم حملات إعلامية وزيارات ومقابلات وجاهية مع واضعي السياسات الرئيسيين، كما قدم مذكرة تقنية توضح بالتفصيل لماذا تعتبر نسبة 7% من الناتج المحلي الإجمالي غير كافية لتوفير تعليم جيد. واستقر الرأي في نهاية المطاف على تخصيص نسبة 10% من الناتج المحلي الإجمالي للخطة الوطنية للتعليم لفترة السنوات العشر 2014-2023.

المصادر: Bodiao (2016); Brock and Schwartzman (2004); de Andrade Tosta and Coutinho (2016); Federal Republic of Brazil (2014).

في بعض الحالات، أن تطلب فصل أصحاب المناصب من وظائفهم. ويمكن للجانب أن تطلب معلومات أو أن تعبر عن آرائها وتدعو الخبراء والأطراف المهتمة إلى تقديم الأدلة في جلسات الاستماع، وبالتالي إقامة صلة مع الجمهور. وتتباين البلدان تبانياً واسعاً في درجة الفصل بين السلطات التنفيذية والتشريعية، وعدد الدوائر، ونظام الحكم، ما يؤثر على أنواع المسألة التي تمارس (Pelizzo and Stapenhurst, 2013).

وهناك نوعان من اللجان لهما صلة وثيقة بالتعليم. أولهما لجان المراجعة أو الحسابات العامة التي تتولى متابعة التقارير المقدمة من مؤسسات المراجعة العامة، والتي تطرح على الحكومة أسئلة تتراوح أهمية تأثيرها. وفي سرى لانكا، تطلب لجنة الحسابات العامة متابعة الاعتراضات التي أثارها المراجع العام للحسابات. فعلى سبيل المثال، أوصى المراجع باتخاذ إجراء ضد مدير إحدى إدارات التعليم، ولكن لم يكن هناك أي متابعة (Rahman, 2007).

ويتعاطى النوع الثاني من اللجان مع التعليم تحديداً. وأظهر تحليل - أعد لهذا التقرير - للجان الدائمة المعنية بالتعليم في الهيئات التشريعية لنيوزيلندا والنرويج وبيرو والولايات المتحدة وزامبيا، أنها تضطلع بأدوار متنوعة، وإن اشتركت جميعها في استعراض وتعديل القوانين والميزانيات المقترحة. ومن ذلك أن اللجنة النيوزيلندية أجرت استعراضات مالية للهيئات الحكومية؛ وكان لدى بلدان أخرى هيئات مكرسة خارج الهيئات التشريعية للقيام بهذه المهمة. وباستثناء النرويج، تقوم اللجان عادة بإجراء استعراضات لاحقة وتتولى الإشراف على الإجراءات التي تقوم بها الهيئات التشريعية التنفيذية، مثل تفحص الإجراءات الحكومية، ومراجعة القوانين القائمة وتقديم توصيات بإجراء تغييرات.

وتلقي جلسات الاستماع أو الاستفسارات التي تعقدتها اللجنة في آخر فترة رفع التقارير السنوية الضوء على كيفية ممارسة اللجان للرقابة الإدارية. وفي نيوزيلندا، تنطوي معظم الاستفسارات على إحاطات لم تسفر عن قانون فوري أو اقتراح سياساتي. وعزمت لجنة بيرو على عقد خمس جلسات لاستعراض حالة التعليم وإجراء تقييم واحد لقرار الحكومة إعلان حالة طوارئ في قطاع التعليم بسبب شحة الموارد. ولم تتخذ اللجنة أي قرار. وعقدت اللجنة الأمريكية 14 جلسة استماع، أغلبها ذات طابع استقصائي أو استكشافي، ولم تتناول تشريعات محددة وإنما موضوعات أو تحديات أوسع نطاقاً. وعقدت اللجنة الزامبية جلستين بشأن التعليم العالي والكتب المدرسية وطرحتا أسئلة على السلطة التنفيذية لمتابعة التوصيات السابقة.

ويمكن للجان البرلمانية المعنية بالتعليم أن تحسن المقترحات السياساتية عندما تتألف من مشرعين ذوي خبرة متخصصة. وأظهر تحليل رسمي لدى تأثير اللجان البرلمانية المعنية بالتعليم والمهارات على السياسة الحكومية في المملكة المتحدة بين عامي 1997 و2005 أنه في 20 حالة كانت تدابير السياسة الحكومية متطابقة مع توصيات

ويمكن أن يساعد اعتماد الشفافية في وثائق الميزانية على تيسير مهام الهيئات التشريعية في مجال الرقابة والتدقيق. وتجمع الكيانات الإدارية عادة الميزانيات وتنظمها في بنود مثل الأجور والنفقات الرأسمالية. ومن شأن تقديم الميزانيات في شكل برنامجي - تقسيمها إلى برامج وأنشطة وبيان الأهداف المرتبطة بها - أن يساعد في تقييم النفقات على نحو أكثر فعالية. وتذهب الميزانيات القائمة على الأداء، التي تربط النفقات البرنامجية بالمخرجات والنتائج المرجوة، خطوة أبعد من ذلك. غير أن إعداد هذه السياسات يتطلب توافر قدرات كبيرة في الوزارات التنفيذية، كما أن التنفيذ في البلدان الفقيرة كان يجمع بين الإيجابي والسلبي (Folscher, 2007; Moynihan and Beazley, 2016; Shah and Shen, 2007).

وبالنظر إلى كثافة وثائق الميزانية وطابعها التقني، لا بد أن تتوفر لدى الهيئات التشريعية القدرة التحليلية اللازمة للقيام بمهامها الرقابية والتدقيقية (Wehner, 2003).

وبمقدور منظمات المجتمع المدني أن تقوم بدور مهم في مساعدة الهيئات التشريعية على فحص مقترحات الميزانية وتنوير المناقشات والمداولات، كما هو الحال في إندونيسيا وكنيا (de Renzio, 2016a). وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، قامت مؤسسة HakiElimu بتدريب أعضاء اللجنة البرلمانية ذات الصلة، فقام هؤلاء، ولأول مرة، بإعادة ميزانية الفترة 2012-2013 مشفوعة بأسئلة واستفسارات، إلى وزارة التعليم والمكتب المسؤول عن قضايا الحكم المحلي (Carlitz and McGee, 2013).

الهيئات التشريعية لا توظف دائماً إمكاناتها الرقابية

تمارس البرلمانات والأصناف أخرى من الهيئات التشريعية، سواء في الجلسات العامة أو اللجان، ثلاثة أدوار رئيسية هي: إصدار القوانين (ومنها قانون الميزانية) وتمثيل المواطنين، والإشراف على عمل الحكومة. وقد عُرف هذا الدور الأخير، الذي لا يُمارس في كل مكان وأوان، بأنه «استعراض ورصد ومراقبة الهيئات الحكومية والهيئات العامة، ومن ذلك فيما يتعلق بتنفيذ السياسات والتشريعات» (Yamamoto, 2007, p. 9). والغرض من الرقابة هو حماية الحقوق من انتهاكات الهيئات العامة، وتحسين كفاءة العمليات الحكومية، وضمان فعالية التشريعات، ومراقبة عملية تحقيق الأهداف الحكومية، وتعزيز الثقة في الحكومة.

وبحوزة الهيئات التشريعية مجموعة من الأدوات والوسائل اللازمة لأداء هذه الوظائف. فالجلسة العامة يمكنها أن تبت في المسائل المعروضة وتعالجها، وأن تدعو إلى إجراء مناقشات لمسألة الحكومة. ويجوز لها،

بمقدور منظمات المجتمع المدني أن تقوم بدور مهم في مساعدة الهيئات التشريعية على فحص مقترحات الميزانية وتنوير المناقشات والمداولات، كما هو الحال في إندونيسيا وكنيا

“

مع استيفاء هذه الشروط، فإن عمليات المراجعة المستقلة تكون عادة ضيقة النطاق ولا تركز بشكل كاف على قطاعات مثل قطاع التعليم. وهدفها العام هو مراجعة دقة الحسابات الحكومية وعدد محدود من المعاملات المالية (Wehner, 2003). وتبين الاستعراضات الخارجية للإدارة المالية العامة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن أداء النظم أفضل في إعداد الميزانية منه في تنفيذها (Andrews, 2010).

وتشمل الضوابط الداخلية القدرة على إعداد سجلات مالية موثوقة، ومتابعة التدفقات النقدية وإجراءات إدارة الأصول، والامتثال لقواعد ولوائح الميزانية، والتقيد بأساليب التحقق من التسليم والتسديد، وتطبيق إجراءات الشراء السليمة (Tommasi, 2007). كما بدأت الضوابط الداخلية تشمل وظائف غير مالية، مثل رصد كفاءة تقديم الخدمات، والتحقق من الالتزام بالسياسات وممارسة المسؤوليات الإدارية ضمن الأطر المؤسسية التي تتمتع بقدر وافر من اللامركزية (Baltaci and Yilmaz, 2007; Diamond, 2013). وتتولى وزارات المالية تقليدياً مسؤولية إنفاذ الضوابط المالية الداخلية وتدابير الامتثال فيما يتعلق بوزارات التعليم والسلطات المحلية. وقد قامت وزارتا المالية في كل من إقليم خيبر باختونخوا الباكستاني وفي سيراليون، بإنشاء وحدات لمراجعة الحسابات داخل وزارتي التربية والتعليم (Baltaci and Yilmaz, 2007; Hadley and Welham, 2016).

ثم إن عمليات المراجعة الخارجية التي تديرها مؤسسات الرقابة العليا ذهبت هي أيضاً إلى أبعد من مجرد التحقق من مدى الامتثال لأداء المراجعة، إذ صارت تدقق في ما إذا كان توفير الخدمات يتسم بالكفاءة والفعالية، وتتنبأ من أن السياسات والنقابات تتفق مع الأهداف الحكومية والقطاعية الأوسع نطاقاً، ومن سلامة اتخاذ القرارات التنظيمية. وأجرت الدائرة العليا لمراجعة الحسابات في بولندا مراجعات بشأن قضايا تتراوح بين استخدام الأموال العامة للمؤسسات التعليمية والبحوث وتعليم المواطنين البولنديين المقيمين في الخارج (OECD, 2015a; Radio Poland, 2015). وأدت المراجعة التي أجراها مكتب المراجعة الوطني السويدي لدور مؤسسات التعليم العالي في توفير فرص التعلم مدى الحياة إلى توصية الحكومة باستعراض منظومة الحوافز لهذه المؤسسات (Sweden NAO, 2016).

وصارت عمليات مراجعة الأداء تزداد شيوعاً حتى في البلدان المتوسطة الدخل. ومن الأمثلة على ذلك ديوان المحاسبة الملكي في بوتان الذي حدد أوجه القصور في برنامج التغذية المدرسية، وأوصى بوضع متطلبات غذائية قياسية وتكييف وجبات الطعام وفقاً لذلك، وإنشاء نظام لمراقبة الجودة بإشراف مقيم مستقل (BhutanRAA, 2017). وفي سياق السعي إلى تحقيق الشفافية، وقام ديوان المحاسبة الاتحادي في البرازيل بتقييم إمكانية إتاحة بيانات التعليم، وأصدر مبادئ توجيهية لجعل بيانات برنامجين رئيسيين لتمويل التعليم الوطني متاحة للجميع (OLACEFS, 2016). وقام المكتب الوطني لمراجعة الحسابات في موريشيوس

سبق للجنة تقديمها أو مماثلة لهذه التوصيات، وأنه في 66 حالة لم تكن المقترحات التشريعية مماثلة لتوصيات اللجنة. وكان تأثير اللجنة واضحاً بشكل خاص في بلورة تشريعات ترمي إلى إصلاح نظام التفتيش (Hindmoor et al., 2009).

وأظهر تحليل تجريبي استهدف الأشخاص الذين يقدمون الشواهد والبيانات إلى لجان في الدانمرك وهولندا والمملكة المتحدة أن اختيار هؤلاء من قبل أعضاء اللجنة وفقاً لتقديراتهم وهواهم بدلاً من أن يخضع هذا الاختيار لقواعد ترمي إلى ضمان طائفة متنوعة وواسعة من الأصوات، يزيد من هيمنة المجموعات ذات المصالح الخاصة، بينما تساهم العمليات النظامية والمنضبطة في زيادة تنوع أولئك الذين يقدمون الشواهد والأدلة أو تعزيز صفتهم التمثيلية. ويشير هذا الأمر إلى أن العمليات المؤسسية تؤثر تأثيراً كبيراً على من يشارك في اللجان، وأنها قد لا تمثل بالضرورة الذين هم في أشد الحاجة إلى الإصلاح أو التغيير (Helboe Pedersen et al., 2015). في غانا، حيث تعقد اللجنة الدائمة جلسات استماع مفتوحة للجمهور، أفاد 62% من المواطنين أن لديهم ثقة، تقل أو تزيد بفعالية اللجنة. وفي استبيان شمل أعضاء البرلمان وموظفيه وممثلي المجتمع المدني والصحفيين، وصف هؤلاء اللجان الدائمة الغانية بأنها فعالة إلى حد ما، أو إلى حد معقول، في الكشف عن الاحتيال أو الغش، وإن توجي بعض الدلائل بأن فعالية هذه اللجان تتجلى خاصة في عمليات الاحتيال المحدودة بدلاً من عمليات الفساد الكبيرة (Stapenhurst and Pelizzo, 2012).

وبوجه عام، تعاني العديد من الهيئات التشريعية من ضعف الفعالية المؤسسية وإنفاذ القواعد والعقوبات. ففي بنغلاديش، من المفترض أن تستجيب الوكالات الحكومية للملاحظات الأولية التي تخرج بها عملية المراجعة والتدقيق خلال 45 يوماً، ولكن بلغ متوسط التأخير 5 سنوات في مرحلة التعليم الابتدائي و10 سنوات في مرحلة التعليم الثانوي. ولم تتمكن اللجنة البرلمانية من معالجة سوى 18% من التقارير البالغ عددها 800 تقرير، التي قدمها مكتب المراقب المالي والمراجع العام للحسابات في أول ثماني جلسات برلمانية منذ الاستقلال في عام 1971 (Rahman, 2007). وتعاني البلدان ذات الدخل المرتفع أيضاً من ضعف الروابط بين مؤسسات مراجعة الحسابات والهيئات التشريعية (Breteche and Swarbrick, 2017).

المراجعة الداخلية والخارجية للحسابات حلقة مهمة في سلسلة المساءلة

إن التحقق من سلامة تنفيذ الميزانية يقتضي إخضاعها لعملية مراجعة وتدقيق جادة. كما أن عمليات المراجعة الداخلية والخارجية ضرورية للحد من إهدار الموارد والطاقات، وسوء تخصيص الموارد والفساد، وهي أيضاً أداة تكملية لمساءلة الحكومة. ولا تستقيم المراجعة الخارجية بدون وجود ضوابط داخلية كافية وسجلات مالية دقيقة. ولكن حتى

القضية ولم تخصص لها جلسة استماع، على الرغم من تدخلات المجتمع المدني. وفي الواقع، لم تعقد اللجنة أي اجتماع مخصص لمناقشة هذا التقرير أو ذلك من التقارير الصادرة عن مراجع الحسابات (Institut Alternativa, 2016; Sosić, 2013).

توفر مكاتب أمناء المظالم للجمهور مساراً مباشراً لتقديم شكاويهم

مكتب أمين المظالم وكالة حكومية مستقلة، يعينه الجهاز التنفيذي أو السلطة التشريعية، ويكلف بتلقي الشكاوى بحق الوكالات الحكومية والمسؤولين والموظفين والتحقيق فيها وتقديم تقارير عنها والتوصية باتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة. وكانت مكاتب أمناء المظالم، المعروفة بأسماء مثل «محامي الشعب» (رومانيا) و«حامي الجمهور» (جنوب أفريقيا)، موجودة في 21 بلداً فقط في عام 1983، ولكن بحلول عام 2010 بلغ عددها 118 مكتباً (Finkel, 2012). وأنشئت مكاتب مستقلة لأمين المظالم مخصصة للأطفال في النمسا وبلجيكا والنرويج والاتحاد الروسي، في حين توجد في كل من اليونان ورومانيا وإسبانيا أقسام ضمن مكتب أمين المظالم مخصصة للأطفال (Cheshmedzhieva, 2015).

وما أن يتم إنشاء مكتب لأمين المظالم حتى تغمره الشكاوى من كل مكان. فعندما أنشأت بولندا مكتبها في عام 1987، تراوح عدد الشكاوى التي صار يتلقاها كل يوم بين 120 و150 شكاوى. ويلاحظ أن نسبة كبيرة من الشكاوى التي يُنظر فيها تتسم بطبيعة حساسة من الناحية السياسية، الأمر الذي يمكن أن يضع مكتب أمين المظالم في مواجهة السلطات التي قد تسعى إلى الحد من قدراته من خلال تأخير التعيينات وتخفيض التمويل أو تقييد صلاحياته أو تعيين أشخاص طيعين وموالين لها بالمطلق لرئاسة المكتب (Finkel, 2012).

ينبغي أن يكون بمقدور المواطنين تقديم الشكاوى إلى المؤسسات المتجاوبة



بمراجعة صيانة مباني المدارس الابتدائية والثانوية العامة ووجد أن النظام يفتقر إلى التدابير اللازمة في هذا الصدد. وأوصى بالصيانة الوقائية وتحسين الرصد وإعداد شهادات ضمان قابلة للتنفيذ تحدد المسؤوليات والالتزامات (Mauritius NAO, 2015).

يمكن للمجتمع المدني أن يدعم عمل مراجعي الحسابات الداخليين والخارجيين

يمكن لمنظمات المجتمع المدني أن تساهم مساهمة فعالة في تعزيز عمليات المراجعة الداخلية. ونجد في الفلبين مثلاً على ذلك. فبعد أن وجد تحقيق إعلامي أن 65% من أموال الكتب المدرسية قد ضاعت بسبب الفساد في الفلبين، أدى تعاون أطراف معنية متعددة على الصعيد الوطني في مجال مراجعة الحسابات شمل إدارة التعليم ومنظمات المجتمع المدني إلى تحسين كبير في شراء الكتب المدرسية. وفي إطار «مبادرة عد الكتب المدرسية»، أحييت المعلومات الحكومية المتعلقة بشحنات الكتب المدرسية إلى منظمات المجتمع المدني على المستويات الإقليمية والمحلية والمدرسية. وجرى تعبئة المتطوعين لمراقبة ما يصل إلى 85% من نقاط تسليم الكتب المدرسية التي يربو عددها على 7000 نقطة. وساعدت المعلومات عن التلاعب وعدم الكفاءة على خفض تكاليف الكتب المدرسية بمقدار الثلثين تقريباً وقلصت وقت الشراء إلى النصف (ASG, 2016; Fox and Aceron, 2016).

وفي الحالات التي لا تتوافر فيها السجلات المالية الداخلية أو أن دقتها أمر مشكوك فيه، يمكن للدراسات الاستقصائية الخاصة بتتبع الإنفاق العام أن تسلط الضوء على سوء استخدام الأموال. وقد أجرى نحو 50 بلداً هذه الدراسات الاستقصائية التي تضع عادة الأصبع على مكان التسرب في النفقات التقديرية غير المتعلقة بالأجور. غير أن عمليات المراجعة هذه غير منتظمة الحدوث، وإنما تحدث في الغالب مرة واحدة بدفع من الجهة المانحة، ولا تؤدي من ثم إلى تغييرات جوهرية وطويلة الأجل في الإدارة المالية العامة (Gauthier, 2013).

وقد يساهم المواطنون في تنوير وكالات المراجعة الخارجية ولفت انتباه المراجعين إلى مكان الخلل أو المجالات التي يجدر تمحيصها والتدقيق في جوانبها. ويجري ذلك في شيلي وجمهورية كوريا من خلال شكاوى المواطنين واقتراحاتهم عبر الإنترنت. وفي السلفادور، أنشأ ديوان المحاسبة وحدة لجمع مساهمات المواطنين بشأن إساءة استخدام الأموال العامة، وقام أيضاً بإنشاء موقع شبكي لتسجيل إجراءات المتابعة (de Renzio, 2016a). ونظمت وكالة المراجعة الخارجية في إندونيسيا منتدى لتلقي المساهمات من الأطراف المعنية واستهدت باقتراحات منظمات المجتمع المدني.

ولكن حتى تقارير مراجعي الحسابات وتعبئة المجتمع المدني قد لا تجد أحياناً أذاناً صاغية ولا تسفر عن إجراءات تعالج مواطن الخلل والزلل. ففي الجبل الأسود، كشفت عملية مراجعة لمعهد الكتب المدرسية والوسائل التعليمية عن وجود انتهاك للقوانين واللوائح المتعلقة بالمشتريات العامة والرقابة المالية الداخلية. وأصدر مراجع الحسابات رأياً مؤهلاً بشأن البيان المالي للمعهد ورأياً سلبياً بشأن امتثاله لقواعد الكفاءة في إدارة الأعمال (Montenegro SAI, 2013). ومع ذلك، رفضت اللجنة البرلمانية المعنية بالتعليم والعلوم والثقافة والرياضة

الإطار 2-2

تتألف آلية متابعة واستعراض أهداف التنمية المستدامة من التقارير الطوعية الوطنية والتقارير غير الحكومية

بما أن خطة عام 2030 ليست ملزمة من الناحية القانونية، فإن آلية رصد التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة جاءت متمشية مع هذا الواقع. فمن الناحية التقنية أو الإجرائية، أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة إطاراً للرصد، وتقوم إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية للأمم المتحدة في كل عام بإعداد تقرير عن أهداف التنمية المستدامة وفقاً لمؤشرات الرصد المناظرة. أما على المستوى السياسي، فإن المنتدى السياسي الرفيع المستوى يعتبر المؤسسة العليا، ويشرف على شبكة من عمليات المتابعة والاستعراض على الصعيد العالمي، بهدف تيسير تبادل الخبرات، ويشمل ذلك النجاحات والتحديات والدروس المستفادة، وتوفير القيادة السياسية والتوجيهات والتوصيات من أجل المتابعة.

فيما يتعلق بوضع أهداف التنمية المستدامة، لم ينظر إلى الأمم المتحدة على أنها منتدى للمساواة، وإنما وضعت المسؤولية مباشرة على البلدان لكي تتصرف وفقاً لما يمليه عليها التزامها في مجال تحقيق أهداف التنمية المستدامة. ولذلك فإن المدخل الرئيس للمنتدى السياسي الرفيع المستوى هو الاستعراض الوطني الطوعي. وتشجع البلدان على تبادل الخبرات والتحديات والدروس المستفادة. وقد قام 64 بلداً حتى الآن بتقديم استعراضات وطنية طوعية للتقدم المحرز على طريق تحقيق أهداف التنمية المستدامة. ومن السابق لأوانه معرفة مدى فعالية هذا النهج الطوعي الذي تقوده البلدان حسب مرامها في النهوض بخطة عام 2030. وعلى الرغم من وجود دلائل على أن الضغوط المعيارية من جانب بلدان أخرى تشجع التقدم في ضمان الحق في التعليم، فإن التقارير القطرية عن معاهدات الأمم المتحدة لحقوق الإنسان تشي بأن عدم وجود إنفاذ خارجي قد يؤخر التقدم على الطريق المنشود.

وبالإضافة إلى البلدان، هناك مجموعتان مدعوتان إلى تقديم مدخلات إلى المنتدى السياسي الرفيع المستوى. أولاً، تقوم اللجان الفنية التابعة لمجلس الأمم المتحدة الاقتصادي والاجتماعي وغيرها من الهيئات والمحافل الحكومية الدولية الأخرى بتوفير منظور مواضيعي. أما في حالة التعليم، فإن الهيئة المعنية هي اللجنة التوجيهية لخطة التعليم لعام 2030، التي تستمد سلطاتها من المنتدى العالمي للتعليم. ثانياً، «المجموعات الرئيسية وغيرها من الأطراف المعنية» مدعوة إلى تقديم تقارير في هذا الصدد، ما يمثل اعترافاً رسمياً بدور الأطراف الفاعلة غير الحكومية في المساهمة من خلال آرائها وجهات نظرها في دفع عجلة التقدم نحو تحقيق الأهداف المنشودة للتنمية المستدامة على الصعيد العالمي.

المصادر: (United Nations (2017a, 2017b, 2017c)

ويمكن القول إجمالاً إن عدم قدرة الهيئات المنبثقة عن المعاهدات على إنفاذ التوصيات الختامية، وقلة شيوع توصياتها في بعض الأحيان، أمر من شأنه تقويض فعالية تقديم التقارير بوصفها آلية للمساءلة من أجل تحسين الجودة والإنصاف في التعليم. ويلاحظ أيضاً أن البلدان التي تُحَفِّز على التصديق قد تكون أكثر ميلاً إلى تقديم التقارير بصرف النظر عن حالة التصديق.

بإمكان المواطنين في أكثر من نصف بلدان العالم مقاضاة حكومتهم إذا انتهكت الحق في التعليم

«لا أعتقد أن الحق في التعليم يُراعى في بلدي. ولم تتخذ الحكومة أي تدابير عاجلة لتلبية الحاجة الملحة إلى توفير التعليم للجميع على قدم المساواة».

أولامبو أوشينوو، مستشار في حقل التعليم، نيجيريا

«الحق في التعليم حق مُراعى في فيجي، ولكن هناك الكثير من العقبات التي تعيق إحقاقه في بعض المناطق، مثل الفقر وعدم إمكانية الوصول إلى المدارس».

كريشنا سامي راغوايا، محاضر، فيجي

وتحدد المعاهدات الدولية ومسؤوليات الحكومة المتمثلة في احترام الحق في التعليم وحمايته وإعماله. ويستوجب احترامه أن تمتنع الحكومات عن عمل كل ما من شأنه أن يحول دون التمتع بهذا الحق. وتستوجب حمايته أن تضمن الحكومات عدم قيام أطراف ثالثة بمنع المساواة في مجال إتاحة التعليم والانتفاع به. ويستوجب إعمال هذا الحق وإحقاؤه أن تعتمد الحكومات تدابير تشريعية وإدارية ومالية وقضائية وغيرها من التدابير لضمان الإحقاق الكامل لهذا الحق (ActionAid International, 2017).

ولا شك أن وجود نظام قضائي يسهل الوصول إليه ومستقل وفعال يؤدي إلى زيادة قدرة المواطنين على محاسبة الحكومة. وتتضمن حالياً 83% من الدساتير الوطنية حكماً بشأن الحق في التعليم (ActionAid International, 2017). ولكن هذا الحق يجب أن يكون أيضاً قابلاً للتقاضي حتى يمكن اللجوء إلى القانون في حالة انتهاكه، وهو ما نجده في 55% فقط من البلدان. فنلاحظ على سبيل المثال أن الحق في التعليم مدرج في دستور جمهورية تنزانيا المتحدة لعام 1977، ولكن المادة 7 تحول دون «إنفاذها من قبل أي محكمة». ومن المفترض أن الدستور الجديد المقترح سيجعله حقاً من حقوق الإنسان القابلة للتقاضي (Legal and Human Rights Centre, 2013) إلا أن الاستفتاء على الدستور تأجل إلى أجل غير مسمى (VOA News, 2015).

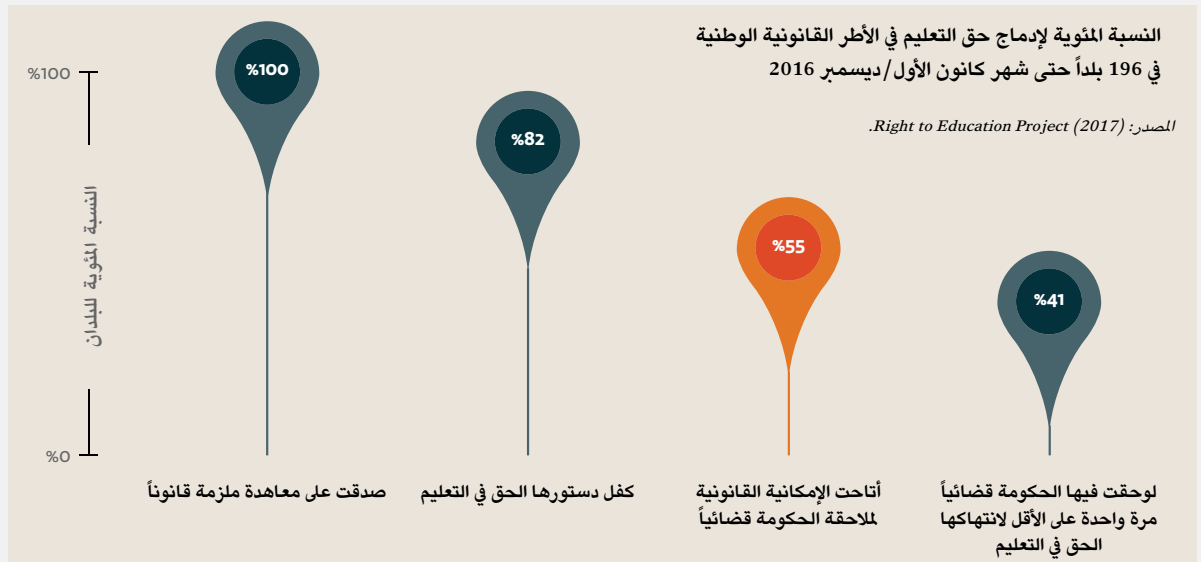
”

قام 64 بلداً حتى الآن بتقديم استعراضات وطنية طوعية للتقدم المحرز على طريق تحقيق أهداف التنمية المستدامة

“

الشكل 2-2:

بإمكان المواطنين مقاضاة الحكومة على انتهاكها للحق في التعليم في 55% فقط من البلدان



والثانوي مجاناً. وأمرت المحكمة الدستورية في إندونيسيا الحكومة بزيادة الميزانية الوطنية للتعليم وفقاً للنسبة المنصوص عليها في الدستور وقانون أنظمة التعليم الوطني والبالغة 20%. وفي الولايات المتحدة، وجدت المحكمة العليا في ولاية كنساس أن السلطة التشريعية فشلت في تمويل المدارس بشكل منصف، مما أدى إلى استعادة 38 مليون دولار أمريكي لصالح نظام التعليم العام (Right to Education Project, 2017).

ولا يمثل الحق في المقاضاة إلا بداية الانطلاق نحو تحقيق تغيير حقيقي في السياسات والممارسات من خلال المحاكم. ومن الواضح أن السعي إلى إعمال الحق في التعليم يجب أن يقترن باستراتيجيات أخرى للتعبئة الاجتماعية والسياسية، ويجب أن يتمتع أصحاب الحقوق بالقدرة على المطالبة بإحقاق تلك الحقوق (OHCHR/CESCR, 2013; Tomaševski, 2001b). ويمكن أن يوفر عمل المجتمع المدني في بعض البلدان الدعم القانوني.

وفي بوينس آيرس، في الأرجنتين، طلبت الرابطة المدنية للمساواة والعدالة معلومات من حكومة المدينة عن ميزانية ونفقات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وعندما لم تستجب الحكومة، نجحت الرابطة في التقاضي بنجاح بموجب قانون حرية المعلومات. وأظهر التحليل اللاحق للميزانية أن المدينة لم تنفق 32% من الموارد المخصصة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بين عامي 2002 و2005. وقد رفعت الرابطة دعوى قضائية على أساس هذه الأدلة، بحجة أن المدينة لم تف بالتزاماتها الدستورية. وينص اتفاق ملزم قانوناً على أن تكفل الحكومة وتمول حصول الجميع على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وأن تقدم معلومات مفصلة عن كافة المشاريع الجارية والمخطط لها (Basch, 2011).

ومن بين البلدان التي أدرجت الحق في التعليم في أطرها القانونية، قضى ما لا يقل عن 80 بلداً بوجود انتهاك (الشكل 2-2). وقد يعزى هذا العدد المنخفض، إلى جانب حالات عدم التقاضي أو الحالات غير القابلة للتقاضي، إلى عدم توافر بيانات يسهل الوصول إليها، أو ضعف الوعي الفردي بالحقوق، أو عدم توفر الموارد الضرورية لإقامة الدعوى (Right to Education Project, 2017).

ويمكن أن تؤدي قرارات المحاكم إلى تغييرات في التمويل أو التشريع، بالإضافة إلى سبل الانتصاف المالية أو العملية الخاصة بحالات محددة. وبما أن حقوق الإنسان تعتبر غير قابلة للتجزئة ومتكافئة ومتشابكة، فإن أحد الأساليب الفعالة يتمثل في استخدام السلطة القانونية لحقوق أخرى عند تقديم القضايا المتعلقة بالحق في التعليم. وتم تنفيذ برنامج الغذاء المدرسي نتيجة للتقاضي عن الحق في الغذاء أمام المحكمة العليا الهندية، ما دفع 350000 فتاة إضافية إلى الحضور (Right to Education Project, 2017).

ويمكن أن تؤدي القرارات القضائية بشأن التمويل إلى تغيير هيكل طويل الأمد في مجال التعليم. وقد وجدت المحكمة الدستورية في كولومبيا أن قانون التعليم، الذي يسمح بفرض رسوم مدرسية، غير دستوري، مما أدى إلى صدور مرسوم وطني بإتاحة التعليم العام الابتدائي

”
أمرت المحكمة الدستورية في إندونيسيا الحكومة بزيادة الميزانية الوطنية للتعليم وفقاً للنسبة المنصوص عليها في الدستور وقانون التعليم

“



ويتناول الجزء المخصص للرصد في هذا التقرير مجموعة متنوعة من التحديات التي تواجه عملية الرصد هذه. ويركز هذا القسم على محاولات الخروج بخلاصة أو توليفة للبيانات والدلائل. وتعتبر تقارير الرصد الوطنية ضرورية لمعرفة مدى وفاء البلدان بالتزاماتها تجاه المواطنين والمجتمع الدولي في مجال التعليم. ومع أن المنظمات غير الحكومية في العديد من البلدان تقوم برفع تقارير في هذا الصدد، إلا أن تقاريرها لا تشكل بديلاً للتقارير الحكومية التي لها وزنها الخاص. وتقوم الحكومات بإعداد مجموعة من تقارير الرصد، التي يفي كثير منها بالتزامات قانونية حيال الهيئات الأخرى، مثل الهيئات التشريعية، أو الهيئة العليا لمراجعة الحسابات، أو إحدى المنظمات الدولية. بالإضافة إلى ذلك، يحتاج المواطنون إلى تقرير منتظم الصدور عن تنفيذ الاستراتيجية أو الخطة الوطنية في مجال التعليم حتى يكون بمقدورهم مساءلة الحكومة. ويفترض بهذه الوثيقة أن تبين مدى التزام السلطة التنفيذية بالشفافية وأن تتيح للمواطن إمكانية الاطلاع على البيانات المتعلقة بالإنفاق والأنشطة والنتائج.

تتباين التقارير الوطنية لرصد التعليم من حيث الغرض والنطاق

” قدمت 108 بلدان من أصل 209 بلدان تقريراً وطنياً لرصد التعليم مرة واحدة على الأقل منذ عام 2010 لعرض حالة قطاع التعليم أو جوانب منه على الأقل

“

وقد وجد أحد البحوث المعدّة لهذا التقرير أن 108 بلدان من أصل 209 بلدان قدمت تقريراً وطنياً لرصد التعليم مرة واحدة على الأقل منذ عام 2010 (انظر ملحق المساءلة). وقد عُرِف «التقرير الوطني لرصد التعليم» بأنه وثيقة (أ) تعدّها وكالة حكومية (مركزية أو مستقلة)؛ وأنه (ب) يهدف إلى عرض حالة نظام التعليم (كله أو جزء منه)، ويشمل ذلك تفسير بعض النتائج؛ و (ج) يعرض الحال على ضوء غايات الاستراتيجية الحكومية أو خطة الحكومة أو سياستها أو

وفي عام 2013، ألغت محكمة الاستئناف في ولاية ساو باولو في البرازيل حكماً قضائياً أدنى وخلصت إلى أن الحكومة لم تف بالتزامها بالوفاء بالحق في التعليم. وبعد الاستماع إلى شهادات وإفادات مسؤولين حكوميين وخبراء وأعضاء من المجتمع المدني، قضت بأن البلدية يجب أن تضع خطة من شأنها أن توفر ما لا يقل عن 150000 مكان جديد لرعاية الأطفال وتلاميذ المرحلة الابتدائية بحلول عام 2016، وأن تقدم إلى المحكمة تقرير رصد كل ستة أشهر، بالتعاون مع منظمات المجتمع المدني ومكتب المدعي العام (Right to Education Project, 2017; Figueiredo and Gerber, 2014; Vieira, 2014).

وفي جنوب أفريقيا، رفع مركز الموارد القانونية، وهو منظمة لحقوق الإنسان، دعوى ضد الحكومة الوطنية وحكومات المقاطعات نيابة عن سبع مدارس ريفية ذات بنية أساسية ضعيفة، قوامها بعض المباني الطينية، تقع في مقاطعة كيب الشرقية. وفرض اتفاق ملزم قانوناً على الحكومة أن تخصص الأموال اللازمة لاستبدال البنى الأساسية المتردية بأخرى سليمة على الصعيد الوطني، وضمان بنائها في غضون فترة قصيرة وإبلاغ المحكمة بانتظام عن سير العمل (Tshangana, 2013). وفي ليمبوبو، بجنوب أفريقيا، دعم القسم 27 للمركز القانوني المعني بالمصلحة العامة قضية بشأن عدم توفير الكتب المدرسية للمدارس الريفية الفقيرة من خلال عملية رصد استمرت عاماً واحداً شملت عدة دعاوى ناجحة وأسفرت عن صدور أمر قضائي بشأن تسليم الكتب المدرسية بالكامل (Section 27 and Right to Education Project, 2014).

التقارير الوطنية لرصد التعليم أداة للشفافية والمساءلة

ينبغي أن تمتد عملية الرصد الإدارة بمعلومات مناسبة وفي الوقت المناسب بشأن ما إذا كان يجري إحراز تقدم نحو تحقيق أهداف استراتيجية ما أو خطة ما أو برنامج ما أو مشروع ما. ويمكن لتقارير الرصد أيضاً أن تفسر الأدلة، وأن تحدد المشكلات من أجل دعم القرارات وإجراءات المتابعة، وأن توفر الأساس الذي تقوم عليه عملية التقييم اللاحقة. وعندما يكون تعيين المسؤوليات واضحاً وكذلك الصلات بين المدخلات والنتائج، فإن هذا الأمر يصبح أيضاً بمثابة آلية للمساءلة.

ويلاحظ أن البيانات المتعلقة بتوزيع المعلمين وأجورهم، والتفتيش والتقييم في المدارس، وتقييم الطلاب، والإدارة المالية، تمثل حالة من حالتين: فهي إما يجري دمجها في نظم معلومات إدارة التعليم المتقدمة، أو أنها تبقى مجزأة، وهي الحالة الأكثر شيوعاً (McMeekin, 2013; World Bank, 2014, 2016a). وهناك عدة تحديات يمكن أن تحد من فعالية النظام أو تعطلها تماماً. ولا يقتصر الأمر على قيود العرض الأساسية، مثل التكلفة والقدرة على المعالجة، وإنما يشمل أيضاً قيود الطلب، مثل عدم وجود إطار للرصد والتقييم أو عدم توفر المهارات اللازمة لتفسير البيانات واستخدامها لأغراض رسم السياسات (UNESCO, 2016a).

بأكمله تقرير التعليم والشباب والأداء الرياضي في كمبوديا (Cambodia MoEYS, 2016) وتقرير المساءلة في السلفادور (El Salvador MOE, 2016) وتقرير التعليم السويسري (SKBF/CSRE, 2014).

وتتباين التقارير أيضاً من حيث تركيزها النسبي على تقييم الوضع الراهن، ووصف الإجراءات التي تتخذها الوزارة فيما يتعلق ببرنامج عمل الحكومة والإبلاغ عن النفقات. ويشير تحليل المحتوى إلى أن حوالي 60% من التقارير تركز أساساً على الإجراءات المتخذة و25% تركز على الوضع الحالي.

ومن الأمثلة على التقارير التي توفر تغطية متوازنة للوضع والأنشطة والنفقات التقرير السنوي لوزارة التعليم في مقاطعة ساسكاتشوان، في كندا. ويغطي التقرير أعمال الوزارة وإنجازاتها خلال السنة المالية السابقة في المناطق الخاضعة للولاية الحكومية، ابتداء من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وانتهاء بمحو أمية الكبار. ويرصد التقرير أيضاً التقدم المحرز على ضوء الأهداف السياساتية للخطة السنوية للوزارة والاتجاه العام للحكومة المحلية في المقاطعة. ويتمحور التقرير بشكل واضح حول هذه الأهداف ومؤشراتها. كما يتضمن التقرير معلومات عن المصروفات المنفقة في إطار الميزانية بالإضافة إلى تحليل لأوجه التباين. ويعبر التقرير إجمالاً عن «الالتزام بنقدية تقارير فعالة عن الأداء العام والشفافية والمساءلة» (Saskatchewan MOE, 2016).

خلاصة الأمر هي أن تقارير رصد التعليم الوطنية تمثل أداة للمساءلة، وأن مجالات التركيز التي تختارها البلدان وكيفية عرضها قد تعبر عن السياقات والتوقعات المحلية. ويلاحظ أن التقارير في العديد من البلدان تتوخى الشفافية؛ وأنها قد تتعمق في تناول أولويات التعليم إذا كان منسوب الثقة مرتفعاً. وينوه التقرير المكرس للتحليل السنوي في إستونيا بأهمية أن يكون الجمهور على دراية جيدة بالأمر ذات الصلة، ما يسمح له بالمشاركة في النقاش الذي تنجم عنه القرارات (Estonia MOER, 2016).

الأحكام القانونية المتعلقة بالمساءلة تشكل أحياناً رافعة لتقارير الرصد الوطنية

يعتبر السياق مسألة مهمة في تحديد وفهم نوع تقرير الرصد الذي يعده البلد. ويتمثل بعض هذه السياقات في أن التقرير يأتي استجابة لمتطلبات قانونية في إطار التقارير العامة الأساسية التي تقتضيها عادة الهيئة التشريعية. وتنحو هذه التقارير إلى التركيز على الإجراءات أو النفقات. ومن ذلك تقرير التعليم في ألمانيا الذي يعتبر ضرورة قانونية (Germany FMOER, 2016). وفي فانواتو، يجري إعداد التقرير السنوي لوزارة التعليم بموجب قانون الخدمة العامة ووفقاً للمبادئ التوجيهية الصادرة عن لجنة الخدمة العامة (Vanuatu MOE, 2013).

برنامجها (على مدى سنة واحدة أو عدة سنوات)، ولا سيما على ضوء الميزانية أو إطار الرصد المناظرين. وقد اتخذ تقرير واحد لتمثيل البلد.

ولم تؤخذ في الحسبان التقارير والمخصصات الإحصائية المتأتية من نظام معلومات إدارة التعليم الوطني والتي تقتصر فقط على جداول بيانات دون الرجوع إلى سياسة التعليم الوطنية. واستبعدت أيضاً الاستعراضات الوطنية للتعليم للجميع، التي جرت في 135 بلداً في الفترة التي سبقت انعقاد المنتدى العالمي للتعليم في عام 2015. وأُعيد في المقابل عدد من الوثائق الأخرى مثل التقارير المرحلية عن البرامج على نطاق قطاع التعليم ككل في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط وتقارير الحالة القطرية في العديد من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وذلك بسبب المشاركة النشطة من الجانب الحكومي والصلة الوثيقة بين البيانات والسياسات الوطنية.

وتفاوتت التقارير التي تقي بمعايير الإدراج تفاوتاً كبيراً من حيث الوتيرة. وتفيد البيانات أن نسبة البلدان التي نشرت تقريراً واحداً أو اثنين خلال الفترة 2010-2016 بلغت 55%. كما أن بلداً واحداً من كل ستة بلدان في جميع أنحاء العالم يقوم حالياً بإعداد تقارير سنوية لرصد التعليم، على أنه من الصعب تحديد أي سلسلة من التقارير قد توقفت وأي سلسلة بدأت للتو. وقد أخذت عدة بلدان متوسطة الدخل بإصدار تقارير بصورة منتظمة - وإن ظل الأمر أكثر شيوعاً في البلدان الغنية - ومن ذلك التقارير السنوية في ماليزيا، وتقارير الأنشطة في جمهورية مولدوفا.

ومن الأمثلة غير الشائعة للتقارير السنوية المنتظمة الصدور في البلدان المنخفضة الدخل تقرير الأداء السنوي الذي تصدره وزارة التعليم والرياضة في أوغندا. ويتم تقييم الأداء في هذا التقرير ابتداء من مرحلة الطفولة المبكرة حتى مرحلة التعليم العالي على ضوء السياسات المعتمدة والأهداف المنشودة، من أجل إغناء وتنوير الاستعراض التالي لقطاع التعليم والذي يسعى إلى تحديد المجالات ذات الأولوية للعام المقبل. كما يقدم التقرير عرضاً للإجراءات التي تتخذها الوزارة ونتائجها على مستوى المدخلات والعمليات والنتائج. ويقدم أيضاً بعض التحليلات للتحديات، ويناقش العوامل التي تؤثر على عملية تحقيق الأهداف ويتضمن معلومات عن أداء الميزانية (Uganda MOES, 2016).

وتتباين التقارير في تغطيتها للمراحل الدراسية. وتشمل جميع التقارير تقريباً مرحلتى التعليم الابتدائي والثانوي، وتغطي نحو ثلاثة من كل أربعة تقارير مرحلة الرعاية والتربية في فترة الطفولة المبكرة، ويغطي تقريران من كل ثلاثة تقارير مرحلة التعليم العالي، ويغطي تقرير واحد من كل ثلاثة تقارير تعليم الكبار. ولا يعني هذا بالضرورة أن البلدان لم تكن لديها تقارير تغطي المستويات الأخرى، وإنما يشهد بأن المسؤولية مشتتة بين الهيئات الحكومية. ومن التقارير التي تغطي النظام التعليمي

والمجتمعات المنحدرة من أصل أفريقي والمجتمعات المحلية (2015)؛ والتقارير المعني بالتطوير المهني والقيادة لمديري المدارس (2017) (OEI, 2016).

الملكية القطرية للنظام التعليمي والسياسة التعليمية وبرنامج التقييم مسألة أساسية للمساءلة

تمد تقارير الرصد الوطنية والبيانات ذات الصلة، التي تنشرها المنظمات غير الحكومية ومؤسسات البحوث والمراكز الفكرية والشركاء الدوليون، الحكومات بأساس قوي لتقييم كفاءة وفعالية نظمها التعليمية وسياساتها وبرامجها وإغناء الدورة السنوية للسياسات والميزانية بالخلاصات والنتائج. وتحاول العديد من الحكومات عرض نفسها للمساءلة عن طريق تكليف مقالين مستقلين أو وكالات مستقلة أو مؤسسات دولية لإجراء مثل هذه التقييمات.

ومن ذلك أن الحكومة النرويجية طلبت من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن تستعرض تطور سياساتها في مجال التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة في الفترة ما بين عامي 1999 و2014. وساهمت وزارة التعليم والبحوث في العملية من خلال تقديم تقرير بالمعلومات الأساسية (Norwegian MOER, 2015). وقد أثنى التقييم على استخدام القطاع معايير للجودة عالية التنظيم والتمويل العام الذي دعم توسع القطاع، وقدم مجموعة من التوصيات، منها أن تقوم الحكومة بتبسيط إجراءات التمويل المخصص لمقدمي الخدمات من القطاع الخاص وتخفيض نسبة الموظفين غير المؤهلين (Engel and Barnett, 2015).

وفي الهند، يخضع برنامج سارفا شيكشا أبهيان، وهو البرنامج الرئيسي في مجال التعليم الأساسي، الذي جرى العمل به منذ 2000-2001، لعملية مراجعة مشتركة مرتين في السنة (UNESCO, 2015c). كما يقوم المجلس الوطني للبحوث والتدريب التربوي المستقل بتقييم عناصر محددة، منها برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس، الذي استهل في عام 2004، حيث جرى تقييمه في 10 ولايات وأقاليم اتحادية في الفترة بين عام 2009 وعامي 2013-2014 لرصد وقياس مجموعة من المعايير والمؤشرات مثل حالة تنفيذ البرنامج ومواده وكيفية استخدامه ومدى الانتفاع به، وفقاً لإطار تقييمي قدمته الوزارة (NCERT, 2014). وجرى أيضاً عملية تقييم لبرنامج التعليم الجامع في التعليم الثانوي أسفرت عن توصية بإجراء عدة تحسينات، مثل تحسين عملية رصد وتتبع الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، والتركيز على الفتيات وتيسير المتطلبات اللازمة لإصدار الشهادات المتعلقة بالإعاقة (Julka et al., 2013). وفي تموز/يوليو 2017، تعاقبت الوزارة مع شركة استشارية لتقييم مجمل البرنامج التعليمي (India MHRD, 2017a, 2017b).

وفي بنما، كما هو الحال في العديد من بلدان أمريكا اللاتينية، تنشر وزارة التعليم تقريراً سنوياً، وفقاً لما هو منصوص عليه في قانون الشفافية في الإدارة، الذي تشير بعض مواده إلى التزامات موظفي الخدمة العامة بإبلاغ نتائج إدارتهم إلى المجتمع (القسم 1) والالتزام مؤسسات الدولة بإصدار معلومات محدثة ومستوفاة، في شكل مطبوع، بشأن مجموعة من القضايا، وبضمنها السياسات العامة، ونشرها بصورة دورية وإتاحتها على مواقعها على شبكة الإنترنت وفقاً لمبدأ الدعاية (القسم 9) (Panama Ombudsman, 2002).

ويلزم «ختم الشفافية» المنصوص عليه في قانون الميزانية في الفلبين والقاضي بتعزيز الشفافية وإنفاذ المساءلة، جميع مواقع الوكالات الحكومية الوطنية الرسمية بنشر تقارير سنوية على مدى السنوات الثلاث الماضية، ومتابعة المتطلبات الدقيقة الواردة في المنشور الدوري للميزانية الوطنية (Philippines DBM, 2012). وتتباين الوزارات في تفسيرها لهذا الالتزام. فوزارة التعليم تتبع التعليمات بحذافيرها وتقدم جداول بيانات مفصلة عن المساءلة المالية والميزانية والنفقات (Philippines DOE, 2017). وتقدم الوزارات الأخرى أيضاً، مثل وزارة الصحة، تقريراً سرياً يستجيب لأهداف السياسة العامة ومؤشرات الرصد ويسهل على الجمهور الوصول إليه (Philippines DOH, 2016).

وتتمثل التقارير عبر الوطنية سياقاً مؤسسياً آخر. فالمفوضية الأوروبية مثلاً تصدر التقرير السنوي لرصد التعليم والتدريب، وهو تقرير رصد الإطار الاستراتيجي للتعليم والتدريب لعام 2020، الذي يتضمن تقارير عن كل بلد عضو، بغض النظر عن أي تقرير وطني قد يصدره (European Commission, 2016). ولئن تفتقر المناطق الأخرى لمثل هذا النظام للإبلاغ، تعمل المنظمات الإقليمية على سد الفراغ من خلال قيامها على نحو متزايد بدور مهم في التأثير على النهج الوطنية لرصد التعليم.

ومن بين هذه التقارير الإقليمية تقرير حالة التعليم الصادر عن رابطة أمم جنوب شرق آسيا الذي رصد التقدم نحو تحقيق الأهداف المنشودة في إطار الأولويات الأربع لخطة العمل الخمسية للتعليم (2011-2015) (ASEAN, 2013). وهناك كذلك «تقرير تطلعات الاتحاد الأفريقي بشأن التعليم» الذي جرى إعداده، بدعم من رابطة تنمية التعليم في أفريقيا، لمؤتمر وزراء التعليم لعام 2014 (African Union, 2014). ومن ذلك أيضاً التقرير السنوي الرئيسي لمنظمة الدول الأيبيرية الأمريكية، المسمى Miradas (آفاق)، الذي يرصد التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف الـ 11 لاستراتيجية التعليم (Metas Educativas 2021) (أهداف التعليم 2021). ويقدم التقرير كل سنتين مجموعة من المرتكزات لتعلم الأقران بشأن موضوع محدد، ومن ذلك التقرير المخصص لوضع المعلم والتدريب والتقييم (2013)؛ والتقرير المخصص لموضوع تعليم السكان الأصليين

تقوم وكالات التقييم المستقلة في أمريكا اللاتينية بدور تتعاظم أهميته

يتجلى التركيز المتزايد على النتائج في ظهور وكالات تقييم مكرسة لهذا الغرض ومستقلة في معظمها في أمريكا اللاتينية في العقد الأخير. وقد اتسعت مسؤوليات هذه الوكالات بفضل أحكام قانونية جديدة أو من خلال اتساع نطاق الممارسة.

ومن هذه الوكالات «المعهد الكولومبي لتقييم التعليم» المسؤول عن التقييم في جميع مستويات التعليم، وبضمنها التعليم العالي. وتشمل مسؤوليته أيضاً تقييمات التعليم الأساسي، وامتحانات الدولة والتقييمات الدولية. وقد أعيدت هيكلته في عام 2009 كمؤسسة عامة بتمويل مستقل. ويمكن لهذا المعهد أن يوفر الخدمات للأفراد والمنظمات العامة أو الخاصة، وأن يجمع الإيرادات ويحتفظ بالربح لإعادة الاستثمار في تطوير التقنية والبرامج. ويقود زمام المعهد مجلس إدارة يتألف من ممثل لوزارة التعليم وأعضاء يعينهم الرئيس لمدة أربع سنوات.

ومنها أيضاً «المعهد الاكوادوري لتقييم التعليم الوطني» الذي أنشأته الاكوادور في عام 2012 كهيئة مستقلة في إطار الدستور الوطني الجديد، وأناطت به بعض المسؤوليات التي كانت تتولاها سابقاً وزارة التعليم. وهو مسؤول عن جميع عمليات التقييم، ومنها عملية تقييم أداء المعلمين.

وأنشئ في بيرو في عام 2003 المعهد المعني باعتماد وتقييم الجودة في التعليم الابتدائي في إطار منظومة وطنية للكيانات المتكاملة وظيفياً والمبادئ التوجيهية وعمليات التقييم والاعتماد وإصدار الشهادات التي تغطي جميع مستويات التعليم. وهو مكلف أيضاً بتقييم عملية تحقيق الإنصاف.

وأولت السياسة التعليمية المعتمدة في المكسيك أهمية كبيرة لعملية التقييم ودورها المركزي بوصفها أداة للتخطيط والمساءلة ووضع السياسات منذ أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. ويتولى المعهد الوطني لتقييم التعليم الذي أنشئ في عام 2002 بموجب مرسوم رئاسي بوصفه وكالة عامة لا مركزية، مسؤولية تقييم التعليم بالتشارك مع المديرية العامة لتقييم السياسات التابعة لأمانة التعليم العام. وقد وفر الإصلاح الدستوري في عام 2013 المزيد من الاستقلالية للمعهد على الصعد القانونية والتقنية والمالية وأناط به أيضاً المزيد من المسؤوليات، بضمنها تصميم نظام وطني لتقييم التعليم وتولي مسؤولية قيادته.

ويتولى في البرازيل المعهد الوطني للدراسات والبحوث التربوية، الذي يرتبط بوزارة التعليم بوصفه وكالة اتحادية، مسؤولية تقييم التعليم الأساسي والتعليم العالي على الصعيد الوطني، ويشمل ذلك تقييم التعليم الأساسي، وامتحانات المرحلة العليا من التعليم الثانوي، وامتحانات برامج البكالوريوس، والتقييمات الدولية والإقليمية. ويتمتع بدرجة عالية من حرية التصرف والإدارة الذاتية، على الرغم من أن محاولات تأسيسه كهيئة مستقلة لم تنجح بسبب وجود فراغ قانوني يتعلق بالوكالات العامة.

المصادر:

Ferrer and Fiszbain (2015); OECD (2013a; 2015b); OECD and World Bank (2012); Roggero (2017); World Bank (2016b).

وفي الصين، وضعت مديرية التنمية والتخطيط في وزارة التربية والتعليم الخطة الوطنية الطويلة الأجل لإصلاح التعليم والتنمية لتوجيه التخطيط الاستراتيجي في الفترة بين عامي 2010 و 2020. ومن المفترض أن تقوم الحكومات المحلية بوضع خطط خمسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية الوطنية وبضمنها تطوير التعليم. ويجري في نهاية الفترة تحليل وتقييم التقدم ثم إدخال النتائج في دورة التخطيط التالية (OECD, 2016b). وأصدر مجلس الدولة تعميماً في حزيران/يونيو 2017 قال فيه إنه سينظر في كيفية قيام حكومات المقاطعات بمسؤولياتها التعليمية، وإجراء تقييمات سنوية وعمليات رصد يتولاها طرف ثالث، ثم استخدام النتائج لمكافأة أو معاقبة الحكومات المحلية والقادة (The State Council, 2017).

وعلى خلفية المبادرات العديدة التي تقيم تنفيذ بعض البرامج التعليمية بعينها ونتائجها القصيرة الأجل، باتت بعض البلدان، مثل بلدان أمريكا اللاتينية، تسعى أكثر فأكثر إلى توسيع أنشطتها التقييمية لمعالجة نتائج التعلم (الإطار 2-3).

وتجرب أيضاً استعراضات على المستوى المحلي في نظم التعليم اللامركزية. وقد وضعت وزارة التعليم في إثيوبيا إطاراً للمؤشرات تمشياً مع استراتيجية وأهداف تنمية القطاع. وحددت المناطق والأقاليم أهدافها الخاصة استناداً إلى الظروف المحلية. ويقوم رؤساء مكاتب المقاطعات في الاجتماعات الإقليمية التي تعقد مرة واحدة على الأقل في السنة، بتقديم تقارير الأداء ودراسة نقاط القوة والضعف في مجال توفير التعليم. وتحظى هذه الاجتماعات الإقليمية بتقدير الموظفين على مستوى المقاطعات حيث يفضلونها على الاستعراضات الوطنية السنوية التي يرون أنها لا تركز على مشكلاتهم الخاصة أو تساعد على مواءمة خططهم مع الأهداف الوطنية (Oulai et al., 2011).

ويلاحظ في البلدان التي تتلقى دعماً مالياً وفنياً من الجهات المانحة أن عمليات التقييم تجري غالباً بصورة مشتركة بين وزارة التعليم والوكالات المانحة (Holvoet and Inberg, 2009). في نيبال، جرى تقييم خطة إصلاح القطاع المدرسي للفترة 2009-2015 بشكل مستقل من قبل مجموعة استشارية ألمانية باستخدام معايير التقييم التي تعتمد عليها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي من حيث المواءمة والفعالية والكفاءة والتأثير والاستدامة. فعلى سبيل المثال، شدد التقييم على الافتقار إلى البيانات والغايات المتعلقة بالأطفال المعوقين (Poyck et al., 2016). وعلى ضوء ذلك، وضعت خطة تنمية القطاع المدرسي للفترة 2016-2022 غايات عدة، منها توفير 365 مدرسة متكاملة للتعليم الأساسي مجهزة بصفوف مواتية للأطفال المعوقين، وتقديم منح دراسية إلى 13000 طالب،

تخطيط شاملة وتشاركية، الأطراف المعنية على تسليط الضوء على مكامن الخلل والقصور في عمل الحكومة أو حملها على اتخاذ التدابير المنشودة من خلال ممارسة الضغوط عليها، وبضمنها تعبئة الحركات الاجتماعية الجماهيرية.

وتستخدم الحكومات الآليات الرسمية لإتاحة إمكانية مساءلتها من جانب الأطراف المعنية، مع التركيز على الشفافية والشمولية لتحسين أداء القطاع. وتقوم الكثير من الحكومات الآن بإصدار تقارير رصد للتعليم، وإن كان ذلك بصورة غير منتظمة. وتعمل أيضاً على تقييم سياساتها وأنشطتها من أجل استخلاص الدروس وتحسين التخطيط في المستقبل. لكن هناك آليات أخرى ما تزال تعوزها الفعالية في أغلب الأحيان. ومن ذلك آليات الإشراف والرقابة التي تفتقر إلى الاختصاص أو التركيز القطاعي اللازم لتدقيق وتفحص نظم التعليم بشكل فعال. ويفتقر المواطنون في العديد من البلدان إلى الحق في مقاضاة حكوماتهم أمام المحاكم لانتهاكها الحق في التعليم. ومع أن اللجان التشريعية ومؤسسات المراجعة وتدقيق الحسابات ومكاتب أمناء المظالم تناقش السياسات التعليمية وقضايا التمويل وتتداول بشأنها وتبث فيها، إلا أن تأثيرها في تشكيل السياسة التعليمية يبقى في الغالب محدوداً. ولا شك أيضاً في أن عدم تحديد المسؤوليات تحديداً واضحاً وتنسيبها تنسيباً لا لبس فيه في إطار الجهاز الحكومي المركزي والمحلي وتراتبته الوظيفي، أمر يحد من القدرة على مساءلة الأطراف الحكومية المختلفة. وتعتمد فعالية العمليات التشاركية، سواء في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالميزانية أو في تقديم المدخلات إلى الهيئات التشريعية أو مؤسسات مراجعة الحسابات، اعتماداً كبيراً على طبيعة الأطراف المشاركة وقدرتها على إجراء مناقشات سياسية وتقنية.

وعند النظر في الأدلة على فعالية مساءلة الحكومات نجدها تسلط الضوء في أن واحد على فوائد المدخلات أو الإسهامات الخارجية في إطار العمليات الرسمية وعلى أهمية الملكية القطرية. ويلاحظ على المستوى الدولي أن الأطراف الدولية الفاعلة تقوم بدورها في هذا المضمار في البلدان الفقيرة والبلدان الغنية على حد سواء، أما على الصعيد القطري، فهناك حاجة إلى تعزيز عمليات المساءلة في سياقاتها الوطنية. وقد ساهمت نقابات المعلمين ومنظمات المجتمع المدني في العديد من البلدان في عملية تفحص وتدقيق المقترحات المتعلقة بالسياسات التعليمية وشؤون الميزانية، وإسناد عمليات المراجعة، والتقاضي من أجل الحق في التعليم، مما أسفر عن نتائج إيجابية وتغييرات في السياسات. وتعتبر الجهود الرامية إلى إضفاء الطابع المؤسسي على التعاون مع الهيئات غير الحكومية في العمليات الرسمية وسيلة واعدة ومثمرة لتحسين مساءلة الحكومة.

وتجهيز 50 مدرسة بمواد تربوية تفاعلية للأطفال المعوقين. وأبرز التقييم أيضاً ضعف الإشراف وتدني نسبة تواتره. وأخذت الخطة الجديدة كل ذلك بعين الاعتبار إذ قررت تعزيز ما يزيد على 1400 مركز للموارد التربوية ومجموعات الإشراف، وإعادة النظر في سياسات توظيف الأشخاص المختصين بتنمية قدرات ومهارات الأطفال المعوقين على أساس تجريبي (Nepal MOE, 2016).

وأصبحت الاستعراضات المشتركة لقطاع التعليم في البلدان المنتفعة بمنح الشراكة العالمية من أجل التعليم وسيلة سنوية مهمة لتقييم قطاع التعليم برمته. ويجتمع المانحون ومنظمات المجتمع المدني والأطراف المعنية الأخرى مرة واحدة على الأقل في السنة تحت قيادة وزارة التعليم لمناقشة وتقييم التقدم المحرز على مستوى القطاع، ومن ثم تضمين الخلاصات والنتائج في تقرير الاستعراض السنوي. والهدف المباشر والواضح من ذلك هو تنظيم وتنسيق أنشطة التقييم المختلفة وتعزيز الملكية القطرية والمساءلة المتبادلة. ومن الضروري معرفة ما إذا كانت هذه الاستعراضات تشكل بديلاً لعمل المؤسسات الوطنية، مثل الهيئة التشريعية، وما إذا كانت تساعد على تعزيز ثقافة التقييم.

وجرت مؤخراً عملية استعراض وتقييم بتكليف من الشراكة العالمية من أجل التعليم استهدفت تحليل 39 استعراضاً قطاعياً مشتركاً شهدته الفترة ما بين تموز/ يوليو 2014 وكانون الأول/ ديسمبر 2015. وعلى الرغم من الجهود التي بذلت لتعبئة جميع الأطراف المعنية الرئيسية، لم تكن وزارات المالية تمثل سوى 53% من الاستعراضات، وكان تمثيل نقابات المعلمين بمقدار النصف، وجميعيات أولياء بمقدار الثلث فقط. ويلاحظ في التخطيط القطاعي أن منظمات المجتمع المدني التي لها قدر من المشاركة لا تميل إلى القيام بدور نشط، وأنها ترى نفسها عادة في دور المراقب.

وعلى الرغم من الهدف الذي وضعته المساءلة المتبادلة نصب عينيهما، نجد أن المراجعات تركز في اتجاه واحد وهو معرفة ما إذا كانت الحكومات، باعتبارها الأطراف الفاعلة الرئيسية المسؤولة، تستخدم أموال المانحين بكفاءة. ولا تناقش المراجعات المساءلة أمام الجمهور، كما تفتقر آليات مساءلة المانحين ومنظمات المجتمع المدني إلى الوضوح. وتركز المراجعات في الغالب على تقدم أنشطة الخطة القطاعية، مستثنية معظم الجوانب المالية للتنفيذ. وهي لا تولي اهتماماً كافياً للتوصيات المقدمة في السنوات السابقة؛ وتناول الثلث منها فقط قضايا المتابعة. وفي المتوسط، لم يتضمن نصف التوصيات المقدمة تدابير علاجية لمشكلات التنفيذ أو أي روابط للخطة القطاعية، ونادراً ما كان هناك جدول زمني للتنفيذ أو للمهمة المناطة بطرف مسؤول (Martinez et al., 2017).

الخلاصة

إن مساءلة الحكومات بشأن أعمالها ومسؤولياتها التعليمية المتنوعة أمر يهم العديد من الأطراف الفاعلة مثل المجتمع المدني، والمراكز الفكرية، والمعلمين، ووسائل الإعلام، والوكالات المانحة، ما يعبر عن عمق الاهتمام العام بعمل قطاع التعليم. وتحفز أوجه القصور في عمل الحكومة، فيما يتعلق بوضع الميزانيات وتوزيع الموارد على نحو كاف ومنصف، ونشر المعلومات الخاصة بنتائج التعليم وإتاحته، أو المشاركة في عمليات

الفصل

3

المدارس

اجتماع أولياء الأمور مع المعلمين
في نهاية الفصل الدراسي لمناقشة
التقدم المدرسي لأطفالهم في وسط
مدينة كراكاس في فنزويلا.

مصدر الصورة: Victor Jules Raison / Arete



النتائج الرئيسية

تتعرض المدارس للمساءلة على نحو متزايد ليس فقط من قبل الحكومات وإنما أيضاً من قبل أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي والطلاب.

تخضع المرافق المدرسية ومؤهلات المعلمين لمجموعة من القوانين والضوابط، ولكن يلاحظ أن أقل من 50% من النظم التعليمية التي جرى استعراضها نظمت الحد الأقصى لنسبة الطلاب إلى المعلمين. علاوة على ذلك، تفيد البيانات أن الضوابط والقوانين في البلدان الفقيرة تمثل غالباً تطلعا أو طموحاً يُصَبى إليه وليس واقعاً ملموساً أو مُعاشاً.

يُركّز التفتيش المدرسي في البلدان الغنية أكثر فأكثر على تحسين المدرسة. وتستهدف بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي المدارس ذات الأداء المتدني في 12 نظاماً تعليمياً، ومن المرجح أن تؤدي النتائج إلى غلق المدارس في 6 من أصل 31 نظاماً تعليمياً.

يعاني التفتيش المدرسي في البلدان الفقيرة من قلة الموارد وينحو إلى التركيز على المدخلات المادية بدلاً من العمليات التي تؤثر على جودة التعليم والتعلم. في أنغولا، 45% فقط من المفتشين جرى تدريبهم بعد مرور خمس سنوات على بدء إصلاح عملية التفتيش.

غالباً ما تفتقر البلدان الفقيرة إلى القدرة على تنظيم وضبط عملية توسع التعليم في القطاع الخاص. في ولاية لاغوس، بنيجيريا، بلغت نسبة المدارس الخاصة التي حظيت بموافقة وزارة التعليم 26% فقط.

الهدف من اختيار المدرسة هو تعزيز المساءلة، ولكن غالباً ما يؤدي هذا إلى حشد نسبة كبيرة من الطلاب المحرومين في المدارس المحرومة. ويلاحظ في شيلي أن الجماعات أو المجتمعات المحلية التي ترتفع فيها نسبة الالتحاق بالمدارس الخاصة تتسع فيها الفجوة الاجتماعية-الاقتصادية بين الأسر التي تسجل أبناءها في المدارس العامة والأسر التي تسجل أبناءها في المدارس الخاصة.

تعتبر المعلومات ركيزة أساسية للسوق لكنها غالباً ما تكون غير متوفرة. فمن أصل 133 موقعاً شبكياً لوزارة التعليم، هناك 29 موقعاً شبكياً فقط يوفر بيانات قابلة للمقارنة على مستوى المدرسة. وحتى إذا كانت البيانات متوفرة، فقد لا تكون صالحة للاستعمال. ففي كينيا، أفاد 72% من أولياء الأمور بأنهم لا يعرفون كيفية استخدام بيانات تعلم الطلاب.

وأفادت إحدى الدراسات بأن 17 من أصل 101 نظاماً تعليمياً استخدم درجات الامتحانات المدرسية لمعاقبة أو مكافأة المدارس أو المعلمين رسمياً. وبينت عمليات التقييم أن هذه التدابير لم تتمخض عن نتائج إيجابية أو أنها تمخضت عن مكاسب هامشية في أحسن الأحوال، لا سيما فيما يتعلق بالمدارس ذات الأداء المتدني.

تتكيف المدارس ومعها المعلمون مع التحديات والضغوط التي يفرضها اعتماد درجات الامتحانات المدرسية كمعيار لتقييم المدارس والمعلمين، وذلك من خلال تضيق المناهج الدراسية، وتوجيه دفة التدريس نحو تحقيق نتائج أفضل في الامتحانات أو التركيز على تعليم أولئك المرجح اجتيازهم للامتحان. وتميل المدارس الخاضعة للنظم العقابية إلى اعتماد نهج انتقائية لقبول الطلبة تعتمد، جزئياً على الأقل، على ما حققه الطالب من إنجازات أو نتائج.

يمكن للمساءلة الاجتماعية من خلال المشاركة في الحوكمة أن تحسن عملية المساءلة بمجملها، ولكنها قد تصبح عملية نخوية إذا لم يصاحبها التزام قوي بشمول واستيعاب الجميع، وأن تكون غير فعالة إذا افتقرت إلى ما يكفي من قدرات محلية، وإلى عناصر متحمسة وفاعلة في إطار الهيئات التدريسية والإدارية في المدارس، وإلى فهم واضح للأدوار المناطة بكل طرف من الأطراف المعنية.

43	تساعد اللوائح والمعايير التنظيمية على رصد جودة المدرسة
49	المنافسة السوقية تعمق الفجوات والانقسامات
	هناك أدلة ملتبسة أو غير حاسمة على أن المساءلة القائمة على الأداء
52	تفضي إلى توفير تعليم جيد
	بإمكان أولياء الأمور والمجتمعات المحلية والطلاب والموظفين صياغة
56	السياسات والممارسات المدرسية ورصدها
59	يؤثر مديرو المدارس على جودة المدرسة ويتأثرون بآليات المساءلة
61	الخلاصة

يفترض

بالمدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى أن تزود الشباب بمهارات القراءة والكتابة والحساب، والمعارف العامة والمتخصصة، وأن تعينهم على فهم بيئتهم وأوجه الحياة المتنوعة والمتحولة، وعلى تنمية الكفاءات في مكان العمل، مثل حل المشكلات والإبداع والتواصل بين العاملين. كما يفترض بها أن تساهم في تشكيل القيم وأن يكون ذلك في بيئة آمنة وصحية. والمدارس مسؤولة في المقام الأول أمام الحكومات التي تمويلها وتحدد أنشطتها، وتضع القواعد والمعايير لضبطها وتنظيم عملها وجمع المعلومات عن أدائها وتطبيق العقوبات أو المكافآت بحققها.

والمدارس مسؤولة أيضاً أمام أولياء الأمور والطلاب الذين بإمكانهم مساءلتها والتفاعل معها ومنحها ثقتهم أو حجبها من خلال الإقبال عليها أو الإدبار عنها (أي «التصويت بأقدامهم» كما يقال)، هذا إذا توفرت لديهم الموارد اللازمة مع خيارات تعليمية أخرى. ثم إن قدرة أولياء الأمور والطلاب وأفراد المجتمع على مساءلة المدارس تعتمد أيضاً على توافر المعلومات، واختيار المدارس، ووجود دور واضح لأولياء الأمور والمجتمعات المحلية في إدارة المدرسة. كما قد تضطر المدارس إلى تقديم تقارير عن جهودها وسير عملها من باب الامتثال لنهج العقوبات والمكافآت.

وبغية تحقيق أهداف أطر المساءلة المعقدة، لا بد للمدارس أن تمتلك ما يكفي من الموارد والاستقلالية النسبية والموظفين المؤهلين والمتحمسين. كما تحتاج المدارس إلى أدوات سليمة وفعالة لقياس مخرجات التعليم المنشودة وآليات المساءلة المرتبطة بالعمل المدرسي والمعبرة عن جهود المجتمع والأطراف المعنية. ويضع التركيز المتزايد على المساءلة أعباء جديدة على كاهل المدارس ويمكن أن يقوض دون قصد الثقة المهنية وحوافز المعلمين.

”

التركيز المتزايد على المساءلة يضع أعباء جديدة على كاهل المدارس ويمكن أن يقوض دون قصد الثقة المهنية وحوافز المعلمين

“

ويتناول هذا الفصل كيفية رصد مؤسسات التعليم ومساءلتها عن الوفاء بالمسؤوليات الأساسية. كما يجري تحليل أثر التركيز المتزايد على المساءلة القائمة على الأداء.

تساعد اللوائح والمعايير التنظيمية على رصد جودة المدرسة

يمكن للوائح الحكومية أن تلزم مقدمي التعليم بالامتثال لمعايير الجودة والمدخلات والسلامة والإدماج ومن ثم مساءلتهم في حالة عدم الوفاء بهذه المعايير. وتتفاوت سطوة اللوائح وفعاليتها تدابير المساءلة بحسب البلدان. وتواجه النظم التعليمية في وقت تتلاحق فيه خطى توسعها وتنوعها تحديات تنظيمية دائبة التحول والتطور.



أوغندا: «المدارس تزيد الرسوم والحكومة تهدد باتخاذ إجراءات رادعة»

~ The Observer (Kampala), 2017

وكانت جميع النظم التعليمية تقريباً تخضع للوائح تحدد مؤهلات المعلمين والمتطلبات اللازمة لتشكيل لجنة إدارة المدرسة (الشكل 3-1). وتشجع في هذه النظم أيضاً اللوائح المتعلقة بالمرافق المدرسية، مثل الملاعب، وإمدادات المياه، والمراحيض المنفصلة للأولاد والبنات. غير أن أقل من 50% من النظم التعليمية لديها لوائح بشأن الحد الأقصى لنسبة الطلاب إلى المعلمين.

ووجد الاستعراض أن العدد الإجمالي للوائح في النظم التعليمية كان هو نفسه تقريباً في المدارس العامة والخاصة، وأن اللوائح تختلف بحسب صنف مقدمي الخدمات التعليمية بمقدار خمس نقاط مئوية في الفئات التالية: مؤهلات معلمي المدارس الابتدائية والثانوية (91.5% من النظم التعليمية لديها لوائح للمدارس العامة و84.5% للمدارس الخاصة)؛ والحد الأقصى لنسبة الطلاب إلى المعلمين (45% عامة و38% خاصة)؛ والمياه الصالحة للشرب/إمدادات المياه (68% عامة و75% خاصة)؛ ومراحيض منفصلة للبنين والبنات (61% عامة و66% خاصة)؛ والإسعافات الأولية والمرافق الطبية (52% عامة و61% خاصة). وكانت هناك اختلافات جذرية بالملاحظة بين القطاعين العام والخاص في بعض

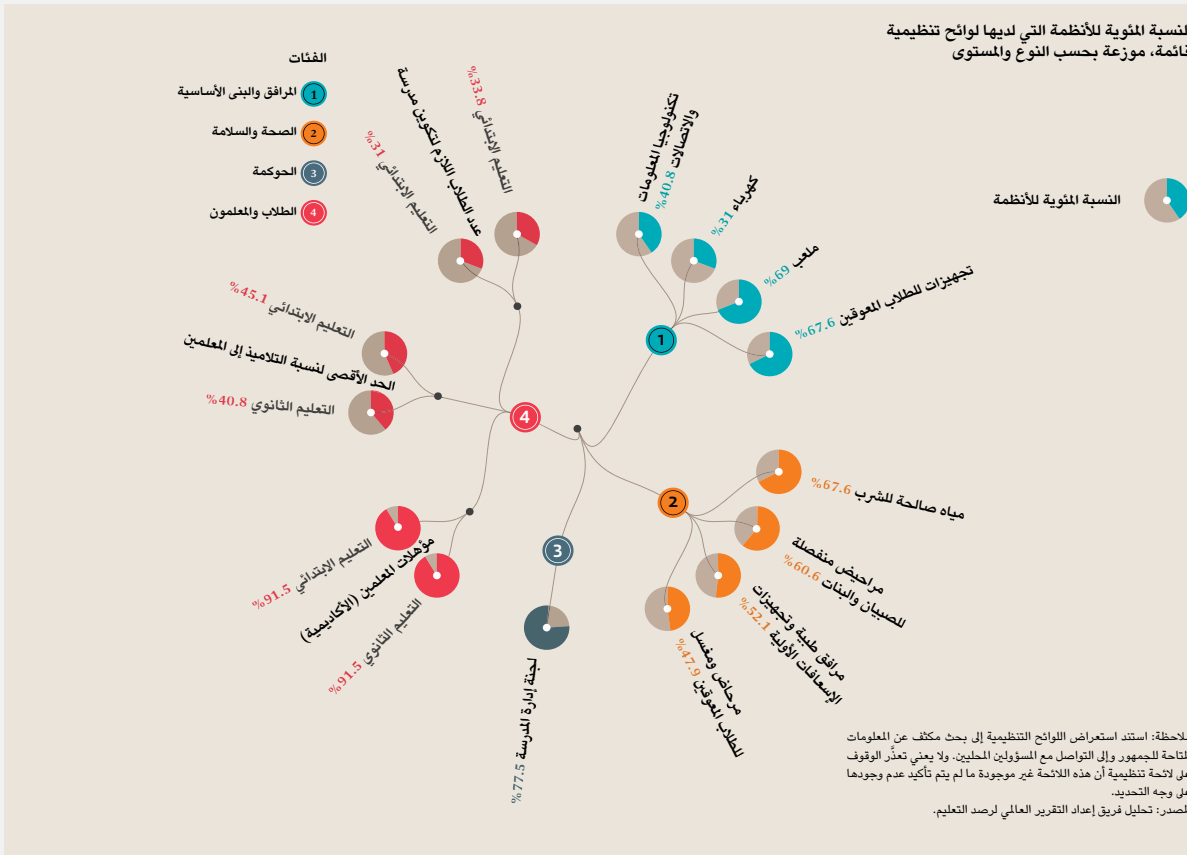
مدارس كثيرة تواجه لوائح وضوابط متعددة

تتمثل اللوائح والضوابط التي تحدد أهلية المدارس للقيام بوظيفتها كمزودة للتعليم، في القوانين الخاصة بالتعليم والتشريعات التكميلية، مثل قوانين البناء. واستعرض هذا التقرير اللوائح في 71 نظاماً تعليمياً بشأن الطلاب والمعلمين والمرافق والهياكل الأساسية والصحة والسلامة والحكومة في المدارس الابتدائية والثانوية العامة والخاصة.

الشكل 3-1:

أقل من 50% من النظم التعليمية نظّمت الحد الأقصى لنسبة الطلاب إلى المعلمين

النسبة المئوية للأنظمة التي لديها لوائح تنظيمية قائمة، موزعة بحسب النوع والمستوى



” إن التوجه نحو الاستفادة من عمليات التفتيش لتحسين المدارس يتجلى بشكل خاص في البلدان الغنية

“

واعتباراً من عام 2015، عمد 21 بلداً من أصل 32 بلداً عضواً في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تتوافر عنهم بيانات، إلى جعل التفتيش المدرسي في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي يستقصي دوماً مدى الامتثال للقواعد واللوائح. ويتفقد العديد من البلدان أيضاً معايير المناهج الدراسية وأداء الطلبة ومدى رضا الموظفين. ومن المرجح أن نتائج عمليات التفتيش المدرسي كانت العامل الحاسم في إغلاق المدارس في 6 من النظم التعليمية التي شملتها الدراسة، واستهدفت عمليات التفتيش المدرسي المدارس ذات الأداء المنخفض في 12 نظاماً تعليمياً. وفي كولومبيا، وهو بلد شريك في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يمكن لعمليات التفتيش أن تؤثر على تمويل المدارس الضعيفة الأداء وتؤدي إلى إغلاق المدارس (OECD, 2015c).

ومن الأمثلة البارزة على نظم التفتيش المدرسي المعنية بجودة التعليم وتحسين الأداء المدرسي: مكتب معايير التعليم وخدمات ومهارات الطفولة (أوفستيد Ofsted)، وهو منظومة مركزية محكمة البناء وعظيمة الأهمية والتأثير تتولى تفتيش جميع المدارس بانتظام في إنجلترا (المملكة المتحدة). وقد أدت النتائج التي خلصت إليها عمليات التفتيش إلى اتخاذ إجراءات لتحسين أداء الطالب، وتغييرات في إدارة المدارس واستراتيجيات التدريس لمساعدة الطلبة الذين يعانون من بعض الصعوبات (Allen and Burgess, 2012; Hussain, 2012). وفي إطار تحليل لمفاهيم مديري المدارس بشأن ضغوط المساءلة من جانب أنظمة التفتيش في سبعة بلدان أوروبية، أفاد أكثر من 60% منهم بأن الضغوط كان لها أثر إيجابي كمحفز للوفاء بالمعايير التي يقتضي التفتيش الامتثال لها. وأفاد الذين شعروا بضغوط قوية من عملية المساءلة بأنهم عملوا على تحسين التقييم الذاتي وقدرات الموظفين ومشاركة المعلمين في عملية صنع القرار. كما أفادوا في الوقت ذاته

العمليات التعليمية والإدارية، واستعراض النتائج باستخدام بيانات من نظم التقييم ووضع استراتيجيات لرصد أو إدارة المدارس الفاشلة (Ehren, 2016).

البلدان. ففي اليابان اقتصرَت المتطلبات اللازمة للجان إدارة المدارس على المدارس الحكومية دون المدارس الخاصة. وفي لبنان اختصت المدارس الحكومية دون الخاصة باللوائح المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وفي تركيا، فاقت المدارس الخاصة المدارس الحكومية بعدد اللوائح المتعلقة بالطلبة والمعلمين.

وعند النظر إلى تطبيق اللوائح على أرض الواقع نجد أنه في البلدان الأكثر فقراً، لا تلتزم جميع المدارس بجميع اللوائح. في كمبوديا، كانت نسبة المدارس الابتدائية والثانوية العامة التي تتمتع بالطاقة الكهربائية في عام 2012 تبلغ على التوالي 7% و24% فقط، مع أن الهدف الذي وضعتة الحكومة يقضي بتزويد جميع المدارس الحكومية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Wallet, 2014). وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، كانت نسبة المدارس الحكومية التي أوفت في عام 2014 بالحد الأدنى من معايير البنية التحتية المتعلقة بتوافر المراحيض وسبورة ذات نوعية جيدة تبلغ 41% (World Bank, 2015). وفي عام 2015، لم تتوفر المكتبات سوى بنسبة 23% في المدارس الابتدائية في أوغندا و29% في جنوب أفريقيا رغم وجود لوائح في البلدين تقضي بتوفرها في جميع المدارس الابتدائية (Uganda MoESTS, 2015; South Africa DOBE, 2015).

وقد تتحكم بتطبيق اللوائح عوامل خارجة عن السيطرة المدرسية. ففي طاجيكستان مثلاً، تقضي اللوائح بتدقئة المدارس في فصل الشتاء، إلا أن نقص التمويل يضطر المعلمين إلى جمع الأموال من أولياء الأمور لتدقئة قاعات الدرس كل قاعة على حدة، حسب الحاجة، بمواقد صغيرة. ويشكل هذا الأمر - من الناحية المبدئية - انتهاكاً للمعايير واللوائح، ولكن من الصعب مساءلة المعلمين والمدارس عن هذا الأمر الذي اضطرروا إليه، وإلا فإن البديل هو قاعات درس مصقوعة من فرط البرد (Faradova, 2017) (فيما يخص عمليات ضمان الجودة في مستويات التعليم الأخرى، انظر الفصل 10 بشأن التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، والفصل 11 بشأن التعليم العالي، والفصل 12 بشأن التعليم المهني، والفصل 14 المتعلق ببرامج محو أمية الكبار، والفصل 17 الخاص بالبرامج الدولية).

يعتمد نجاح عمليات التفتيش المدرسي على الأهداف والقدرات والموارد

تمثل عمليات التفتيش المدرسي جزءاً أساسياً من عملية رصد التعليم على المستوى القطري، وتجري عادة بتكليف من السلطات الوطنية أو المحلية. وتشكل دوائر التفتيش المدرسي تقليدياً حلقة وصل تربط بين صانعي القرار والأطراف الفاعلة على المستوى المدرسي وعملية رصد الامتثال للوائح التنظيمية في مجال التعليم. وصارت دوائر التفتيش المدرسي تعمل أكثر فأكثر من أجل تحسين العمليات المدرسية أو النتائج المدرسية (De Grauwe, 2007; Ehren, 2016).

نظم التفتيش في البلدان الغنية تركز أكثر فأكثر على الجودة

إن التوجه نحو الاستفادة من عمليات التفتيش لتحسين المدارس يتجلى بشكل خاص في البلدان الغنية. فقد أخذت إدارات التفتيش الراسخة في أوروبا تحت الخطى نحو ممارسة أدوار جديدة لتقييم

المملكة المتحدة: «ينبغي لمكتب أوفستيد أن يدرك أنه لا يمكن الحكم على المدارس في المناطق الفقيرة من خلال نتائج الامتحانات»



~ Tes, 2017

ينبغي للقدرات البشرية اللازمة لرصد الاحتياجات المدرسية أن تواكب توسع قطاع التعليم وتنوعه والتركيز المتزايد على المساواة

“

عقوبات على المدارس الفاشلة أو تدفع في اتجاه تحسين المدارس. وحتى في البلدان التي يمكن فيها فرض عقوبات على المدارس بموجب القانون، مثل إندونيسيا وأوغندا، لا توجد في كثير من الأحيان آليات لتنفيذ مثل هذه العقوبات (Eddy-Spicer et al., 2016).

وعلى النقيض من ذلك، وجدت دراسة عن مقاطعة قانسو في الصين أن إعطاء المفتشين المزيد من الصلاحيات وتعزيز دورهم في إحداث تغييرات لضمان الجودة في الأداء المدرسي قد حسن تخطيط التنمية المدرسية (Brock, 2009). ووجدت دراسة أجريت في تيمور - ليشتي أن عمليات التفتيش التي ترصد جمع المنح المدرسية وإنفاقها ساهمت في الحد من الاختلاس (Macpherson, 2011).

وتؤثر الظروف التاريخية على تنفيذ إصلاحات التفتيش. فالنظام التعليمي في جنوب أفريقيا شهد تحولاً جذرياً ليشمل أدوات التقييم الذاتي للمدارس وعمليات تقييم المدرسة بأكملها (South Africa DOE, 2002b). وقد قاوم المشرفون وموظفو المدرسة بشدة الإصلاحات بسبب التركة الثقيلة لنظام التفتيش التي خلفتها فترة الفصل العنصري، والفوارق الواسعة في الموارد المدرسية، وعدم تنمية القدرات المهنية بالقدر المطلوب (Christie, 2010; De Grauwe, 2007). كما أن عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات، ونقص المشرفين، والافتقار إلى الدعم من وزارة التعليم، كلها عوامل أعاقَت أيضاً تبني الإصلاحات (Mazibuko, 2007).

إن تحسين نظم التفتيش عملية لا تتم بين ليلة وضحاها، بل أنها قد لا تسير بالإيقاع المأمول وإنما بخطى بطيئة ومتقابلة. ففي أنغولا، على سبيل المثال، خلص استعراض شامل إلى أن حوالي 60% من موظفي التفتيش يفتقرون إلى المؤهلات المهنية المطلوبة، وأن نصفهم بات قاب قوسين أو أدنى من التقاعد القانوني. كما وجد أن أساليب التفتيش لم تساهم بشيء يذكر في تعزيز جودة التعليم. وأدى إصلاح عام 2010 إلى تبسيط وتنظيم مهام المفتشين، ورفع مسؤوليتهم عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، والتوجيه التربوي للمعلمين، وجمع الإحصاءات المدرسية. وجرى إعادة تحديد دور المفتشين لتعزيز ودعم التقييم المؤسسي للمدارس ومكاتب التعليم في المقاطعات، باستخدام المنهجيات التشاركية، وتحسين الاتصالات بين الأطراف الفاعلة في المدارس والمفتشين وسلطات المقاطعات.

وأفادت مديريات أو دوائر التفتيش في الأقاليم أو المحافظات أنه جرى بحلول عام 2015 تدريب 45% من أصل 668 مفتشاً تعليمياً على الأساليب الجديدة. ووجدت عملية تقييم مستقلة أن تعديلات هامة قد أجريت بالفعل. وأشارت أدلة قوية إلى أن مفتشي الأقاليم بدأوا في اعتماد مواقف تقوم على حل المشكلات، وأن العلاقة بين المفتشين والمدرسة باتت أكثر انسجاماً. ولكن ظل عدد المفتشين في معظم المحافظات غير كاف

بأن عمليات التفتيش تترتب عليها في أحيان كثيرة عواقب خطيرة غير مقصودة، منها عدم تشجيع أساليب التدريس الجديدة وتثبيط همم من يقوم باعتمادها، وتضييق المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس، وخاصة في النظم التي يشعر فيها مديرو المدارس بضغط عالية من عملية المساواة (Altrichter and Kemethofer, 2015).

تواجه نظم التفتيش في البلدان الفقيرة صعوبات من حيث قلة الموارد وضعف القدرات

ينحو التفتيش المدرسي في البلدان الفقيرة إلى التركيز على المدخلات المادية بدلاً من العمليات التي تؤثر على نوعية التعليم والتعلم. ولا بد من التسليم بصعوبة إجراء عمليات التفتيش عندما تكون الموارد شحيحة. ويمثل ضعف القدرات والموارد البشرية العائق الرئيسي، إذ يعني مثلاً عدم توفر ما يكفي من المشرفين لتغطية جميع المهام بالهند، يبلغ متوسط عبء العمل الملقى على عاتق مديرية التفتيش في الولاية 56 مدرسة (Making Democracy Work, 2016).

ولا تسفر عمليات التفتيش في الغالب عن أي تحسين في المدارس. إذ كثيراً ما ينظر إلى التوصيات التي تخرج بها هذه العمليات على أنها توصيات عامة وغير واقعية، وتدعو إلى إجراء تغييرات خارج نطاق السيطرة المدرسية. فعلى سبيل المثال، لا تستطيع مديريات التفتيش في غانا وإندونيسيا وكينيا وناميبيا وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة فرض



التنظيمي للتعليم من حيث التوازن في سريان القواعد أو اللوائح التنظيمية. وقد ارتفعت نسبة الطلبة الملتحقين بالمدارس الخاصة بين عامي 2005 و2015 (الشكل 3-2). وزادت حصة المدارس الخاصة من نسبة الالتحاق بالتعليم الابتدائي في 105 بلدان من أصل 127 بلداً تتوفر عنها بيانات، ولم تنخفض إلا في 22 بلداً؛ كما زادت حصة المدارس الخاصة من الالتحاق بالتعليم الثانوي في 82 بلداً من أصل 114 بلداً. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يتوقع أن يلتحق تلميذ واحد من كل أربعة تلاميذ في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي بالمدارس الخاصة بحلول عام 2021 (Caerus Capital, 2017).

وإلى جانب النمو المنظم للمدارس الخاصة، برزت ظاهرة المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم التي تخدم الفئات الفقيرة من السكان واستحوذت على اهتمام واسع النطاق. والعديد من هذه المدارس غير

لتأمين الدعم لجميع المدارس، ولا سيما في المناطق التي تتبعثر فيها المدارس على نطاق واسع أو تواجه تحديات الجفاف والفيضانات (Angola Inspection Department, 2009a, 2009b, 2009c, 2015).

من الصعب تنظيم وضبط نظم تعليمية أخذة بالتوسع والتنوع بسرعة

تزداد التحديات التنظيمية والانضباطية تعقيداً عندما تتوسع النظم التعليمية بسرعة وتتعدد المؤسسات المزودة للتعليم. وترافق هذه الاتجاهات الواسعة دعوات إلى المزيد من المساءلة والمعايير والمعلومات، واختبار قدرة الآليات التنظيمية الحكومية أو التي تديرها الحكومة على التحكم بالمعايير على جميع مستويات التعليم. وقد حث مجلس حقوق الإنسان التابع للأمم المتحدة (2015) جميع البلدان على ضمان الحق في التعليم من خلال مراقبة مزودي التعليم الخاص ومساءلة أولئك الذين تؤثر ممارساتهم تأثيراً سلبياً على التمتع بهذا الحق (المادة 2، الفقرة د).

لا يخضع الكثير من المدارس الخاصة للقواعد أو اللوائح التنظيمية

إن عبء العمل الملقى على عاتق دوائر التفتيش والذي تذهب حصة الأسد منه إلى المدارس العامة لا يوجد فيه متسع لاستيعاب العدد المتزايد من المدارس الخاصة وارتفاع نسبة الملتحقين بها، الأمر الذي أخل بالمشهد

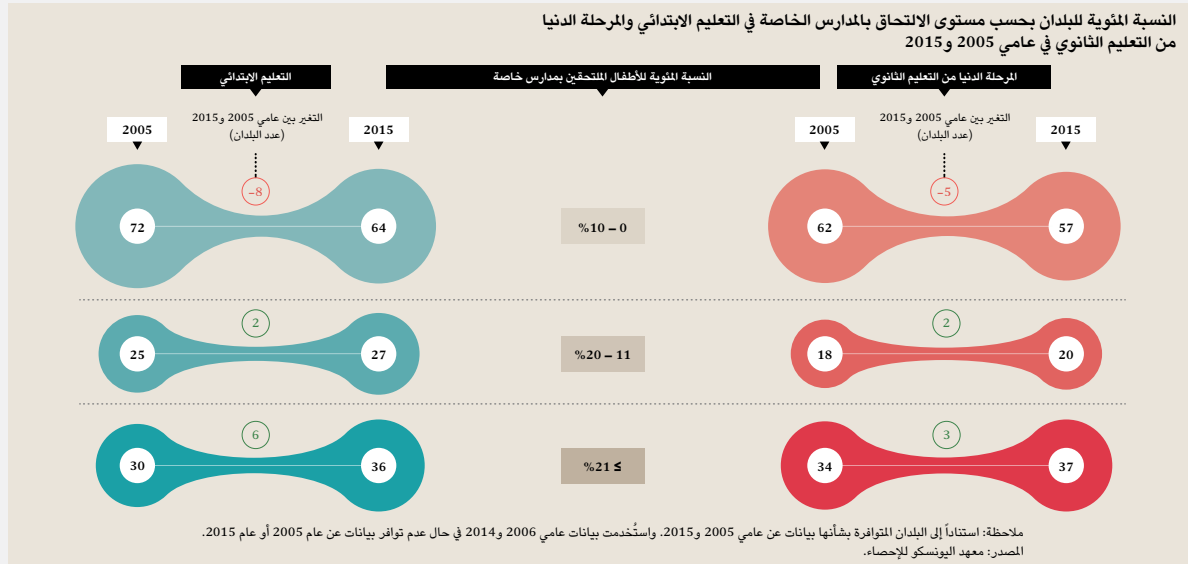
الفلبين: «احترسوا من المدارس غير المعتمدة، فليحذر أولياء الأمور»

~ The Manila Times, 2017



الشكل 3-2:

توسع الالتحاق بالمدارس الخاصة في مجال التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي



ينبغي وضع اللوائح التنظيمية قبل السماح بالتنوع الجديد أو السريع لتوسع التعليم، مع ضرورة مراعاة اعتبارات الإنصاف

الإطار 1-3

تنامي أكاديميات بريدج الدولية يشكل تحدياً للنظم التعليمية في كينيا وأوغندا

تُعتبر أكاديميات بريدج الدولية أكبر شبكة في العالم للمدارس الخاصة في مجال التربية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (مدارس الحضانة) والتعليم الابتدائي. وتستخدم الشبكة نهج «الدروس المعلمة» أو المجرة سلفاً لإنشاء مدارس موحدة وقابلة للاستنساخ والتطوير تستهدف المجتمعات المحلية الفقيرة والأسر المعوزة. وتمثل الجهات المانحة الرئيسية في شركة بيرسون للتعليم والنشر (Pearson PLC)، عن طريق مؤسسة Learn Capital، ومشاريع زوكربيرج التعليمية (Zuckerberg Education Ventures). وتضم الشبكة أكثر من 500 مدرسة في خمسة بلدان، تأتي على رأسها كينيا التي تستحوذ على حوالي 80% من المدارس، ويتوزع الباقي على الهند وليبيريا ونيجيريا وأوغندا. ولئن كان عدد المدارس في هذه الشبكة لا يزال صغيراً قياساً بالعدد العالمي من المدارس، فإنها تستدعي التمعن في استراتيجيتها نظراً لتوسعها السريع وارتباطها بالشبكات العالمية المؤثرة.

وقد وضعت كينيا في عام 2009 لوائح أولية لتنظيم التعليم في القطاع الخاص، إلا أنها لم تشمل المدارس الخاصة ذات الرسوم المنخفضة وغيرها من المدارس التي تستهدف سكان الأحياء الفقيرة. وازداد الوضع تعقيداً جراء التوسع السريع الذي حققته الشبكة والذي بلغ ذروته بإنشاء أكاديمية جديدة تفتح كل يومين، حيث تجاوز بكثير قدرة الحكومة على وضع اللوائح المناسبة ورصدها. وبعد وضع لوائح جديدة، أدت عمليات التفتيش إلى رفع توصيات بإغلاق المدارس وعقدت المحاكم جلسات استماع بهذا الشأن. ودعا اتحاد المدرسين الوطنيين الكينيين وغيره من الجهات إلى إغلاق مدارس المعهد، واستشهد في هذا الصدد بالمعلمين غير المؤهلين، والمدارس غير المسجلة، وبنية تحتية غير مناسبة، ومناهج دراسية غير مرخص بها. وفي شباط/فبراير 2017، سمحت المحكمة العليا في كينيا لمجلس التعليم بالমضي قدماً في إغلاق 10 مدارس لم تستوف المعايير، ورفض الطعن المقدم من الشبكة.

وفي أوغندا، حيث وضعت مبادئ توجيهية للمدارس الخاصة في عام 2014، اتخذت إجراءات قانونية ضد الشبكة بسرعة أكبر. ففي نيسان/أبريل 2016، أمرت الحكومة الشبكة بوقف توسعها السريع بعد أن جرت عمليات تفتيش في المناطق التي تضم 74% من مدارس الشبكة وخرجت بتقييم سلبي لأدائها. وفي تموز/يوليو 2016، أمرت الحكومة بإغلاق جميع الأكاديميات بسبب عدم الوفاء بالحد الأدنى من المعايير اللازمة. وبعد صدور أمر قضائي مؤقت ضد الأمر، في تشرين الثاني/نوفمبر 2016، حكمت المحكمة العليا في أوغندا لصالح الإغلاق، وخلصت إلى أن أكاديميات الشبكة كانت تعمل خلافاً للقانون (الفقرة 22).

وبالتزامن مع التحديات القانونية التي واجهتها مدارس الشبكة أثيرت أسئلة بشأن الجهات الممولة لها، ومنها ما إذا كانت الشبكة قد انتهكت معايير الأداء البيئي والاجتماعي لمؤسسة التمويل الدولية. وفي ظل غياب الشفافية والأدلة المستقلة، قد تواصل الجهات المانحة تمويل هذه المنظمة وتوسع الاستثمار فيها.

المصادر: Brown-Martin (2016); EI/KNUT (2016); High Court of Kenya at Busia (2017); High Court of Uganda at Kampala (2016); Hystra (2014); Kenya MOEST (2015); Migiro (2016); Riep and (Machacek (2016); Smith and Baker (2017).

مسجلة وبالتالي لا تشملها نظم التفتيش الرسمية. في ولاية لاغوس بنيجيريا، كان 57% من جميع الطلاب ملتحقين بالمدارس الخاصة في عام 2010/2011، ولكن نسبة المدارس الخاصة التي حظيت بموافقة وزارة التعليم كانت 26% فقط (Härmä, 2011).

هناك عدة أسباب تحول دون تسجيل المدارس الخاصة. ويأتي على رأس هذه الأسباب الموقع أو البيئة الحاضنة لهذه المدارس ونقص بها الأحياء الفقيرة والمعدومة التي ترى معظم البلدان أنها مستوطنة عشوائية أو تجمعات سكانية غير قانونية، ما يثير قضايا ملكية الأراضي والمتطلبات القانونية لخدمة سكان هذه الأحياء (Stern and Heyneman, 2013). ولا توجد المدارس العامة عادة في قلب هذه الأحياء وإنما في محيطها أو أطرافها (UNESCO, 2015a). وقد تفتقر الحكومات إلى القدرة على الإشراف (World Bank, 2008). ويلاحظ في الهند أن العقوبات الناجمة عن التفتيش تستهدف بصرامة المدارس الخاصة دون المدارس العامة، مع أن هذه لا تلبى سوى الشيء اليسير من المعايير وفقاً لعمليات التقييم (Francis, 2014; Miranda, 2013). وقد أغلقت حكومة ولاية البنجاب في الهند 1.170 من المدارس الخاصة في الولاية البالغ عددها 9.300 مدرسة لعدم الامتثال للمعايير المنصوص عليها في قانون الحق في التعليم فيما يخص مؤهلات المعلمين والرواتب ونسبة الطلاب إلى المعلمين (Singh Kainth, 2014).

وقد تفضل بعض المدارس الخاصة عدم تسجيل نفسها لدى الجهات المختصة لكي لا تلزم نفسها بالقواعد أو اللوائح التنظيمية التي تجد أنها تقييدية بشكل مفرط وتركز أكثر على المدخلات، مثل الأصول المدرسية والبنية التحتية والرسوم. ووجد تقييم للبيئات التنظيمية للمدارس الخاصة في 21 بلداً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن اللوائح المشتركة تشمل معايير تأهيل المعلمين (19 بلداً)؛ وعدد ونوع وحجم القاعات الدراسية (17 بلداً)؛ ورسوم التسجيل (15 بلداً). وذهب التحليل إلى أن عدد ونطاق اللوائح التنظيمية يعملان على الضد من تحقيق هدفها الرئيسي المتمثل في ضمان إخضاع جميع المدارس لإشراف الحكومة. واقترح أن تكون الاستراتيجية الأفضل هي جعل اللوائح أكثر واقعية ومعقولة وإعادة تركيزها على نتائج الطلاب وإمكانية إتاحة المدارس الخاصة إلى الفئات الأكثر حرماناً (Baum et al., 2016).

تتجلى الإشكاليات الناجمة عن الافتقار إلى لوائح أساسية أو بيئات

أوغندا: «أمر رئيس المحكمة بإغلاق المدارس المنخفضة التكلفة التابعة لشبكة بريدج الدولية في أوغندا»



~ The Guardian, 2016

تحسين إنتاج المعلومات ونشرها، بدلاً من تعزيز العقوبات والمكافآت، يساعد أولياء الأمور وأفراد المجتمع على الإسهام في تحسين المدارس

“

الموجهة نحو السوق في أنها تفيد المدارس والأسر والمجتمعات المحلية الأكثر ثراء، ولا تحسّن الأداء المدرسي العادي، وتزيد من عدم المساواة، ولا يمكن أن تعمل بشكل سليم لأن التعليم يتعارض مع افتراضات السوق (Diedrich, 2012; Levin, 1998; Ravitch, 2013).

المعلومات شرط مسبق لممارسة سوق التعليم وظيفته وأداء دوره

ويعتمد سوق التعليم في رواجه وأداء وظيفته على قدرة أولياء الأمور على اختيار المدارس استناداً إلى معلومات قابلة للمقارنة. ويعتبر توفير المعلومات المدرسية للجمهور عاملاً أساسياً في عملية الاختيار وتنشيط سوق التعليم. ووجد استعراض لـ 101 نظاماً تعليمياً أعد لهذا التقرير أن 34 نظاماً يستخدم معدل درجات الامتحان لتعزيز الاختيار (النهج التقييمي)؛ وأن 17 نظاماً يستخدم هذه النتائج لمعاقبة المدارس أو المعلمين رسمياً (النهج العقابي)؛ وأن 46 نظاماً يستخدم درجات امتحان الطلاب فقط لأغراض التحليل الوطني أو الإقليمي (النهج التجميعي) (الشكل 3-3). ووجد تحليل يستند إلى 70 نظاماً تعليمياً شارك في برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2009 أن النظم التعليمية التي تعتمد النهج التقييمي أكثر رجحاناً بمرتين من النظم التعليمية التي تعتمد

من أصل 101 نظاماً تعليمياً جرى تحليلها، هناك 17 نظاماً يستخدم نتائج الامتحانات لمعاقبة أو مكافأة المدارس والمعلمين

“

النهج التجميعي في أن تكون لديها سياسات مساءلة، مثل نشر نتائج الامتحانات المدرسية أو إعطاء أولياء الأمور نتائج مجمعة (Smith, 2016). ويلاحظ أن نسبة استخدام النهجين العقابي والتقييمي للدرجات أقل في البلدان غير الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ربما بسبب نقص البيانات. ووجد استعراض لمواقع وزارة التعليم على شبكة الإنترنت في 133 بلداً من البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل أن 61 منها لا تتوفر لديها بيانات، وأن 29 بلد منها فقط توفر بيانات مدرسية قابلة للمقارنة (Read and Atinc, 2017).

وقد أدى تزايد الطلب على المعلومات في التعليم العالي إلى تنامي نظم التصنيف (Marope et al., 2013). وتشمل المناهج المعروفة المعنية بتصنيفات التعليم العالي على المستوى الوطني: U.S. News & World Report، ودير شبيغل في ألمانيا وريفورما في المكسيك. وتؤدي التصنيفات العالمية، مثل التصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية، إلى زيادة المنافسة ولكنها تقتصر على حوالي 1% من العدد الكلي للجامعات. وقد تسلط الجداول التقييمية والتصنيفية هذه، التي غالباً ما تستخدم مؤشرات قابلة للقياس الكمي، بما في ذلك الأصول والمقومات المدرسية،

مؤسسية قوية تجلبها واضحاً عندما تتوسع المؤسسات التعليمية الخاصة ذات الطابع الدولي والإمكانات الضخمة توسعاً سريعاً، مثل شبكة أكاديميات بريدج (Bridge) الدولية (BIA) (الإطار 3-1).

المنافسة السوقية تعمق الفجوات والانقسامات

«بإمكان التعليم في القطاع الخاص أن يقوم بدور حيوي جداً في تكملة ما تقوم به الحكومة لكن ما يقدمه لا يقدر على تكلفته الفرد العادي بحيث صارت المدارس الخاصة حكراً على الأغنياء».

موسى نديريتو، محاضر، كينيا

اكتسبت المنافسة المدرسية واختيار المدرسة رواجاً وشعبية في السياسات التعليمية (Plank and Sykes, 2003; Verger et al., 2016a). وإذا نظرنا إلى الأمر من أفضل زواياه، فإن اختيار المدرسة من سوق التعليم من شأنه أن يحقق أفضل تناسب بين الأطفال والمدارس ويحفز المنافسة الصحية (Chubb and Moe, 1990; Friedman, 1962). وبالنظر إلى المعلومات والخيارات المتاحة، يمكن لأولياء الأمور التعبير عن المخاوف أو إجراء تحسينات أو الانتقال إلى مدارس أخرى (Hirschman, 1970). ويمكن أن يفضي الاختيار وآثاره إلى تحسين أداء المدارس والنظم التعليمية، وأن يحفز الابتكار ويؤدي إلى نتائج أفضل للطلاب ورضا أولياء الأمور (Hirschman, 1970).

بيد أن واقع المنافسة في سوق التعليم غالباً ما يكون بعيداً عن هذه السيناريوهات المثالية. وتتمثل الانتقادات الرئيسية للسياسات

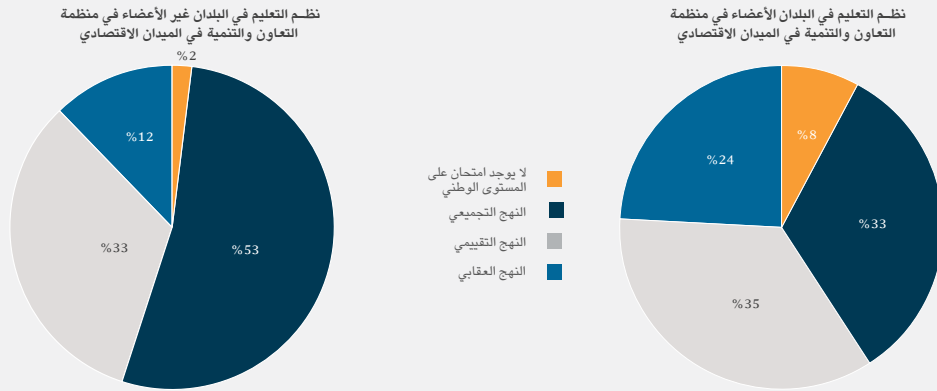
المملكة المتحدة: لماذا لا تتضمن الجداول الجديدة لأداء المدارس سوى القليل جداً من المعلومات عن الأداء المدرسي؟



~ The Conversation, 2017

الشكل 3-3:

استخدام درجات الامتحانات لمعاقبة أو مكافأة المدارس نهج شائع في النظم الأكثر ثراء نشر واستخدام البيانات الخاصة بدرجات الامتحانات عبر 101 نظاماً تعليمياً



الملاحظات: شمل التحليل 37 نظاماً تعليمياً في إطار منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي و64 نظاماً خارج إطار منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وشملت الاختبارات التقييمية والامتحانات في مرحلة التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. المصادر: استناداً إلى (Smith 2017) والمعلومات التي استوفها فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بشأن سياسات الاختبار الوطنية.

”إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي في اختيار المعلومات التي سيتم تشاطرها يمكن أن يحد من التغيب المدرسي ويحسن نتائج الامتحانات“

الذين لديهم خيارات للتعليم المدرسي على اتخاذ خيارات مدروسة، وساهمت في تحسين الدرجات (Hastings and Weinstein, 2008). وفي مقاطعة البنجاب الباكستانية، عندما شملت بطاقات الأداء في المدرسة

الضوء على جوانب معينة، ولكن ليس على غيرها من القيم ذات الفائدة المحتملة للطالب، ما يقوض الإنصاف والعدالة في اختيار المدرسة (Hazelkorn, 2015). وتشمل الابتكارات في التصنيف أدوات وتطبيقات على الإنترنت، مثل برنامج U-Multirank، تسمح بإجراء مقارنة متعددة الأبعاد وقابلة للتخصيص (Jongbloed et al., 2013). ولم يتم بعد تقييم ومعرفة ما إذا كان برنامج U-Multirank قد حسن معلومات الطالب واختياره وما وجه هذا التحسين؛ وقد جرى إدراج ما يقرب من 1500 جامعة في هذا البرنامج للعام الدراسي 2017/2018 (U-Multirank, 2017).

يمكن للمعلومات أن تيسر عملية اختيار المدرسة ولكنها غير كافية لضمان المساواة

القروية معدل درجات الامتحان لجميع المدارس، تحسنت الدرجات في جميع المدارس القروية (Andrabi et al., 2014). وفي أوغندا، أدت بطاقات الأداء التشاركية، التي ساهم فيها أولياء الأمور والمجتمع المحلي في اختيار المؤشرات، إلى تقليل التغيب المدرسي للتلاميذ والمعلمين وتحسين درجات الامتحان (Barr et al., 2012).

غير أن بطاقات الأداء المدرسي لا توفر دائماً الشفافية. ففي غانا، يشمل نظام بطاقة الأداء، الذي بدأ تطبيقه في عام 2011، معلومات عن القيد المدرسي، وأداء الطلاب، والحضور المدرسي، والكتب المدرسية، وحضور المعلمين، والمنح، والاجتماعات المدرسية. ولكن على الرغم من أنه من المفترض أن يقوم المدرسون بنشر البطاقات على الملأ، إلا أن معظمهم لم ينشروا المعلومات إلا في مكاتبهم. وفي باكستان، يستخدم إقليم البنجاب بيانات من نظام معلومات إدارة التعليم في الإقليم لإنتاج بطاقات الأداء للمدارس الحكومية فيه والبالغ عددها 54000 مدرسة. وكان من الصعب أن تقوم جميع المدارس بنشر المعلومات، نظراً لعدم وجود عواقب تنظيمية لعدم القيام بذلك (Cheng and Moses, 2016).

ويعتمد الاستخدام الواسع والمنصف للمعلومات على كونها ذات فائدة ومتاحة ومفهومة للجمهور المستهدف، مثل أولياء الأمور أو السلطات

تجمع بطاقات الأداء المعلومات المدرسية لإعلام الجمهور وإشراكه (Cheng and Moses, 2016). وتحدد، في بعض السياقات، العقوبات والمكافآت على مستوى المدرسة. ومنذ عام 2007، دأب مؤشر تطوير التعليم الأساسي في البرازيل على نشر معلومات عن أداء الطلاب، ومعدلات النجاح والرسوب والتخرج لجميع المدارس، ما يتيح إجراء مقارنة على مستوى البلديات والمستوى الوطني. وتتلقي البلديات ذات الأداء المتدني البالغ عددها 1000 بلدية موارد إضافية لتحسين مستوى التعليم فيها (Buchmann and Neri, 2008). ويمكن لبطاقات الأداء المدرسي أن تقلل من التسرب المالي وتزيد الشفافية. في غواتيمالا، تشمل اللوحات والبيانات المدرسية على الإنترنت مبلغ التمويل لبرامج معينة (Cheng and Moses, 2016).

وكان لبعض الجهود المبذولة في مجال تشاطر المعلومات آثار إيجابية. ففي ولاية كارولينا الشمالية، في الولايات المتحدة، ساعدت المعلومات الخاصة بدرجات الامتحان أولياء الأمور من ذوي الدخل المنخفض



أظهرت الدراسات المرة تلو الأخرى. وقد أسفرت السياسة التي اعتمدتها نيوزيلندا في عام 1992 والمتمثلة بتوسيع نطاق اختيار المدارس خارج المناطق السكنية عن آثار سلبية. وأظهرت دراسة استقصائية شملت 10% من المدارس الابتدائية أن المعلمين، ولا سيما الذين يعملون في المدارس التي تواجه منافسة، يرون أن المنافسة قد أثرت سلباً على التعلم وجودة التعليم. حتى المدرء لم يجدوا أن المنافسة أثرت تأثيراً إيجابياً على التعلم (Ladd and Fiske, 2003).

وقد زادت المدارس الحكومية في نيبال من قدرتها التنافسية من خلال اعتماد سياسات سبقتها إليها المدارس الخاصة، مثل تغيير وسيلة التعليم وتحسين الزي المدرسي. غير أن التفاؤل بشأن التغييرات كان محدوداً، لأن مثل هذه السياسات في القطاع الخاص غير المنظم زادت من ترسيخ العزل أو الفصل الاجتماعي (Joshi, 2016).

وقد ساهمت المدارس المستقلة (Charter schools) في الولايات المتحدة، وهي مدارس عامة ومستقلة يمكن للأسر اختيارها، في تعميق العزل أو الفصل الاجتماعي، حيث لا تتوفر سوى خيارات محدودة للطلاب الأكثر حرماناً (Frankenberg et al., 2010; Adamson et al., 2015). وأظهرت دراسة طويلة الأمد للمدارس المستقلة في ميشيغان وجود تأثير سلبي على تحصيل الطلاب وكفاءتهم في المدارس الحكومية (Ni, 2009).

ويتخذ أولياء الأمور قراراتهم عادة بشأن اختيار المدرسة استناداً إلى معلومات مختصرة والتي يمكن أن تؤثر سلباً في كثير من الأحيان على الإنصاف والتنوع بين المدارس. في فنلندا، يتم اختيار المدارس في المقام الأول من قبل العائلات المتعلمة التي يتفوق أطفالها أكاديمياً (Silvennoinen et al., 2015). وفي الولايات المتحدة، يستخدم جميع أولياء الأمور الشبكات على نطاق واسع، ومنهم من لديه شبكات متميزة تعفيه من الاستعانة بمصادر عديدة للمعلومات، إذ يعتمد هؤلاء بشكل كبير على أقرانهم المتعلمين ويمكنهم بالتالي الحصول على معلومات أكثر

الحكومية (Bruns et al., 2011). ومن غير المحتمل، مثلاً، أن تصل بطاقات الأداء عبر الإنترنت إلى السكان ذوي الدخل المنخفض. ومن ذلك أن توفر البيانات الأولية لجمهورية تنزانيا المتحدة على منصات البيانات المفتوحة، لم يجعلها في متناول اليد على نطاق واسع لأن أقل من 5% من السكان لديهم إمكانية الوصول إلى الإنترنت، هذا إلى جانب أن البيانات لم تقدم في شكل موجز مبسط (McMurren et al., 2016). أما نظم التعليم التي تنشر المعلومات على المستوى المحلي فهي أكثر رجحاناً في الوصول إلى الفئات المستهدفة. وتقوم ملاوي بإعداد تقارير تفاعلية تعرض فيها الآراء والتعليقات بشأن الأداء المدرسي استناداً إلى جمع بيانات شاملة عن التعليم والتعلم، والقيادة والإدارة، وإدارة المدارس، والممارسات الصديقة للطفل. ويستخدم مكتب التعليم في المنطقة البيانات لوضع رسومات خاصة بالمدرسة تشجع المدارس على عرضها لزيادة الوعي (Cheng and Moses, 2016).

ولا تقل كيفية استخدام المعلومات أهمية عن إتاحتها. فعندما جرى تزويد أولياء الأمور في كينيا بمعلومات عن القرائية والحساب أفاد 72% منهم، في إطار عملية استطلاع، بأنهم لم يعرفوا كيفية استخدام بطاقة الأداء لتحسين مدرسة أطفالهم (Lieberman et al., 2014). وفي ليبيريا، أجري تقييم لتأثير ثلاثة خيارات في مجال القراءة المبكرة وهي: عدم تقديم المعلومات للآباء، وتوفير معلومات غير موجهة، وتوفير المعلومات وتدريب المدرسين. وأظهر التقييم أن توفير المعلومات يحسّن مهارات القراءة في وقت مبكر مثل معرفة الحروف وطلاقة اللسان. أما توفير المعلومات وتدريب المعلمين فإنه يحسّن درجات التقييم في جميع المؤشرات، بما في ذلك الاستماع والاستيعاب وفهم الكلمات غير المألوفة (Piper and Korda, 2010).

يتعزز اختيار المدرسة بتعدد الخيارات والدعم المالي

شهدت العقود الثلاثة الماضية تنامي واتساع عملية اختيار المدارس بنسبة تتجاوز الثلثين في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (Musset, 2012). وقد أفاد أولياء أمور حوالي 64% من الطلاب بأنه كان لهم الخيار بين مدرستين على الأقل لأولادهم وذلك في 72 نظاماً

تعليمياً مشاركاً في برنامج التقييم الدولي للطلاب (OECD, 2017a).

وينجم عن عملية اختيار المدارس ضغط تنافسي يفيد الأسر الأكثر ثراءً ويزيد الأسر المدعومة والمدارس المحرومة تهميشاً مثلما

وقد يؤدي توفير القسائم إلى مفاومة عدم المساواة في الالتحاق بالتعليم دون أن يحسن بالضرورة أداء الطالب، لا سيما إذا سمح للمدارس بتحصيل رسوم أكثر (Levin, 2017). ويُلاحظ أن المدارس السويدية العامة والخاصة قد تنافست منذ تسعينات القرن الماضي من خلال برنامج عام وشامل للقسائم التعليمية، إلا أن هناك مؤشرات على تزايد العزل أو الفصل الاجتماعي في المدارس (Böhlmark et al., 2015). وأدت القسائم الشاملة الخاصة بالمستوى الثانوي في أوغندا، التي اعتمدت في عام 2007، إلى زيادة معدلات الالتحاق بالمدارس وتحسين الأداء على مستوى التقييمات الوطنية. غير أن المدارس هي التي تقرر من تختار وتقبل من الطلبة. وقد تبين أن الطلبة الذين استفادوا من القسائم التعليمية ينتمون إلى أسر أكثر تعليمياً وأيسر حالاً (Barrera-Osorio et al., 2016). ويعتبر برنامج القسائم الشاملة في شيلي مثلاً ساطعاً على التأثير السلبى للقسائم التعليمية على مسألة الأنصاف والمساواة في النتمتع بحق التعليم (الإطار 3-2).

هناك أدلة ملتبسة أو غير حاسمة على أن المساواة القائمة على الأداء تقضي إلى توفير تعليم جيد

في النظم التعليمية القائمة على الأداء، يرتبط الأداء المدرسي بنهج العقاب والثواب على افتراض أنه يحفز المدارس والجامعات على تحقيق الأهداف المنشودة، بضمنها الأهداف المتعلقة بنتائج التعلم. ويلقي هذا النهج استحسان صانعي السياسات، نظراً لتوافر البيانات وزيادة التركيز على الإدارة العامة. ولكن هناك في الوقت نفسه شكوك متزايدة حول قدرة هذه النهج على تحسين الأداء فيما يخص تحقيق بعض النتائج أو تقديم مجموعة كاملة من نتائج التعليم التي تحظى بتقدير المجتمع. وقد لا ينصف هذا النهج الطلاب والمجتمع على حد سواء في العديد من الجوانب الهامة.

المساواة القائمة على نتائج الامتحانات من أجل حفز المدارس موضع خلاف وتجاذب كبيرين

لقد حظي استخدام درجات امتحانات الطلاب المجموعة كمعيار للجزاءات والمكافآت في عدة بلدان باهتمام كبير. ويرى ناقدو هذا النهج أن تقييم المدرسة والحكم عليها بالبقاء أو الزوال من خلال نتائج الامتحانات أمر يفتقر إلى الإنصاف والعدل، نظراً لأن نتائج الامتحانات تتحكم فيها تحكماً كبيراً عوامل خارجة عن السيطرة المدرسية، مثل القدرة الطبيعية للطلاب وخلفيته الاجتماعية والاقتصادية والدروس الخصوصية بعد

دقة (Schneider et al., 2000). وتعني القيود المالية وغيرها من الموقفات أن أولياء الأمور الفقراء، كأولئك في النيبال مثلاً، لا يتمتعون تقريباً بحرية الاختيار، وبالتالي هم أقل حظاً من غيرهم في التعبير عن عدم الرضا أو التعاون مع المدارس لدفع عجلة الإصلاح إلى الأمام (Joshi, 2014a, 2014b).

يمكن للقسائم التعليمية أن تحسن القدرة على الاختيار بين المدارس ولكن مع احتمال زيادة عدم المساواة

عندما لا يكون التعليم مجانياً، يمكن للقيود المالية أن تحد من القدرة على اختيار المدارس. وتأتي القسائم المدرسية لموازنة الكفة من خلال تقديم مساعدات مالية للأسر من أجل التغلب على الموانع المالية التي تحول دون اختيار المدارس بحرية أكبر وبالتالي تعزيز المنافسة بين المدارس.

غير أن آثار هذه القسائم على نتائج الطلاب ليست قاطعة وإنما مختلطة. وهو ما تفيد به البيانات من الولايات المتحدة حيث تعتمد 14 ولاية برامج القسائم التعليمية (ECS, 2017). فقد أشارت معظم المراجعات أو الاستعراضات إلى أن القسائم لم تحسن بشكل كبير معدلات التحصيل التعليمي (Epple et al., 2015; Usher and Kober, 2011). وأظهرت مجموعة من الدراسات الحديثة من إنديانا ولويسيانا وأوهايو تأثيرات سلبية لهذه القسائم (Dynarski, 2016; Mills and Wolf, 2016). في المقابل نجد أن القسائم التعليمية كان لها أثر إيجابي كبير على المتلقين من ذوي الدخل المنخفض في نيويورك، حيث عززت الالتحاق بالجامعات والحصول على الشهادات الدراسية في أوساط الطلاب المنتمين إلى الأقليات (Chingos and Peterson, 2015).

أما في البلدان الفقيرة، فإن الغرض من القسائم التعليمية هو تيسير التحاق الفئات المهمشة بالمدارس الخاصة وتخفيف العبء عن الكاهل المثقل للنظام العام (Baum, 2017; Gauri and Vawda, 2003). في كولومبيا، زاد برنامج القسائم التعليمية الذي يستهدف الأحياء ذات الدخل المنخفض من نسبة الالتحاق بالمدارس الخاصة ومن مستوى التحصيل التعليمي ومعدلات التخرج لدى متلقي القسائم. بيد أن القسائم لا تغطي سوى نصف معدل التكلفة وتحرم فعلياً بالتالي أولئك الذين ليس بمقدورهم تغطية التكلفة الكاملة من الاستفادة من القسائم والالتحاق بالتعليم الخاص (Angrist et al., 2002, 2006). وفي إقليم السند بباكستان، زادت مستويات الالتحاق بالتعليم بمقدار 30 نقطة مئوية في القرى التي استلمت فيها المدارس القسائم التعليمية (Barrera-Osorio et al., 2013).

شيلي: «نظام القسائم المدرسية في شيلي: خيار لتمكين المحتاجين أو لإدامة عدم المساواة الاجتماعية؟»



~ New America, 2017

حدود المقاربة القائمة على السوق للمساءلة المدرسية: فشل برنامج القسائم الشاملة في شيلي

الخطيرة التي تسير على الضد من تحقيق الانصاف في مجال التعليم، زادت شيلي في عام 2008 من قيمة القسائم التعليمية التي تستهدف الطلاب المحرومين بنحو 50%. وتشير أحدث الأدلة إلى أن هذه الزيادة لم يكن لها تأثير يذكر على المدخلات المدرسية؛ لم يكن هناك سوى انخفاض طفيف في حجم الصف، ولم تستخدم المدارس الإيرادات الإضافية للنفقات المسموح بها. هذا إضافة إلى أنه بالنظر إلى أن الحوافز مرتبطة بنتائج التعلم الخاصة بالصف الرابع، يمكن للمدارس أن تتلاعب بالنظام، ومن ذلك عدم قبول التلاميذ ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني.

ولم تحقق شيلي أي تحسن يذكر في التقييمات الدولية وظل نظامها التعليمي من بين أكثر النظم التعليمية طبقيّة في العالم. وعلى الرغم من المحاولات الأخيرة لتخفيف بعض الجوانب السلبية في نظامها التعليمي، فإنها لا تزال تتمسك بقوة بالنهج القائمة على السوق في مجال التعليم. ويجري نشر تصنيفات المدارس بانتظام ونشرها على نطاق واسع عن طريق الصحف وغيرها من الوسائل، وإن لم تكن هذه المعلومات كافية لتغيير قنوات أولياء الأمور تغييراً ملموساً. ووجدت الدراسة أن الطريقة التي قدمت بها البيانات الوطنية لأولياء الأمور والمدارس وضعت أهداف تحسين المدرسة على نحو يتناقض مع الهدف الرئيسي الذي يتوخاه أولياء الأمور من استخدام البيانات لاختيار المدارس.

بينت ثلاثة عقود من ربط تمويل الطلاب في شيلي بالقسائم الشاملة أن هذه القسائم تنطوي على إمكانية زيادة عدم المساواة في التعليم. فقد أفادت البيانات أن المجتمعات المحلية التي ارتفعت فيها نسبة الالتحاق بالمدارس الخاصة خلال الفترة ما بين عامي 1982 و1996 كانت تشهد انخفاضاً في نتائج الامتحانات في المدارس العامة، واتساع الفجوات بين نتائج الامتحانات في المدارس الخاصة والمدارس العامة، وتعمق الشروخ الاجتماعية والاقتصادية بين أولياء أمور الطلاب المسجلين في المدارس الحكومية وأولياء أمور الطلاب المسجلين في المدارس الخاصة. وعلى الرغم من الافتراض أن درجات الامتحان تمثل العامل الرئيسي الذي يؤثر على اختيار المدارس، إلا أن واحداً فقط من أربعة أولياء أمور طلاب في الصف الأول في سانتياغو اختار المدرسة الأرفع أداء، بينما اقتصر اهتمام ما يقارب 70% من أولياء الأمور على المدارس من زاوية الانتماء الديني، وانحصر اهتمام 87% منهم بالمدارس التي لها خلفية ديموغرافية مشابهة لخلفيتهم.

ومن النتائج غير المقصودة أن المدارس استفادت من تعزيز القدرة على اختيار المدارس أكثر مما استفادت الأسر. وقد فضّلت المدارس الرفيعة المستوى النأي بنفسها عن برنامج القسائم التعليمية خشية أن ينال هذا الأمر من سمعتها ومكانتها، بينما عمدت مدارس أخرى إلى زيادة رسومها والاحتفاظ بحققها في الاختيار من بين المستفيدين من القسائم، الأمر الذي عمّق الفواصل الاجتماعية والاقتصادية. ومن أجل التصدي لهذه التحديات

المصادر: (Valenzuela et al. (2014); Taut et al. (2009); Schneider et al. (2006); Mizala and Urquiola (2007); Mizala et al. (2007); Hsieh and Urquiola (2006); Feigenberg et al. (2017).

الإطار 3-3

ترك الأطفال وراء الركب في الولايات المتحدة

يعتبر القانون المسمى «حتى لا يفوت الركب أي طفل» الذي جرى التوقيع عليه في عام 2002 ودخل حيز التنفيذ في عام 2016/2017، المبادرة الوطنية الأكثر شهرة والموثقة على نطاق واسع في مجال المساواة القائمة على نتائج الامتحانات. ويقضي هذا القانون أن يفي جميع الطلاب بمعايير الكفاءة في الرياضيات والقراءة كما حددها الولايات بحلول عام 2014. ويجري اختبار طلبة الصف الثالث وصولاً إلى الصف الثامن سنوياً لإظهار «التقدم السنوي المناسب» نحو الكفاءة. ويؤدي عدم إحراز تقدم كافٍ إلى تدخل الولايات، وقد يفرض ذلك في نهاية المطاف إلى إغلاق المدارس ذات الأداء المتدني. ولم تتجلى الآثار الإيجابية لهذا القانون على التحصيل الدراسي للطلاب إلا بشكل هامشي، ويرجع ذلك جزئياً إلى أن المدارس أو المربين عمدوا إلى المناورة والمخاتلة لتحقيق نتائج تكفي لتجنب العقوبات.

وكانت إحدى النتائج غير المقصودة لهذا القانون تقليص المنهاج الدراسي. على سبيل المثال، وجد تحليل أن آلية المساواة التي ينطوي عليها هذا القانون سرّعت من وتيرة المكاسب في مجال تحسين الأداء ولكنها عمقت الهوة بين الطلاب السود والبيض على مستوى التحصيل الدراسي. واستجابة لضغوط المساواة، أعاد العديد من المدارس تصنيف الطلاب ذوي الأداء المتدني كطلاب ذوي إعاقة أو استبعادهم تماماً. وزادت المدارس الابتدائية من تعليم الرياضيات واللغة بمعدل 230 دقيقة في الأسبوع في إطار هذا القانون، في حين خفض الوقت المخصص للدراسات الاجتماعية والعلوم والفن والموسيقى والتربية البدنية وفترة الاستراحة.

ولعل هذه الممارسات كانت أكثر شيوعاً في المدارس ذات الأداء المتدني المعرضة أكثر من غيرها لخطر العقوبة. فعلى سبيل المثال، أفاد 38% من مديري المدارس في نيويورك التي تضم نسبة عالية من أبناء الأقليات أنه جرى تخفيض الوقت المخصص للدراسات الاجتماعية، مقابل 17% من مديري المدارس ذات النسبة المنخفضة من أبناء الأقليات. وذكر حوالي 90% من مديري المدارس في جورجيا وبنسلفانيا أنهم أعطوا المعلمين المواد اللازمة لإعداد الاختبارات، مثل اختبارات الممارسة، وأفاد كلهم تقريباً بمساعدة المعلمين على تحديد المحتوى الذي من المرجح أن يرد في اختبار الولاية.

المصادر: (Rothstein et al. (2008); McMurrer (2007); Jacob (2005); and Raymond (2005); Figlio (2006); Figlio and Loeb (2011); Hamilton and Hannaway (2008); Hanushek

”

يرى البعض أن استخدام نتائج الامتحانات لمساءلة المدارس أمر يفتقر إلى الإنصاف والعدل، نظراً لأن نتائج الامتحانات تتحكم بها تحكماً كبيراً عوامل خارجة عن السيطرة المدرسية

“

المدرسة ومشاركة أولياء الأمور (Castro et al., 2015; Dufur et al., 2013; Woessmann, 2016). وتعتمد آليات المساواة هذه على قدرة الحكومات على إجراء تحقيقات استقصائية أو إحصائية وإدارة السياسات العقابية. ويتوفر لدى الولايات نظام مدروس على نطاق واسع يطبق هذا النهج القائم على النتائج المدرسية (الإطار 3-3). ومن البلدان الأخرى البرازيل وشيلي وجمهورية كوريا.

في النظام البرازيلي الذي يتسم بقدر كبير من اللامركزية، وضعت ولايات سيارا وميناس جيريس وريو غراندي دو سول تقييماً الخاصة من أجل إجراء مقارنات بين المدارس واستخدام الحوافز، مثل علاوات الجدارة، لمكافأة الأفضل أداءً (Bonamino and Sousa, 2012; Idados, 2017). وقد أضافت شيلي عنصراً صارماً وحاسماً لبرنامج القسائم في عام 2008، يقضي بإمكانية إغلاق المدارس ذات الأداء المتدني إذا أخفقت في تحسين الأداء على مدى أربع سنوات (Osses, 2014). وأدت التحولات السياسية المتعددة في النظام التعليمي لجمهورية كوريا خلال العقد الماضي إلى زيادة حجم وخطورة التحديات.

زمبابوي: «مدير مدرسة يغش في معدلات النجاح»



~ The Herald, 2017

لملوسة. ففي جمهورية كوريا مثلاً، كان لاستقلالية المدرسة على مستوى المناهج الدراسية والتقييم التعليمي أثر إيجابي على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات مثلما تبين الإحصائيات (Yi, 2015). وتتوقف العلاقة بين الحكم الذاتي والمساءلة والتحصيل الدراسي للطلبة على القدرات المؤسسية. ووجد تحليل لبيانات أربع جولات لبرنامج التقييم الدولي للطلاب غطت 42 بلداً أن الاستقلالية المدرسية أثرت على التحصيل الدراسي سلباً في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الأداء المنخفض وكان لها تأثير إيجابي في البلدان ذات الدخل المرتفع والأداء العالي (Hanushek et al., 2013). وبالتالي، فإن زيادة استقلالية المدارس قد تزيد من عدم المساواة في الأداء بين النظم التعليمية داخل البلدان وفيما بينها.

العواقب السلبية غير المقصودة للمساءلة القائمة على الأداء تفوق الفوائد المرجوة

تفيد البيانات أن العواقب السلبية غير المقصودة - بأوجهها المختلفة - المساءلة القائمة على الأداء ترجح كفتها رجحاناً كبيراً على الفوائد المتأتية من هذا النهج من المساءلة، وأن الضرر يتجلى عادة في المدارس والطلاب الأكثر حرماناً. ففي ظل هذا النوع من المساءلة بنهجها القائم على العقاب والثواب، يمكن أن تصبح درجات الامتحانات المحور المركزي للتعليم وبؤرة التركيز الأساسية فيه، بدلاً من أن تكون هدفاً من أهداف عديدة يسعى إليها. كما يمكن لهذا النهج أن يدفع المدارس إلى اعتماد ممارسات تعمل على تسريع وتيرة تحسين الدرجات ولكنها تقوض في المقابل الجودة والتعلم بمجمله.

وفي عام 2010، قدمت الحكومة تقارير عامة عن الأداء المدرسي وبرنامج «المدرسة من أجل التحسين»، تلقت بموجبه المدارس ذات الأداء المنخفض أموالاً إضافية لتحسين أداء الطلاب في التقييم الوطني للإنجاز التعليمي (Yi, 2015) (انظر الفصل 9 لمزيد من التحليل بشأن توافر البيانات الخاصة بالنتائج على المستوى المدرسي والطلابي).

لا يوجد دليل واضح على أن المساءلة القائمة على الأداء تؤدي إلى تحسين التعلم

تقدم التقييمات عبر الوطنية أدلة متباينة بشأن تأثير المساءلة القائمة على الأداء على التحصيل الدراسي. وأظهرت دراسة لبرنامج التقييم الدولي للطلاب أن نهج العقاب والثواب لم يسفر عن تحسن كبير في أداء الطلاب. فمن أصل 51 نظاماً تعليمياً مشاركاً في هذا البرنامج، استخدم 11 نظاماً المساءلة القائمة على الاختبار. منها 5 أنظمة شهدت بعض الزيادة في معدل النتائج في مادة الرياضيات في إطار تقييمات البرنامج في الفترة من عام 2003 إلى عام 2015، في حين انخفضت النتائج في 6 أنظمة. ولم تظهر نظم المساءلة القائمة على الاختبار، ومنها نظم المساءلة في أستراليا وجمهورية كوريا والولايات المتحدة، تحسن الأداء في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب في المتوسط أو في ذيل التوزيع أو التصنيف (الشكل 3-4).

ولا تظهر التقييمات الإحصائية عادة أي مكاسب حقيقية من هذه الإصلاحات، وفي حالة وجود بعض المكاسب فإنها تكون هامشية في أحسن الأحوال. بل أن حتى تأثيرها على المدارس والطلبة ذوي الأداء المتدني وهو أحد الأسباب الرئيسية التي تقف وراء

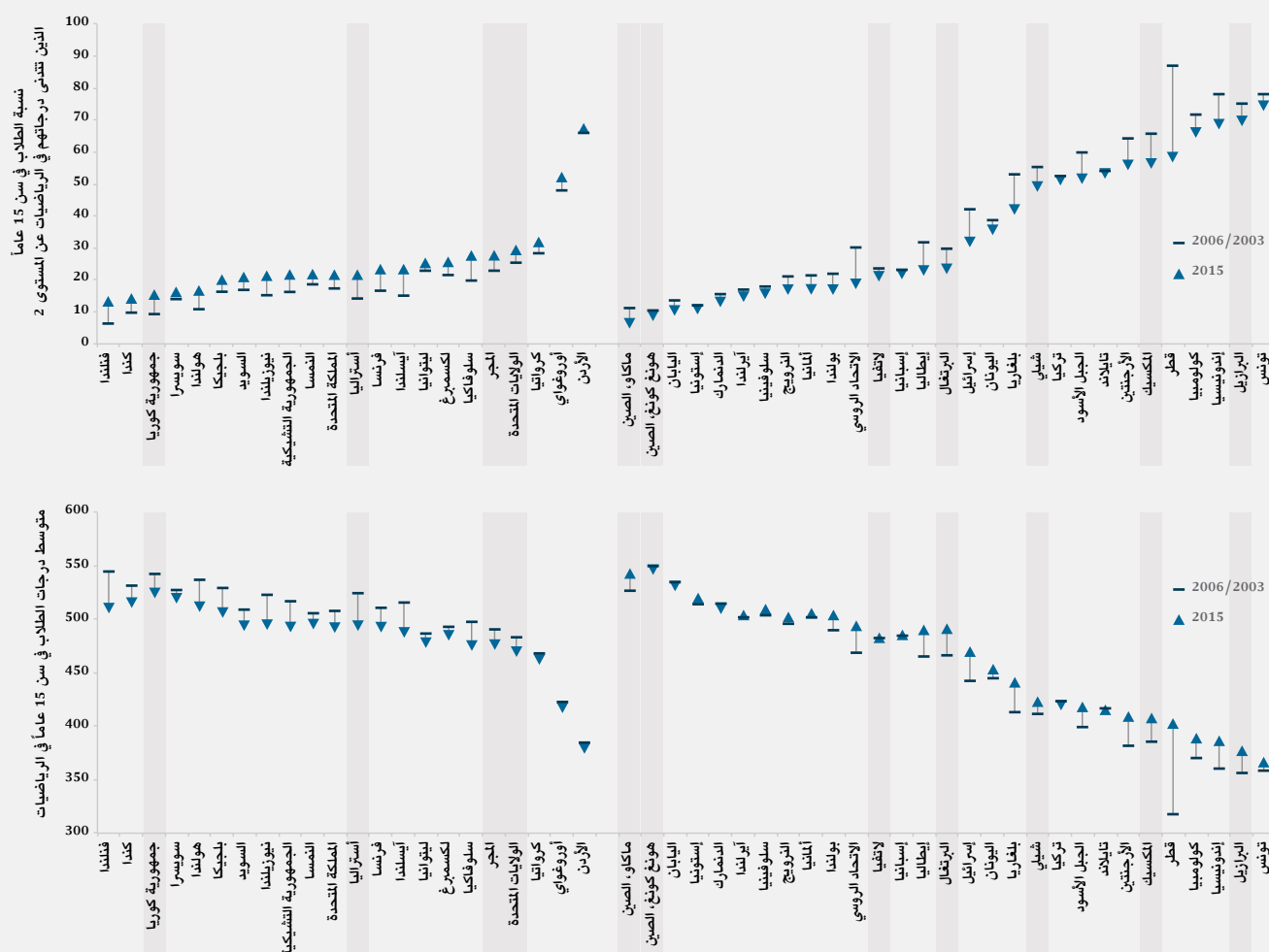
تدابير المساءلة هذه (Ladd, 2012) يبدو أكثر التباساً. ووجد تحليل لبيانات التحصيل في مادة العلوم في برنامج التقييم الدولي للطلاب الخاصة بأستراليا والبرتغال وجمهورية كوريا والولايات المتحدة أن سياسات المساءلة المدرسية المتزايدة كان لها أثر سلبي ضئيل ولكن كان المستفيد منها هم الطلاب الذين يتمتعون بوضع اجتماعي واقتصادي جيد (Gandara and Randall, 2015). وأظهر تحليل لبيانات أربع دورات لبرنامج التقييم الدولي للطلاب تغطي الفترة من عام 2003 إلى عام 2012 خاصة بجمهورية كوريا عدم وجود أي تأثير على درجات الرياضيات أو احتمال تسجيل درجات دون مستوى الكفاءة الأساسية (Yi, 2015).

وقد يكون أحد أسباب ضعف الارتباط بين إصلاحات المساءلة والنتائج الطلابية افتقار المدارس إلى الاستقلال الذاتي. فبدون التحكم أو المساهمة في اتخاذ القرار بشأن التوظيف والميزنة وتخصيص الموارد، لا تستطيع المدارس والمجتمعات المحلية أن تساهم مساهمة فعالة في عملية التغيير. أما إمساك المدارس بزمام الأمور فله آثار إيجابية

الشكل 3-4:

لم تتحسن نتائج التعلم في نظم المساءلة القائمة على نتائج الامتحانات

النسبة المئوية للطلاب الذين تتدنى درجاتهم عن المستوى 2 في اختبار الرياضيات المدرج في برنامج التقييم الدولي للطلاب، 2003-2015



المؤسسات، والتوسع في استخدام البيانات في مجال التخطيط المؤسسي وصنع السياسات، والتغيرات في السياسات الأكاديمية وخدمات الطلاب (Dougherty and Reddy, 2011; Miao, 2012). ومع ذلك، أظهرت دراسات متعددة أن تمويل الأداء لم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بزيادة معدلات التخرج (Hillman et al., 2015; Tandberg and Hillman, 2014; Umbricht et al., 2015). بل أظهر البعض منها وجود علاقة سلبية. إذ تبين من فحص 500 مؤسسة في جميع الولايات الأمريكية على مدى 18 عاماً أن سياسات تمويل الأداء لم تكن مرتبطة بتعلم الطلاب وربما أسهمت في انخفاض معدلات التخرج (Rutherford and Rabovsky, 2014).

وتتنطوي الضغوط على المؤسسات المعنية من أجل الوفاء بأهداف التعليم العالي على إمكانية حدوث عواقب سلبية غير مقصودة مماثلة لتلك التي تحدث في المستويات الدنيا من التعليم. ولزيادة معدلات التخرج، قد تقيد المؤسسات التعليمية إمكانية انتفاع الطلاب الأقل قدرة أو المحرومين مالياً (Hillman, 2016). وقد يضعف التمويل القائم على الأداء المعايير الأكاديمية والتعاون المؤسسي، مثلما وجد استقصاء شمل أكثر من 200 موظف في 18 مجتمعية وجامعة عامة في الولايات المتحدة (Lahr et al., 2014). وقد وضعت الأرجنتين برنامجاً حافزاً للبحوث الأستاذية في أوائل تسعينات القرن الماضي لربط الجوائز النقدية وغير النقدية بالمرحلات الجامعية. وقد ارتفع عدد الأساتذة المشاركين في البحوث من 11% إلى 23%، إلا أن زيادة الضغط الذاتي والخارجي على الأساتذة من أجل النشر دفعت البعض إلى الغش والتحليل، مثل انتحال عمل الآخرين، كما تحول التركيز من التدريس إلى البحث (Araujo, 2001, 2003). وقد يزيد التمويل القائم على الأداء أيضاً من عدم المساواة. في الاتحاد الروسي، حيث يستند التمويل إلى معايير الالتحاق بالتعليم ودرجة امتحان القبول والبحث منذ عام 2015، زادت الانقسامات بين الجامعات، نظراً لتركيز الدولة على تمويل الجامعات الكبيرة والغنية في حين تعاني المؤسسات الأخرى من انخفاض التمويل (Semyonov and Platonova, 2017).

بإمكان أولياء الأمور والمجتمعات المحلية والطلاب والموظفين صياغة السياسات والممارسات المدرسية ورصدها

بإمكان المساءلة الاجتماعية من خلال الرصد أو المشاركة في الإدارة أن تحسّن القدرة على الاستجابة للاحتياجات المحلية عن طريق زيادة التعاطي المباشر مع المدارس. كما يمكنها أن تحسّن الكفاءة، وتعزز الشفافية في الأمور المالية، ما يحد من الإهدار والتسرب ويحفز الاستثمار في المعلمين الجيدين والمواد عالية الجودة.

يصبح الرصد المجتمعي للمدارس أكثر رسوخاً واستدامة عندما يُدمج في العمليات القائمة

يركز الرصد المجتمعي عموماً على البنية التحتية وحضور الموظفين ووضع الميزانية. ويكمن التحدي في ضمان استدامة هذا الرصد (Lapham, 2017). وقامت مبادرة التعليم في شمال نيجيريا، التي

واستجابة للتحديات والضغوط التي يفرضها اعتماد درجات الامتحانات المدرسية كمعيار لتقييم المدارس والمعلمين، تعمل المدارس ومعها المعلمون على تعديل السياسات الرسمية وشبه الرسمية أو الالتفاف عليها بغية التكيف مع هذا الواقع بانتهاج سبل مختلفة تشمل: تحديد مجموعة الطلاب الذين سيجتازون الامتحان، وتضييق المناهج الدراسية، وتوجيه دفة التدريس نحو تحقيق نتائج أفضل في الامتحانات، والتركيز على تعليم أولئك المرجح اجتيازهم للامتحان، والغش الصريح، وهو مجال يشارك فيه الطلاب أيضاً (الجدول 3-1). ويمكن لهذه التدابير أن تنال من الروح المعنوية وأن تزحم أو تحجب الإصلاحات الأخرى. في شيلي، أدت سياسات المساءلة العقابية إلى جعل المدارس المتدنية الأداء أكثر استعداداً لاتخاذ تدابير سريعة، مثل الدروس الخصوصية بعد الدوام المدرسي، بدلاً من اعتماد استراتيجيات طويلة المدى، مثل الاستثمار في تدريب المعلمين (Elacqua et al., 2016).

نهج التمويل القائم على الأداء صار يُعتمد أكثر فأكثر في التعليم العالي

ليس من الشائع في التعليم العالي اعتماد نظام العقاب والثواب القائم على نتائج التعلم، ولكن أخذت بلدان عديدة تربط التمويل بمقاييس الأداء الأخرى، ما يؤدي إلى تغييرات في الممارسات المؤسسية. ومع زيادة التحاق الطلاب بالتعليم العالي واتساع نطاق الإصلاح في مجال الإدارة العامة، فإن معظم بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي صارت تربط على الأقل بعض التمويل المقدم للمؤسسات العامة بمجموعة مختارة من النتائج. في عام 2007، قام 19 بلداً من أصل 23 بلداً من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وغيرها من الاقتصادات الشريكة بتقديم منح مقطوعة للتعليم والتعلم؛ واستهدف 17 بلداً مبادرات التمويل (Santiago et al., 2008). وقد ترتبط صيغ التمويل بالالتحاق بالتعليم، أو مؤهلات أعضاء هيئة التدريس، أو عوامل الأداء، مثل معدلات التخرج ومعدلات التوظيف، وإنتاجية أعضاء هيئة التدريس في مجال البحوث، ورضا الطلاب (McLendon and Hearn, 2013). وتراعي بعض البلدان مبدأ الإنصاف وتجعله هدفاً تمويلياً صريحاً. فقد قامت أستراليا، على سبيل المثال، بتقديم منح مقطوعة لتمويل الطلاب ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني، من المناطق النائية أو الريفية أو ذوي الإعاقة. وفي اليابان، تقوم هيئة خارجية لتقييم الجودة بتحديد المنح المقطوعة للجامعات الوطنية (Santiago et al., 2008).

”

قد ينجم عن الضغوط الرامية إلى تحقيق أهداف التعليم العالي قيام المؤسسات بفرض قيود على الانتفاع بالتعليم بحيث يتضرر الطلاب الذين لديهم قدرات أدنى أو الذين يعانون ظروفاً مالية صعبة

“

وارتبطت حوافز التمويل في الولايات المتحدة بالتغيرات في الممارسات المؤسسية، أما الأدلة على نتائج الطلاب فكانت مختلطة. وشملت التغيرات الإيجابية زيادة الوعي بالأداء المؤسسي والأولويات الحكومية، وزيادة التنافس بين

بیرمودا: «المجتمع المحلي يجتهد في إيجاد حلول في مجال التعليم»



~ The Royal Gazette, 2017

وعلى الرغم من أن منظمة LCD وبيانات اليونسيف تكمل وترفع العمليات الحكومية القائمة، إلا أن عدم توافر الموارد الحكومية اللازمة يهدد استدامة هذه الجهود. واعتبر التقييم الأخير في أثيوبيا أن أكبر عائق أمام استدامة المبادرات وقابليتها للتوسع (Visser et al., 2017).

مشاركة المجتمع المحلي في الحوكمة المدرسية تسمح بإبراز الأولويات المحلية

تختلف الأطراف المعنية المحلية المشاركة في الحوكمة المدرسية باختلاف مستوى التعليم. فعلى مستوى التعليم العالي، يقع الثقل في الطلاب حيث يضطربون بالدور الأساسي مقارنة بالأطراف المعنية الأخرى

الإطار 3-4

إشراك الطلاب في صنع القرار في مجال التعليم العالي يجعل منهم شركاء حقيقيين

تقوم «الحكومات الطلابية» بدور بارز في التعبير عن المخاوف الجماعية بشأن القضايا الحكومية والمؤسسية التي تؤثر على الطلاب. ويعتبر وجود الطلاب في اللجان الجامعية وسيلة أساسية للاستجابة لمثل هذه المخاوف وإشراك الطلاب في اتخاذ القرارات.

وتضم معظم الهيئات الرئاسية للمؤسسات الجامعية في 48 بلداً عضواً في المنظومة الأوروبية المشتركة في مجال التعليم العالي ممثلين منتخبين للطلاب. وفي إطار عملية بولونيا، وهي سلسلة من الاتفاقات الرسمية التي أنشأت منطقة التعليم العالي الأوروبية، تحدث الوزراء الأوروبيون لصالح مشاركة الطلاب في صنع السياسات وفي صنع القرار في مجال التعليم العالي على المستويات المؤسسية والوطنية والاتحاد الأوروبي. ولكن يُلاحظ في بعض الجامعات التي اكتسبت استقلالية مؤسسية وعززت بنيتها الإدارية، أن تمثيل الطلاب في صنع القرار قد انخفض. فعلى سبيل المثال، نصت الأحكام المتعلقة بالجمعيات الجامعية في البرتغال على مشاركة الطلاب ولكنها لم تحدد الحد الأدنى من مشاركة الطلاب، ما يدل على انخفاض الوزن السياسي لممثلي الطلاب.

وتفيد المعلومات المتوافرة أن التمثيل المؤسسي للطلاب في عملية صنع القرار في التعليم العالي قد ازداد في أفريقيا، ويعود ذلك جزئياً إلى زيادة تأثير السياسة الحزبية في المنظمات الطلابية. ووجد تحليل شمل 20 جامعة رئيسية في أفريقيا أن الطلاب ممثلون في ثلثي المجالس الجامعية على الأقل وفي نصف الهيئات الجامعية العليا. وهناك العديد من آليات ضمان الجودة تتضمن أحكاماً قانونية تقضي بمشاركة الطلاب في المجالس الجامعية.

المصادر: (Klemenčič (2012); Luescher-Mamashela and Mugume (2014)

مولتها وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية، بتدريب أعضاء المجتمع المدني في ولايتين ضعيفتي الأداء لرصد الميزانيات المحلية وجمع المعلومات عن المدارس من خلال مبادرات مختلفة مثل مجموعات المواد التدريبية بشأن أداء المدارس. وقد حققت هذه المبادرة بعض النجاح في زيادة الوعي المجتمعي، إلا أنها سرعان ما فقدت زخمها، ويرجع ذلك جزئياً إلى افتقار المشاركين إلى السلطة السياسية. وأدى نهجها المعقد إلى اعتماد أفراد المجتمع المحلي على موظفي المشروع لتسهيل التفاعل مع المسؤولين. وكان عجز الحكومة عن الاستجابة للمطالب المحلية، لأسباب منها عدم توفر الموارد والسيطرة المحدودة للسلطات المحلية على الموارد المخصصة مركزياً للتعليم، هو الذي أدى إلى الحد من فعالية هذه المبادرة أو البرنامج (Wetterberg et al., 2016).

ويتطلب تحقيق أثر مستدام ربط الجهود بالآليات الرسمية (Grandvoinnet et al., 2015). في إثيوبيا وملاوي، تعاونت المنظمة غير الحكومية Link Community Development (LCD) مع الحكومات المحلية والوطنية لتحسين عملية جمع البيانات الخاصة بالتعليم وزيادة الحوار المجتمعي. وقد كرست المنظمة جهود التدريب والموارد لزيادة القدرة لدى الذين يقومون بجمع البيانات ويعملون في إطار جدول الرصد القطري. كما قامت المنظمة بتدريب المسؤولين المحليين على جمع المعلومات ونقلها إلى قاعدة بيانات تستخدم في بطاقات الأداء المدرسية الإلكترونية. وتشمل هذه البطاقات عرضاً مرئياً للتقدم الذي أحرزته المدارس في مختلف المؤشرات، مما يسمح بالانتفاع بها بغض النظر عن مستوى الإلمام بمهارات القراءة (LCD, 2017).

وفي منطقة وليتا بإثيوبيا، ساهمت منظمة LCD في وضع خطة عمل جنسانية من خلال الاجتماعات التي عقدت لتقييم أداء المدارس. وكان الغرض من هذه الاجتماعات العامة توعية أولياء الأمور وأفراد المجتمع بشأن الحواجز التعليمية المتعلقة بنوع الجنس بغية تعبئتهم لاتخاذ القرارات في المدارس وتغيير مواقفهم تجاه تعليم الفتيات. وتظهر التقييمات المرحلية والنهائية وجود تأثيرات إيجابية على الحضور المدرسي للطلاب وتحصيلهم الدراسي ومواقفهم تجاه تعليم الفتيات. ولس تقييم خارجي وشبه تجريبي تحسناً كبيراً في درجات التحصيل الدرس وانخفاض التفاوت بين الجنسين. كما تحسنت نسبة التحاق الفتيات بالمدارس، وتضاعفت نسبة إكمالهن المرحلة الابتدائية إذ بلغت 60%، وشجع عدد أكبر من أولياء الأمور بناتهم على الالتحاق بالمدارس، وتعزز التدريس الذي يراعي قضايا الجنسين (Visser et al., 2017). وبعد إكمال المشروع، استمرت الاجتماعات المخصصة لتقييم أداء المدارس في العديد من المدارس المشاركة.

أما مشروع اليونسيف المسمى «ينبغي للبيانات أن تتحدث» (Data Must Speak) الذي تموله الشراكة العالمية من أجل التعليم ومؤسسة هيويت، فهو يعمل أيضاً ومنذ عام 2014 على تعزيز المشاركة الكاملة للمجتمعات المحلية في مساءلة المدارس. وينشط هذا المشروع في عدة بلدان، منها نيبال وبيرو وتوغو، ويسعى إلى تعزيز استخدام وشفافية بيانات نظام المعلومات الخاص بإدارة التعليم وإعداد تقارير ميسورة الفهم لاستخدامها محلياً لأغراض المساءلة (UNICEF, 2015).

ولا يمكن لهذا النموذج أن ينجح إلا إذا فهم أعضاء الهيئة التدريسية والمجتمعات المحلية طبيعته وكيفية الاستفادة منه (Carr-Hill et al., 2015). وفي غامبيا، قدم برنامج «تنمية المدارس بمجملها» منحاً مقطوعة وتدريباً شاملاً لمديري المدارس والمعلمين وممثلي المجتمعات المحلية في مجال الإدارة المستقلة للمدارس. وبعد ثلاث أو أربع سنوات، انخفضت نسبة تغيب الطلاب بمقدار 21% ونسبة تغيب المعلمين بمقدار 23% غير أن الأثر الإيجابي للبرنامج على نتائج التعلم تجلى فقط في المجتمعات المحلية التي تتمتع بقدر لا بأس من القدرات، أي أن تبلغ مثلاً نسبة محو الأمية لدى الكبار 45% على الأقل (Blimpo et al., 2015). وتقل مساهمة الفئات الأكثر تهميشاً في هذا البرنامج، إذ لا يتوفر لديها غالباً الوقت للمشاركة في الاجتماعات أو متابعة ورصد المعلمين أو التي لا تتوفر لديها القدرة على فهم وتحليل المعلومات المعقدة (Shafir and Mullainathan, 2013).

ويعرقل هذا النقص وغيره في القدرات العديد من مبادرات الإدارة المستقلة للمدارس. في مدغشقر، حسّنت الإدارة المستقلة أداء الطلاب في الرياضيات واللغة الملاغشية لكن ليس اللغة الفرنسية، وهو موضوع الكثير من معلمي المدارس الابتدائية غير مؤهلين لتدريسه (Lassibille et al., 2010). ولم تتوفر لأولياء الأمور والمعلمين في المكسيك معلومات كافية لاتخاذ قرارات مستنيرة بشأن استخدام منحة الإدارات المستقلة للمدارس (Santibanez et al., 2014). واستثمرت اللجان المدرسية في الريف النيجري في البنية التحتية والمعدات والمشاريع الزراعية وأهملت المبادرات التي يرجح أن تؤثر على نتائج التعليم. وهكذا نجد أن السبب في عدم فعالية الإدارة المستقلة للمدارس في بعض السياقات يكمن جزئياً في أن معظم أولياء الأمور وغيرهم من الأطراف المسؤولة لا يذهبون إلى المدرسة، وقد يفتقرون إلى القدرة الكافية لجعل الاستثمارات تتجه نحو تحسين جودة التعليم (Beasley and Huillery, 2016).

إن رغبة الأطراف الفاعلة على المستوى المدرسي، من مديري ومعلمين، في تشاطر مسؤولية العمليات التعليمية مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي أمر بالغ الأهمية. في إندونيسيا، أظهر تحليل لاستراتيجيات نشر المعلومات أن الاجتماعات المدرسية الميسرة والرسائل النصية قد وسعت مدارك أولياء الأمور بشأن برنامج المنح المدرسية وعززت مشاركتهم فيه، باستثناء عملية تخطيط المنح التي كان يهيمن عليها مديرو المدارس (Cerdan-Infantes and Filmer, 2015). كما بين أن المسؤوليات غير الواضحة تعرقل المشاركة، وأن السبب في عدم وجود لجان مدرسية نشطة في العديد من المدارس الإندونيسية يعود جزئياً إلى أدوار غير واضحة. ووجدت دراسة استقصائية شملت 393 مدرسة أن 1% فقط من أعضاء لجنة المدرسة يمكنهم تحديد مسؤوليات اللجنة المدرسية بشكل صحيح (Felicia and Ramli, 2017).

وتفيد البيانات أن نموذج الإدارة المستقلة للمدارس أوفر حظاً في النجاح وفي تحقيق الفائدة إذا جرى تطبيقه في المجتمعات المحلية الميسورة. فالمدارس في هذه المناطق أقل عرضة للإشكالات والصعوبات المذكورة أعلاه، وتتمتع بقدرات مؤسسية أولية أعلى مقارنة بغيرها في المناطق الأقل حظاً. ويستخلص من هذا أن الإدارة المستقلة للمدارس قد تعزز حالة عدم المساواة. فيلاحظ في الأرجنتين مثلاً أن المكاسب التعليمية اقتصر على المدارس الثانوية الموجودة في البلديات الميسورة الحال، وأن المناطق المحلية العامرة بالموارد المالية والبشرية كانت أكثر قدرة على توفير الظروف الملائمة لعملية صنع القرار (Galiani et al., 2008).

آيرلندا: «قد يمنح قانون التعليم التلاميذ الحق في المشاركة في مجالس المدارس»



~ The Irish Times, 2016

(الإطار 3-4). أما في مستويات التعليم الأخرى الأدنى، تشارك في صنع القرار اللجان المدرسية المؤلفة من أولياء الأمور والطلاب ومسؤولي المدرسة وأفراد المجتمع المحلي. وهناك أيضاً الإدارة الذاتية أو المستقلة للمدرسة، وهي أن تنتقل الحكومة المركزية صلاحية اتخاذ القرار ومسؤولية تسيير شؤون المدرسة إلى الأطراف المحلية المعنية من أجل مراعاة الأولويات المحلية وتحسين نتائج الطلاب (Carr-Hill, 2017).

آثار الإدارة المستقلة للمدارس تعتمد على السياق والموارد

يجري صنع القرار المنقول إلى الجهات الفاعلة المحلية على مستويات مختلفة. فيجوز للجنة المدرسة أن تضطلع بمهمة مدرسية واحدة أو أكثر، مثل مراقبة أداء المعلمين والطلاب، وتوظيف المدرسين المتقاعد معهم وإنهاء خدمتهم، وشراء المواد، وتحسين البنية التحتية، وتطوير خطط تحسين المدارس (Barrera-Orsorio et al., 2009; Bruns et al., 2011; Demas and Arcia, 2015). وقد اعتمد نموذج الإدارة المستقلة للمدارس في العديد من البلدان منذ أكثر من 30 عاماً، وجرى اعتماده مؤخراً في

العديد من البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الدخل الأدنى من الدخل المتوسط (Carr-Hill, 2017).

وكان للإدارة المستقلة للمدارس تأثير إيجابي على تحصيل

الطلاب وحضورهم المدرسي في بعض البلدان. وقد عزيت الدراسات إلى هذا النوع من الإدارة المدرسية تحسن درجات الامتحانات في إندونيسيا (Pradhan et al., 2014) وانخفاض مستويات الرسوب والفشل والتسرب في المكسيك (Bando, 2010). وتحسنت درجات الامتحانات في المدارس الكينية التي حظي معلموها بتدريب إضافي وبمتابعة ورصد لأدائهم بفضل اعتماد نموذج الإدارة المستقلة (Duflo et al., 2008). وبعد ثلاث سنوات من اعتماد الفلبين نظام الإدارة المستقلة للمدارس وتقديم المنح الدراسية، ارتفعت درجات الامتحانات الوطنية في مادة الرياضيات بنحو أربع نقاط مئوية. ويبدو أن المدارس التي تحظى بمديري ومعلمين من ذوي الخبرة أفضل استعداداً من غيرها على اعتماد نظام الإدارة المستقلة (Yamauchi, 2014).

” في غامبيا، بعد ثلاث أو أربع سنوات من اعتماد الإدارة المستقلة للمدارس وتدريب مديري المدارس والمعلمين وأفراد المجتمع المحلي على هذا النظام، انخفضت نسبة تغيب الطلاب بمقدار 21% “

وتفيد البيانات أن التحصيل الدراسي للطلبة يتحسن من خلال تمثيل أوسع للمجتمع المحلي في لجان المدارس. وأجرت دراسة إندونيسية تحليلاً لآثار إصلاحات اللجنة الرامية إلى: (أ) زيادة القدرات والمعرفة (من خلال التدريب والموارد المالية)؛ (ب) زيادة التمثيل المجتمعي (من خلال الانتخابات الديمقراطية)؛ (ج) تحسين العلاقات مع هيئة الحكم المحلية. ويُلاحظ في الحالة الأولى أن اللجنة عززت بنيتها التحتية مع تأثير محدود على التعلم. ويُلاحظ في الحالة الثانية أن الإصلاحات التي تستند إلى مشاركة واسعة من المجتمع المحلي أوسع و/أو توثيق الروابط مع هذا المجتمع تجلت وارتبطت بتحسين ملحوظ في درجات اللغة الإندونيسية (Pradhan et al., 2014).

وقد واجهت نيجيريا باستمرار التحديات الناجمة عن نقص الوعي بشأن الإدارة المستقلة للمدارس (Humphreys and Crawford, 2014). وشمل البرنامج المتكامل لتحسين المدارس الذي طُبِّق على نطاق واسع في ست ولايات أنشطة ترمي إلى إشراك المجتمع المحلي ومشاركة المعلمين في لجان إدارة المدارس. وتحسنت نسبة مشاركة النساء والأطفال في لجان الإدارة المستقلة للمدارس ولكنها ظلت منخفضة إجمالاً. وأظهرت السجلات أن 30% فقط من مجمل المدارس حققت الهدف المنشود، أي مشاركة امرأة واحدة على الأقل في اجتماعين كحد أدنى (الشكل 3-5). وكان مستوى المشاركة والطابع الشامل أعلى في المدارس التي شملها البرنامج (Daga, 2016).

يؤثر مديرو المدارس على جودة المدرسة ويتأثرون بآليات المساءلة

باتت القيادة والإدارة المدرسية، المتمثلة في كبار العاملين في المدرسة ولا سيما المدير، تعتبر أكثر فأكثر من الأولويات اللازمة لتحسين المدرسة. وتفيد البيانات أن المؤسسات التعليمية التي شهدت تحسناً ملموساً على صعيد التحصيل الدراسي للطلاب في الاختبارات الدولية تميزت بقيادة وإدارة قوية (Mourshed et al., 2010).

إن التوجه نحو المزيد من المساءلة، ويشمل ذلك الإدارة المستقلة للمدارس واللامركزية وتقييم المدارس والمعلمين على أساس الأداء، أمر له تداعيات كبيرة على مديري المدارس من حيث عبء العمل، وطبيعة المسؤوليات، والمهارات والمعرفة المطلوبة للاضطلاع بأدوار أكثر تعقيداً (انظر الفصل 18 لمزيد من التحليل لهذه المسألة). وتتطلب اللامركزية من المديرين التركيز على الاتصال والتعاون والعمل المتضافر. كما أن التركيز على الأداء المدرسي يتطلب المزيد من الأعمال المكتبية والضغط الزمنية، والمزيد من الجهود للارتقاء إلى مستوى التوقعات المرجوة لتحسين المدرسة (Pont et al., 2008).

مديرو المدارس: عبء ثقيل واستعداد غير كاف

يتوقع من مديري المدارس اليوم أن يجمعوا بين مهام عديدة، أي أن يقوموا بالشؤون الإدارية، وأن يتولوا المسؤولية التربوية، وأن يتمتعوا بالقدرة على حل المشكلات، وأن يكونوا صلة الوصل بين النظام المدرسي والدوائر الحكومية والمجتمع المحلي. وصار العديد من البلدان ينظر إلى مديري المدارس كمسؤولين تربويين يقدمون الدعم للمعلمين من أجل

لجنة إدارة المدرسة



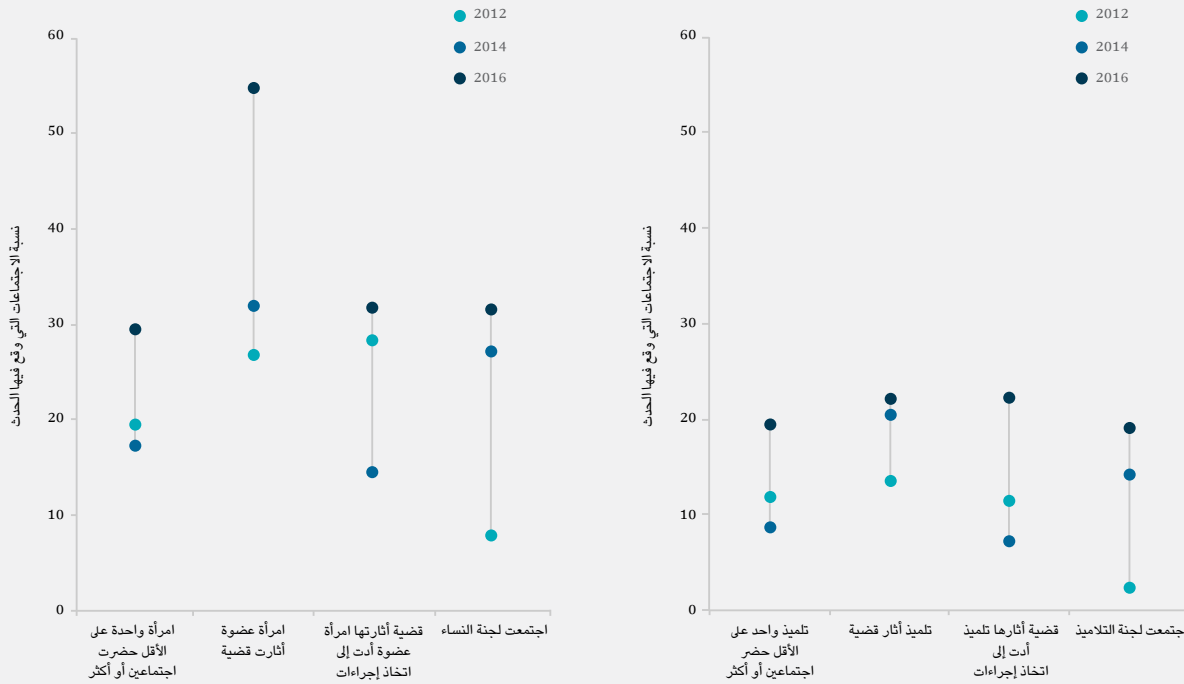
وبإمكان الإدارة المستقلة للمدارس أن تزيد الشفافية المالية وتعزز المساءلة وتحد من التسرب المالي عن طريق ضمان تقديم الخدمات للمدارس. ولكن يجب الأخذ في الحسبان أن اللامركزية يمكن أن تقتنر بالفساد في غياب المؤسسات الديمقراطية التي تمد المواطنين بالمعلومات عن سلوك الحكومة وتمكنهم من التصرف بناء على هذه المعلومات (Karlström, 2015). في زيمبابوي، وجدت مراجعة أجرتها وزارة التعليم شملت 1697 مدرسة أن السلطات المدرسية اختلست بدافع المنفعة الشخصية المبالغ المخصصة لأولياء الأمور (Education Coalition of Zimbabwe, 2017).

يجب أن تكون تركيبة لجنة إدارة المدرسة متنوعة وشاملة

في بنغلاديش، رأى مسؤولون في الوسط المدرسي أن انتقاء أعضاء اللجنة لاعتبارات سياسية أدى إلى تشكيل اللجان المدرسية من أشخاص غير متعلمين أو أشخاص لا يعنيههم هذا الأمر من قريب أو من بعيد (Ahmed and Nath, 2005). وفي المناطق الريفية في غانا، أصبحت النخب المحلية والمتعلمون من أفراد المجتمع المحلي وسطاء في عملية صنع القرار أو العارفين لها، ما يحد من مشاركة الآخرين (Essuman and Akyeampong, 2011). وفي نيبال، أدى احتكار النخب للجان إلى استبعاد الفئات المهمشة وجعل المساءلة مسألة صعبة (Pherali, 2017). وأعرب مسؤولو المقاطعة عن إحباطهم من أن تشكيل اللجان يخضع للتمثيل السياسي على حساب الاهتمام بتحسين جودة التعليم (Joshi, 2017). وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، تبين دراسة مخصصة لعملية تمكين المجتمع المحلي في مجال اتخاذ القرارات المدرسية أن نوع الجنس، والحصول على المعلومات، والعضوية في لجنة إدارة المدرسة، كلها أمور ترتبط بمفاهيم الفرد بشأن التمكين، وأن الرجال يهيمنون على صنع القرار في سياق تغلب عليه إلى حد كبير الثقافة الأبوية (Masue, 2014).

الشكل 3-5:

في نيجيريا، تحسنت نسبة مشاركة النساء والتلاميذ في لجان الإدارة المستقلة للمدارس بعد أن كانت ضعيفة مشاركة النساء والتلاميذ في اجتماعات لجنة الإدارة المستقلة للمدارس في ست ولايات نيجيرية



الملاحظات: الولايات التي جرى فيها الحدث وشملها الاستقصاء هي: إينوغو وجيغاوا وكادونا وكانو وكوارا ولاغوس. وكانت عينات الاستقصاء 585 مدرسة في عام 2012 و735 مدرسة في عامي 2014 و2016. المصدر: Daga (2016).

في المقابل أهمية دورهم في تحسين المدرسة. في غانا، لا يعتبر مديرو المدارس أنفسهم سوى قِيمين على ممتلكات المدارس ومنفذين للسياسات الحكومية. ويتحمل مديرو المدارس في كينيا والكاميرون مسؤوليات واسعة النطاق، إلا أنهم يفتقرون عادة إلى الاستعداد أو التأهيل اللازم للتعامل مع هذه التحديات. وإن جرت عملية إعدادهم، فإنها عادة ما تكون على شكل دورات تدريبية مهنية مختصرة (UNESCO, 2016c). بل وقد يذهب مديرو المدارس إلى حد التقليل من أهمية المسؤولية التربوية. فقد وجدت دراسة أجريت في ستة بلدان أفريقية أن مديري المدارس ينظرون إلى الإدارة والتنظيم وحفظ السجلات بوصفها وظائفهم الرئيسية، ولم يتركزوا على أهمية دورهم في عمليات التعليم والتعلم (Mulkeen et al., 2007).

ولئن يؤثر ضغط المساءلة على مديري المدارس، فإنهم غالباً ما يفتقرون إلى القدرة أو الحافز على انتهاز الفرصة لتحسين مدرستهم. في كندا، أدى التركيز المتزايد على التقييم إلى زيادة الضغط على مديري المدارس

تحسين التعلم أكثر مما ينظر إليهم كمديرين تقليديين يتولون الشؤون الإدارية لمدرستهم (Vaillant, 2015). وقد أفاد مديرو المدارس المشاركون في الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم لعام 2013 بأنهم كانوا مثقلين بالمهام الإدارية، لا سيما على مستوى المرحلة العليا من التعليم الثانوي، وأنهم غير قادرين على تكريس أنفسهم للمسؤولية التربوية (OECD, 2014a). وفي أستراليا (Pont et al., 2008) والعديد من البلدان الأفريقية (UNESCO, 2016b) لم تعد وظيفة مدير المدرسة تستهوي كثيراً المرشحين المحتملين لهذا المنصب بسبب تزايد عبء العمل وما يسببه من ضغط وإحباط.

وتتدنى في البلدان الفقيرة أهمية دور مديري المدارس كمسؤولين تربويين، وتتغرز

”ولئن يؤثر ضغط المساءلة على مديري المدارس، فإنهم غالباً ما يفتقرون إلى القدرة أو الحافز على انتهاز الفرصة لتحسين مدرستهم“

الخلاصة

يُلاحظ أن التركيز المتزايد على جمع البيانات والرغبة في إشراك المزيد من الأطراف الفاعلة لم يساهم مساهمة فورية وواضحة في جعل المدارس أكثر فعالية وإنصافاً. وهو أمر لا يدعو إلى الدهشة، لأن تحسين توفير التعليم، سواء في التعليم الأساسي أو العالي، عملية معقدة وطويلة الأجل. فهي تشمل مجموعة متنوعة من النتائج وتستلزم تنسيق أنشطة العديد من الأطراف الفاعلة ذات المسؤوليات المتداخلة، وذلك في سياق يغلب عليه عدم اليقين فيما يتعلق بالاستراتيجيات الملائمة لتحقيق أهداف التعليم.

وتشير الأدلة الواردة في هذا الفصل إلى أن السياسات الفاعلة والمثمرة في مجال المساءلة تتطلب النظر بعناية في قضايا الإنصاف والجودة والقدرات ومعالجتها بمجملها سوية ككل واحد، ووضع السياسات في سياقها الاجتماعي والسياسي من أجل تحقيق أهداف التعليم وتخفيض منسوب الآثار السلبية والعواقب الضارة إلى أدنى حد ممكن. ومن المرجح أن تشجيع النظم التعليمية على استيعاب المبادئ السوقية أو محاكاتها والعمل بها سيفيد في المقام الأول المدارس ذات التمويل الجيد والأسر الميسورة، ما يؤدي إلى تعميق حالة عدم المساواة. ولا يُرجح أن تؤدي نظم المساءلة التي تعتمد درجات الامتحانات كميّار للأداء إلى تحسين جودة التعليم والتعلم في قاعات الدرس، ما قد يزيد من حرمان الفئات الضعيفة ويؤدي إلى تلاعب المدارس بالنظام والالتفاف عليه. أما الجهود الرامية إلى زيادة مشاركة المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات المدرسية فيمكن أن تكون ذات نتائج عكسية في سياقات التسييس الشديد أو شحة الموارد، حيث تكون هذه العمليات عرضة للوقوع في قبضة النخب وأصحاب المصالح السياسية. ومن الضروري عدم إغفال مسائل القدرات التي تحد من إمكانية الأطراف المعنية على مساءلة المدارس أو أداء مسؤولياتها ومعالجتها من خلال تقديم المزيد من الموارد والدعم.

مع ذلك، ينبغي تشجيع نهج المساءلة الداخلية والخارجية التكميلية، ما دامت تشمل عدة أطراف معنية تسعى إلى تحقيق هدف مشترك. ومن شأن الاختبارات الموحدة والمعلومات الشفافة والمشاركة من جانب المجتمعات المحلية وأولياء الأمور أن تساعد المدارس والمعلمين والنظم التعليمية على رصد التقدم المحرز على مر الزمن. وقد يؤدي تفضيل نهج واحد للمساءلة المدرسية إلى نتائج غير مرغوب فيها. ويتطلب تطبيق النهج اتباع الحيطة والالتزام ومراعاة السياق لضمان أن تؤدي نظم المساءلة دورها المتوخى في تحسين التعليم.

وتقلص مسؤوليتهم التربوية إلى عمليات تفتيش على المدى القصير وتوجيهات لتطوير المعلمين على المدى الطويل. وإذا توقع من مديري المدارس إدارة عمليات التقييم، فإن معظم برامج الإعداد لا تتطلب تدريباً له صلة بهذا الأمر (Newton et al., 2010). في جنوب أفريقيا، وضعت 88% من المدارس خططاً لتحسين المدارس في عام 2011 بفعل زيادة عمليات المساءلة وضغطها. غير أن نهج العقاب والثواب في نظام ضمان الجودة لم يحدث تغيرات سلوكية نظراً لتوفر الأمن الوظيفي بدرجة كبيرة بسبب صرامة قانون العمل. وقد تقاوم أيضاً نقابات المعلمين ومديري المدارس فرض وتنفيذ العقوبات، لأنها تعتبرها غير عادلة، باعتبار وجود الكثير من العوامل والمتغيرات لا يمكن للمدرسة التحكم فيها (Wills, 2015).

وكثيراً ما تواجه المدارس التي تعاني من قلة الموارد تحديات جديدة على مستوى الإدارة. ففي بوتسوانا وناميبيا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزمبابوي، يتلقى مديرو المدارس في المناطق النائية دعماً إدارياً ضئيلاً أو لا يتلقون أي دعم على الإطلاق (De Grauwe, 2001). وفي الولايات المتحدة، أفاد مديرو المدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة في قلب المدن بأن معظمهم يقضي جل وقته في التعامل مع الحالات الطارئة بدلاً من القضايا التربوية (Tucker and Codding, 2003). ويلاحظ في جميع بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي شملها الاستقصاء، أن مديري المدارس الذين اعتبروا أن نقص الموارد أثر إلى حد ما أو أثر تأثيراً شديداً على فعالية عملهم هم أنفسهم أيضاً اعتبروا أن زيادة عبء العمل نالت من قدرتهم على أداء وظيفتهم على نحو فعال.

ووجد تحليل لحراك مديري المدارس أن هؤلاء ينظرون إلى تنسيبهم إلى مدارس يتدنى فيها مستوى التحصيل الدراسي كمرحلة أولية تسمح لهم بالعبور إلى مدارس تتمتع بإمكانيات أفضل (Bétéille et al., 2012). وفي جنوب أفريقيا، خلصت دراسة إلى أن التوافق العرقي بين مدير المدرسة وجمهور الطلاب كان يقتزن بشكل واضح بقرار المدير بالانتقال إلى مدرسة أخرى (Wills, 2015). وقد تؤدي المساءلة التي تربط بين أداء مدير المدرسة ودرجات الامتحانات إلى دفع المدير إلى الانتقال من المدرسة التي ينخفض فيها أداء الطلاب إلى مدرسة يحقق فيها الطلاب أداء أفضل (Clotfelter et al., 2006; Li, 2012). ما يؤدي بالتالي إلى تفاقم عدم المساواة في توزيع مديري المدارس.

الفصل

4

المعلمون

المعلم إيفا فيليب إيكونو في المدرسة الابتدائية
في توركانا بكينيا

مصدر الصورة: KAREL PRINSLOO/ARETE/UNESCO



النتائج الرئيسية

تتمثل مسؤولية المعلمين الأساسية في توفير التعليم العالي الجودة، ولكن يُتوقع منهم أن يضطلعوا بمهام تتخطى نطاق التعليم إلى حد بعيد.

يمثل تغيب المعلمين مصدر قلق: فقد أشارت دراسة شملت ست دول منخفضة الدخل ومتوسطة الدخل إلى أن متوسط تغيب المعلمين بلغ نسبة 19%. لكنّ إمعان النظر في المشكلة يبين أنها ناجمة في معظم الأحيان عن ضعف في النظم أو في إدارة المعلمين: ففي السنغال، أغلقت المدارس أبوابها لمدة 50 يوماً من أصل 188 يوماً دراسياً رسمياً.

تمثل مراقبة القاعات الدراسية جوهر عمليات تقييم المعلمين في جميع أنحاء العالم، غير أنه لا ينبغي التقليل من أهمية الوقت وتنمية القدرات اللازمين لضمان استثارة آراء مفيدة لتحسين التدريس.

أفادت نسبة 83% من معلمي مدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، في 33 نظاماً تعليمياً من نظم البلدان ذات الدخل المرتفع أساساً، بأن الاستقصاءات الطلابية كانت جزءاً من تقييمهم. ولكن أظهر استعراض دولي أنها لا تستند إلى تحليلات مستنيرة للتدريس.

باتت درجات اختبارات الطلاب تمثل على نحو متزايد جزءاً من عمليات تقييم المعلمين. ولكن الدرجات ليست نتيجة لتأثير معلم واحد، وحتى لو تسنى عزل تأثير معلم معين، فإن ذلك ليس إقراراً بأن الدرجات لا تمثل مؤشرات تدل على فعالية المعلم بقدر كاف من الموثوقية.

أصبحت العقوبات المفروضة على المعلمين استناداً إلى درجات اختبارات الطلاب أو تقييماتهم تحظى بشعبية متزايدة، ولكن لها عواقب سلبية متعددة على التعليم والتعلم والإنصاف.

يميل مبدأ الأجور القائمة على الأداء إلى تيسير نشوء بيئة تنافسية غير صحية والحد من حوافز المعلم وتشجيع التدريس لأغراض الاختبارات، وهذا ما يؤدي إلى مزيد من الضعف لدى الطلاب.

تمثل «مجتمعات التعلم المهني» نهجاً للمساءلة ساعد على زيادة المعرفة التعليمية ومعرفة المضامين لدى المعلمين، واقترن ذلك بتغييرات في الممارسة. ولكنها أقل شيوعاً في البيئات الفقيرة التي قد تكون الممارسات التوجيهية والتعاونية فيها نادرة.

لدى معظم البلدان مدونات وطنية للأخلاقيات تضعها نقابات المعلمين، إلا أن الافتقار إلى آليات الإنفاذ الواضحة يحد من فعاليتها، ولا تحدد المدونات دائماً آليات للإبلاغ عن المخالفات أو إنزال العقوبات.

لقد استُخدمت طريقة رصد المعلمين بالاعتماد على المجتمع المحلي ولكن اللجوء إليها نادر في معظم الأحيان، وتبلغ هذه الطريقة الحد الأقصى من الفعالية عندما تركز عمليات الرصد على مهام يسهل تحديدها وتفسيرها، مثل حضور المدرسين. ففائدتها لأغراض المساءلة متدنية، ولا سيما عندما يكون أولياء الأمور منتمين إلى خلفيات محرومة.

- تتمثل مسؤولية المعلمين الأساسية في توفير التعليم العالي الجودة..... 65
- يمكن أن تتخذ نظم مساءلة المعلمين أشكالاً عديدة..... 68
- التقييمات النظامية هي الآلية الأكثر شيوعاً لمساءلة المعلمين..... 71
- يمكن أن تحدد المساءلة المهنية شكل ثقافة التدريس..... 78
- يمكن أن يساعد المواطنون في مساءلة المعلمين..... 81
- الخلاصة..... 83

تتمثل مسؤولية المعلمين الأساسية في توفير التعليم العالي الجودة

مسؤولية المعلمين الرئيسية هي ضمان التعليم العالي الجودة. ويمثل التعليم الجيد في الممارسة العملية مهمة معقدة تتطلب بذل جهود حثيثة، إذ يتعين على المعلمين إدارة المناهج الدراسية ونقلها، وضمان المشاركة والتعلم، وتكييف التعليم مع احتياجات الطلاب، وتغيير ديناميات القاعات الدراسية. وإنهم يحتاجون، فضلاً عن ذلك، إلى وقت لإعداد المواد التعليمية وتنظيم التقييمات ووضع سلم درجاتها.

”بلغ متوسط وقت التدريس الصافي لمعلمي المدارس الابتدائية في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 776 ساعة في عام 2014

“

وتنظم معظم البلدان أوقات العمل السنوية للمعلمين. وتخصص الغالبية العظمى من الوقت للتعليم، ويخصّص جزء صغير منها للمسؤوليات والأنشطة خارج القاعات الدراسية (Benavot, 2004). وبيّنت مقارنة بين اللوائح التنظيمية للبلدان وجود تباين كبير فيما بينها، حتى فيما بين البلدان ذات الدخل المرتفع. فعلى سبيل المثال، بلغ متوسط وقت التدريس الصافي لمعلمي المدارس الابتدائية في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 776 ساعة في عام 2014، وتراوح هذا المتوسط بين أقل من 600 ساعة في اليونان والمجر وأكثر من 1 100 ساعة في شيلي. وبلغ 1 000 ساعة في كولومبيا و561 ساعة في الاتحاد الروسي (OECD, 2016c). أما على الصعيد العالمي فقد انخفض وقت التدريس في المدارس الابتدائية ومدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (UNESCO, 2015a).

«أُدّرس الرياضيات في مدرسة فايز محمد، في الصفوف الممتدة من السابع إلى العاشر. يضم كل صف نحو 45 طالباً، وبذلك فإنني مسؤول عن تعليم 180 طالباً. هذا عدد كبير جداً من الطلاب يفوق ما ينبغي تخصيصه للمعلم الواحد. وليس لدينا ما يكفي من الكتب لجميع طلابنا، والقاعات الدراسية صغيرة جداً. ويجب على بعض الطلاب التشارك في الكتب، والقاعات مكتظة للغاية. فليس لدينا ما يكفي من اللوازم لجميع طلابنا. وأبذل كل ما في وسعي لمساعدة أكبر عدد ممكن من طلابنا، ولكن هذه المهمة تكون في بعض الأحيان صعبة للغاية».

جواد بهزاد، مدرّس من لبنان

تقع على عاتق المعلمين والمدرسين والأساتذة المسؤولية الرئيسية عن تعليم الطلاب في بيئات التعليم النظامي وغير النظامي. ولقد تم توثيق الضغوط على المعلمين توثيقاً جيداً (Done and Murphy, 2016; Smith, 2014; Verger et al., 2013) ويبدو أن هذا التوثيق في حالة تزايد، ويعزى ذلك جزئياً إلى وجود توقعات جديدة (Eurydice, 2008; Yan, 2012). فإن المطلوب من المعلمين يتجاوز مهمتي التعليم وتيسير التعلم، إذ يُطلب منهم أيضاً أداء دور المرشدين أو الباحثين أو محلي البيانات. ويستتبع التعليم العالي الجودة بمفرده مهاماً متعددة تشمل تحضير وإعطاء وتقييم الدروس والوظائف والاختبارات، وإدارة القاعات الدراسية، ووضع المواد التعليمية، وتقديم الملاحظات إلى الطلاب وأولياء الأمور. وقد يؤدي تعقيد المهام وتنوعها إلى نشوء متطلبات متضاربة من حيث وقت المعلمين والتزامهم، وهذا ما يعقد الجهود الرامية إلى مساءلتهم عن جودة التعليم ونتائج التعلم. ويحدد هذا الفصل مسؤوليات المعلمين ويدرس الآليات المستخدمة في مساءلتهم.

وإدارة العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة في عداد الكفاءات اللازمة لازدهار الطلاب (Singapore MOE, 2016). وتوجد في جنوب أفريقيا دورة دراسية توجيهية في شؤون الحياة ترمي إلى تنمية المهارات والمعارف في مجالات الصحة والتنمية الاجتماعية والشخصية والبدنية والتوجه نحو القوى العاملة (South Africa DOE, 2002b). ونظراً إلى أن هذه الدورة الدراسية هي الدورة الوحيدة التي لا يجري تقييمها خارجياً، فإن المعلمين هم الذي يتولون جلّ المسؤولية عن اختيار تقييمات الطلاب وإعدادها ومراجعتها (South Africa DOBE, 2011).

وينبغي للمعلمين عموماً الاضطلاع بمسؤولياتهم التعليمية بطريقة منصفة بحيث لا يترك مجال لتخلف أي طالب عن الركب. ويشمل ذلك التصدي لأوجه التحيز الجنساني المحتملة في القاعات الدراسية (الإطار 4-1).

المسؤوليات الخارجة عن نطاق التعليم آخذة في الازدياد ولكنها لا تكافئ دائماً

قد تعتمد مسؤوليات المعلم الإضافية العناصر الثقافية والتاريخية أو على طبيعة المدرسة. وهي تشمل، على سبيل المثال، كيف يسعى المجتمع المدرسي إلى تحقيق رفاه الطلاب ويعزز الدعم الذي يقدمه الأقران. ولا تذكر مسؤوليات المعلم التكميلية صراحةً في بعض

وتركز السياسات الخاصة بوقت التدريس في معظم نظم التعليم على نقل الموضوعات الأساسية: اللغة والرياضيات والتاريخ والجغرافيا والعلوم والدراسات الاجتماعية (Benavot, 2008). ويتزايد تشديد البلدان على المهارات المشتركة بين المناهج الدراسية، فضلاً عن الكفاءات الاجتماعية والسلوكية والعاطفية، مثل التفاهم بين الأفراد، والتفكير النقدي، والتعاطف، والعمل الجماعي، والمثابرة، والتواصل بين الأفراد، والانضباط الذاتي (Eurydice, 2008). فقد تبين أن هناك صلة بين نهج التعليم الذي يتضمن تعلماً اجتماعياً وعاطفياً ونشوء سلوك اجتماعي أكثر إيجابية، وتحسّن مهارات إقامة العلاقات، والارتقاء بالأداء الأكاديمي (Durlak et al., 2011). وقد يكون النهج المنتمي إلى هذا النوع ذا أهمية خاصة للطلاب المهمشين وذوي الدخل المنخفض الذين يكافحون من أجل ترسيخ شعورهم بالانتماء ويحتاجون إلى دعم أكثر تنوعاً (Dotson, 2016).

وقد تُدرج هذه المهارات والكفاءات في نطاق المواد الدراسية القائمة أو تقدّم كدورات قائمة بذاتها. ويوجد في فانواتو دليل لتدريس التاريخ يشجع المعلمين على حفز الإبداع والتفكير النقدي لدى الطلاب وجعلهم يشعرون بأنهم قادرين على التعبير عن آرائهم (UNESCO, 2016d). وجرى في «إطار سنغافورة للقرن الحادي والعشرين» إدراج الكفاءات والنتائج الطلابية، والوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، والإدارة الذاتية،

الإطار 4-1

يؤثر التعليم المنصف جنسانياً في تحصيل الطلاب

يتأثر شكل التدريس جزئياً بالافتراضات والقوالب النمطية القائمة لدى المعلمين بشأن الجنسانية، مما يؤثر بدوره في معتقدات الطلاب وتعلمهم. فقد شعرت المعلمات في أستراليا بأنهن مسؤولات بوجه خاص عن تدني التحصيل لدى الفتيات، وهذا ما يشير إلى افتقارهن إلى الموارد أو التدريب أو الأدوات اللازمة لمعالجة الديناميات الكامنة. وبيّنت دراسة أجريت في النرويج أن الفتيات اللواتي يتولى المعلمون تقييمهن يحصلن على درجات أعلى مما يحصلن عليه في الامتحانات المغفلة الهوية التي تنظمها الدولة. وعلى نقيض ذلك، اقترن القلق القائم لدى العديد من المدرسات في الولايات المتحدة فيما يخص الرياضيات بانخفاض في تحصيل الطالبات في الرياضيات وبالصورة النمطية المتمثلة في الاعتقاد بأن الذكور أفضل من الإناث في الرياضيات.

وشاركت البلدان التي ترمي إلى سد فجوة التحصيل الدراسي بين الفتيان والفتيات في مبادرات لتدريب المعلمين تستهدف بوضوح المساواة بين الجنسين في التعلم. فقد استهلت المغرب، بالتعاون مع اليابان، مبادرة تعزيز التعليم المقترن بالإنصاف والجودة التي ترمي إلى تحسين جودة تعلم الرياضيات والعلوم وضمان تكافؤ فرص التعلم للبنين والبنات من خلال جمع المعلومات بمراقبة القاعات الدراسية وتقييم قدرة المعلمين على فهم تفكير الطالب. وركزت أنشطة إضافية على تغيير المناهج الدراسية، وتوفير المزيد من التدريب للمعلمين، وزيادة برامج التوعية الموجهة إلى المعلمين والطلاب.

وقد يكون للأنشطة الخاصة بالسياسات والرامية إلى خدمة التعليم آثار غير مقصودة تتعلق بالشؤون الجنسانية. ففي عام 2011، بدأت وزارة التربية في بيرو إصلاحات في مجال تعليم العلوم لزيادة تمحور التعليم والتعلم حول الطالب وحفز المزيد من الخبرة العملية. وأظهرت التقييمات الأولية في إطار مشروع تجريبي في ليما تحسناً في درجات العلوم لدى الفتيان أساساً في المدارس الحضرية، واقتربت ذلك بآثار ضئيلة أو معدومة على السكان الآخرين. وركز برنامج جديد في عام 2013 على تدريب المعلمين في مجال بناء ثقة الفتيات بمهاراتهن، وتدريب المعلمين الريفيين على تعزيز مهارات الفتيان والفتيات. وبذلك زالت الفروق بين الجنسين والفروق بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية، وتحسن أداء الطلاب الضعفاء الذين حضروا جلسات إضافية.

المصادر: (Beilock et al. (2010); Falch and Naper (2013); Hodgetts (2010); IDB (2016); Mullis et al. (2016).

“

التقرير العالمي لرصد التعليم • 2017/8

مدرجون في سجلات المدارس (Wane and Martin, 2016). وأسفرت الدراسات التي أجريت في الهند عن تقديرات متفاوتة. وتبين للجنة تمثيلية شملت 1 297 قرية أن ما يقرب من 24% من المعلمين الريفيين كانوا غائبين إبان الزيارات المدرسية غير المعلنة في عام 2010 (Muralidharan et al., 2016). وخلصت دراسة أخرى شملت 619 مدرسة في ست ولايات أن 18.5% من المعلمين كانوا غائبين، منهم 9% في إجازة، و7% في مهام رسمية، و2.5% في حالة غياب بلا إذن (Behar, 2017). وتعد عمليات التصدي الفعالة على صعيد السياسات معقدة بسبب عوامل عديدة تؤثر في تغيب المعلمين، ومنها على سبيل المثال البعد عن موقع المدرسة ونسبة التلاميذ إلى المدرسين وتدني ظروف العمل (UNESCO, 2014b) (الإطار 2-4).

في الأرجنتين: «لا يشرع المعلمون في الاضطلاع بمهامهم التدريسية لأن لديهم مطالب تتعلق بالرواتب»



صحيفة El Telegrafo, 2017

يمكن أن تتخذ نظم مساءلة المعلمين أشكالاً عديدة

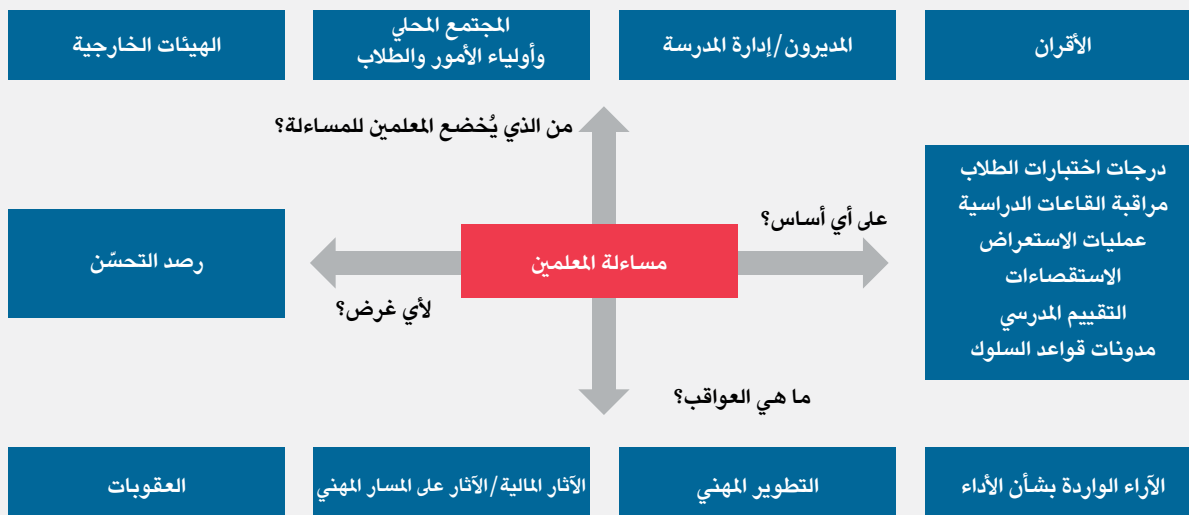
يجري إخضاع المعلمين للمساءلة باستخدام نهج مختلفة تعتمد على الآراء الواردة من الجهات المعنية المتعددة. وتُطرح في هذا الصدد أربعة أسئلة رئيسية هي التالية: من الذي يُخضع المعلمين للمساءلة؟ وعلى أي أساس؟ ولأي غرض؟ وما هي العواقب؟ وغالباً ما تملّي الاتجاهات التاريخية والقيم الوطنية هيكل نظم المساءلة، وهناك العديد من إمكانيات التبديل فيما بين هذه النظم (الشكل 1-4). وإن سحب المسؤوليات المختلفة من المعلمين والاعتماد على أطراف فاعلة أخرى لتولي هذه المسؤوليات يجعلان مساءلة المعلمين أمراً صعباً. ولئن كان ربط التغيب الفردي، على سبيل المثال، بسلوك معين اختاره المعلم أمراً ممكناً، فقد يكون من الأصعب تقييم المسؤولية الرئيسية عن توفير التعليم العالي الجودة.

دراسة لستة بلدان منخفضة الدخل ومتوسطة الدخل، في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، إلى أن متوسط تغيب المدرسين بلغ نسبة 19% (Choudhury et al., 2006).

وبين استعراض أجري مؤخراً للأوضاع في كينيا وموزمبيق ونيجيريا والسنغال وتوغو وجمهورية تنزانيا المتحدة وأوغندا أن 44% من المعلمين هم إما غائبون وإما حاضرون في المدارس ولكنهم ليسوا في القاعات الدراسية حيث ينبغي أن يكونوا (Bold et al., 2017). وأجريت في جمهورية تنزانيا المتحدة زيارات مدرسية غير معلنة في عام 2014 وتبين منها أن 14% من المعلمين غائبون مع أنهم

الشكل 1-4:

يضطلع الأقران والمجتمع المحلي وأولياء الأمور والطلاب بأدوار في مساءلة المعلمين
مكونات نظم مساءلة المعلمين



المصادر: التقرير العالمي لرصد التعليم (2017/18)، استناداً إلى وثيقة منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2013c).

تسبب العوامل الهيكلية معظم حالات تغيب المعلمين في السنغال وإندونيسيا

معلومات عن الأيام المفقودة سنوياً وأسباب حالات التغيب (الشكل 4-3). وكان السبب السائد هو الوقت اللازم للدراسة، بما في ذلك تحضير الدروس. وفقدت بضعة أيام بسبب التأخر في الوصول إلى المدرسة أو المغادرة مبكراً.

ومن العوامل الهامة التي أسهمت في تغيب المعلمين الوضع القانوني للعقود والعمل في مدرسة واحدة. وكان لبيئة العمل دور بارز أيضاً. ويزداد احتمال تغيب المعلمين في المدارس التي يكون فيها الرصد الذي يتولاه المجتمع المحلي أو الإسهام الذي يقدمه أولياء الأمور معدوماً أو محدوداً، أو التي تكون فيها الموارد قليلة وحالة المرافق متردية. ويلاحظ شيوع العديد من هذه السمات في مدارس المناطق النائية، حيث يؤثر وجود مدير للمدرسة أيضاً في حضور المدرسين. فقد بلغ متوسط نسبة تغيب المعلمين في المدارس النائية التي ليس فيها مدير 47.5%، مقابل 17.5% في المدارس التي فيها مدير.

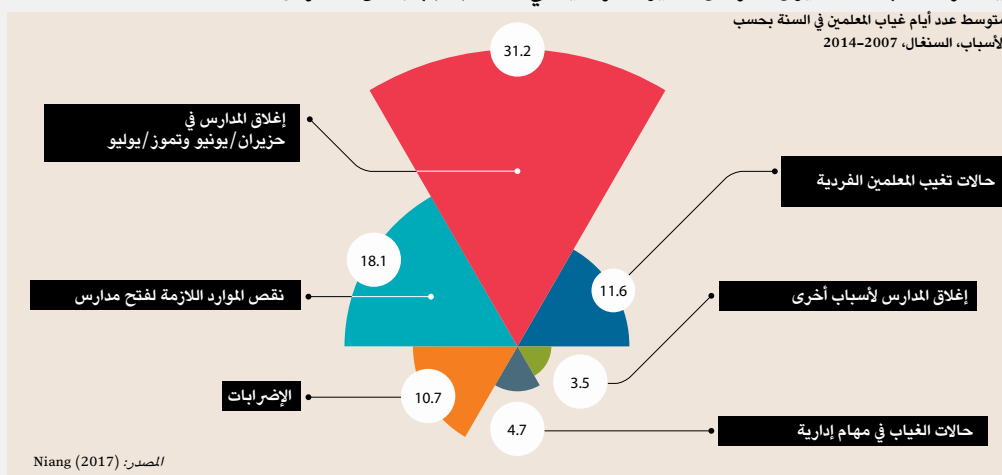
وكان لسياسات التعليم في إندونيسيا آثار على ظاهرة التغيب. وينخفض احتمال تغيب المعلمين الذين يتلقون بدلاً إضافياً للعمل في المناطق النائية، والمعلمين الذين يعملون في المدارس التي يزداد فيها عدد الزيارات الإشرافية التي يقوم بها مكتب المقاطعة والمدارس التي تلقت زيارات من هذا النوع في الفترة الأخيرة. وأدت بعض السياسات إلى زيادة التغيب عن العمل. فعلى سبيل المثال، لا يمكن دائماً تحقيق الشرط المطلوب من المعلمين المتفرغين للعمل في مدرسة واحدة والمتمثل في إعطاء 24 ساعة تدريس مباشر في الأسبوع، وهذا ما يدفع خُمس المعلمين إلى العمل في مدارس متعددة، مما يزيد احتمالات التغيب عن المدرسة.

بلغ عدد الأيام الدراسية التي تلقاها الطلاب السنغاليون وسطيًا في الفترة الممتدة من عام 2007 إلى عام 2014، ما يساوي 108 أيام من الأيام الرسمية المخصصة سنوياً للدراسة والبالغ عددها 188 يوماً، أي ما تبلغ نسبته 57%. وكانت معظم أسباب تغيب المعلمين خارجة عن سيطرة المعلمين. ولا يعزى غياب المعلمين لأسباب فردية سوى 12 يوماً من أيام الغياب عن المدرسة البالغة 80 يوماً، أي ما يمثل نسبة 6% من أيام العمل الرسمية (الشكل 4-2). وتنتج معظم الأيام المفقودة عن عوامل مرتبطة بالنظام التعليمي، مثل إغلاق المدارس بسبب الأضرار الناجمة عن الأحوال الجوية أو أعمال التجديد أو مسائل تخطيط النظام على نطاق أوسع. فعلى سبيل المثال، تغلق المدارس الابتدائية في نهاية حزيران/يونيو حتى يتمكن معلمو المدارس الابتدائية من مراقبة الامتحانات النهائية للمدارس الثانوية والتقنية في تموز/يوليو. وغالباً ما تتأخر بداية العام الدراسي المقررة في تشرين الأول/أكتوبر، ولا سيما في المناطق الريفية، لتنظيف المدارس (الذي يقوم به الطلاب في معظم الأحيان) أو بسبب عدم وجود مواد تعليمية، وهذا ما يجبر الأسر على الكفاح من أجل دفع التكاليف. ويخسر النظام التعليمي أكثر من 10 أيام وسطيًا بسبب الإضرابات، ومعظمها إضرابات للمعلمين.

وتبين من زيارات المدارس في إندونيسيا خلال عامي 2013 و2014 أن 10% من معلمي المدارس الابتدائية تغيبوا عن مدارسهم في الوقت الذي كان يُتوقع منهم أن يضطلعوا بمهامهم التدريسية، ومثلت هذه النسبة انخفاضاً عما كانت عليه في عام 2003 (19%). وقدم مديرو المدارس، في إطار أنشطة المتابعة،

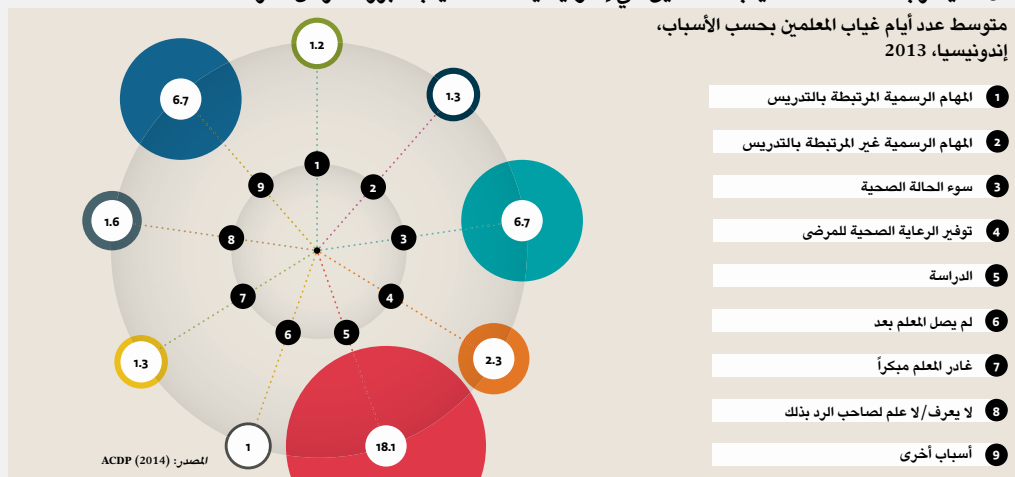
الشكل 2-4:

يخسر الطلاب السنغاليون أكثر من 50 يوماً دراسياً في السنة بسبب إغلاق المدارس



الشكل 3-4:

يمثل ما يقارب نصف حالات غياب المعلمين في إندونيسيا حالات غياب مبررة لغرض الدراسة



المصادر: ACDP (2014); Niang (2017)

للتدريس القائم على العقود آثار على ثقة المعلم وحوافزه ومساءلته

باتت مسألة اتخاذ تدابير مؤقتة لسد النقص في المعلمين، ومسألة الاستعانة بمعلمين على أساس عقود قصيرة الأجل تعتبران أكثر فأكثر آليات للمساءلة. وتستخدم النظم الحافز المتمثل في تجديد العقد لتحسين أداء المعلم وحوافزه. فإن البلدان التي لديها ضعف في الثقة بالمعلمين أو بقدرة النظام على رصدهم - وهي غالباً نفس البلدان التي لديها نقص كبير في المعلمين - شهدت توسعاً في انتشار التدريس القائم على التعاقد. فقد ازدادت العقود المحددة المدة زيادة بالغة في الهند وفي أجزاء من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث يجري محلياً التعاقد مع معلمين صغار السن وغير مدربين يتقاضون أجراً منخفضاً، وغالباً ما يدرسون في المناطق النائية والمهمشة. وارتفع في مدغشقر عدد معلمي التعليم الابتدائي المتعاقدين من 33.500 معلم في عام 2008 إلى 50.000 معلم في عام 2015، أي أن نسبتهم أصبحت تتفوق 50% من القوى العاملة في التدريس.

ويوجد على الصعيد العالمي تباين كبير في شروط العقود. فجميع المعلمين في ماليزيا ينتمون إلى فئة الموظفين الحكوميين، بينما يعمل أربعة من كل خمسة معلمين في مالي والنيجر بعقود محددة المدة. وكثيراً ما تتزامن ندرة الوظائف الدائمة مع زيادة عبء العمل على الموظفين وانخفاض التمويل العام وتقليص حقوق الموظفين والمؤسسات. وفي بعض البلدان، كان معظم المعلمين يعملون بعقود قصيرة الأجل تقتصر بظروف عمل ووضع قانوني ومؤهلات أدنى مستوى مقارنة بأقرانهم. وقد يؤدي الاعتماد على المعلمين المتعاقدين إلى تفاقم نقص المعلمين من جراء زيادة معدل تبدّلهم.

وثمة أدلة متباينة على فعالية التدريس القائم على التعاقد. ويرجع في كثير من الحالات أن يكون المعلمون المتعاقدون ذوي مؤهلات متدنية، وألا يحظوا سوى بمستوى منخفض من الدعم والأجر، وقد يكون لهذا الأمر تأثير سلبي على الحوافز والأداء. وكانت نتائج التعلم القائمة على اختبارات التحصيل في النيجر أعلى لدى المعلمين المثبتين، ربما بسبب انخفاض المهارات لدى المعلمين المتعاقدين. ومع ذلك، يمكن للمعلمين المتعاقدين أن يرتقوا بمخرجات التعلم من خلال تزويدهم بتوجيهات واضحة وضمان الجودة ومشاركة أولياء الأمور. ومع أن التدريس القائم على التعاقد قد يسدّ النقص الحاد في المعلمين، فإنه قد يقلل من فرص الانتفاع العادل بالمعلمين المؤهلين ولا يمكن اعتباره حلاً طويلاً الأجل.

المصادر: Bruns et al. (2011); Chudgar et al. (2014); Duflo et al. (2015); OECD (2015); EI (2009); ILO/UNESCO (2012); Rabiou et al. (2010); UIS (2016); UNESCO (2015a); Venart and Reuter (2014).

تسهم الثقة بمهنة التدريس في تحديد طريقة مساءلة المعلمين

للثقة دور هام في مساءلة المعلمين. فيميل التدريس إلى أن يكون من بين المهن الخمسة التي تحظى بأكبر قدر من الثقة (GfK Verein, 2016). ومع ذلك، فإن الثقة في المهنة لا تعني بالضرورة أن التدريس يحظى بتقدير المجتمع أو أن المعلمين يشعرون بأنهم يحظون بالثقة (الإطار 3-4). وأفاد أقل من ثلث المعلمين في الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم (TALIS) بأن التعليم يحظى بالتقدير (OECD, 2014b).

وأفاد أصحاب الردود في معظم البلدان الواحد والعشرين التي شملتها الدراسة الاستقصائية لمؤشر المعلمين العالمي لعام 2013 بأنهم يتفوقون بالمعلمين أكثر مما يتفوقون بالنظم التعليمية لتوفير تعليم عالي الجودة (Varkey GEMS Foundation, 2013) (الشكل 4-4). وإن ثقة الحكومة والجمهور بالمهنة وثقة المعلمين بعملية التقييم تؤثران في فعالية نهج المساءلة (Verger and Parcerisa, 2017b). فقد أجريت دراسة لسبعة بلدان أوروبية شملت إنجلترا (المملكة المتحدة) وفنلندا واليونان وأيرلندا والبرتغال وإسبانيا والسويد، وأعرب فيها المعلمون عن شكهم في أن المساءلة، ولا سيما النوع القائم على نتائج اختبارات الطلاب، يمكن أن تساعد في حل المشكلات الحقيقية التي تضرّ بصفوفهم الدراسية ومدارسهم (Müller and Hernández, 2010).

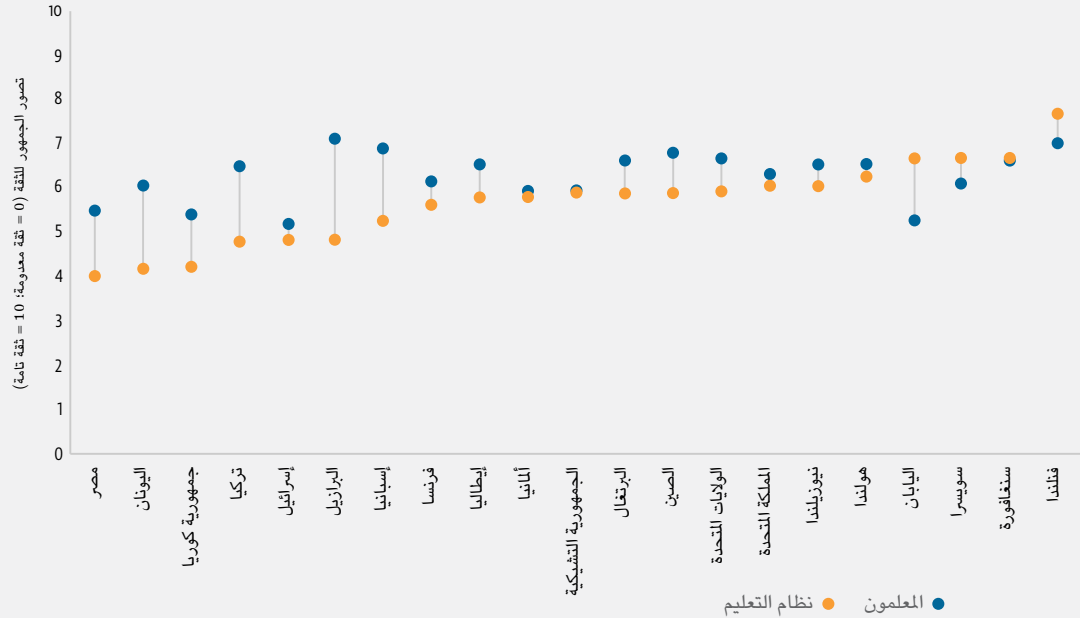
وإن الثقة المتبادلة بين الجهات المعنية بأنه سيجري الاضطلاع بالمسؤوليات تحدد شكل المساءلة في فنلندا. فالمعلمون هم الذين يضعون سياسات المساءلة الخاصة بهم ويديرونها، وهذا ما يبيّن بوضوح درجة عالية من الاحترام للمهنة. ويتمتع المعلمون الفنلنديون باستقلالية كبيرة ويشاركون بنشاط في تحديد مضمون السياسات، وذلك مثلاً من خلال المشاورات بشأن مسائل مثل المناهج الدراسية الوطنية الأساسية (Aurén, 2017). وتحظى الاستقلالية بدعم وحماية شديدين في هولندا، ولا يوجد تقييم منهجي للتدريس ولا تقييم لفرادى المعلمين. وتركز نهج المساءلة على المدرسة ككل لا على فرادى المعلمين (Scheerens, 2017).

ويعد مستوى الثقة بالمعلمين عموماً في اليابان من أدنى المستويات. فقد كان التدريس في الماضي مركزاً مرموقاً وذا شأن رفيع في اليابان، إلا أن ضعف الأداء في عامي 2003 و2006 في برنامج التقييم الدولي للطلاب أدى إلى الأخذ بآليات إضافية خارجية للمساءلة (Volante, 2015)، شملت مناقشات بشأن استخدام أداء الطلاب في تقييمات المعلمين (Williams and Engel, 2013). ونجم عن ذلك إسناد مسؤوليات إضافية إلى القوى العاملة تتمثل في تقديم التقارير، وكانت ساعات العمل تصل بالفعل في عام 2014 إلى ما يقارب 54 ساعة أسبوعية وسطيّاً (Bannai et al., 2015; Katsuno, 2012).

ولا تتنافى الثقة والمساءلة فيما بينهما. وتتطلب المساءلة الخارجية ثقة بالجهات المعنية وبعملية التقييم. ففي سنغافورة وفي شنگهاي بالصين، يحظى المعلمون بالثقة ويتحملون العديد من المسؤوليات فيما يخص تعلمهم المهني، ويتسم نظاماً تقييم المعلمين بالتطور وبالطابع المؤسسي. وترمي المساءلة في كلا النظامين إلى دعم التطوير المهني وتشمل مدخلات من المهنة (Jensen et al., 2016).

الشكل 4-4:

الثقة بالمعلمين أكبر من الثقة بنظم التعليم
ثقة الجمهور بالمعلمين والإيمان بنظام التعليم في 21 بلداً



المصدر: Varkey GEMS Foundation (2013).

والمتوسطة الدخل، بما فيها كمبوديا والاتحاد الروسي وجزر سليمان وتونس، تستخدم شكلاً من أشكال تقييم المعلمين. ومن بين البلدان التي تطبق النهج المذكور، يعتمد 21 بلداً في تقييماته على معظم المعايير التالية أو كلها: معرفة المضمون، وأساليب التدريس، وتقييم الطلاب، وتحصيل الطلاب الأكاديمي (World Bank, 2017a). ويجري في هذا القسم استكشاف أدوات التقييم المشتركة ودراسة أغراض تقييمات المعلمين ونتائجها.

ومع أن 63% من تقييمات المعلمين في الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم (TALIS) لعام 2013 تضمنت ستة مكونات (Smith and Kubacka, 2017)، فإن العديد من البلدان الأخرى تعتمد على تدابير موحدة لفعالية المعلم لا تقدم رؤية شاملة للتعليم. ويرتكز نظام التقييم في أوروغواي إلى حد كبير على الزيارات النظامية التي يقوم بها المديرون والمشرفون في القاعات الدراسية. وقد بيّنت المقابلات العميقة مع مديري المدارس والمعلمين ومقدمي المعلومات أن المعلمين ينتقدون بشدة التقييم القائم على زيارات قصيرة ومتفرقة للصفوف الدراسية (Vaillant and Gonzalez-Vaillant, 2017).

التقييمات النظامية هي الآلية الأكثر شيوعاً لمساءلة المعلمين

لا يمكن لأي استراتيجية قياس واحدة تقييم سمات أداء المعلم بأكملها أو عناصر الصفات الهامة لضمان فعالية التدريس. فضلاً عن ذلك، يقيم مديرو المدارس والأقران وأولياء الأمور والطلاب قدرات المعلمين ومعارفهم تقييماً مختلفاً، ولديهم تصورات مختلفة ودرجات متفاوتة من الموضوعية بشأن التدريس العالي الجودة. ولذلك، فمن المهم جداً استخدام أكبر عدد ممكن من مصادر المعلومات المتممة عن أداء المعلم بغية إجراء تقييمات أكثر دقة (Stronge, 2006).

وتستخدم التقييمات النظامية للمعلمين في غالبية بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD, 2014a, 2014b). وتستخدم البلدان مجموعة من الأدوات، التي تعتمد على السياق السياسي والاجتماعي، لتوفير ما يُجمع من آراء بشأن الأداء ومساءلة المعلمين (Isore, 2009). وتُظهر البيانات الصادرة عن النهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (SABER)، الذي وضعه البنك الدولي، أن 24 بلداً من أصل 26 بلداً من البلدان المنخفضة الدخل

المعلنة المسماة «جولات التعلم» في نطاق مسؤوليات المديرين المتمثلة في مراقبة المعلمين بطريقة غير رسمية تماماً، ويشمل ذلك الدخول إلى القاعات الدراسية لمراقبة التدريس والمساعدة في الحفاظ على الانضباط (Harris et al., 2017).

وتتفاوت نتائج المراقبة المذكورة، ففي ألمانيا وسنغافورة تُستخدم المعلومات في معظم الأحيان لأغراض إعداد المعلمين. أما في النظم العالية المخاطر مثل النظم القائمة في تيسي ومدينة شيكاغو بالولايات المتحدة، فتمثل النتائج ما بين 50% و70% من التقييم الإجمالي المستخدم في قرارات الموظفين (Martinez et al., 2016). وتعتبر عمليات المراقبة في إسرائيل وجمهورية كوريا جزءاً من تقييم المعلمين لأغراض الترقية (OECD, 2013d).

تقتضي المراقبة الموثوق بها والمفيدة الحصول على آراء دقيقة وعملية

يعتمد تأثير المراقبة في جودة التعليم على الجهة التي تتولى المراقبة ومحور تركيز المراقبة وفائدة الآراء الواردة. فمع أن مديري المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة يميزون بدقة بين المعلمين الأكثر فعالية والمعلمين الأقل فعالية، فإنهم يواجهون صعوبة أكبر في تحديد المعلمين الواقعيين في المنطقة الوسطى بين الفئتين (Jacob and Lefgren, 2008). وقد يعزى ذلك جزئياً إلى عوامل خارجية تشمل التحيز. فعلى سبيل المثال، قام المديرون والمديرات بتصنيف المعلمين في مرتبة أدنى من مرتبة المعلمين (Jacob and Lefgren, 2005).

ومن المرجح أن تحسّن عمليات المراقبة التعليم إذا كانت استمارة المراقبة مخصصة لموضوع محدد وتدوّن فيها ممارسات دقيقة تتيح جمع آراء قابلة للتنفيذ. ويقدم المراقبون النظاميون ذوو الخبرة في الموضوع وفي الشؤون التربوية في الولايات المتحدة ملاحظات أكثر اتساقاً (Hill and Grossman, 2013). وتمثل موثوقية الدرجات التي تُمنح انطلاقاً من المراقبة عنصراً هاماً أيضاً. وقد أدت مقارنة هذه الدرجات بتدابير تقييم المعلمين الأخرى، مثل درجات اختبارات الطلاب، إلى نتائج متباينة (Garrett and Steinberg, 2015; Kane et al., 2013; Kane and Stager, 2012). وتحسّن الموثوقية عندما يكون هناك مراقبون متعددون أو مراقب واحد يجري عمليات مراقبة متعددة (Hill and Grossman, 2013).

ويمثل وجود مقيمين متعددين أمراً هاماً بالفعل (Isore, 2009; Looney, 2011). ففي سنغافورة، يستند التقييم إلى عمليات مراقبة متعددة في القاعات الدراسية على مدار السنة يجريها الأقران والخبراء والإداريون (Jensen et al., 2016). ويتقاسم مديرو المدارس في شيلي المسؤولية مع مقيمين خارجيين معتمدين، ومركز تقييم محلي، ومقيمين من الأقران (OECD, 2013d). وتتطلب هذه النظم وقتاً طويلاً وموارد كبيرة من المقيمين والمعلمين، إلى جانب موارد من الجهات المعنية الأخرى، ولا سيما لغرض تحويل النتائج إلى سياسات. ومع أن هذه النهج قد تقضي إلى نتائج تتسم بمزيد من الموثوقية، فإن النظم قد تضر بالجودة إذا انخفضت الميزانيات.

عمليات مراقبة القاعات الدراسية ضرورية لتقييم قدرة المعلمين على التواصل مع الطلاب

تعتبر مراقبة القاعات الدراسية عنصراً أساسياً في تقييمات المعلمين، وتعتمد على وجود فهم مشترك للتدريس الجيد لدى المعلم والمراقب. ويركز المراقبون على الممارسات التعليمية والقدرة على تنظيم القاعات الدراسية وصيانتها لضمان أدائها الرفيع وتنميتها (Marshall, 2009). وتتيج مراقبة التفاعلات في القاعات الدراسية الاطلاع المباشر على كيفية اتخاذ القرارات الفورية وتركيز المضامين وعمق التعليم. وأفاد 96% من المعلمين المشاركين في الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم (TALIS) لعام 2013 في 33 بلداً بأن عمليات المراقبة كانت جزءاً من تقييمهم (Smith and Kubacka, 2017)، بينما قام 22 بلداً من البلدان السبعة والعشرين التي طبقت النهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (SABER) بإدراج عمليات المراقبة في تقييم المعلمين، وشمل ذلك بنين والأردن وكازاخستان وبابوا غينيا الجديدة (World Bank, 2017a).

ويتولى عمليات المراقبة عادةً - سواء أكانت معلنة أم غير معلنة - المدير أو أحد أعضاء إدارة المدرسة (OECD, 2013d). وتُجرى في شيلي عمليات مراقبة مدتها 45 أو 60 أو 90 دقيقة وتسجل بالصوت والصورة لكي تستخدمها المؤسسة الوطنية المسؤولة عن المعلمين (Bruns et al., 2016). وفي ماليزيا، تدرج الزيارات اليومية غير

” أفاد 96% من المعلمين المشاركين في الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم (TALIS) لعام 2013 في 33 بلداً بأن عمليات المراقبة كانت جزءاً من تقييمهم “

الجدول 1-4: المعايير المستخدمة كأساس لتقييم المعلمين في البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل

عدد المعايير المستخدمة في تقييمات المعلمين	المناطق التي تستخدم المعايير في تقييمات المعلمين
استخدام جميع المعايير الأربعة	بنين وكمبوديا* مصر وغيانا والأردن وكازاخستان وقرغيزستان ولبنان وجمهورية مولدوفا، وولايات أنمرا وباوتشي وإكيتي الدول (نيجيريا) وبابوا غينيا الجديدة ومدينة تومسك (الاتحاد الروسي) وساموا وجزر سليمان
استخدام ثلاثة معايير	كوت ديفوار وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة ومالي* وفلسطين ومدينتا إيفانوفو وسانت بيترسبورغ (الاتحاد الروسي) وصربيا وتونس* وأوغندا
استخدام معيار واحد فقط	بلغاريا وجورجيا* وغينيا - بيساو

ملاحظة: المعايير الأربعة هي التالية: معرفة الموضوع، وأساليب التدريس، وتقييم الطلاب، وتحصيل الطلاب الأكاديمي في تقييمات المعلم. والبلدان المشار إليها برمز النجمة (*) هي البلدان التي لا تكون فيها عمليات مراقبة القاعات الدراسية جزءاً من نظم تقييم المعلمين.
المصدر: (World Bank (2017a).

ينبغي النهوض بقدرات المقيمين وفعاليتهم من خلال ضمان حصولهم على المعرفة التربوية ومعرفة المضمون لتقييم التعليم العالي الجودة

66

تسعى عمليات استعراض التدريس التي يجريها الأقران إلى تعبئة خبرة المقيمين

تضمن عمليات استعراض التدريس النظامية أو غير النظامية التي يجريها الأقران عادةً انخراط معلمي مدرسة معينة في استعراض عمل أقرانهم باستخدام استمارة لجمع الآراء أو قائمة مرجعية (Golparian et al., 2015). ومع أن عمليات الاستعراض هذه أقل شيوعاً من عمليات المراقبة التي يجريها المديرون أو الإدارة، فإنها قد تستند إلى مراقبة القاعات الدراسية، كما هو الحال في سنغافورة أو في ولاية فكتوريا بأستراليا. ويضم التقييم النظامي في شيلي مقابلات استعراض يجريها الأقران، وتحليلاً للتسجيل المصور للنشاط التعليمي، واستبياناً يستكملة المشرف، وتقييماً ذاتياً (Martinez et al., 2016). ويشتمل برنامج تقييم الأقران في هولندا على معلمين من إحدى المدارس يزورون معلمين في مدارس أخرى، ويناقشون تقييمهم للمدرسة مع السلطات المدرسية، ويدرجونه في تقرير مكتوب (OECD, 2013d).

وتبيّن التحديات المرتبطة بالزمن والقدرات والمتمثلة في ضمان إجراء عمليات مراقبة متعددة والقيام على نحو متواصل باستثارة الآراء والمقترحات القابلة للتطبيق أنه ينبغي للمعلمين أن يضطلعوا بدور أكبر في عمليات المراقبة. وقد يعني ذلك ضم المعلمين إلى مجموعة مؤلفة من عدة مراقبين لتحسين الوثوقية أو التمييز بين عمليات المراقبة التي ترمي إلى رصد النظام وتلك التي تهدف إلى تحسين التعليم (Hill and Grossman, 2013). وإن معرفة المعلمين بأن المشرف يركز على التدريس يتيح لهم أن يكونوا أكثر انفتاحاً على آراء الآخرين وأن يتحلوا بمزيد من الشفافية، لأن المعلمين يعرفون أن التحديات المقبولة لن تستخدم في قرارات الموظفين (Nolan and Hoover, 2011).

يجب تدريب المقيمين على تمييز التعليم العالي الجودة

تستلزم مراقبة وتقييم التعليم العالي الجودة بفعالية فهماً مشتركاً للتعليم الجيد. ويحتاج جميع المقيمين إلى تدريب أساسي. وقد يفتقر المقيمون إلى التدريب والوقت والموارد الأخرى لإجراء تقييمات سليمة. وبيّنت دراسة للمدارس الثانوية في أوغندا أن العديد من مديري المدارس لم يستعرضوا خطط الدروس أو الموارد الأخرى المستخدمة في القاعات الدراسية، خلافاً للتعليمات الوطنية الخاصة بتقييم المعلمين، وهذا ما يدل على ضرورة إجراء مزيد من التدريب للمعلمين ومديري المدارس على حد سواء (Malunda et al., 2016). وفي عدد قليل من مقاطعات المدارس في الولايات المتحدة، يوفر برنامج الاستعانة بالأقران للمساعدة والاستعراض تدريباً للمعلمين على مهارات التقييم القائم على الاستعانة بالأقران. ويتطلب التدريب الكافي أموراً تتجاوز استعداد المعلمين ومهاراتهم وتشمل الحصول على الدعم من إدارة المدرسة وتوافر الموارد الكافية، ومنها وقت المعلمين (Easley II and Tullowitzki, 2016).

وبيّن استعراض شمل 40 خطة وطنية للتعليم أن هناك تسليطاً للضوء على تدريب مديري المدارس في مسائل إدارة المعلمين في بليز وكمبوديا وغينيا بيساو وجامايكا وكينيا وملاوي وبابوا غينيا الجديدة وسيراليون (Hunt, 2014). وتضمنت استراتيجية التعليم الوطنية في بليز للفترة 2011-2016 هدفاً تمثل في تدريب المديرين والمشرفين على مهارات المراقبة من أجل تحسين الرصد والدعم فيما يخص اصطلاح المعلمين بتدريس المناهج الدراسية (Belize MOE, 2012). وعلى غرار ذلك، استحدثت النرويج برنامجاً وطنياً في عام 2009 لتحسين قدرة المديرين على تقييم الجودة وتعزيز الثقة لديهم، بما يشمل التدريب على وضع أهداف للعمل في مجال التدريس، ووضع معايير الجودة وإنفاذها، وتقديم الإرشاد والملاحظات (Nusche et al., 2011).



ان عمليات تقييم المعلمين التي يجريها الطلاب لا تتضمن غالباً أي شيء عن تدريسهم



(Watkins, 1994). أما في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، فتستفيد بعض البلدان مثل المكسيك وإسبانيا والسويد من استقصاءات آراء الطلاب لتقييم المعلمين، وذلك على سبيل المثال في صفوف معينة أو في حالات خاصة، مثل إجراءات تقديم الشكاوى (Isore, 2009).

وتعتمد صحة التقييمات التي يجريها الطلاب على افتراض أنهم يفهمون التدريس الجيد ويراقبونه ويميزونه، وأنهم يقدمون تقارير صادقة عنه. وقد حذر استعراض دولي شامل للشواهد منذ عام 2000 من أن التقييمات التي يجريها الطلاب قد تتسم بالتحيز (Spooren et al., 2013)، وتعتمد مصداقيتها وصحتها على أداة التقييم المستخدمة وكيفية إعدادها وكيفية إدارتها ودرجة التفصيل فيها (Goe et al., 2008; Zabaleta, 2007).

”
حذر استعراض للشواهد منذ
عام 2000 من أن التقييمات التي
يجريها الطلاب قد تتسم بالتحيز
“

وقد يهتم الطلاب
بالدرجات التي يحصلون
عليها فقط ويكافئون

المعلمين المتساهلين. فقد حظي المعلمون الذين يمنحون الطلاب درجات أعلى بتقييمات أفضل في فرنسا وإيطاليا (Boring et al., 2016; Braga et al., 2014). وتتفاوت تقييمات الطلاب في العديد من البلدان بحسب انتماء المعلمين إلى فئة الإناث أو إلى فئة الذكور. فقد حصلت المعلمات في فرنسا وهولندا والولايات المتحدة على تقييمات أشد نقداً، حتى بعد مراعاة العوامل الأخرى المتصلة بالخلفية والسمات الخاصة بالدورة الدراسية والمعلمين (Boring, 2017; MacNell et al., 2015; Wagner et al., 2016).

وترمي عمليات الاستعراض التي يجريها الأقران إلى تعزيز التدريس بوضع قواعد تعليمية داخلية أفضل وتحديد أفضل الممارسات. ويمكنها أن تخفف عبء الوقت على المدير وأن تساعد في ضمان حصول المراقبين على خبرات تربوية في هذا المجال (White, 2014). وبإمكانهم أن يكونوا عنصراً من عناصر المساءلة المهنية من خلال تعزيز رفاه المعلمين وزيادة الرضا الوظيفي والحوافز. ويمكنهم أيضاً دعم السلوك المهني من خلال تعزيز تعاون المعلمين وتحسين قاعدة المعارف داخل المهنة. وعلى الرغم من أهمية تعاون المعلمين وشبكات الأقران في جميع المدارس، فإن ذلك يحدث أكبر أثر إيجابي على رضا المعلمين في المدارس الواقعة في مناطق الفقر المدقع (OECD, 2016d).

واتسع نطاق عمليات الاستعراض التي يجريها الأقران في التعليم العالي اتساعاً كبيراً. ففي المجر، يقوم برنامج عمليات الاستعراض المذكورة في جامعة بودابست للتكنولوجيا والاقتصاد باستعراض نحو 20 دورة دراسية سنوياً في إدارة واحدة، مع التركيز على ما يقارب 100 محاضر. ويقترن ذلك بعمليات استعراض يجريها الطلاب وبتقييمات ذاتية (Andor and Toth, 2016). وقد خلص استعراض للدراسات التي تناولت عمليات الاستعراض التي يجريها الأقران على مستوى التعليم العالي في الولايات المتحدة إلى أن العمليات الفعالة في هذه الفئة تعتمد على بنية وقواعد واضحة وشفافة، وتستند إلى ثقافة الثقة، وتضم تدريباتاً على تقديم وتلقي التعليقات والآراء، وتعزز المناقشات المهنية والتطوير المهني (Thomas et al., 2014).

قد لا تتسم مدخلات الطلاب في تقييمات المعلم بالموثوقية

أدى تزايد التركيز على النتائج والمراقبة المحلية إلى زيادة دور الطلاب في مساءلة المعلمين. ومع أن استخدام التقييمات الطلابية لقياس أداء المعلم أكثر شيوعاً في التعليم العالي، فإن 83% من المعلمين المشاركين في الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم لعام 2013 (TALIS) أفادوا بأن استطلاعات الطلاب كانت جزءاً من تقييمهم، وأشار 65% منهم بأن استقصاءات الطلاب كانت معياراً في القرارات العالية المخاطر (Smith and Kubacka, 2017). وتشتمل التقييمات عموماً على أسئلة لا تتعلق بمضمون الدورة فقط (مثل التعليمات الواضحة، وبنية الدورة، وإدارة القاعة الدراسية) بل تشمل أيضاً عوامل أخرى، مثل المدرسين أنفسهم (ومنها مثلاً الاستجابة للطلاب والقدرة على توليد الحماس) (Wagner et al., 2013). وتجرى التقييمات عند اقتراب نهاية مدة الدورة في القاعة الدراسية أو، في الآونة الأخيرة، على شبكة الإنترنت.

وبدءاً من أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات في القرن الماضي، شرعت مؤسسات التعليم العالي في كندا والولايات المتحدة في استخدام تقييمات الطلاب النظامية لتقديم الآراء بشأن المعلمين واتخاذ القرارات الإدارية فيما يخص رواتبهم والاحتفاظ بهم وتثبيتهم وترقيتهم. وقد انتشرت هذه الممارسة منذ ذلك الحين، بما في ذلك في أستراليا والهند وإسرائيل ونيجيريا والفلبين وسويسرا وتايلاند والإمارات العربية المتحدة والمملكة المتحدة (Al-Issa and Sulieman, 2007; Murray, 1997).

(OECD, 2009). وأدت المعارضة التي أبداهها المعلمون في أوروغواي إلى وقف الجهود المبذولة لاستخدام درجات اختبارات الطلاب لأغراض المساءلة (Bruns and Luque, 2015). وبدلاً من ذلك، تُدرج النتائج بوصفها أداة من الأدوات العديدة لتطوير التعليم، ويرى المعلمون أن التقييم الشامل عملية مشروعة (Clarke, 2017).

وثمة نهج أكثر تعقيداً في استخدام درجات الاختبارات تعتمد على بيانات طولية ونماذج معقدة ترمي إلى عزل ما يخلفه معلم معين من آثار على مكاسب الطالب في إطار التحصيل الدراسي (Meyer, 1997). وتتخذ هذه النهج التي تسمى عموماً «نماذج القيمة المضافة» أشكالاً عديدة. وقد نشأت نماذج القيمة المضافة في إنجلترا (المملكة المتحدة) والولايات المتحدة ثم انتشرت مؤخراً في شيلي وفي أجزاء أخرى من أوروبا (Sørensen, 2016). وتتيح نماذج القيمة المضافة مقارنات بين المعلمين أقوى مما تتيحه التقييمات المستندة إلى درجات الاختبارات في وقت معين أو مقارنات بين طلاب مختلفين من العمر ذاته في نقطتين زمنيتين. ومع ذلك، هناك اتفاق واسع النطاق على أن درجات اختبارات الطلاب لا تمثل بمفردها مؤشرات تتسم بما يكفي من الموثوقية للدلالة على فعالية المعلم، ويعزى ذلك جزئياً إلى مشكلات القياس وتعقيد التعليم والتعلم (Darling-Hammond, 2015). ولذا يشكك بعضهم في وجهة إرساء القرارات المتعلقة بالشؤون الوظيفية للمعلمين على نماذج القيمة المضافة فقط (Baker et al., 2010).

”

هناك اتفاق واسع النطاق على أن درجات اختبارات الطلاب لا تمثل بمفردها مؤشرات تتسم بما يكفي من الموثوقية للدلالة على فعالية المعلم، ويعزى ذلك جزئياً إلى مشكلات القياس وتعقيد التعليم والتعلم

“

تصبح تقييمات المعلمين عالية المخاطر أكثر فأكثر

توصف تقييمات المعلمين بأنها عالية المخاطر عندما يكون الأداء «مرتبطاً بزيادة الرواتب والترقية والحفاظ على الوظيفة» (Larsen, 2005, p. 296). ويعبر ربط الأداء بالرواتب باستخدام مبدأ الأجور القائمة على الأداء تعبيراً دقيقاً عن التحول نحو تحفيز النتائج من خلال المساءلة القائمة على الاختبارات في المدارس والتمويل القائم على النتائج في الحكومة. ومن المرجح أن يتسع نطاق استخدام الأجر القائم على الأداء، لأنه الحل الأول الذي يقترحه البنك الدولي في منتجات المعارف اللازمة لمعالجة مساهمة المعلمين في تحقيق جودة التعليم (Fontdevila and Verger, 2015).

وأظهر تحليل يستند إلى بيانات صادرة عن إحدى مؤسسات التعليم العالي في فرنسا أن احتمال حصول الأساتذة الذكور على درجة ممتازة من الرضا العام كانت أعلى بنسبة 20%، مع أن أداء الطلاب كان جيداً لدى الذكور والإناث على حد سواء، مما يشير إلى عدم وجود اختلافات في التدريس (Boring, 2017). فقد يؤثر الانتماء الجنساني للمعلم في الدرجات التي يمنحها الطلاب. ومع أن الطلاب في كثير من الحالات يمنحون المعلمين الذين يماثلونهم في الانتماء الجنساني درجات أعلى، فإن الطالبات في فرنسا والولايات المتحدة منحن المعلمين الذكور درجات أعلى (Boring, 2017; Boring et al., 2016; Young et al., 2009).

ويمكن لتصميم الدراسات الاستقصائية أن يعالج الشواغل بشأن قدرة الطلاب على تقديم أجوبة مفيدة، ولا سيما لدى الطلاب الأصغر سناً. وتشير الشواهد المستمدة من ألمانيا والولايات المتحدة إلى أنه، نظراً إلى الأسئلة الصريحة التي تعالج سلوك المعلم الملموس والتدابير الجيدة التصميم، من المرجح أن تكون أجوبة طلاب مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي متسقة مع المقاييس الأخرى لأداء المعلم (Ferguson, 2012; Wagner et al., 2013).

ينبغي ألا تُستخدم درجات اختبارات الطلاب استخداماً غير متناسب في تقييم المعلمين

تُدرج درجات اختبارات الطلاب إدراجاً متزايداً في تقييمات المعلمين لمعالجة الشواغل بشأن قدرة المقيمين وتحيزاتهم. ويرى الكثيرون أن درجات الاختبارات سهلة التحديد، وغالباً ما تكون أكثر موضوعية من التقييمات، وتقدم صورة دقيقة عن التعليم العالي الجودة وعن تعلم الطلاب، وإن كانت ناجمة عن الجهود التي تبذلها جهات فاعلة متعددة (Clarke, 2017; Isore, 2009). وكانت درجات الاختبارات العنصر الأكثر شيوعاً في تقييمات المعلمين لدى المشاركين في الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم التي أجريت في عام 2013، وفقاً لما أفاد به 97% من المعلمين (Smith and Kubacka, 2017). وفي فترة أقرب إلى وقتنا الحالي، استُخدمت درجات الاختبارات في العديد من البلدان المتوسطة الدخل، بما فيها كينيا والمكسيك وباكستان وبيرو (Snijlsveit et al., 2016).

بيد أن درجات الاختبارات تتأثر بعوامل كثيرة أخرى خارج نطاق التعليم، تشمل مهارات الطلاب وتوقعاتهم وحوافزهم وسلوكهم؛ وخلفية أولياء الأمور والدعم الذي يقدمونه؛ وضغط الأقران وتطلعاتهم؛ وتنظيم المدارس ومواردها وثقافتها؛ وهيكل المناهج الدراسية ومضامينها. كما أن تأثير المعلمين في أداء الطلاب تراكمي، إذ إن الطالب لا يتأثر بالمعلمين الحاليين فحسب بل يتأثر أيضاً بالمعلمين السابقين. ومن ثم فإن متوسط الدرجات يعبر عن تأثير يتجاوز تأثير معلم واحد تجاوزاً بالغاً

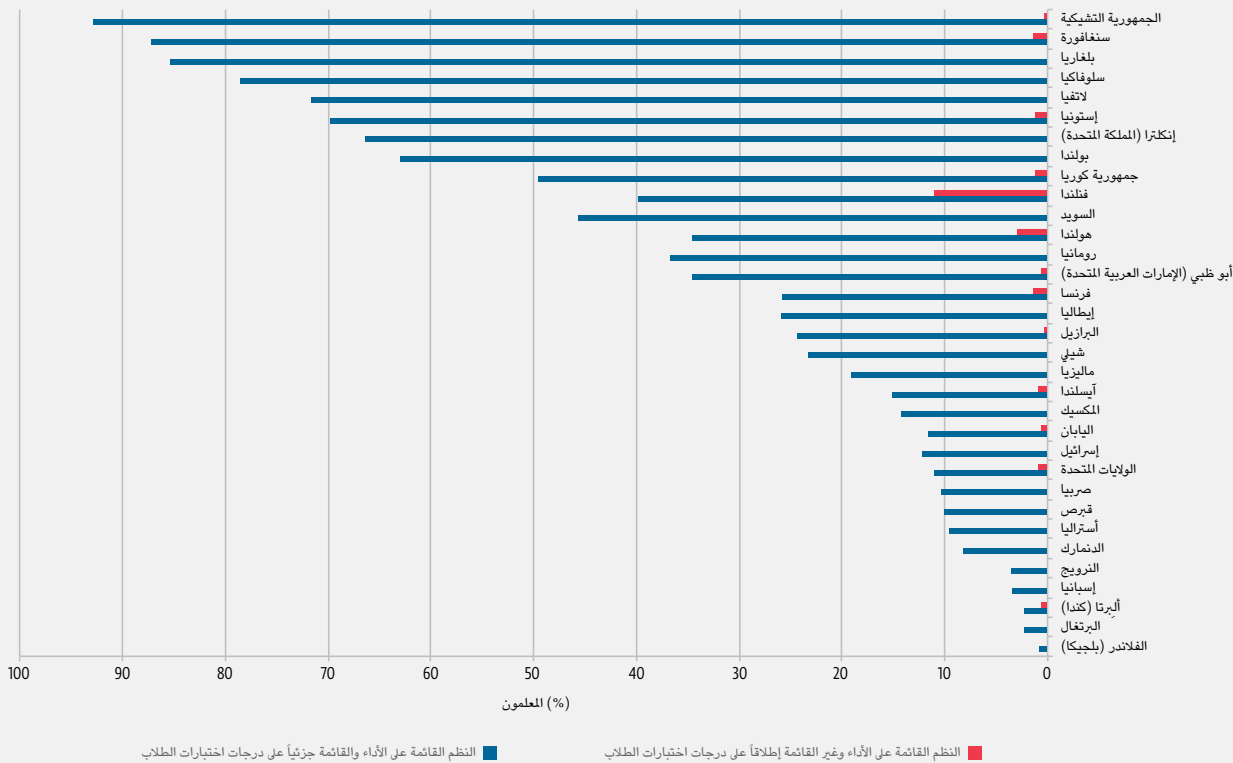
القوميات وشيلي وإسرائيل وكينيا والمكسيك والبرتغال والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، أجوراً قائمة على الأداء ترتبط بدرجات الاختبارات (Barnes et al., 2016).

وبين تحليل أجري في إطار هذا التقرير وتناول 33 بلداً من البلدان التي شملتها الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم أن أداء جميع المعلمين الخاضعين لمبدأ الأجور القائمة على الأداء في 20 نظاماً كان مرتبطاً جزئياً بدرجات اختبارات الطلاب (الشكل 4-5). وحتى في فنلندا، حيث لا يُربط هيكل الرواتب الوطنية بأداء الطلاب (Sahlberg, 2015b)، أفاد 78.5% من مديري المعلمين الذين يتلقون أجوراً قائمة على الأداء بأنهم يستخدمون درجات اختبارات الطلاب كمقياس لأداء المعلم، وأشاروا إلى أن أداء 40% من مجموع المعلمين استند جزئياً إلى درجات اختبارات الطلاب. وعلى وجه العموم، من بين معلمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي المشاركين في الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم (TALIS) لعام 2013، استخدمت في 75%

ومن البديهي أن يكون ربط راتب المعلم بأداء الطلاب أمراً جذاباً، فهو يعتمد على افتراض أنه سيكون لدى المعلمين الحافز لتكييف ممارستهم المهنية بغية تحقيق معايير الأداء، مثل درجات اختبارات الطلاب. وثمة سبل متعددة لقياس أداء المعلم وتعريفه، وتعتمد النظم العالية المخاطر على مؤشرات متعددة في أغلب الأحيان. وإن نظم الأجور القائمة على الأداء تربط الحوافز بالتعليم الثنائي اللغة أو البحوث الإجرائية أو الاضطلاع بمسؤوليات إضافية أو التدريب في أثناء الخدمة. وترتكز نسبة 30% من راتب المعلم في الصين على الاضطلاع بمسؤوليات ومساهمات إضافية، وعلى البحوث الإجرائية ودرجات اختبارات الطلاب. أما في إستونيا فإن المسؤوليات الإضافية والعمل الإضافي ومتوسط أداء المدرسة في اختبارات الطلاب الموحدة تُحتسب وتُدرج في راتب المعلم. ويتمتع المعلمون الرئيسيون في نظام اللامركزية في السويد بسلطة نهائية في تحديد راتب كل معلم (Barnes et al., 2016; Irs and Türk, 2012). وقد اعتمدت بعض البلدان، بما فيها دولة بوليفيا المتعددة

الشكل 4-5:

تعتمد معظم نظم الأجور القائمة على الأداء في البلدان المرتفعة الدخل اعتماداً جزئياً على درجات اختبار الطلاب
النسبة المئوية للمعلمين الذين تمثل درجات اختبارات الطلاب عاملاً في نظم أجورهم القائمة على الأداء في بلدان مختارة



المصادر: التحليلات التي أجراها فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD 2013b) والدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم (TALIS).

ينبغي تجنب مبدأ الأجور القائمة على الأداء والمرتبطة بدرجات اختبارات الطلاب؛ فلا يوجد دليل يُذكر على تأثيره في النتائج، كما أنه لا يزيد الحوافز

“

الأداء المنخفض من القبول في بعض المدارس، كما حدث في البرازيل (Brooke, 2016). كما أن حوافز الأداء الفردي قد تثبط التعاون فيما بين المعلمين وفيما بين المدارس. ففي أستراليا، ازداد التنافس بين المعلمين، واقترب باحتكاك بين معلمي الصفوف الخاضعة للاختبارات والصفوف غير الخاضعة للاختبارات وبمنافسة لتجنب الوظائف في المدارس ذات الأداء المنخفض (Thompson, 2013). وفرض عبء العقوبات وزيادة الرقابة في شيلي ضغوطاً كبيرة على المعلمين والطلاب في المدارس ذات الأداء المنخفض، ورسخ المكانة الاجتماعية للمدارس العالية الأداء، وأدى ذلك فعلاً إلى اندعام الإنصاف في النظام (Verger and Parcerisa, 2017b).

وثمة بحوث عديدة تسترعي الانتباه إلى مخاطر استخدام درجات الاختبار لمساءلة المعلمين. فقد بين استعراض لعشر دراسات أجريت في شيلي والصين والهند وكينيا والمكسيك وباكستان وبيرو أن التدخلات التي زادت من المساءلة باستخدام مبدأ ربط الحوافز بدرجات الاختبارات قد غيرت الممارسات في القاعات الدراسية. وقد أضي وقت إضافي في إعداد الاختبار لتحسين الدرجات وتأمين المكافآت (Snilsveit et al., 2016). وأجريت تجربة في كينيا كوفئ فيها معلمو المدارس الابتدائية لحصول طلابهم على درجات جيدة في الاختبارات وعوقبوا في حال عدم نجاح طلابهم في امتحانات نهاية العام. وارتفعت درجات الاختبارات وازداد الحضور في الامتحانات، ولكن المعلمين ركزوا على إعداد الطلاب للاختبارات، وأدى إلى تقليص المنهج الدراسي. ولم ترتفع درجات الاختبارات في المجالات التي لا تُحتسب في معادلة تحديد أجر المعلم. وفضلاً عن ذلك، لم تتحقق فوائد أوسع نطاقاً، مثل الحد من تغيب المعلمين وتسرب الطلاب (Glewwe et al., 2010). وقد يتفاوت أيضاً عنصر الحوافز في هذه البرامج بحسب الانتماء الجنساني للمعلم (الإطار 4-4).

الآراء الواردة بشأن تقييم المعلمين ضعيفة التأثير في النظم العالية المخاطر

يلاحظ في النظم العالية المخاطر أن التقييمات القائمة على الاختبارات تحد من قدرتها على تحسين التعليم. فإن لم تُربط التقييمات بفرص التطوير المهني، أصبحت التقييمات في أغلب الأحيان ممارسة لا يثق بها المعلمون. ويفيد أكثر من 50% من المعلمين الذين شملتهم الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم (TALIS) أن تقييمهم هو مجرد مهمة إدارية (OECD, 2014a). ولا يزال عدد قليل من البلدان يربط نظم التقييم بالتطوير المهني المستمر (Isore, 2009).

من التقييمات العالية المخاطر درجات الاختبارات أو عمليات مراقبة المعلمين كمعايير للاحتفاظ بالمعلمين وتحديد مستوى ترقياتهم أو رواتبهم. وشملت المدخلات المشتركة الأخرى لتقييم المعلمين العالي المخاطر تعليقات أولياء الأمور (71%)، واستقصاءات الطلاب (65%)، والتقييم الذاتي (65%)، وتقييم المعرفة بالمضمون (62%) (Smith and Kubacka, 2017).

يؤدي ربط راتب المعلم بأداء الطلاب إلى الحد من الإنصاف

تُستخلص من الشواهد التي تبين فعالية الأجور القائمة على الأداء في زيادة أداء الطلاب استنتاجات متفاوتة. فقد كانت هناك مكاسب للطلاب ناجمة عن تطبيق مبدأ الأجور القائمة على الأداء في غرب الصين (Loyalka et al., 2016) ولكن لم تكن هناك المكاسب ذاتها في بيرو (Obrero and Lombardi, 2016). وكانت الشواهد التي تبين وقوع آثار سلبية على الإنصاف وفيرة، فقد استُبعد الطلاب ذوي الأداء المنخفض في كثير من الأحيان على صعيدي السياسات والممارسة العملية. ويميل مبدأ الأجور القائمة على الأداء إلى تيسير نشوء بيئة تنافسية غير صحية، والحد من حوافز المعلمين، وتشجيع «التدريس لأغراض الاختبارات» وإهمال الطلاب الضعفاء (Rossiter, 2017; Smith, 2016).

وقد يكون لمبدأ الأجور القائمة على الأداء أثر ضار بقدر غير متناسب على الطلاب ذوي الأداء المنخفض، لأن المعلمين ينتقلون إلى المدارس ذات الأداء العالي (Verger and Parcerisa, 2017b) ويحرم الطلاب ذوو

قد ترفع الاختبارات العالية المخاطر المعلمين إلى الإقتصار على تعليم الطلاب الذين يرجح أن يكونوا ذوي أداء جيد



قد تتفاوت آثار تطبيق مبدأ الأجور القائمة على الأداء بحسب الانتماء الجنساني للمعلم

تتفاوت الأدلة التي تبين أن تطبيق مبدأ الأجور القائمة على الأداء قد يحدث آثاراً تختلف بين المعلمين والمعلمين. فقد بينت بحث تجريبي أجري في إسرائيل على معلمين متنافسين في بطولة مقترنة بمكافآت نقدية تقدّم على أساس أداء الطلاب أنه لا يوجد في أداء المعلمين فرق مرتبط بالانتماء الجنساني. وأظهر استعراض أجري مؤخراً وشمل 18 دراسة في مختلف المجالات أنه لا يوجد فرق في تأثير الرجال والنساء بتطبيق مبدأ الأجور القائمة على الأداء.

ويشير بحث آخر إلى وجود اختلافات في ردود فعل الرجال والنساء على السياسات. فقد بينت دراسة للمعلمين في جمهورية كوريا أن مبدأ الأجور القائمة على الأداء له مزيد من الآثار الإيجابية على التزام المدرسين الذكور الملحوظ وحوافزهم ومعنوياتهم. وبينت دراسة في الولايات المتحدة لعينة تمثيلية من المدرسين أن مبدأ الأجور القائمة على الأداء مرتبط بوقوع مزيد من الآثار السلبية على ممارسة المدرسات. ومثال ذلك تقلص عدد ساعات العمل وانخفاض المشاركة في الأنشطة المدرسية الطوعية. وبصرف النظر عن النتائج، أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلمين الذكور قد يكونون أكثر إيجابية وتفاؤلاً في تصوراتهم لنماذج الأجور القائمة على الأداء، كما تبين في إسرائيل واليابان.

المصادر: Bandiera et al. (2017); Joo et al. (2012); Jones (2012); Katsuno (2016); Lavy (2012).

ولا تقدّم الآراء والتعليقات دائماً، وقد لا يكون ما تقدّم منها مفيداً (Smith and Kubacka, 2017). وأظهر بحث أجري على المعلمين في المجتمع

الفلمنكي البلجيكي أن

الآراء والتعليقات المفيدة

كانت من بين محددات

الاستخدام الإيجابي للتقييم

لغرض الممارسة المهنية،

إلى جانب مواقف المديرين

الإيجابية وانخفاض خبرة

المعلم (Delvaux et al., 2013).

ومع ذلك، بين تحليل للمشاركين

في الدراسة الاستقصائية

الدولية للتعليم والتعلم

”
بين تحليل للدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم لعام 2013 أنه عندما ركزت الآراء والتعليقات على أداء الطلاب، كان يميل المعلمون إلى الاعتقاد بأن التقييمات تمثل إجراءً إدارياً يقتصر على وضع إشارات في مربعات الخيارات، وأن آثار ذلك ضئيلة على التعليم

“

لعام 2013 أنه عندما ركزت الآراء والتعليقات تركيزاً غير متناسب على أداء الطلاب، كان يميل المعلمون إلى الاعتقاد بأن التقييمات تمثل إجراءً إدارياً يقتصر على وضع إشارات في مربعات الخيارات، وأن آثار ذلك ضئيلة على التعليم (Smith and Kubacka, 2017).

يمكن أن تحدد المساءلة المهنية شكل ثقافة التدريس

يمكن للمعلمين أن يخضعوا أقرانهم للمساءلة المهنية. ويتولى المعلمون عموماً تصميم المساءلة المهنية أو يجري تصميمها بالاعتماد على خبرتهم ومهنتهم (Fullan et al., 2015). فالنظم التي تنطوي على مساءلة مهنية تحظى عموماً بقدر أكبر من ثقة الجمهور في قدرة المهنة على تقديم تعليم عالي الجودة. ويمكن أن تكون نهج المساءلة المهنية الخاضعة لقدر أكبر من التنظيم الرسمي جزءاً من التقييم النظامي للمعلمين، كما هو الحال في عمليات استعراض التدريس التي يضطلع بها الأقران. وتشمل النهج الإضافية خضوع المعلمين لتقييم الأقران من الأفراد أو المجموعات فيما يخص أنشطة القاعات الدراسية والدروس المستفادة، إضافة إلى الآراء المقدمة بشأن التعليم المشترك والعمل التعاوني، والتعلم من الأقران، والتوجيه، واستعراض البحوث الأكاديمية، وغير ذلك من أشكال الآراء. ولعل القواعد المهنية توفر المساءلة أيضاً. وقد تكون نظامية وقد يضعها المعلمون أو تطبق على المعلمين (مثل مدونات قواعد السلوك)، أو قد تكون غير نظامية وتعمل من خلال ضغط الأقران. وبمرور الوقت، عندما يستوعب المعلمون القواعد غير النظامية، تصبح هذه القواعد مدونات ضمنية للسلوك المهني، وتختلف عن قواعد السلوك الصريحة (Kandel and Lazear, 1992; OECD, 2016d).

ويمكن لنهج المساءلة المهنية الفعالة أن تحدد شكل ثقافة التدريس وتضمن مشاركة المعلمين. وقد تكون لهذه النهج آثار طويلة الأمد عندما تكون جزءاً لا يتجزأ من أخلاقيات المهنة ومثلها الأساسية، وقد تُعتبر آليات تمكّن المعلمين من السيطرة على عملهم. وقد يعزز هذا النوع من المساءلة قيم المهنة في النظم التي يتمتع فيها المعلمون بقدر كاف من الكفاءة المهنية. ويمكن لهذه النهج التي تحركها قوة دافعة داخلية أن تعزز دور المعلمين بوصفهم مهنيين مستقلين وأن تعزز الرضا الوظيفي (Smith and Persson, 2016).

وتُعد المساءلة المهنية أقل شيوعاً في بيئات الفقر المدقع، حيث يمكن أن تكون الممارسات التوجيهية والتعاونية نادرة ويزداد انتشار المناهج الدراسية الإلزامية ومتطلبات إعداد الاختبارات، مما يؤدي إلى انخفاض استقلالية المعلمين. والأمر الذي يضاعف التحديات التي يواجهها التعليم في المدارس التي تتسم ببيئتها بالفقر المدقع هو «فجوة دعم» المعلمين، ففي هذه الحالات تقدّم مساعدات أقل لدعم نجاح المعلمين (Moore et al., 2004).

تُستخدم في نهج «بحث الدروس» عمليات تعاونية لتحسين أداء هذه الدروس

ينطوي نهج «بحث الدروس» في إطار مجتمعات التعلم المهني على التخطيط التعاوني والمراقبة والتحليل والصقل لتحسين أداء الدروس وتعلم الطلاب. وقد بدأ تطبيق نهج «بحث الدروس» في اليابان في العقد الأول من القرن العشرين، وهو مستخدم الآن في أستراليا وهونغ كونغ (الصين) وسنغافورة والسويد والمملكة المتحدة والولايات المتحدة. ويشارك في «بحث الدروس» في اليابان 99% من معلمي المدارس الابتدائية و98% من معلمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و95% من معلمي المرحلة العليا من التعليم الثانوي. ويقوم معلمو أحد الصفوف في المدرسة الابتدائية بإعداد وتنفيذ «دروس بحثية» أو «صفوف إيضاحية» يتراوح عددها بين واحد وثلاثة في السنة، بناء على موضوع بحثي على مستوى المدرسة. ويقوم معلم واحد بإلقاء الدرس على طلاب مختارين، ويراقب الزملاء ممارسات التدريس. ثم يجتمع الفريق لتبادل الملاحظات ومناقشة أفكار المدرس بشأن الدرس. وتكتمل الدورة عندما يتم تنقيح الدرس وصياغة فرضيات جديدة ويقوم معلم آخر بتنفيذ الدرس. وتستغرق العملية بأكملها عادة ما بين ثلاثة وستة أشهر. ويجري بعد إتمام دورات متعددة نشر الدرس علناً.

ويمكن أن يؤثر نهج «بحث الدروس»، شأنه شأن «مجتمعات التعلم المهني»، في المعلمين والطلاب على حد سواء. وخلص استعراض منهجي لثلاث دراسات من هذا النوع إلى أنها أداة قوية لمساعدة المعلمين على التفكير في ممارساتهم وتحسين تعلم الطلاب. وارتبط التعاون المتزايد في إطار «بحث الدروس» في إنجلترا (المملكة المتحدة) بانخفاض شعور المعلمين بالعزلة وزيادة إقبالهم على المخاطر التعليمية التي أدت إلى اتسام أنشطة الصفوف الدراسية بمزيد من التفاعل. وارتبط نهج «بحث الدروس» في الولايات المتحدة، بزيادة المعرفة بالمضامين، وتحسين أداء الطلاب، ونشوء مجتمع مدرسي أكثر اعتماداً على التعاون والتفكير.

المصادر: (Cheung and Wong (2014); Cajkler et al. (2015); Droeese (2010); Dudley (2014); Hird et al. (2014); Lewis (2013); Perry and Lewis (2013).

تعاونوا في استعراض وتقييم عمل الطلاب ومراقبة القاعات الدراسية وتقديم الآراء إلى الأقران. وقد ارتبط التقييم التعاوني لعمل الطلاب بارتفاع درجات تحصيلهم الدراسي (Ratts et al., 2015).

تتطلب النهج الفعالة للتعلم القائم على الأقران وقتاً طويلاً

مع أن التعلم التعاوني يمثل أداة واعدة، فإن التحديات المتعددة تجعل من الصعب تنفيذها في العديد من السياقات. ويمكن أن يمثل

التعلم التعاوني قادر على تحسين التعليم والنتائج

مع أن من النادر اعتبار التعلم التعاوني أو التعلم فيما بين الأقران أداة للمساءلة، فإنه قادر على تحسين التعليم ورصد ممارسات المعلمين، إذ إن المعلمين الذين يقومون بالتحدث عن أنشطتهم أو بتبادلها مع أقرانهم، عادةً من خلال تقديم الشواهد وشرحها فيما يتعلق بالتعليم، يحدثون أثراً دقيقاً يصعب تحليله فيما يخص المساءلة. وي طرح المعلمون تساؤلات جماعية فيما بينهم ويتعلمون بعضهم من بعض لتحسين ممارساتهم (Lassonde and Israel, 2010).

وتوفر مجتمعات التعلم المهني هيكلاً نظامياً للتعلم التعاوني. ومع أن تنوع مجتمعات التعلم المهني يعسّر مهمة وضع تعريف عالمي لهذه المجتمعات، فإنها تضم عموماً مجموعة من المربين العاملين على تحسين التعليم والتعلم من خلال مواصلة التفكير النقدي في الممارسات التعليمية (Dogan et al., 2015; Hairon and Tan, 2017). ويمثل تبادل الدروس والأنشطة مع الأقران ومع الجمهور الواسع جزءاً أساسياً من مجتمعات التعلم المهني (Newmann et al., 1996).

وتوجد مجتمعات التعلم المهني أساساً في البلدان المتوسطة الدخل أو المرتفعة الدخل وتتفاوت غالباً من حيث التنفيذ. ففي «جولات التعلم» في اسكتلندا (المملكة المتحدة)، يراقب المربون أقرانهم وهم يدرسون في العديد من القاعات الدراسية داخل إحدى المدارس، ويستخدمون الشواهد المصورة لتقديم صورة عن التعليم والتعلم في المدرسة (Philpott and Oates, 2016). وطبقت نحو 24 سلطة من السلطات المحلية الاثنتين والثلاثين «جولات التعلم» (Education Scotland, 2011). وتضم كل مدرسة في سنغافورة أفرقة متعددة للتعلم المهني. وتوجه وزارة التربية محاور تركيز المدارس نحو ثلاث غايات كبيرة وأربع مسائل بالغة الأهمية تعزز التعاون وتركز الاهتمام على تعلم الطلاب والتفكير النقدي. وتختار المدارس أحد النماذج الثلاثة لمجتمعات التعلم المهني، وهي: البحوث الإجرائية أو دوائر التعلم أو «بحث الدروس» (الإطار 4-5) (Hairon and Tan, 2017). أما مجتمعات التعلم المهني في شنغهاي، وهي قائمة منذ خمسينات القرن الماضي، فتضم أفرقة تعليمية وأفرقة بحثية على حد سواء في جميع المدارس، وتضم أيضاً بنسبة أقل أفرقة معنية بتحضير الدروس بحسب الصفوف الدراسية. ويجتمع في إطار الأفرقة التعليمية والأفرقة البحثية من ثلاثة إلى عشرة معلمين أسبوعياً خلال أوقات العمل المقررة لتبادل المعلومات بشأن البحوث التربوية الجارية ومناقشة التجارب التدريسية وإجراء البحوث المرتبطة بتدريسهم. ويجري بانتظام إطلاع المدارس الأخرى أو المقاطعة على الخطط والمنجزات (Hairon and Tan, 2017).

وتشير الدلائل إلى أن مجتمعات التعلم المهني تحسّن ممارسة التدريس والتحصيل الدراسي للطلاب (Vescio et al., 2008). وبين استعراض لأربع عشرة دراسة أجريت في بنغلاديش والمملكة المتحدة والولايات المتحدة أن مجتمعات التعلم المهني ارتقت بالمعرفة التربوية وبمعرفة المضمون لدى معلمي العلوم، مع ما يرتبط بذلك من تغييرات في الممارسة (Dogan et al., 2015). وجرى تحسّن في التعليم لدى المعلمين الذين



بين استعراض للمعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور والمسؤولين في 24 بلداً أن 54% منهم يعتقدون أن للمدونات أثراً بالغة حقاً على الحد من سوء السلوك



بشأن الأخلاقيات المهنية يحدد التزامات المعلمين تجاه المهنة والطلاب والزلاء والمسؤولين الإداريين وأولياء الأمور، فضلاً عن التزامات المجتمع تجاه المعلمين. وتضم هذه الوثيقة مبادئ توجيهية للمعلمين ومدونات أخلاقيات المعلمين الوطنية أو الإقليمية (EI, 2004).

وأجرى الاتحاد الدولي للمعلمين مؤخراً دراسة استقصائية أشار فيه 26 شخصاً من أصل 50 من أصحاب الردود المنتمين إلى منظمات المعلمين في جميع أنحاء العالم إلى أن لدى بلدانهم مدونات لأخلاقيات المعلمين (EI, 2017). وبيّن استعراض منفصل للمعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور والمسؤولين في 24 بلداً أن 67% منهم يعتقدون أن للمدونات أثراً بالغة حقاً على تحسين الهوية المهنية، وأن 54% منهم يعتقدون أن للمدونات أثراً بالغة حقاً على الحد من سوء السلوك (McKelvie-Sebileau, 2011).

ويجب تصميم المدونات وتنفيذها بعناية. ويقتضي ضمان الفعالية في تصميم مدونات الأخلاقيات المهنية واستخدامها إجراء مشاورات مع الجهات المعنية لتكوين صورة تشمل وجهات النظر المختلفة في المهنة (Poisson, 2009). وقد تكون المدونات مفيدة أيضاً لتفاعلات الجهات الأخرى المعنية بالتعليم مع المعلمين. فبإمكان مديري المدارس على سبيل المثال استخدام المدونات كأساس لسياسات التطوير المهني (Van Nuland, 2009). وينبغي أن تتضمن المدونات شرحاً واضحاً للمصطلحات بلغة تستطيع جميع الجهات المعنية فهمها، وأن تحوّل المثل العليا للمهنة إلى بنود قابلة للتنفيذ.

لكي تكون المدونات فعالة، ينبغي أن تنطوي على تعليمات واضحة للإبلاغ عن المخالفات والاضطلاع بالإنفاز

تتطلب المدونات المهنية تنفيذاً تدريجياً لتسهيل التعاون والجهود المبذولة على صعيد المنظومة بأكملها بغية ضمان إدراك المعلمين جميعاً للمضمون ومعناه (Van Nuland, 2009). وبيّن استعراض لمدونات قواعد السلوك في 24 بلداً من خمس قارات أن هناك تحدياً كبيراً يتمثل في نقص المعرفة لدى مسؤولي ومعلمي وزارة التربية: فقد تبين أن أقل من ثلثي أصحاب الردود يمتلكون في الحد الأدنى معرفة جيدة بالمدونات (McKelvie-Sebileau, 2011). وتعتمد الفعالية بالقدر ذاته على وجود اتفاق واسع النطاق على القيم الأساسية. فعلى سبيل المثال، خلصت دراسة استقصائية أجريت في عام 2008 بشأن المعلمين في جزر البهاما إلى أن واحداً من بين كل أربعة معلمين لجأ إلى العقاب الجسدي، على الرغم من علمه بأنه محظور، وأعلن 62% منهم أن إلغاء العقاب الجسدي قد قلل من سلطتهم (Taylor, 2017). كما أن عدم وجود آليات إنفاذ واضحة يمكن أن يحد من الفعالية. ولا تحدد مدونات الأخلاقيات دائماً آليات الإبلاغ عن المخالفات كما لا تحدد العقوبات (الجدول 4-2). وقد يكون أحد أسباب عدم الإنفاذ هو نقص القدرات

الالتزام الطويل المدة عائقاً يضع ضغطاً على المعلمين المثقلين بالأعباء أصلاً. وعندما تكون هناك ندرة في الوقت والموارد، يميل المعلمون إلى التركيز على طريقة التعليم الخاصة بهم (Hairon and Tan, 2017). وقد أدرجت اليابان وشنغهاي كلتاهما «مجتمعات التعلم المهني» و«بحث الدروس» في الوقت المرتبط بالأجور (Hairon and Tan, 2017; Lewis, 2013)، وتقدم شنغهاي إلى قادة الأفرقة تعويضات لقاء المسؤوليات الإضافية التي يضطلعون بها (Hairon and Tan, 2017). وعلى نقيض ذلك، يضطر المعلمون في الولايات المتحدة غالباً إلى استخدام وقتهم الشخصي للالتقاء في أفرقة «بحث الدروس» (Hird et al., 2014). وإن الموارد المالية والبشرية الإضافية اللازمة لتمكين المعلمين من المشاركة ومن قبض أجور عما يضطلعون به من أنشطة خارج أوقات التدريس قد تجعل من الصعب تنفيذ «مجتمعات التعلم المهني» وما يرتبط بها من نماذج في البلدان التي تعاني من نقص في المعلمين.

ويمكن للثقافة أيضاً أن تؤدي دوراً في تنفيذ التعلم التعاوني بين الأقران. ومن المرجح أن تغتنم هذه الفرصة المجتمعات التي تغلب المصلحة الجماعية على مصلحة الفرد. وقد يكون هذا بالفعل شرطاً أساسياً، لأن الاستثمار الطويل الأجل يفترض ضمناً إحداث تحول في الثقافة المدرسية. ففي المدارس التي تستخدم طريقة إلقاء المحاضرات، التي تتمحور حول المعلم، يقل احتمال انتفاع المدرسة بفوائد «بحث الدروس»، ويعزى ذلك جزئياً إلى أن المشاركين يميلون إلى إكمال حد أدنى من الدورات، ويؤدي ذلك إلى إدخال عدد أقل من التحسينات على الدروس (Hird et al., 2014). وأخيراً، يحتاج المعلمون إلى استقلالية للتمكن من المخاطرة. وتتيح مرونة المناهج الدراسية الاسكتلندية إجراء التجارب (Philpott and Oates, 2016). وعلى نقيض ذلك، تحدّ الاختبارات الموحدة في الولايات المتحدة من حرية المعلم (Hult and Edström, 2016): فإن احتمال الإقرار بأن الاختبارات الموحدة أدت دوراً رئيسياً في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم هو أكبر بأربع مرات لدى المعلمين الأمريكيين مما هو لدى المعلمين اليابانيين (NCES, 2006).

يمكن لمدونات الأخلاقيات المهنية أن تدعم مسؤوليات التدريس وقيمه

تُستخدم «مدونة الأخلاقيات» و«مدونة قواعد السلوك» في أغلب الأحيان على نحو يتيح إبدال إحداها بالأخرى، مع أن الأولى تركز اهتمامها على الأخلاقيات والثانية على السلوك. وتتولى كتابة مدونات الأخلاقيات عادةً إحدى الرابطات المهنية لتوجيه الأعضاء وحماية المستفيدين والحفاظ على المعايير المهنية وتقديم المبادئ التوجيهية الأخلاقية والتنظيمية والقانونية (Banks, 2003). ويتمثل الهدف الرئيسي لجميع مدونات المعلمين في توفير المبادئ التوجيهية للانضباط الذاتي في المهنة من خلال صياغة قواعد السلوك المهني (Poisson, 2009).

ولدى معظم البلدان مدونات أخلاقية وطنية للمعلمين أعدتها نقابات المعلمين (IIEP, 2009; Steiner-Khamsi and Batjargal, 2017). وإضافة إلى ذلك، وضع الاتحاد الدولي للمعلمين، وهو اتحاد عالمي لنقابات المعلمين وغيرهم من المهنيين في مجال التعليم، إعلاناً دولياً

الجدول 2-4:

مدونات المعلمين وإجراءات الإبلاغ عن المخالفات في بلدان مختارة

البلد	نوع الوثيقة	آلية الإبلاغ عن المخالفات	سلطة اتخاذ القرارات	العواقب الممكنة
أستراليا	مدونة الممارسات المهنية للمعلمين	يجب الإبلاغ عن المخالفات بالتوجه إلى المسؤولين، أي إلى مدير المدرسة أو المدير التنفيذي	كبير المسؤولين في سلطة التوظيف، مع إتاحة الحق في الرد للمعلمين	تقديم النصح، والتوبيخ الكتابي، والعقوبة المالية، والتحويل إلى مهام أخرى (بما في ذلك خفض الراتب الحالي)، وخفض رصيد النقاط، والخفض المؤقت أو الدائم للرتبة الوظيفية أو الراتب، وإنهاء الخدمة
نيجيريا	مدونة قواعد السلوك للمعلمين	يجب على رؤساء المؤسسات الإبلاغ عن المخالفات بالتوجه إلى مجلس تسجيل المعلمين في نيجيريا أو هيئة التحقيق في شؤون المعلمين؛ ويجوز لأي جهة معنية بالتعليم أن تقدم تقاريرها إلى المجلس أو الهيئة المذكورين؛ فتجري الهيئة تحقيقاً وتقرر ما إذا كانت المخالفة ستحال إلى محكمة المعلمين	مجلس تسجيل المعلمين في نيجيريا، وهيئة التحقيق في شؤون المعلمين، ومحكمة المعلمين	التوبيخ الكتابي، وحذف الاسم من سجل المعلمين (ويؤدي ذلك إلى منع المعلم من ممارسة المهنة في نيجيريا)
بولندا	مدونة الأخلاقيات	يجب على المعلمين بذل كل الجهود لوقف السلوك غير الأخلاقي، بما في ذلك طلب المساعدة من الزملاء في المدرسة، وإذا لم يكن ذلك مجدياً، فيتعين التوجه إلى نقابات المعلمين	الزملاء في المدرسة، ونقابات المعلمين	غير محددة
جنوب أفريقيا	مدونة الأخلاقيات المهنية الصادرة عن مجلس جنوب أفريقيا للمعلمين	ينبغي للمربين التوجه إلى مجلس جنوب أفريقيا للمعلمين للإبلاغ عن جميع المخالفات؛ وتقوم اللجنة التأديبية التابعة للمجلس بإحالتها إلى لجنة تحقيق، قد ينجم عنها عقد جلسة تأديبية، وتقدم لجنة التحقيق توصية إلى اللجنة التأديبية أو إلى المجلس	مجلس جنوب أفريقيا للمعلمين	تنبيه أو توبيخ، وغرامة (لا تتجاوز راتب شهر)، وحذف اسم المخالف من السجل (حذفاً مؤقتاً أو دائماً أو خاضعاً لشروط)
ولاية أوتار براديش في الهند	الدليل التربوي لولاية أوتار براديش	ينبغي تقديم الشكاوى إلى مديري المدارس المسؤولين عن سلوك المعلمين؛ ويمكن إرسالها بعد ذلك إلى مفتش المقاطعة المعني بالمدارس، إذا كانت جسيمة بما فيه الكفاية	رئيس المعلمين أو مدير المدرسة أو مفتش المقاطعة	إدراج المخالفة في ملف سلوك المعلم، وحجب شهادة النزاهة السنوية، وإنهاء العقد

المصادر: Australia Department of Education and Training (2006); Centrum Edukacji Obywatelskiej (2008); IIEP (2009); South African Council of Educators (n.d.); Teachers Registration Council of Nigeria (2010); UK National Union of Teachers (2014); Van Nuland et al (2006)

قد يكون لمراقبة المعلمين التي يضطلع بها المجتمع المحلي أثر على التغيب ولكنها قد لا تكون مستدامة

إضافة إلى إشراك أفراد المجتمع المحلي في التقييمات النظامية للمعلمين، يمكن أن تتخذ مراقبة المعلمين التي يضطلع بها المجتمع المحلي أشكالاً مختلفة، بما في ذلك استخدام التكنولوجيا (الإطار 4-6). فيمكن لممثلي المجتمعات المحلية زيارة القاعات الدراسية، على سبيل المثال، للتحقق من حضور المعلمين. أما بطاقات الإبلاغ التي يستخدمها المجتمع المحلي فهي أداة أكثر تعقيداً، تستخدم عادة لمساءلة المدارس ولكنها تضم في معظم الأحيان تركيزاً على المعلمين. واستخدمت الدراسات الاستقصائية بشأن المعلمين التي تقودها المجتمعات المحلية في عدة سياقات منخفضة الدخل، ولا سيما في المناطق الريفية أو المناطق المحرومة. وتمثل

لدى المشاركين في التقييم. وتشير البحوث إلى أنه ينبغي إخضاع أولئك الذين يقيمون سوء السلوك لتدريب في المسائل القانونية، وقد لا يكون ذلك ممكناً في البلدان التي تفتقر إلى الموارد اللازمة للتثقيف القانوني (Maisei, 2006; Poisson, 2009).

يمكن أن يساعد المواطنون في مساءلة المعلمين

هناك وعي متزايد بأن المجتمعات المحلية وأولياء الأمور يمكن أن يضطلعوا بدور هام في مساءلة المدارس والمعلمين (World Bank, 2009). وفي الوقت نفسه، لا تضم الأدبيات أو السياسات التعليمية دائماً تحديداً واضحاً لنهوج المساءلة الاجتماعية. وبين استعراض لخطط التعليم الوطنية في 40 بلداً معظمها من البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل، ودراسات الحالات المعمقة في بنغلاديش وكمبوديا وجنوب أفريقيا وتيمور-ليشتي أن العديد من السياسات تشير إلى الدور المتزايد لأولياء الأمور والمجتمعات المحلية في مساءلة المعلمين، ولكن قلة منها تقدم تفاصيل عما يمثل ذلك عملياً (Hunt, 2014). وإن لم تكن هناك مبادئ توجيهية واضحة، فيمكن تنظيم النهوج التشاركية بطريقة التوجّه من الأسفل إلى الأعلى، بالاعتماد على الحافز الذي يدفع المجتمع المحلي إلى رصد التعليم.

” تعتبر جدوى اجتماعات أولياء الأمور والمدرسين متدنية، لا سيما من منظور أولياء الأمور المنتمين إلى أوساط محرومة، والذين قد لا يكون لديهم المعارف أو المهارات اللازمة لمتابعة تقدم أطفالهم

تركز معظم تقنيات الرصد على تغيب المعلمين

إن أوجه التقدم التكنولوجي وتحسين إمكانية الانتفاع بالأجهزة مثل الكاميرات الرقمية والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية سهلت على المجتمعات المحلية استخدام هذه الأجهزة في مساءلة المعلمين. ويعتقد بعض المعلمين أن هذا الشكل من أشكال الرصد يمثل إفراطاً في التدخل ويعربون عن عدم ثقتهم به.

وتركز معظم حالات استخدام التكنولوجيا على الحد من تغيب المعلمين. فقد استخدم الطلاب في أودايبور بالهند كاميرات مزودة بالقدرة على تسجيل التواريخ بطريقة لا يمكن العبث بها بغية تصوير معلمهم في بداية دوام العمل ونهايته. وأشارت البحوث الأولية إلى أن هذه الطريقة، إضافة إلى الحوافز المالية المقدمة، ساعدت على تقليل تغيب المعلمين. وجرى في مشروع أوغندي يرمي إلى زيادة حضور المدرسين في 180 مدرسة ابتدائية ريفية عامة توزيع هواتف محمولة مزودة ببرمجة لإعلام مسؤولي التعليم بغياب المدرسين. وتولى عملية الرصد بالهواتف المعلمون الرئيسيون أو أولياء الأمور الأعضاء في لجنة إدارة المدرسة. ومع أن التأثير على التغيب عن العمل كان واعدًا، فقد تكون هناك مبالغة في تقييم النجاح، إذ كان أولياء الأمور يميلون إلى الرصد أيام الاثنين أو الجمعة، عندما تكون معدلات حضور المعلمين أعلى.

ورصدت باكستان حضور أكثر من 210.000 من موظفي التعليم في 26.200 مدرسة باستخدام القياسات الحيوية: أي بصمات الأصابع والصور، المقترنة بإحداثيات النظام العالمي لتحديد المواقع. وجرى في شباط/فبراير 2017 تأديب 40.000 معلم غائب و6.000 متهرب (وهو موظف ولكنه يغيب لفترات طويلة). وأوصت الدراسة الاستقصائية الاقتصادية في الهند لعامي 2016 و2017 باستخدام القياسات الحيوية لمعالجة تغيب المعلمين في المدارس الابتدائية. ولكن ووجه الاقتراح باحتجاجات من المعلمين، فضلاً عن صعوبات التنفيذ التقني.

قد تكون للتفاعل مع المعلمين ورصدهم عبر الإنترنت عواقب سلبية إذا لم ينفذ على نحو سليم. فيجرب في الصين بث مباشر لما يجري في آلاف الفصول الدراسية، ويتيح ذلك لأولياء الأمور وللجمهور رصد ممارسات التدريس وسلوك الطلاب والتعليق عليها. ويرى النقاد أن الرقابة المستمرة تنتهك حقوق المعلمين والطلاب في حرمة شؤونهم الشخصية وقد تؤثر في التعليم تأثيراً سلبياً. وأفاد واحد من كل خمسة معلمين في المملكة المتحدة بأن أولياء الأمور أو الطلاب نشروا تعليقات مهينة على الإنترنت بشأن المعلمين. وضمت المبادئ التوجيهية الحكومية الرامية إلى المساعدة في منع هذا التسلسل السيبراني حثاً للمدارس على تثقيف الطلاب وأولياء الأمور بشأن السبل المناسبة للتعبير عن شواغلهم.

المصادر: The Telegraph India (2017); The Times of India (2016); United Kingdom Department for Education (2014); World Bank (2017b).

أولياء الأمور المنتمين إلى أوساط محرومة، والذين قد لا تكون لديهم المعرفة أو المهارات اللازمة لمتابعة تقدم أولادهم، أو في السياقات التي تكون فيها نسبة التلاميذ إلى المدرسين مرتفعة، والتي لا يستطيع المعلمون فيها تخصيص الوقت الكافي لكل من أولياء الأمور.

وليس هناك تجانس في الأدلة على فعالية النهج القائمة على المجتمع المحلي. وتكمن فائدتها بوجه خاص في تسليط الضوء على تغيب المعلمين. فقد نجح الرصد المجتمعي في أوغندا في خفض تغيب المعلمين باستخدام بطاقات إبلاغ من تصميم المجتمع المحلي (Zeitlin et al., 2011). وثمة أنشطة أخرى أدارتها المجتمعات المحلية لمعالجة مسألة التغيب في البلدان المنخفضة الدخل وكانت فعالة (Guerrero et al., 2013). بيد أن الاعتماد على أولياء الأمور في مساءلة المعلمين غير مستدام. ففي كينيا، على سبيل المثال، انحسرت فعالية المكاسب المحققة في نتائج التعلم بفضل تدريب أولياء الأمور على رصد وتقييم المعلمين بعد مضي عام واحد (Grandvoinnet et al., 2015).

ويمكن للأشطة التي يقودها المجتمع المحلي أن تؤثر أيضاً في القضايا الهيكلية التي تسهم في تغيب المعلمين. ففي ملاوي، جرى النظر في إدارة الرواتب في المدارس الابتدائية باستخدام مزيج من بطاقات الإبلاغ والتتبع التشاركي للنفقات. واستخدمت النتائج لتحسين دفع رواتب المعلمين من خلال خفض عدم كفاءة نظام الدفع إلى الحد الأدنى (Mwanza and Ghambi, 2011).

تحدد الدوافع المحلية والقدرة على العمل المجدي شكل مشاركة المجتمع المحلي

قد يعرقل عدد من المشكلات مشاركة أولياء الأمور والمجتمع. ويمكن أن يتأثر الانخراط في رصد المعلمين بالوضع الاجتماعي والاقتصادي وبالقدرة الفردية على فهم العمليات المتاحة واتخاذ إجراءات مجدية لمساءلة المعلمين. ويفتقر أولياء الأمور المحرومون غالباً إلى المهارات أو المعرفة أو الثقة للتفاعل مع المعلمين (Faingold, 2017). وقد دُرِّب في كينيا أفراد المجتمع، ولا سيما أولياء الأمور، على الإدارة المدرسية لرصد المعلمين المتعاقدين، بما في ذلك تقييم جهود المعلمين أو إجراء استعراض نظامي للمعلمين. وقد أتاح ذلك لأولياء الأمور المشاركة بنشاط في اختيار المعلمين المتعاقدين ومساءلتهم (Duflo et al., 2015).

ويجب في الواقع أن تكون هناك شروط متعددة لتعزيز الرصد المجتمعي الفعال للمعلمين. فينبغي إشراك أفراد المجتمع المحلي والمعلمين في تحديد المعايير وفي تصميم آلية المساءلة. ويجب تحديد الأدوار والمسؤوليات بوضوح، وتبادل المعلومات ذات الصلة بهذه المهمة. وقد شدد استعراض للرصد القائم على المجتمع المحلي في بنين والهند وليبيريا والمكسيك وباكستان وأوغندا على أهمية تزويد المجتمعات المحلية بالمعلومات الكافية لإتاحة الرصد وحفز المجتمع المحلي على المشاركة (Molina et al., 2016). ويلخص تقرير الوضع السنوي للتعليم في الهند عمليات التعلم بطريقة تزود أولياء الأمور الأميين بالمعلومات اللازمة للمشاركة في جهود المساءلة القائمة على المجتمع المحلي (Save the Children, 2013).

اجتماعات أولياء الأمور والمعلمين أبسط السبل من وجهة نظر أولياء الأمور. ومع ذلك، فإنها غالباً ما تكون نادرة وتوفر فرصة محدودة لرصد التعليم والتعلم. وفائدتها في المساءلة ضعيفة للغاية بالنسبة إلى

وتمثل ثقة الجهات المعنية عنصراً ضرورياً لإعداد وتنفيذ نظم فعالة لمساءلة المعلمين، وتشمل هذه الثقة الغرض من التقييم، وعدالة التدابير، وكفاءة المقيمين، وقدرة العملية على تحقيق النتائج الموعودة. وتحسن ثقة المعلمين وحوافزهم بإشراكهم في وقت مبكر في إنشاء نظم المساءلة، وهذا ما يضمن أيضاً إرساء قواعد مشتركة للمساءلة والمشاركة النقابية النشطة في الحوارات الاجتماعية. ويمثل تعزيز وزيادة الثقة بالمهنة أمرين هامين في مسعى مساءلة المعلمين. ويسهم التعلم التعاوني والأشكال الأخرى للمساءلة المهنية في تعبئة خبرة المعلمين، وتؤكد الإجراءات الجماعية القواعد المهنية والممارسات التعليمية الجيدة. وينبغي أن تكون المساءلة المهنية الوسيلة الرئيسية لزيادة حوافز المعلمين وضمان وجود مقيمين مؤهلين، يُستكمل عملهم بتقييمات خارجية ونهوج أخرى.

وثمة دور أيضاً لمواقف المعلمين تجاه مشاركة المجتمع المحلي، ولا سيما معرفة مَنْ يخضع للمساءلة وتجاه مَنْ. وبيّنت دراسة عن مشاركة المجتمع المحلي في الرصد المدرسي في غانا أن المعلمين لا يستجيبون لعمل المجتمع المحلي، ويعزى ذلك جزئياً إلى شعورهم بأنهم يخضعون للمساءلة تجاه إدارة المدرسة التي وظفتهم، لا تجاه المجتمع المحلي (Essuman and Akyeampong, 2011). ويمكن أن تكون مشاركة أولياء الأمور أو المجتمع المحلي على نحو غير سليم مصدراً للتوتر مع المعلمين. وسعيًا إلى حل المشكلات المحتملة، استحدثت جامعة جنوب أفريقيا شهادة في مشاركة أولياء الأمور، وأطلعت المعلمين على النظرية، وقدمت المشورة العملية لحفز المشاركة وتكييف النماذج بما يتلاءم مع مجتمعاتهم المدرسية المختلفة، بما في ذلك المجتمعات التي لها لغات محلية مختلفة والتي تنتمي إلى خلفيات اقتصادية محرومة (Lemmer, 2007). ويؤثر التشارك الإيجابي بين المعلمين والمجتمع المحلي في عمل المعلمين إلى حد يتجاوز تدابير المساءلة الصارمة. وبيّنت دراسة للمعلمين الذين لديهم العديد من الطلاب من الأسر المحرومة في شيكاغو بالولايات المتحدة أن العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمين ومشاركة أولياء الأمور كانت أساسية لاستبقاء المعلمين (Allensworth et al., 2009).

الخلاصة

نظراً إلى تحديات تقييم مسؤولية المعلمين الأساسية المتمثلة في توفير التعليم العالي الجودة، فإن معظم النظم تخفق في مساءلتهم عن الجوانب القابلة للقياس الكمي بأكبر قدر من السهولة، مثل تغيب المعلمين وأداء الطلاب. ولكن حتى الحضور وإلى حد أكبر أداء الطلاب يعتمدان على الآخرين. وتؤثر السياسات التعليمية والإدارة والمجتمعات المحلية والطلاب وأولياء الأمور في أداء المعلمين. وإن محاولات الحد من التغيب بالجوء إلى معاقبة المعلمين، على سبيل المثال، لا يرجح أن تكون فعالة إذا كانت بعض الأسباب مرتبطة بالنظم. ولضمان نجاح نهوج المساءلة، يتعين معالجة المشكلات الناشئة عن تضارب المسؤوليات وضمان حصول المعلمين على ما يكفي من الوقت والتعويض لقاء ما يضطرون به من عمل خارج نطاق التعليم.

ويستلزم عمل المعلمين وأولئك الذين يُخضعونهم للمساءلة مهارات ومعارف محددة. وينبغي تدريب المربين المشاركين في تقييم المعلمين على تمييز ممارسات التدريس الجيدة القائمة على فهم التعليم الجيد فهماً مشتركاً وتكوين هذا الفهم على نحو مشترك. ويلزم توفير الدعم للمعلمين من خلال القيام باستمرار وفي الوقت المناسب بجمع الآراء التي لها فائدة مباشرة في نشاطهم التعليمي، مع ربط نتائج التقييم بالتطوير المهني اللازم. ومع أن التقييمات الرسمية للمعلمين يمكن أن تسهم في تطويرهم المهني، فإن التقييمات الاختبارية العالية المخاطر التي تركز على درجات الاختبارات تحد غالباً من حوافز المعلمين، وهذا ما يقلل احتمال إسهام الآراء في تحسين التعليم. وبالإضافة إلى ذلك، أدى إدراج درجات اختبارات الطلاب في احتساب الأجور القائمة على الأداء إلى عواقب متعددة غير مستحبة على التعليم والتعلم والإنصاف، واقترن ذلك بآثار ضارة غير متناسبة على المدارس والطلاب ذوي الأداء المنخفض والمحرومين.

الفصل

5

أولياء الأمور والطلاب



طفل ينظر حوله ريثما تقوم والدته
بتسجيل حضوره في أول أيام الدوام
في روضة للأطفال في مدينة دي
موين في ولاية أيوا الأمريكية

مصدر الصورة: DES MOINES PUBLIC SCHOOLS

النتائج الرئيسية

يتحمل أولياء الأمور المسؤولية الرئيسية عن حضور أولادهم إلى المدارس في مرحلة التعليم الأساسي وعن سلوكهم فيها. ويتحمل الطلاب قدراً أكبر من المسؤولية في هذا الصدد مع تقدمهم في السن.

يطبق 34 بلداً قوانين خاصة بالتهرب من المدرسة، ينص أكثر من ثلثها على فرض غرامات مالية بينما ينص زهاء ثلثها على فرض عقوبات بالسجن على أولياء أمور الطلاب القاصرين المتهربين من المدارس. وما من برهان على أن هذه القوانين أفضت إلى تقليص نسب التغيب المزمن لدى الطلاب، ناهيك عن أن التدابير العقابية قد أثقلت كاهل الأسر الفقيرة وجفت عليها.

تشجع التحويلات النقدية المشروطة بالحضور المدرسي الأسر الفقيرة على تحمل مسؤولياتها المتصلة بتوفير التعليم لأبنائها، كما أن من شأنها، إن أحسن استخدامهما، الإسهام في تجاوز العقوبات الناجمة عن انخفاض دخل الأسر أو تدني مستوى تعليم أولياء الأمور.

رغم أن من حق الطلاب الشعور بالأمان وتلقي الدعم في بيئاتهم التعليمية، إلا أن العنف المدرسي واسع الانتشار في العديد من البلدان. وأثبتت مدونات السلوك المطبقة في المدارس وأنشطة التواصل بين أولياء الأمور والمعلمين عبر الاجتماعات والدورات التدريبية قدرتها على خفض مستويات العنف المدرسي.

- ثمة آليات لتحميل أولياء الأمور مسؤولية الحضور المدرسي المنتظم لأبنائهم 88
- يؤدي أولياء الأمور والطلاب دوراً رئيسياً في توفير بيئات آمنة للتعلم 91
- الخلاصة 91

الملتحقين بالمدارس وفي رصد تقدمهم فيها وتوجيههم وفقاً لاحتياجاتهم (Wilder, 2014; Hemmereichs et al., 2017)، كما يُفترض بأولياء الأمور الالتقاء بالمعلمين واحترام التعليمات الصادرة عن المدارس ويُنتظر منهم المشاركة في الحياة المدرسية في العديد من النظم التعليمية.

” ويتحمل أولياء الأمور المسؤولية عن حضور أبنائهم الأصغر سناً إلى المدارس وبذلهم للجهد فيها واتباعهم السلوكيات الصحيحة، في حين يتحمل الطلاب الأكبر سناً هذه المسؤولية بأنفسهم على نحو تدريجي (الشكل 5-1). ويرى البعض أن «توجيه اللوم إلى أولياء الأمور فيما يتصل بسلوكيات أبنائهم... ينتقص من استقلالية هؤلاء الأبناء ويفرط في تقدير قدرة أولياء الأمور على التحكم بسلوكيات أبنائهم الشباب كلما ازدادوا سناً» (Henricson and Banhaim, 2005).

“

«تكاد الأسر هنا لا تتحمل أية مسؤولية عن تعليم أبنائهم، بل تفوض هذه المسؤولية والمهام إلى الحكومة. ويؤدي غياب تحمل المسؤولية هذا إلى تفاقم المشكلة واتساعها إذ يحرم المدارس الحكومية والحكومات من إمكانية الاعتماد على دعم الأسر من أجل الارتقاء بجودة التعليم. وإذا لم يخطر أولياء الأمور في حياة أبنائهم التعليمية ولم يشجعوهم على ممارسة القراءة والكتابة ولم يناقشوا معهم المواد الدراسية الجديدة أو يساعدوهم في واجباتهم المدرسية وما إلى ذلك فإن المدارس ستفشل على الأرجح في توفير التعليم المنشود لكل هؤلاء الأطفال».

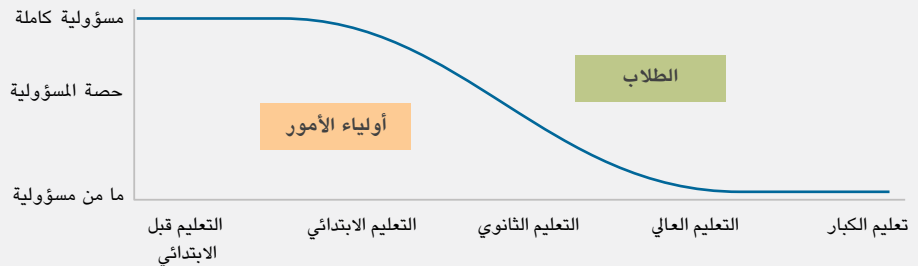
فيلومينا سيكييرا، طالبة ومعلمة، البرازيل.

تنص اتفاقية حقوق الطفل على أنه تقع على عاتق الوالدين أو الأوصياء القانونيين المسؤولية الأولى عن تربية الطفل ونموه (المادة 18) وعن تأمين ظروف المعيشة اللازمة لنمو الطفل في حدود إمكانياتهم المالية وقدراتهم (المادة 27).

ويشكل توفير بيئة منزلية داعمة وحافزة ركيزة أساسية ضرورية لتحقيق النمو المعرفي والعاطفي. ويؤثر عمق التفاعلات بين أولياء الأمور وأبنائهم ونوعيتها، والأسس التي يخرسونها فيهم، تأثيراً كبيراً على مدى استفادة الأبناء من الأنشطة التعليمية، كما يسهم في تطوير مفرداتهم وفي تحديد مواقفهم تجاه الآخرين وقابليتهم للتعلم لدى التحاقهم بالنظام المدرسي. ويتمثل دور أولياء الأمور في توفير الدعم لأبنائهم

الشكل 5-1:

تنتقل المسؤولية عن حضور الطلاب إلى المدارس وبذلهم للجهد فيها واتباعهم السلوكيات الصحيحة من أولياء الأمور إلى الطلاب أنفسهم كلما تقدموا في مراحل التعليم
الحصة النسبية للمسؤولية التي تقع على عاتق أولياء الأمور والطلاب من حيث حضور الطلاب إلى المدارس وبذلهم للجهد فيها واتباعهم السلوكيات الصحيحة في شتى مراحل التعليم



المصدر: GEM Report team analysis of current literature

أستراليا: «مديرو المدارس يقولون إن زيادة الغرامات المالية المفروضة على أولياء أمور الطلاب المتهربين من المدارس لن تنجح»



صحيفة 2017، The Advertiser

من المدارس، وحمل المراهقات، وتعاطي المخدرات، والنشاط الإجرامي (Hutchinson et al., 2011; Rocque et al., 2016). ويعتبر التهرب من المدرسة ظاهرة متعددة الأبعاد يمكن لأولياء الأمور المساهمة في الحد منها. ففي سوازيلاند التي تتراوح فيها نسب التهرب من المدرسة بين 27% للفتيان و18% للفتيات، كانت نسبة التهرب من المدرسة خلال الثلاثين يوماً الماضية لدى الطلاب الذين يتلقون الدعم من أولياء أمورهم في المنزل (كأن يقوم أولياء الأمور بمراجعة الفروض المدرسية لأبنائهم، وبمحاولة تفهم مشكلاتهم وهمومهم، وبالإشراف عليهم بصفة عامة) أقل مقارنة بزملائهم الذين لا يتلقون هذا الدعم (Siziya et al., 2007). وفي السويد، أشار معلمو الصفوف من السادس إلى التاسع إلى أن البيئة المنزلية وأسلوب التربية الذي يعتنقه أولياء الأمور هما من بين أبرز أسباب التهرب من المدرسة (Gren-Landell et al., 2015).

وتفرض بلدان عدة التعليم الإلزامي وتتخذ إجراءات قانونية في حق أولياء الأمور والطلاب بموجب القوانين الخاصة بالتهرب من المدرسة التي هي أقل شيوعاً من القوانين الخاصة بالتعليم الإلزامي، كما تختلف عنها من حيث تحديدها للأطراف المسؤولة وللانتهاكات والعواقب المحتملة. وبين تحليل أعد لهذا التقرير وشمل 34 بلداً تطبق قوانين خاصة بالتهرب من المدرسة أن ما يربو على ثلث البلدان تطبق قوانين تنص على فرض غرامات مالية في حال التهرب من المدرسة، في حين ينص ثلث تلك القوانين تقريباً على فرض عقوبة السجن على أولياء أمور الطلاب المتهربين من المدرسة (الشكل 5-2). وفي بلغاريا، يخضع أولياء الأمور الذين لا يكفلون حضور أبنائهم المدرسي خلال مرحلة التعليم الإلزامي لغرامات مالية (Bulgaria Grand National Assembly, 1996)، أما في إنجلترا (المملكة المتحدة)، فقد يتعرض أولياء أمور الطلاب الذين لا يحضرون إلى المدرسة بانتظام في مرحلة التعليم الإلزامي للملاحقة القضائية على يد السلطات المحلية (ASCL, 2017).

قد لا تكون القوانين الخاصة بالتهرب من المدرسة فعالة على الدوام

لا توجد براهين قاطعة تدل على أن القوانين الخاصة بالتهرب من المدرسة تسهم في تقليص نسب التغيب المزمّن لدى الطلاب (Atkinson, 2016). فضلاً عن ذلك، فإن للعوامل الاجتماعية الاقتصادية تأثيرها على أنماط التهرب من المدرسة بحيث يكون الطلاب الذين يعانون من الحرمان أو المنحدرون من أسر متدنية الدخل أكثر

وتكبر المسؤولية الملقاة على عاتق الطلاب كلما ازدادوا سناً للتأكد من أن سلوكياتهم لا تحرم الآخرين من حقهم في التعلم أو في التدريس في بيئة تعلم آمنة.

وسنّت كافة البلدان تقريباً قوانين في مجال التعليم الإلزامي تنص على مسؤولية الحكومات في توفير التعليم، بينما لا يقر سوى بعض الحكومات فحسب بمسؤولية أولياء الأمور عن إلحاق أبنائهم في المدارس وضمان حضورهم المنتظم إليها (Faingold, 2017).

ويسلط هذا الفصل الضوء على وضع أولياء الأمور والطلاب أمام مسؤولياتهم في مجال التعليم ومحاسبتهم الرسمية عليها، ولا سيما المسؤولية المتمثلة في ضمان الحضور المدرسي المنتظم وتوفير بيئة تعلم آمنة.

ثمة آليات لتحميل أولياء الأمور مسؤولية الحضور المدرسي المنتظم لأبنائهم

يعتبر التهرب من المدرسة، أي الغياب غير المرخص به من المدرسة، مشكلة في معظم البلدان. وفي هذا الصدد، أفاد زهاء 20% من الطلاب في سن 15 سنة في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي المشاركة في أحدث تقييم أجراه برنامج التقييم الدولي للطلاب، بأنهم تهربوا من المدرسة مرة واحدة على الأقل خلال الأسبوعين اللذين سبقا التقييم (OECD, 2016e). وفي المتوسط، أفاد واحد من بين كل ثلاثة مراهقين تتراوح أعمارهم بين 13 و17 سنة شاركوا في الاستقصاء العالمي عن الصحة المدرسية الذي شمل 33 بلداً، بأنه تهرب من المدرسة في الثلاثين يوماً التي سبقت الاستقصاء.

وتراوحت هذه النسبة بين 20% في البهاما وأوروغواي وأكثر من 40% في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وعمان وتوكيلو.

وللتهرب من المدرسة تداعيات سلبية عدة على المدى القصير والطويل بالنسبة للطلاب، منها الرسوب المدرسي، والتسرب

أفاد زهاء 20% من الطلاب في سن 15 سنة في البلدان المشاركة في أحدث تقييم أجراه برنامج التقييم الدولي للطلاب بأنهم تهربوا من المدرسة مرة واحدة على الأقل خلال الأسبوعين اللذين سبقا التقييم

”

إن منح أولياء الأمور مكافئات لضمان التحاق أبنائهم في المدارس وحضورهم إليها يعطي نتائج أفضل من فرض العقوبات عليهم

“

بنسبة 10% (Begum et al., 2017). وفي باكستان، أدت التحويلات المالية المشروطة إلى زيادة نسب قيد الفتيات في المدارس (Fiszbein and Schady, 2009). وفي زيمبابوي، فكان لتطبيق برنامج يغطي الرسوم المدرسية ويوفر اللوازم المدرسية ومساعدات إضافية للفتيات اليتيمات أثر على زيادة نسب بقاء الفتيات في المدارس، إذ بلغت نسبة التسرب في صفوف هؤلاء الفتيات 22% مقابل 41% لدى الفتيات اللواتي لم يستفدن من البرنامج (Iritani et al., 2016).

تتوقف فعالية برامج التحويلات المالية المشروطة على حجم التحويلات المالية والشروط التي تفرضها البرامج وطريقة استهدافها للمستفيدين منها ومدى استدامتها (Azevedo and Robles, 2013). كما لا بد من أن تكون قيمة التحويلات المالية مرتفعة بدرجة تولد زيادة في الطلب على المدارس. ففي دولة بوليفيا المتعددة القوميات مثلاً، لم يتسم برنامج التحويلات المالية الشامل بقدر كبير من الفعالية وذلك إلى حد ما بسبب افتقار العديد من محافظات البلاد إلى المدارس الحكومية، إذ ثنى طول المسافة التي يتعين على الطلاب قطعها للوصول إلى المدارس في محافظات أخرى وما يترتب عليه من تكاليف مالية باهظة لأولياء الأمور عن قيد أبنائهم في المدارس (McGuire, 2013). أما في الصين، فلم تكن قيمة التحويلات المالية كبيرة بما يكفي لإحداث التغير المنشود في السلوكيات (Li et al., 2017).

وفي أوروبا وأمريكا الشمالية، تلجأ برامج التحويلات المالية المشروطة عموماً إلى تطبيق حوافز سلبية (Medgyesi and Temesváry, 2013) تقوم بالنسبة للأسر المتدنية الدخل مقام الغرامات المالية التي تفرض في حال التهرب من المدرسة. ففي رومانيا مثلاً، يُقطع بدل إعالة الأطفال الذي تحصل عليه الأسر المتدنية الدخل بعد خمس حالات غياب غير مرخص عن المدرسة في الشهر الواحد، كما تفرض البرامج الشاملة لإعالة الأطفال التي تطبقها الجمهورية التشيكية وسلوفاكيا شروطاً مشابهة (Medgyesi, 2016). وفي المقابل، فإن برنامج منح الإعالة لأغراض التعليم المطبق في أستراليا يخصص للأسر المستضعفة مبلغاً يتراوح بين 230 و460 دولاراً أسترالياً سنوياً لكل طفل يرتاد المدرسة بانتظام (Medgyesi and Temesváry, 2013).

ومن شأن استهداف الفقراء بالبرامج المشروطة أن يحمل في طياته خطر تعريضهم للوصم، لا سيما لدى تطبيق نظام الحوافز السلبية (Medgyesi and Temesváry, 2013)، كما قد تؤدي المكافئات الخارجية إلى إضعاف الدوافع الداخلية الفردية الضرورية لاستدامة السلوك المنشود (Medgyesi, 2016). ورغم ما تقدم، فإن لبرامج التحويلات المالية المشروطة وقع أكبر على نسب القيد والحضور المدرسية مقارنة بالتحويلات النقدية غير المشروطة (Baird et al., 2016; Maurizio, 2016).

بلغت نسبة أولياء الأمور المشاركين بنشاط في رابطة أولياء الأمور 37% في الصفوف الدراسية التي شاركت في البرنامج مقابل 25% في باقي الصفوف، كما أفضى البرنامج إلى تراجع نسبة الغياب غير المرخص به من المدرسة بنحو 25% في الصفوف المشاركة في البرنامج (Avvisati et al., 2014).

وفي ولاية كوينزلاند الأسترالية، نُفذت تجربة على نطاق ضيق شملت عينة عشوائية من المشاركين وكان هدفها توسيع نطاق المشاركة في الاجتماعات المنظمة بين أولياء الأمور والمعلمين لتشمل الطلاب وممثلين عن جهاز الشرطة وخدمات الدعم. وأفضت هذه التجربة إلى تراجع بارز في نسب التغيب عن المدرسة لدى الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و16 عاماً (Hutchinson et al., 2011). أما في أيرلندا، فتبين أن التلاميذ في سن التاسعة الذين لم يشارك أولياء أمورهم في الاجتماعات مع المعلمين كانوا أكثر عرضة بثلاثة أضعاف للتغيب عن مقاعد الدراسة لمدة تفوق 20 يوماً خلال العام الدراسي المنصرم مقارنة بزملائهم (Thornton et al., 2013).

تسهم التحويلات المالية المشروطة في زيادة نسب الحضور المدرسي المنتظم

رغم أن التحويلات المالية المشروطة لا تصب ضمن آليات المحاسبة بمعناها الضيق، إلا أنها تشجع الأسر الفقيرة على تحمل مسؤولياتها في مجال التعليم من خلال مدها بإعانات مالية مشروطة بحضور أبنائهم إلى المدارس. وكانت بلدان أمريكا اللاتينية سباقة في اللجوء إلى هذا الإجراء ونفذت فيها برامج طليعية شملت برنامجي بولسا فاميليا (البرازيل) وأوبورتونيداديس (المكسيك)، لبتسع بعد ذلك نطاق استخدام التحويلات المالية المشروطة ليشمل عدداً من البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل في مناطق أخرى من العالم (Barrientos et al., 2010; Garcia and Moore, 2012).

وكان لمعظم برامج التحويلات المالية المشروطة وقع إيجابي على نسب القيد في المدارس والحضور إليها والبقاء فيها في طائفة واسعة من البلدان بما فيها بنغلادش وكمبوديا وهندوراس ونيكاراغوا - وفي

”

تتوقف فعالية برامج التحويلات المالية المشروطة على حجم التحويلات المالية والشروط التي تفرضها البرامج وطريقة استهدافها للمستفيدين منها ومدى استدامتها

“

بعض الحالات، عادت هذه البرامج بفوائد أكبر على الفتيات. ففي بنغلادش، أدى برنامج الإعانات المالية للطالبات الملحققات بالمدارس الثانوية إلى زيادة مدة بقاء الفتيات اللواتي استفدن منه في المدارس بنحو 2.7 سنوات كما زاد نسبة بقاء إخوتهن وأخواتهن الأصغر سناً في المدارس

يؤدي أولياء الأمور والطلاب دوراً رئيسياً في توفير بيئات آمنة للتعليم

رغم أن من حق الطلاب الشعور بالأمان وتلقي الدعم في بيئاتهم التعليمية، إلا أن العنف المدرسي واسع الانتشار في شتى مناطق العالم (يوفر الفصل 16 تحليلاً لظاهرة العنف الجنساني في المدارس). وتقع على عاتق الطلاب بوصفهم مشاركين فاعلين في البيئات التعليمية مسؤولية ضمان ألا تؤدي سلوكياتهم إلى حرمان الآخرين من هذا الحق (UNICEF and UNESCO, 2007). ويمكن اللجوء إلى عدد من الآليات التي تتفاوت درجة فعاليتها من أجل وضع الطلاب أمام مسؤولياتهم.

ويزداد الإقبال على مدونات السلوك التي تشمل المدرسة برمتها لتعليم الطلاب أساليب التفاعل الاجتماعي المناسبة (Horner et al., 2010). وتنص مدونات السلوك هذه بوضوح على القواعد التي تميز السلوكيات المقبولة عن السلوكيات غير المقبولة في المدارس، كما يجري إعلام الطلاب فعلياً وعلى نحو مفصل بالتدابير والإجراءات التأديبية القائمة التي يحترمها كل الكبار أيضاً، فمن العوامل التي تسهم في ضمان الحد من حالات البلطجة والسلوكيات العنيفة في المدارس قيام طاقم المدرسة بتطبيق القواعد المعمول بها وبفرض العقوبات على نحو لا لبس فيه (Ttofi and Farrington, 2011).

وقد أثبتت مدونات السلوك المطبقة في المدارس فعاليتها في الحد من العنف المدرسي، إذ أبدى الطلاب ميلاً أكبر للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية بينما تراجع ميلهم للسلوكيات السلبية بعد تطبيق هذه المدونات (Durlak et al., 2011). فضلاً عن ذلك، ثمة زيادة في البراهين التي تدل على وجود علاقة بين مدونات السلوك وتحسُّن المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي (Horner et al., 2010). ومن جهة أخرى، فإن الاستراتيجيات التأديبية المتمثلة في طرد الطلاب من قاعات الدرس أو من المدرسة ككل (حجز الطلاب في المدرسة خارج ساعات الدوام أو فصلهم عن المدرسة مع بقائهم داخل الحرم المدرسي أو فصلهم مع إلزامهم على مغادرة المدرسة) لا تتسم بالفعالية دائماً في ردع السلوكيات العنيفة (Ttofi and Farrington, 2011).

وبين استعراض منهجي أن أبرز العوامل التي تنبئ بحدوث حالات البلطجة وتهريب الطلاب على يد أقرانهم تشمل تعرض الطلاب للاستغلال أو الإهمال كما تشمل الأساليب التربوية السلبية (Lereya et al., 2013). ويؤثر أولياء الأمور على نحو مباشر وغير مباشر على العلاقات بين أبنائهم وأقرانهم عبر مساعدة أبنائهم مثلاً على تنمية مهارات التعامل مع الأقران ومن خلال مواقف أولياء الأمور وسلوكياتهم الخاصة. وتنتشر ظاهرة البلطجة وتهريب الطلاب على يد أقرانهم على نحو أكبر في صفوف الطلاب المنحدرين من أسر لا تفرض سوى القليل من القواعد أو يلجأ فيها الوالدان إلى العنف الأسري (Holt et al., 2009). وتدل الشواهد من مصر والمغرب وتونس إلى أن انخراط أولياء الأمور على نحو أكبر في حياة أبنائهم (من حيث الإشراف عليهم ومذمهم بالدعم العاطفي وتعزيز التواصل معهم) أسهم في تراجع احتمال تعرض الطلاب للعنف والتهريب على يد أقرانهم (Abdirahman et al., 2013).

وفي البلدان التي شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلاب في عام 2015، فاقت نسبة الطلاب الذين أفادوا بأنهم يتعرضون للبلطجة في المدرسة وبأن أولياء أمورهم لا يمدونهم بالدعم (19%) بنحو الضعف نسبة التعرض للبلطجة لدى الطلاب الذين أفادوا بأن أولياء أمورهم يمدونهم بالدعم (10%) (OECD, 2017b). وفي هولندا، تفاوتت ردود فعل أولياء أمور طلاب المرحلة الابتدائية الذين يتعرضون للبلطجة، إذ لم يحاول 24% منهم التدخل لوضع حد لهذه الظاهرة بينما حاول 4% منهم التدخل مما فاقم من حدة التهريب الذي يتعرض له أبنائهم، وفي المقابل حاول 16% منهم التدخل دون أن يكون لذلك أي تأثير على ما يتعرض له أبنائهم من تهريب، بينما حاول 17% منهم التدخل وأسهموا بذلك في تقليص وتيرة هذا التهريب (Fekkes et al., 2005).

وتشكل المبادرات الرامية إلى زيادة التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور عبر الاجتماع بهم وتوفير الدورات التدريبية لهم عاملاً رئيسياً لإنجاح برامج التصدي للعنف المدرسي. وبين استعراض منهجي لعمليات تقييم شملت 44 برنامجاً للتصدي للبلطجة أنه ثمة علاقة إيجابية بين عقد اجتماعات لأولياء الأمور والمعلمين وانحسار ظاهرتي البلطجة والتهريب على يد الأقران (Ttofi and Farrington, 2011). ورغم ما تقدم، أفاد 46% في المتوسط من أولياء أمور الطلاب الأكثر تعرضاً للبلطجة في 15 بلداً تتوافر بشأنها البيانات بأنهم تبادلوا خلال السنة الدراسية الفاتئة الآراء والأفكار مع المعلمين بشأن أساليب تربية أبنائهم وتنشئتهم، والدعم الأسري، ونمو أبنائهم وتطورهم، في حين بلغت هذه النسبة 41% لدى أولياء أمور الطلاب الذين لا يتعرضون للبلطجة. أما في فرنسا وأيرلندا، فلم يتبادل سوى أقل من 30% من أولياء أمور الطلاب الأكثر تعرضاً للبلطجة الآراء مع المعلمين بشأن هذه القضايا (OECD, 2017b). وثمة مجال واسع للتدخل والعمل من أجل تعزيز مسؤولية أولياء الأمور والنهوض بها لضمان بيئة تعلم شاملة للجميع.

الخلاصة

يتحمل أولياء الأمور قدراً كبيراً من المسؤولية إزاء حضور أبنائهم إلى المدارس وبذلهم للجهد فيها واتباعهم السلوكيات الصحيحة. وبالنظر إلى تعدد العوامل الكفيلة بالتأثير على الحضور المدرسي، فإن اللجوء إلى محاسبة أولياء الأمور لدى تغيب أبنائهم عن المدارس يبالغ في تقدير قدرة أولياء الأمور على رصد هذا التغيب أو الحد منه، لا سيما عندما تعاني الأسر من الفقر أو الحرمان. وقد نجحت التحويلات النقدية في الكثير من الحالات في توفير حافز يساعد على تغطية المصاريف الدراسية التي تثقل كاهل الأسر الفقيرة، بيد أنها لن تحقق النتائج المرجوة طالما لم تعمل الحكومات على توفير فرص التعليم اللائمه والكافية للجميع.

وتزداد المسؤولية الملقاة على عاتق الطلاب للتأكد من أن سلوكياتهم لا تحرم الآخرين من حقهم في التعلم أو في التدريس ضمن بيئة تعلم آمنة، فالسياسات التي تنمي شعور الطلاب بالمسؤولية تعزز في الوقت نفسه دورهم في تحمل هذه المسؤولية، كما أن الطلاب سيتحملون قدراً أكبر من المسؤولية عن سلوكهم المدرسي إذا ما ساد التعاون بينهم وبين المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور. وقد أثبتت النهج القائمة على أساس المساءلة المتبادلة، والبرامج التي تحدد مبادئ توجيهية واضحة يسير على هديها الطلاب، والإجراءات التي تُطبق من دون لبس، أنها من الحلول الأكثر فعالية في هذا الصدد.



أحد اجتماعات اللجنة التوجيهية
المعنية بالهدف 4 من أهداف التنمية
المستدامة الخاص بالتعليم

مصدر الصورة: GEM REPORT / A FERNANDEZ

الفصل

6

المنظمات الدولية

النتائج الرئيسية

تملك المنظمات الدولية قدرة كبيرة على التأثير على تطوير التعليم في العالم كما تتحمل مسؤوليات جمة في هذا الصدد، فهي المسؤولة عن مراعاة كل الأصوات لدى صياغة أهداف التعليم على المستوى العالمي. بيد أنه ثمة فراغ من حيث مساءلة المنظمات الدولية عن دورها ومسؤوليتها في بلوغ هذه الأهداف.

يغيب مفهوم المساءلة غياباً واضحاً عن الوثيقة الأساسية لأهداف التنمية المستدامة بينما يتمتع هذا المفهوم بحضور قوي في إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030.

تضع البلدان الأطراف الدولية أمام مسؤولياتها فيما يتصل بتحديد المعايير الدولية الرسمية بما فيها الأطر الخاصة برصد تحقيق الأهداف العالمية. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأطر تساعد كذلك الأطراف الأخرى على مساءلة بلدانها عن مدى التقدم المحرز. وتقوم بعض المنظمات أحياناً بوضع معايير دولية، على غرار المؤشرات الخاصة بالتعليم، دون أن تُفوّض رسمياً بذلك، مما يجعل من الصعب إخضاعها للمساءلة.

ثمة نقص هائل في الآليات التي تتيح مساءلة الجهات المانحة عما تبذله من جهود لضمان وصول ما يكفي من المعونة الفعالة والهادفة إلى البلدان التي تحتاج إليها. ففي عام 2015، لم تف سوى ستة بلدان من أصل 28 بلداً عضواً في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بالتزاماتها بتخصيص 0.7% من دخلها القومي للمعونة. فضلاً عن ذلك، طرأ انخفاض طفيف على القدرة على التنبؤ بالمعونة على الأمد القصير على الأقل بين عامي 2010 و2015.

95	تحديد مسؤوليات الأطراف الدولية
96	وضع أهداف مشتركة
98	وضع المعايير والتأثير على السياسات
99	توفير الدعم للبلدان من خلال المساعدة الإنمائية
102	الخلاصة

تحديد مسؤوليات الأطراف الدولية

تضطلع الأطراف الدولية في إطار عملها بمسؤوليتين رئيسيتين، تتمثل أولاهما في مساعدة البلدان على تحديد أهداف وقواعد ومعايير مشتركة من أجل الارتقاء بالتعليم وذلك بفضل ما تقوم به هذه الأطراف من أنشطة في مجال التفاوض والدعوة والمناصرة والتواصل وتقديم المشورة، بينما تتمثل المسؤولية الثانية في تسخير المعونة الإنمائية لمساعدة البلدان على الارتقاء بالتعليم وفق ما تنص عليه الاتفاقات التي أبرمتها والالتزامات التي قطعتها.

ويتعين إجراء تحليل دقيق للأسس المطبقة لمساءلة المنظمات عن مدى وفائها بمسؤولياتها، إذ تؤدي بعض المنظمات دوراً محدداً على صعيد تطبيق الصكوك العالمية أو الإقليمية الملزمة من الناحية القانونية، بينما قد تتضمن مهام غيرها من المنظمات الارتقاء بالتعليم من خلال توفير المساعدات المالية أو الفنية.

وأخيراً، فإن التفويض الرسمي المعطى للأطراف الدولية لا يحدد الأسس التي يمكن الاستناد إليها لوضع تلك الأطراف أمام مسؤولياتها، إذ تتوقف تلك الأسس على طريقة ممارسة الأطراف الدولية للنفوذ الذي



تتحمل المنظمات الدولية مسؤولية توفير الدعم للبلدان لمساعدتها على الوفاء بالتزاماتها العالمية في مجال التعليم



قد تبدو الأطراف الدولية بعيدة كل البعد عن القرارات التي تتخذ يومياً في حقل التعليم نظراً لما تتسم به من تعقيد وبيروقراطية، إلا أن التوقعات تزداد بأن تعمل المنظمات الدولية وعبر الوطنية وفوق الوطنية على حفز البلدان ومدها بالدعم لمساعدتها على الوفاء بالمعايير الدولية التي تضمن تعليمًا منصفًا وعالي الجودة يشمل الجميع.

ويشير مصطلح «الأطراف الدولية» في هذا الفصل إلى المنظمات المتعددة الأطراف سواء شكّل التعليم جزءاً من أنشطتها (اليونسكو، والبنك الدولي) أو غاب عنها (صندوق النقد الدولي). ويشمل هذا المصطلح كذلك المنظمات التي تستند العضوية فيها إلى أسس إقليمية (كالاتحاد الأوروبي، ومنظمة وزراء التربية والتعليم لبلدان جنوب شرق آسيا)، أو اقتصادية (كمجموعة الدول السبع، ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)، أو ثقافية (منظمة الدول الأيبيرية - الأمريكية للتربية والعلم والثقافة، وبلدان الكومنولث)، كما يشمل وكالات ومصارف التنمية الدولية والإقليمية التي قد تموّل البرامج التعليمية.

وأدى انتشار ظاهرة العولمة الواسع النطاق خلال العقود الماضية إلى تنوع الأطراف غير الرسمية المشاركة في رسم معالم جدول أعمال التعليم العالمي (Mundy, 2007)، بحيث باتت هذه الأطراف تضم شبكات البحوث التي تروج المعايير ومنهجيات العمل، والمنظمات غير الدولية التي تركز على الدعوة والمناصرة، والمؤسسات التي تركز جهودها لتوفير المنتجات والخدمات التعليمية.¹ ويلفت هذا الفصل الانتباه إلى الأفكار الخاطئة المنتشرة بشأن مساءلة الأطراف الدولية ويورد حلولاً واعدة لتصويب تلك الأفكار تقوم على مبدأ المشاركة.

وضع أهداف مشتركة

تضطلع الأطراف الدولية بدورين رئيسيين يتمثلان في مساعدة الدول والأطراف الفاعلة من غير الدول على الاتفاق على الأهداف المشتركة، وفي وضع آليات للتنفيذ بغية ضمان بلوغ تلك الأهداف فعلاً. وبينما تتجلى مسؤولية البلدان في تحقيق هذه الأهداف، إلا أن مسؤولية الأطراف الدولية في بلوغ الأهداف التي ساهمت في وضعها ليست على القدر ذاته من الوضوح. ويجدر كحد أدنى مساءلة هذه الأطراف عن جهودها في مجال (أ) إجراء مفاوضات تتسم بالشفافية وضمان الإصغاء إلى شتى الأصوات ومراعاتها لدى إبرام الاتفاقيات، و(ب) الإسهام في إعداد آليات تتسم بالفعالية لمساعدة الدول على الوفاء بالالتزامات التي قطعتها حتى وإن لم تبرم تلك الدول اتفاقيات تجبرها على الالتزام بالأهداف المشتركة.

صياغة الأهداف العالمية: خطة التنمية المستدامة لعام 2030

ولدت أهداف التنمية المستدامة من رحم المفاوضات التي قادتها الحكومات وليس وكالات الأمم المتحدة وذلك على خلاف الأهداف الإنمائية للألفية التي وضعتها الأمم المتحدة في عام 2000. ولا يعتقد أحد أن البلدان الثرية هي التي أملت الغايات الواردة في خطة التنمية المستدامة لعام 2030 (الوثيقة الأساسية الخاصة بأهداف التنمية المستدامة)، كما يوجد تصور واضح لإمكانية تطبيق هذه الأهداف - بما فيها الهدف 4 الخاص بالتعليم - في العالم أجمع. واستوفت عملية التفاوض بشأن هذه الأهداف الشرط المتعلق باحترام الشفافية الذي يمثل أولى المسؤوليات الواجب على الأطراف الدولية تحملها، حتى أن الأمين العام للأمم المتحدة قال إن هذه المفاوضات كانت «عملية التفاوض الأكثر شمولاً وشفافية في تاريخ الأمم المتحدة» (UNSG, 2015). أما المسؤولية الكبرى الثانية المتمثلة في توفير آليات فعالة فتشوبها بعض أوجه النقص، إذ أدت الحاجة إلى مراعاة شتى المصالح إلى صياغة أهداف

”

يغيب مفهوم «المساءلة» بشكل

واضح عن الوثيقة الأساسية

الخاصة بأهداف التنمية المستدامة

66

عسيرة تفتقر لأولويات واضحة، وإلى وضع آليات رصد ضعيفة نسبياً.

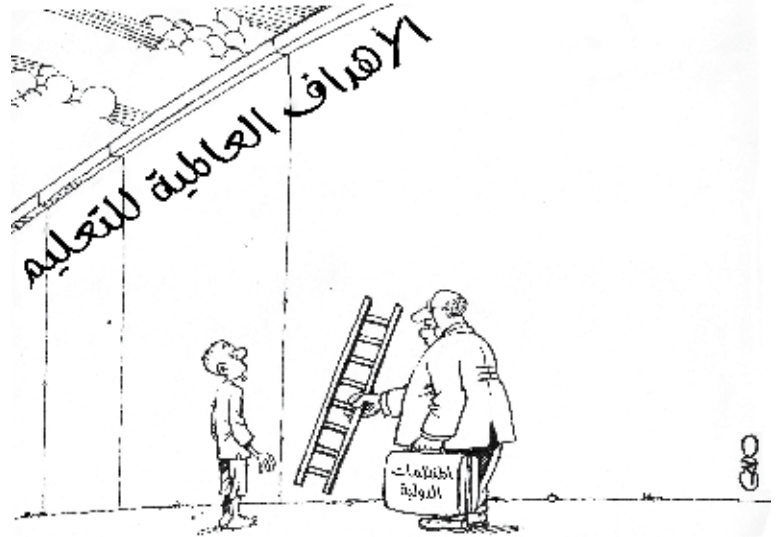
ويكاد يكون مفهوم «المساءلة» غائباً بالكامل عن الوثيقة الأساسية الخاصة بأهداف التنمية المستدامة (Bissio, 2015).

(United Nations, 2015a; 2015)، إذ حلت فيها محل مفهومي «المساءلة» و«الرصد» في معظم الأحيان مفردات أكثر حياداً على غرار «المتابعة» و«الاستعراض» نظراً لعدم رغبة البلدان في التخلي عن زمام الأمور وفي الخضوع للمساءلة عن تصرفاتها. وعلى النقيض الآخر، ترد إشارات متعددة لمفهوم المساءلة في إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 الذي ساهمت المنظمات المتعددة الأطراف مساهمة أكبر في إعداده (UNESCO, 2015d).

تستمد من معالجة المشكلات العالمية، كما ترتبط بحجم سلطاتها وبمدى شرعيتها (Finnemore, 2014). خلاصة القول إن المساءلة هي عبارة عن «مفهوم يتأثر بالقوة والنفوذ» (Keohane, 2003)، إذ تمنح الخبرة والجدارة على سبيل المثال قدراً من السلطة لمن يملكهما وكفي تحظى المنظمات التي تدير الشؤون العالمية بالشرعية، لا بد من أن يسود الاعتقاد بأن أنشطتها سديدة ولا تخل بالقواعد المتعارف عليها، علماً بأنه ثمة العديد من الدوافع التي تحرك هذه المنظمات فعلياً، منها مثلاً المبادئ الأخلاقية، والمصلحة العامة، والسعي إلى الربح، وصون الذات وحب البقاء، وامتلاك النفوذ، فضلاً عن أن بعض المنظمات تعطي الأولوية لفئات معينة من السكان فحسب أو لأفكار محددة (Koppell, 2008).

وقد يؤدي إخضاع هذه الأطراف للمساءلة من قبل جهات عدة إلى بعض التناقض. فعلى سبيل المثال، تخضع الأمم المتحدة لمساءلة كل من الدول الأعضاء والأشخاص الذين قد تنتهك تلك الدول حقوقهم، في حين يخضع البنك الدولي لمساءلة الدول الأعضاء رغم أن أنشطته قد تتعدى على حقوق مواطني تلك الدول (Woods, 2001). وقد يصبح من المستحيل مساءلة المنظمات عن مدى احترامها للمعايير التي وضعتها عندما يتسع نطاق عملها ومهامها إلى حد كبير.

أما بالنسبة لكيفية إخضاع الأطراف الدولية للمساءلة، فثمة طائفة من الآليات المتاحة التي تتطلب قيام تلك الأطراف بمد أعضاءها وجمهورها بالمعلومات حتى يتسنى لهم مساءلتها ومجازاتها (Bovens et al., 2014). وأدى تنوع الأطراف وتعدد المسؤوليات إلى ولادة طائفة من آليات المساءلة تتراوح بين مراجعة الحسابات المالية ورصد الأداء والتحقيقات الصحفية.



عدة، وثانيها أن كل منظمة تضطلع بالعديد من الأدوار التي لا يشكل ترويج الأهداف العالمية سوى واحد منها، وثالثها أن لهذه المنظمات أجندات مؤسسية تتنافس فيما بينها مما أدى مثلاً إلى تقويض المساعي الرامية إلى إعداد خرائط طريق إبان حقبة التعليم للجميع (Faúl and Packer, 2015). وأخيراً، يتعين على البلدان التي تدعو المنظمات لتحمل مسؤولياتها أن تخصص لهذا الغرض موارد قد لا تكون متوفرة أصلاً.

”
يُضعف الواقع السائد في
الميدان القدرة على مساءلة
الأطراف الدولية عن أهداف
التنمية المستدامة
“

صياغة الأهداف الإقليمية: حالة الاتحاد الأوروبي

بينما لا تحدد الخطط العالمية في مجال التعليم بوضوح المسؤوليات المتصلة بصياغة الأهداف وتيسير بلوغها، إلا أن الأمر يختلف على المستوى الإقليمي. ومن الأمثلة على ذلك الإطار الاستراتيجي الذي اعتمدته الاتحاد الأوروبي للتعليم والتدريب لعام 2020 والذي يبين إسهام التعليم والتدريب في بلوغ استراتيجية أوروبا 2020، وهي الاستراتيجية الشاملة التي وضعها الاتحاد الأوروبي لتحقيق النمو.

كثيراً ما توجه الانتقادات إلى الاتحاد الأوروبي بسبب ما يسمى «عجز الديمقراطية»، بمعنى أن «الناخبين يشعرون بأنه ما من طريقة فعالة تتيح لهم رفض «حكومة» لا تعجبهم» (EC, 2017)، كما يشير النقاد إلى أن مؤسسات الاتحاد الأوروبي لا تراعي دائماً رغبات المواطنين في السياسات التي تروجها (Follesdal and Hix, 2006). بيد أن الهياكل المؤسسية المتشعبة للاتحاد الأوروبي توفر متسعاً من الفرص لمعالجة التحديات المتصلة بالمساءلة وخاصة لدى تنسيق الجهود بالتعاون مع البلدان الأعضاء.

وتماشياً مع إطار الحوكمة الخاص باستراتيجية التعليم والتدريب لعام 2020، تصدر المفوضية الأوروبية تقريراً سنوياً بعنوان «تقرير رصد التعليم والتدريب» يتابع التقدم الذي تحرزه الدول الأعضاء صوب بلوغ الأهداف الرئيسية (المتصلة بالتسرب من المدرسة وبالتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم العالي) ومؤشرات القياس (التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ونتائج التعلم، ومعدلات العمالة، وتعليم الكبار) (EC, 2016). كما يقوم المجلس الأوروبي والمفوضية الأوروبية كذلك بإعداد تقرير يصدر كل خمس سنوات بشأن المجالات ذات الأولوية وعدد من القضايا الملحمة التي تنطوي على تحديات مشتركة يمكن معالجتها على أفضل نحو من خلال التعاون (EC, 2015).

ويشكل المنتدى السياسي الرفيع المستوى الذي ينظم سنوياً تنوياً للجهود العالمية في مجالي المتابعة والاستعراض. وتستند المداورات في هذا المنتدى بصورة رئيسية إلى نتائج عمليات الاستعراض الوطنية والطوعية التي تجريها البلدان بهدف تعزيز السياسات الحكومية وحشد الدعم من الشركاء للإسراع في تنفيذ خطة التنمية المستدامة لعام 2030² عبر تبادل التجارب فيما بينها (United Nations, 2016a). إلا أن دراسة شملت عمليات الاستعراض التي ناقشها المنتدى في عام 2016 وعددها 22 استعراضاً لم تشر بوضوح إلى أن تبادل قصص النجاح والتحديات والدروس على هذا المستوى يساهم في تحديد الأولويات وفي التخطيط للأنشطة التعليمية المشتركة وتنسيقها (United Nations, 2016b).

ودعا تقرير أعده الأمين العام في هذا الصدد «المجموعات الرئيسية وغيرها من الجهات المعنية» غير الحكومية إلى المشاركة في عملية «تعزيز المساءلة وبناء الثقة والشفافية في جهود الشراكات والحرص على الحفاظ على قيم الأمم المتحدة وولاياتها» (الفقرة 107) (United Nations, 2016a). إلا أن عدم تحديد تلك المجموعات والجهات تحديداً دقيقاً وعدم الإشارة إلى مسؤولياتها بوضوح يولد فراغاً يحول دون إخضاع الدول والمنظمات الدولية التي لا تفي بالتزاماتها للمساءلة، مما يعيق إجراء تقييم موضوعي لمنظومة الأمم المتحدة (Ocampo, 2015). وفي هذا الصدد، أشار تقييم أجري عام 2016 لآليات تنسيق حركة التعليم للجميع على المستوى العالمي إلى «عدم توضيح دور كل شريك من الشركاء في حركة التعليم للجميع ودور كل وكالة من الوكالات الراعية لهذه الحركة على الصعيد العالمي والإقليمي والقطري، فضلاً عن الافتقار لآليات محددة للمساءلة» (UNESCO, 2016e).

وأعدت اللجنة التوجيهية المعنية بالتعليم حتى عام 2030، وهي الهيئة المكلفة بتنسيق الجهود العالمية في مجال التعليم في إطار خطة التنمية المستدامة، خارطة طريق أولية للأنشطة المزمع تنفيذها يمكن أن تسترشد بها الأوساط التعليمية الدولية بين عامي 2017 و2019. غير أنه يتعين توضيح المسؤوليات المناطة بكل طرف وتحديد الآجال الزمنية على نحو أكثر دقة من أجل توفير الأرضية الضرورية التي تتيح للمنظمات الأعضاء عرض أنشطتها.

لا يعني ما تقدم أن المنظمات الدولية لا تخضع للمساءلة، بل على العكس من ذلك، إذ تفوض البلدان عدداً من المهام رسمياً إلى تلك المنظمات، على غرار التعبير عن إرادتها الجماعية وتنسيق أنشطتها، كما أن لجميع المنظمات مجالس إدارة تشرف على ضمان الامتثال للغايات التي أنشئت من أجلها (Grant and Keohane, 2005). بيد أن الواقع السائد في الميدان يضعف القدرة على المساءلة وذلك لاعتبارات عدة، أولها أن مسؤولية ترويج الخطط العالمية تتوزع على منظمات

”
يتعين على البلدان أن تعزز قدراتها لكي تحظى بقدر أكبر من التمثيل في الهيئات الدولية
“

التوجيهية المعنية بالتعليم حتى عام 2030. ورغم الشكوك التي تساور البعض إزاء مدى خضوع المنظمات لمساءلة البلدان وإزاء الحيز المعطى للمجتمع المدني للمساهمة في الجهود الأنفة الذكر، إلا أن الأطراف الدولية قادرة على أن تؤدي دوراً بناءً لضمان تنسيق الجهود وتحقيق التوافق في الرأي وطرح القضايا التي كثيراً ما تقلل الحكومات من أهميتها، على غرار الإنصاف.

وتمثل عملية بولونيا مثلاً آخر على الجهود الرسمية المبذولة في مجال وضع المعايير. وتنطوي هذه العملية التي استُهلّت في عام 1999 بتنسيق من المفوضية الأوروبية على سلسلة من الاتفاقات الرسمية التي أنشئت بموجبها المنطقة الأوروبية المشتركة في مجال التعليم العالي بهدف تيسير حراك الطلاب وزيادة قابليتهم للتوظيف وإتاحة المجال لانتفاعهم بالتعليم وتقديمهم المنصف في مراحلهم المختلفة. وتضم المنطقة الأوروبية المشتركة في مجال التعليم العالي حالياً 48 بلداً وتمتد لتشمل بلدان في منطقتي القوقاز وآسيا الوسطى يجمعها إطار واحد مشترك للاعتراف بالشهادات، ونظام لتحويل رصيد الوحدات الدراسية، ومعايير لضمان الجودة، وأدوات تنفيذية. ومن محاسن هذه المنظومة الطوعية أنها وفرت آلية للمساءلة دون ممارسة الضغط أو التدخل القسري في عمليات التنفيذ على المستوى الوطني (Adelman, 2008; Heinze, 2008). وقد ألهمت هذه المنظومة رابطة أمم جنوب شرق آسيا التي قامت بدورها بإنشاء منظومة مشابهة لا تجبر الدول على تطبيق النظم التعليمية الوطنية ذاتها بل تمدها بالمشورة بهدف تعزيز الترابط بين هذه النظم وزيادة قابليتها للمقارنة (SHARE, 2016).

عمليات وضع المعايير على المستوى غير الرسمي

سرّعت العولمة من وتيرة انتشار القواعد والمعايير المتصلة بالتعليم من بلد لآخر. وتقود الأطراف الدولية في الكثير من الأحيان عملية وضع هذه المعايير ونشرها على المستوى غير الرسمي من خلال «شبكات المعرفة» التي تقيمها والتي تستمد نفوذها مما تملكه من خبرات متراكمة (Stone, 2013). ومن الانتقادات الشائعة التي توجه في هذا الصدد أن تلك المعايير تعكس أجندة مؤسسات بعينها وقد يكون لها تأثير مفرط على النظم التعليمية الوطنية.

ورغم ما تقدم، تظل المساءلة عن الإجراءات المطبقة ضمن استراتيجيات التعليم والتدريب لعام 2020 بالتنسيق بين الدول مجزأة ومشتركة (ECA, 2014). كما انتقد تقييم مستقل هذه الاستراتيجية بسبب تعقيد إجراءاتها ودعا إلى توخي المزيد من الشفافية وتقديم المزيد من التوجيهات لمساعدة كل الأطراف على فهم دورها على نحو أكبر (Ecorys, 2014). وتخضع مؤسسات الاتحاد الأوروبي لمساءلة الأطراف غير الحكومية أيضاً، إذ دعا محفل التعلم مدى الحياة مثلاً، وهو هيئة جامعة تضم منظمات من المجتمع المدني، إلى إدراج اللحمة الاجتماعية ضمن أهداف التعلم مدى الحياة وذلك إلى جانب تحسين فرص العمل (EUCIS-LLL, 2014).

وضع المعايير والتأثير على السياسات

تؤدي المنظمات الدولية في الكثير من الأحيان دوراً رئيسياً على صعيد وضع المعايير الخاصة بالتعليم سواء قامت بذلك على المستوى الرسمي - وهي مهمة فوضتها إليها البلدان - أو على المستوى غير الرسمي، مما يتيح لها فرصة للتأثير على السياسات بفضل ما تملكه من خبرة ومن نفوذ سياسي.

عمليات وضع المعايير على المستوى الرسمي

يمثل إعداد إطار لرصد خطة التعليم العالمية إجراء رسمياً يتطلب صياغة معايير تقنية. وفي هذا الصدد، أعد فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة والذي يضم ممثلين عن 28 مكتباً وطنياً للإحصاء، عدداً من المؤشرات العالمية كما اختار الوكالات الراعية لهذه الجهود، واقتراح آلية لإعداد التقارير. ويقوم الفريق بمساءلة شعبة الإحصاء في الأمم المتحدة، التي تؤدي دور أمانة هذا الفريق، كما يقوم بمساءلة المنظمات الدولية المكلفة بتوضيح المنهجية المتبعة في وضع هذه المؤشرات (United Nations, 2015b).

أما فريق التعاون التقني المعني بالمؤشرات الخاصة بالهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة - التعليم حتى عام 2030، والذي أنشأه كل من معهد اليونسكو للإحصاء وقسم الدعم والتنسيق المعني بالتعليم حتى عام 2030 في اليونسكو، فيعكف على صياغة المؤشرات الخاصة بكل موضوع في إطار هذا الهدف. ويرفع الفريق تقاريره إلى اللجنة

”

يتعين على الجهات المانحة والمجتمع المدني اعتماد نهج عمل من القمة إلى القاعدة ومن القاعدة إلى القمة لزيادة احترام الالتزامات العالمية وتطبيق المساءلة

66

إسبانيا: دليل لفهم برنامج التقييم الدولي للطلاب، وهو مقياس لمستويات التعلم يذكره الكثيرون ولا يفهمه سوى القليلون



صحيفة El Diario، نيسان/إبريل 2016

ويعتمد البنك الدولي نهجاً قائماً على التكامل بين النظم يرمي إلى تحسين نتائج التعليم. ويوفر هذا النهج مثلاً آخر على عمليات وضع المعايير بعيداً عن المشاركة المباشرة للبلدان، إذ تستند مؤشرات القياس التي يستخدمها النهج إلى عمليات تقييم يجريها الخبراء في مجالات عدة منها إدارة شؤون المعلمين، واللامركزية، والقطاع الخاص بوصفه مزوداً للخدمات (Mundy and Verger, 2015). وي طرح هذا النهج تحدياً على صعيد المساءلة يتمثل في أن هذه المعايير قد تعكس أجندة المنظمة نفسها بدلاً من أن تعكس توافق الآراء الأوسع نطاقاً (Steiner-Khamsi, 2012).

توفير الدعم للبلدان من خلال المساعدة الإنمائية

رغم أن مسؤولية تمويل المعونة الإنمائية والإنسانية تقع على عاتقفرادى الحكومات، إلا أن 30 جهة مانحة³ قد انضمت إلى لجنة المساعدة الإنمائية، وهي لجنة تابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تأسست في ستينيات القرن الماضي بهدف تبادل المعلومات والخبرات بشأن المعونة، مما يتيح القول إن تلك البلدان تتحمل مسؤولية جماعية في هذا الصدد. فضلاً عن ذلك، وبينما تحظى البلدان بتمثيل في مجالس المنظمات الدولية ومصارف التنمية، إلا أن هذه الكيانات تعتمد نهجاً مختلفة إزاء توفير المساعدة كما تخضع لمساءلة طائفة واسعة من الأطراف لا تقتصر على البلدان فحسب.

ومن المفيد النظر في التحديات التي تعيق إخضاع الأطراف الدولية للمساءلة من زاويتين اثنتين، تتمثل أولاهما في احتياجات البلدان المضيفة بينما تركز الثانية على مصالح الجهات المانحة (de Renzio, 2016b). وتمارس الضغوط على الجهات المانحة وعلى رأسها وكالات المعونة الثنائية وغيرها من الجهات حتى تثبت للمواطنين بأنها تنفق المساعدات الخارجية في محلها. وبصرف النظر عما إذا كان الناحيون يؤمنون بأن هذه المعونة تستخدم لدعم الجهود الرامية إلى الحد من الفقر أو بأنها تهدف إلى بسط نفوذ هذا البلد أو ذاك، فإنهم يربطون ما بين استخدام هذه المعونة على أفضل نحو ممكن من جهة وتحقيق النتائج المنشودة من جهة أخرى، مما يعني بالنسبة لحقل التعليم زيادة عدد الأطفال الملحقين بالمدارس. أما الحجة التي تساق في مقابل ذلك فمفادها أن على المعونة أن تلبي في الأساس الأولويات الوطنية في البلدان المتلقية لها وأن تركز على بناء المؤسسات، وهي أهداف طويلة الأمد (الشكل 6-1).

وتشكل المؤشرات الخاصة بنتائج التعلم مثلاً على هذه المعايير. وفي هذا الصدد، تعتمد منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لدى وضع المؤشرات الخاصة بالتعليم إلى تطبيق إجراءات متعددة المستويات وشديدة التنظيم تشكل اللجنة الدولية الحكومية المعنية بسياسات التعليم قلبها النابض، في حين تقوم البلدان من خلال الهيئات الفرعية المنبثقة عن هذه اللجنة، كالفريق العامل المعني بالمؤشرات الخاصة بالنظم التعليمية والشبكات الثلاث التابعة له، بتوفير التوجيهات الاستراتيجية، والإشراف

على تحديد المعايير الخاصة بالمؤشرات، وإعداد منهجيات العمل. ومن الأمثلة الأخرى في هذا المجال قيام برنامج التقييم الدولي للطلاب بوضع معايير تُعنى بأداء النظم التعليمية (OECD, 2012a).

وإلى جانب البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تسهر مجموعات أخرى على مساءلة

المنظمة عن عملها في مجال وضع المعايير، منها مثلاً أوساط البحوث. فبينما امتدحت هذه الأوساط برنامج التقييم الدولي للطلاب بفضل إسهامه في زيادة تركيز السياسات التعليمية على نتائج التعلم، وإتاحته المجال لإجراء عمليات تحليل متعمقة تستند إلى بيانات قيّمة ومجدية (Jerrim, 2013)، إلا أنها انتقدت في الوقت نفسه ميله المتزايد نحو توحيد النظم التعليمية وإخضاع التعليم للرقابة الإدارية (Meyer, 2017). وأشار القائلون على هذه الأوساط أيضاً إلى أن قيام المنظمة بصياغة مؤشرات تقييم الأداء التي تستند إليها في إعداد التوصيات بشأن السياسات التعليمية يجعلها «تؤدي في الوقت نفسه مهام تشخيص النظم التعليمية في العالم، وإصدار الأحكام عليها وتوفير الاستشارات بشأن السياسات التي تطبقها» (Meyer and Benavot, 2013). وبما أن بعضاً من البلدان التي تطبق فيها هذه النظم ليست أعضاء في المنظمة فإن ذلك يحد من قدرتها على التأثير على عملية وضع المعايير وعلى مساءلة المنظمة عن عملها.

وجهت الانتقادات لبرنامج التقييم الدولي للطلاب الذي تطبقه منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي نظراً لميله المتزايد نحو توحيد النظم التعليمية وإخضاع التعليم للرقابة الإدارية

فيما يتصل بمقدار المعونة المتاحة، منها على سبيل المثال آلية لاستعراض الأقران اعتمدتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي منذ فترة

طويلة وتتيح التعبير عن القلق في حال تراجع حجم المعونة تراجعاً كبيراً (e.g. OECD, 2015d). وأوصى فريق رفيع المستوى مؤخراً بتحديث هذه الآلية بحيث لا تقتصر على الحكومات المانحة فحسب وإنما تمتد لتشمل طائفة من الأطراف العاملة في المجال الإنمائي (OECD, 2017d). ومن شأن وسائل الإعلام أيضاً أن تؤثر تأثيراً كبيراً على مستويات المعونة (Van Belle et al., 2004).

إما عن طريق دعم الالتزامات بتقديم المعونة أو معارضتها لاعتبارات سياسية، كما قد تلجأ المنظمات غير الحكومية إلى وسائل الإعلام لممارسة الضغط على الحكومات وحثها على الوفاء بالتزاماتها في مجال المعونة (Taylor, 2017).

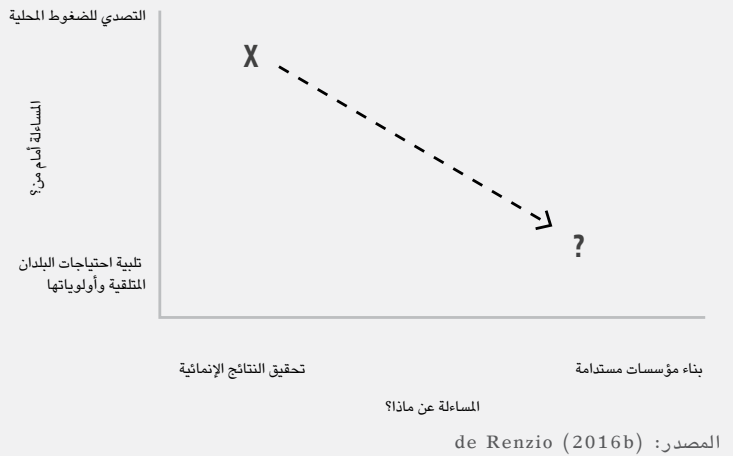
وتبرز اعتبارات أخرى تتصل بالمساءلة بحسب كيفية إنفاق المعونة والمجالات التي تنفق فيها. وفي هذا الصدد، حدد منتدى رفيع المستوى عُقد في عام 2005 المبادئ الخمسة التالية لضمان فعالية المعونة: تبني السياسات الإنمائية على المستوى الوطني، وقبول الجهات المانحة بهذه السياسات، وتنسيق عمل الجهات المانحة، وإدارة عملية صنع القرار من أجل تحقيق النتائج المرجوة، والمساءلة المتبادلة عن استخدام الموارد لتحقيق هذه النتائج (OECD, 2008). وبعد ذلك بسنة أعوام، أدخلت خلال اجتماع نُظم في مدينة بوزان الكورية بعض التعديلات الطفيفة على المبدأ الأخير من أجل تضمينه إشارة إلى المسؤولية المشتركة، فبات ينص على «ضرورة أن يتسم التعاون الإنمائي بالشفافية وأن يخضع لمساءلة المواطنين جميعاً» (OECD, 2012b).

ولتعزيز المساءلة الدولية، أعدت الشراكة العالمية من أجل تعاون إنمائي فعال إطار رصد عالمي يشدد على أهمية الرصد المتبادل للالتزامات التي تقطعها المنظمات المانحة ويتضمن عشر مؤشرات تُعنى بعمل الشركاء في مجال التعاون الإنمائي، منها ثلاثة مؤشرات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمسؤوليات الجهات المانحة.

وبيّن تقرير الرصد الصادر عن هذه الشراكة العالمية في عام 2016 من ناحية أولى وجود تحسن طفيف في الشفافية على مستوى الإبلاغ عن المعونة، وهو ما يشي به اعتماد الجهات المانحة للمبادرة الدولية للشفافية في المعونة التي تستند إلى بيانات مفتوحة وتوفر معلومات تفصيلية ومناسبة في هذا الصدد، رغم أن مؤشر الشفافية في المعونة يشير إلى أن التحسن الحاصل كان متواضعاً نسبياً، إذ لم يحقق الهدف الذي تحدد في اجتماع بوزان سوى نحو خمس الجهات المانحة (Publish What You Fund, 2016). ومن ناحية ثانية، طرأ بين عامي 2010 و2015 انخفاض طفيف على القدرة على التنبؤ بالمعونة على الأمد القصير على الأقل (OECD and UNDP, 2016). ومن ناحية ثالثة، لم ترع في الكثير من الأحيان الشروط الخاصة بإشراك سائر الأطراف في عملية المساءلة المتبادلة إما بسبب ضعف مشاركة الأطراف الفاعلة غير التنفيذية أو بسبب عدم الإفصاح علناً عن النتائج المحرزة⁴.

الشكل 6-1:

يتعين على المنظمات المانحة أن تلبّي احتياجات البلدان المتلقية للمعونة من حيث بناء المؤسسات المعضلات المتصلة بالمساءلة عن المعونة، بحسب نوع المساءلة والنتيجة المنشودة



المساءلة المتبادلة عن توفير معونة كافية وفعالة وعادلة في مجال التعليم

اقترحت لجنة بيرسون في عام 1969 أن تخصص الجهات المانحة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية 0.7% من دخلها القومي الإجمالي للمعونة، وهو هدف أقرته الأمم المتحدة بعد ذلك بعام واحد كما أيدته خطة عمل أديس أبابا لعام 2015 (OECD, 2017c; United Nations, 2015c). وبينما قبلت البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية هذا الهدف عموماً وأيده بعضها تأييداً رسمياً، بما في ذلك العديد من بلدان الاتحاد الأوروبي، إلا أن أطراف أخرى لم تقبل به ومنها الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً (OECD, 2017c). وفي عام 2015، لم يبلغ سوى ستة بلدان أعضاء في هذه اللجنة الهدف المتمثل في تخصيص 0.7% من دخلها القومي للمعونة. وأنفقت البلدان الأعضاء في اللجنة مجتمعة 0.3% من دخلها القومي على المعونة في عام 2015، وهي نسبة لم يطرأ عليها أي تغيير يذكر منذ عقود (OECD, 2016f).

وتتوافر العديد من القنوات الرامية إلى وضع المنظمات المانحة الدولية أمام مسؤولياتها فيما يتصل بمقدار المعونة المتاحة، وتتوافر العديد من القنوات الرامية إلى وضع المنظمات المانحة الدولية أمام مسؤولياتها

باكستان: هل ينبغي للوكالات المانحة أن تخضع للمساءلة؟

المصدر: The Express Tribune, May 2016



يتعين على الجهات المانحة والمنظمات الدولية أن تحدد الأدوار والمسؤوليات على نحو أوضح وأن تلتزم بها بغية تحقيق الأهداف الإقليمية والدولية

الإطار 6-1

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بوصفه أداة للمساءلة

صدر التقرير العالمي لرصد التعليم للمرة الأولى في عام 2002 تحت مسمى التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. وخلال المنتدى العالمي للتربية الذي نُظم في عام 2015، أنيطت بالتقرير مهمة جديدة تتمثل في رصد أهداف التنمية المستدامة المتصلة بالتعليم وإعداد التقارير بشأنها. ويرمي التقرير إلى توفير أداة للدعوة والمناصرة تستند إلى البيانات هدفها مساءلة المجتمع الدولي والحكومات عن مدى وفائها بالتزاماتها في مجال التعليم. وولد التقرير من رحم الإيمان بضرورة الإصغاء للأصوات الخارجية من أجل زيادة شفافية الجهود الرامية إلى حوكمة التعليم على المستوى العالمي، بما في ذلك شفافية الدور الذي تؤديه المنظمات الدولية.

ويعكف فريق مستقل على إصدار التقرير الذي تستضيف اليونسكو عمليات إعداده ونشره. ويخضع هذا الفريق مباشرة لمساءلة المجلس الاستشاري للتقرير الذي يحظى بتمثيل دولي ويضم طائفة متنوعة من الأطراف الفاعلة من الحكومات ومنظمات المجتمع المدني والخبراء في حقل التعليم، كما يخضع الفريق لمساءلة الجهات المانحة التي يرفع إليها التقارير بشأن أنشطته ومصرفاته مرتين سنوياً. واستجابة لطلب قدمته الجهات المانحة، انكب القائمون على التقرير مؤخراً على دراسة مدى إسهام أنشطتهم في مجالي الرصد والمناصرة فعلياً في التأثير على السياسات التعليمية. ورغم أنه من الصعب جداً أن نغزو أي تغيير في السياسات إلى التوصيات التي يتضمنها التقرير، ناهيك عن أن تغيير السياسات بحد ذاته لا يصب ضمن مهام التقرير، يظل فريق التقرير ملتزماً بتعزيز قدرات الأطراف الفاعلة وتمكينها من أجل إحداث هذا التغيير.

وخضع التقرير لثلاث عمليات تقييم مستقلة كان آخرها في عام 2014 أقرت كلها بالدور الذي يؤديه التقرير بوصفه مرجعاً يسهم في التأثير على النقاش العام بشأن التعليم. فضلاً عن ذلك، فإن الدارسين لمدى مساهمة المنظمات الدولية في بلوغ الأهداف العالمية للتعليم يلجأون بانتظام إلى عمليات التحليل التي يتضمنها التقرير.

وبالنسبة لقضايا التمويل مثلاً، لطالما لفت التقرير النظر إلى التكاليف المترتبة على بلوغ الغايات المتصلة بالتعليم (وإلى ما يرتبط بذلك من نقص في التمويل)، وإلى المسؤوليات التي تتحملها الهيئات الدولية إزاء تعبئة الموارد المحلية، وإلى ضعف تنسيق الجهود بشأن الوفاء بالالتزامات المشتركة، وإلى غياب التقدم في بلوغ الغايات المنشودة الخاصة بحجم المعونة وفعاليتها.

بيد أن التقرير لفت الانتباه كذلك إلى طائفة واسعة من القضايا المتصلة بالإنصاف والمساواة، ونوعية التعليم، ونتائج التعلم، التي أثّرت على مسار رصد التعليم على المستويات العالمية والإقليمية والوطنية. وأخيراً، يمثل التقرير آلية لتبادل المعارف تتيح لكل بلد الاطلاع على ما تقوم به البلدان والأطراف الأخرى من أجل بلوغ الغايات المشتركة، وهو دور غير مباشر إلا أنه لا يقل أهمية عن الأدوار الأخرى في مجال المساءلة المستندة إلى استعراض الأقران.

لا يفي بالهدف الذي تحدّد في اجتماع بوزان والمتعلق بالشفافية والخضوع لمساءلة المواطنين سوى خمس الجهات المانحة

ولم تسفر عمليات الرصد القوية لا عن زيادة حجم المعونة ولا عن تحسن مستويات الفعالية نظراً للتفاوت في نفوذ الجهات المانحة وتداخل أدوارها وافتقارها إلى القدرة على الإنفاذ (Jones, 2017). وتتسبب هذه العوامل نفسها في ضعف استهداف البلدان الأكثر حاجة للمعونة، فالكثير من البلدان المحتاجة لا تتلقى سوى حصة متدنية من المعونة المخصصة للتعليم لكل فرد مقارنة باحتياجاتها، في حين لا تتلقى برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة فيها أي عناية تذكر (UNESCO, 2016c).

ورغم تسليط الضوء على هذه القضية في المحافل العامة وما تلقاه من دعم عبر منابر عدة منها التقرير العالمي لرصد التعليم (الإطار 6-1)، إلا أنه ثمة تقصير سياسي في معالجة هذه العيوب.

وضع الجهات المانحة المتعددة الأطراف أمام مسؤولياتها

تبلغ حصة الجهات المانحة المتعددة الأطراف من مجموع المعونة حوالي الثلث. ويسود الاعتقاد بأن معالجة بعض من قضايا المساءلة عن المعونة يتطلب من الجهات المتعددة الأطراف أن توفر حصة أكبر من مجموع المعونة بالنظر إلى القواعد التي تطبقها في مجال تخصيص المعونة وإلى كونها أقل عرضة للضغوط السياسية المحلية مقارنة بالجهات المانحة الثنائية الأطراف (de Renzio, 2016b).

وفي هذا الصدد، تحظى آليات المساءلة التي يطبقها البنك الدولي، وهو أكبر مقرض للتعليم في العالم، باهتمام الكثيرين بطبيعة الحال (Verger et al., 2014). ويجتمع مجلس محافظي البنك الدولي، الذي عادة ما يضم وزراء مالية من بلدان عدة، مرتين سنوياً في حين يتولى المهام الإدارية اليومية مجلس تنفيذي يضم 25 مديراً تنفيذياً منهم 7 يمثلون بلدانهم و18 عضواً تعينهم مجموعات من البلدان لتمثيلها. وتستهدف قرارات البنك الدولي بصفة خاصة البلدان النامية التي تتأثر بحصة متزايدة من اقتصاد العالم. ورداً على الانتقادات القائلة إن البلدان النامية لا تحظى بتمثيل كاف في البنك الدولي، استهل البنك سلسلة من الإصلاحات في عام 2008 شملت استعراض الترتيبات الخاصة بالمساهمين مرة كل خمس سنوات وفق صيغة جديدة يجري تعديلها باستمرار. وأشارت تقديرات البنك الدولي في عام 2015 إلى أن حصة البلدان النامية من مجموع الأصوات في البنك قد فاقت نسبة 50% (Bretton Woods Project, 2016).

الرامية إلى تعزيز التنسيق بين المؤسسات الشريكة على أمثل وجه، رغم وجود مصفوفة هدفها تعزيز المساواة المتبادلة. وتبين أيضاً عدم تعرض الجهات المانحة المقصرة في الوفاء بالتزاماتها المالية إلى أية تبعات تذكر (R4D and Universalia, 2015).

وتعالج الاستراتيجية الجديدة التي أعدتها الشراكة العالمية من أجل التعليم بعضاً من هذه القضايا إذ تتضمن اعتماد إطار رصد يتسم بقدر أكبر من التوازن، وإشراك عدد أكبر من الأطراف في مناقشة السياسات العامة، ومشاركة منظمات المجتمع المدني ونقابات المعلمين في المجموعات المحلية المعنية بالتعليم، وإجراء استعراض منظم لآراء الشركاء بشأن مدى وضوح الأدوار والمسؤوليات القطرية ضمن أنشطة الشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE, 2016b).

الخلاصة

يخضع التأثير الهائل للأطراف الدولية ودورها البارز في تطوير التعليم على المستوى العالمي للكثير من البحث والتحصيل. ورغم وجود آليات تتيح مساءلة المنظمات عن دورها في تحديد الأهداف المشتركة في حقل التعليم، ولا سيما على الصعيد الإقليمي، وفي وضع المعايير الخاصة بالتعليم، إلا أن المخاوف تبرز عندما تتخطى تلك المنظمات حدود التفويض الذي منحها إياه البلدان. ويضل الشغل الشاغل وضع الجهات المانحة أمام مسؤولياتها لضمان توفير القدر الكافي من المعونة الفعالة والهادفة والتي يمكن التنبؤ بها للبلدان التي تحتاج إليها.

وللنهوض بمستويات المساءلة، يتعين تعزيز قدرات البلدان حتى تحظى بتمثيل أقوى في الهيئات الإدارية للمنظمات الدولية، بينما يجب على المنظمات الدولية في المقابل أن تحدد أدوارها بوضوح على المستويين الوطني وعبر الوطني. ورغم تعدد آليات المساءلة والإبلاغ وتنوعها، إلا أن المنظمات نفسها هي التي تتحكم بنطاق تلك الآليات. ولما كانت المساءلة على المستوى الدولي مثقلة بالاعتبارات السياسية وبالعلاقات القوة والنفوذ، فلا بد من مناقشة قيمة هذه الآليات بالنسبة للتعليم وجاذبيتها في شتى السياقات، إذ أنها قد تقيد النقاش العام في حال جرى إعدادها وتطبيقها وتقييمها على نحو أحادي الجانب. ولا يقتصر هذا التحدي على حقل التعليم، بل ثمة خطر عام يتمثل في تدني مستويات المساءلة حيثما «تحدد طبيعة المشكلات وتوضع الأولويات وتصمم الحلول» (Kramarz and Park, 2016). وحري بالباحثين المستقلين وبأفراد المجتمع المدني مناقشة القواعد التي تطبقها المنظمات الدولية والنماذج التي تتبعها لتعزيز المساءلة في حقل التعليم للتحقق من أنها تصب في اتجاه تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.

وأفضى توسع أنشطة البنك الدولي لتشمل مجالات تتصل بالسياسة العامة ولا تصب ضمن نطاق خبرة وزارات المالية إلى بروز بعض المخاوف بشأن احتمال تهميش بعض الأطراف وما لذلك من تداعيات على المساءلة (Ebrahim and Herz, 2007). فلا بد من إشراك شتى الوزارات القطاعية

في صنع القرار، كما تجدر استشارة المنظمات الدولية المفوضة بإعداد السياسات العامة وتقديم المشورة بما في ذلك في مجال التعليم. ويساور المنظمات غير الحكومية القلق إزاء قرارات البنك الدولي التي تتصل بالسياسات العامة وتؤثر على حياة المواطنين رغم أنها تتخذ خارج إطار العمليات الديمقراطية.

ولا تقتصر هذه المشاغل على البنك الدولي، إذ قام بنك التنمية الآسيوي في عام 1995 بإنشاء آلية للمساءلة هدفها إتاحة سبيل للانتصاف لكل من تؤثر عليه مشروعات البنك «تأثيراً مادياً ومباشراً وسلبياً». وأدت مساعي الوساطة، والتحقيق في مستويات الامتثال، وعمليات الرصد التي أجرتها الآلية إلى قدر من التحسن بيد أن فعاليتها ظلت محدودة بسبب صعوبة الانتفاع بها، وتدني الشفافية، ومقاومة البلدان النامية، وعرقلة الموظفين للجهود المبذولة، وتدني الاستقلالية التي تتمتع بها الآلية نفسها (Park, 2015).

وتخضع قرارات البنك الدولي للمساءلة الداخلية كذلك. ورغم أن لدى البنك آليات صارمة لمعالجة عدد من القضايا كالفساد (World Bank, 2006)، إلا أنه ثمة اختلاف في الرأي بشأن مستويات المساءلة في مجالات أخرى كمجال رسم السياسات. فعلى سبيل المثال، أثرت منهجيات التنبؤ بأسواق العمل وحساب معدلات العائد التي يطبقها البنك تأثيراً مفرطاً على عملية اختيار المشروعات في مجال التعليم رغم ما يعتري هذه المنهجيات من عيوب (Heyneman, 2003)، كما يظل الخطر قائماً بأن يتحدد مسار السياسات العامة بحسب مصالح بعض الأطراف.⁵

وفي السياق نفسه، خضعت الشراكة العالمية من أجل التعليم للمساءلة من أطراف داخلية وخارجية في إطار تعاونها مع سائر البلدان والمؤسسات. إذ بينت إحدى عمليات التقييم أن مجلس هذه الشراكة «لم يحدد كما ينبغي طبيعة العمل كشراكة عالمية، وأنه ... لم يترجم على النحو الكامل مبدأ المساواة المتبادلة إلى أفعال». وأبرزت هذه الانتقادات القلق السائد إزاء ضخامة الدور المنشود من البلدان الشريكة وعدم وضوح الوسائل

يتعين على الباحثين والمجتمع المدني مناقشة القواعد التي تطبقها المنظمات الدولية والنماذج التي تتبعها لتعزيز المساءلة في حقل التعليم للتحقق من أنها تصب في اتجاه تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

66

الحواشي

1. يوفر الفصل السابع معلومات عن مشاركة القطاع الخاص في تقديم الخدمات التعليمية.
2. يوفر الفصل الثاني معلومات عن التقارير التي ترفعها الحكومات إلى المنتدى السياسي الرفيع المستوى وعمليات الإبلاغ الإلزامي في إطار المعاهدات الملزمة قانوناً المتصلة بالحق في التعليم.
3. يشمل الأعضاء الثلاثون في لجنة المساعدة الإنمائية 29 بلداً إلى جانب الاتحاد الأوروبي، كما وجهت الدعوة إلى المجر للانضمام إلى اللجنة لتصبح البلد العضو الثلاثين فيها. ولا تتضمن بيانات عام 2015 المعلومات الخاصة بالمجر.
4. يوفر الفصل الثالث معلومات عن أنشطة الرصد التي تضطلع بها المجتمعات المحلية وما يواجهها من تحديات على صعيد الاستدامة، بينما يوفر الفصل العشرون معلومات عن التمويل المستند إلى النتائج.



طلاب في جزيرة أوميتيبي في
نياكاراغوا يرفعون حواسيب
محمولة حصلوا عليها من
مؤسسة «حاسوب محمول
لكل طفل»

مصدر الصورة: GEM REPORT /
FUNDACION ZAMORA TERAN
& OLPC, INC

الفصل

7

القطاع الخاص

النتائج الرئيسية

تزداد المبالغ التي يستثمرها القطاع الخاص وينفقها في حقل التعليم. ومن المتوقع أن تفوق قيمة الإنفاق على كل من الدروس الخصوصية والتكنولوجيات التعليمية 200 مليار دولار أمريكي خلال السنوات الخمس القادمة. وازدادت استثمارات مؤسسة التمويل الدولية بما يربو على 450 مليون دولار أمريكي في الفترة بين عامي 2009 و2014.

يتعين فرض ضوابط أشد صرامة على مشاركة القطاع الخاص للتحقق من عدم إعطاء الأولوية للربح على حساب الإنصاف والنوعية.

ينتفع واحد من بين كل خمسة طلاب بوجبة غذائية مدرسية يومية، ويُعهد إلى شركات خاصة بتوفير معظم هذه الوجبات إما كلياً أو جزئياً. وتعتمد الآليات المتبعة لمساءلة الشركات الخاصة التي تزود هذه الوجبات على السياق السائد في كل بلد، إذ أدت المناقصات الإلكترونية في البرازيل مثلاً إلى تحسن ملحوظ في مستويات الشفافية كما قلصت التكاليف الإدارية.

تؤدي الدروس الخصوصية التي يدفع الطلاب لقاءها إلى اتساع الفجوة بين الطلاب الميسورين وزملائهم. وينجم عن قيام معلمي المدارس بتوفير الدروس الخصوصية تضارب في المصالح، إذ لم يغط المعلمون في مدارس نيبال مثلاً سوى جزء من المنهاج الدراسي فحسب من أجل زيادة الطلب على الدروس الخصوصية.

يتعين على الحكومات أن تحسّن إنفاذ العقود الخاصة بإتاحة التكنولوجيات التعليمية لضمان تساوي الطلاب في الانتفاع بها والاستفادة منها. ففي تايلاند، عجزت شركة خاصة جرى التعاقد معها لتوفير الحواسيب المحمولة عن توفير 800 ألف حاسوب لוחي، كما رفضت دفع الرسوم المستحقة عليها لقاء هذا التأخير، وأشهرت إفلاسها وفسخت العقد المبرم معها.

- تتطلب برامج التغذية المدرسية إخضاعها للرقابة الحكومية لضمان فعاليتها 107
- قد تؤثر الدروس الخصوصية المستندة إلى قانون العرض والطلب سلباً على الإنصاف في التعليم 108
- بمقدور الحكومات والمجتمع المدني مساءلة الشركات التي تزود المواد التعليمية 110
- الخلاصة 113

تتطلب برامج التغذية المدرسية إخضاعها للرقابة الحكومية لضمان فعاليتها

تعتبر الوجبات المدرسية أكثر أشكال الرعاية الاجتماعية انتشاراً في العالم (UNESCO, 2015a)، إذ ينتفع بها يومياً نحو 368 مليون طالب في المرحلة ما قبل الابتدائية وفي المرحلتين الابتدائية والثانوية – أي واحد من كل خمسة أطفال في العالم (Drake et al., 2016). وترمي الوجبات المدرسية إلى تحقيق هدفين اثنين، أولهما تأمين تغذية

تساعد الطلاب على التعلم وتساهم في تحقيق رفاههم في المستقبل، وثانيهما دمج السياسات التعليمية والصحية والبيئية والزراعية بهدف الإسهام في تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية والإنتاجية والزراعية. وفي هذا الصدد، اعتمدت البرازيل وبيرو تشريعات تُعنى ببرامج التغذية المدرسية وقانوناً إطارياً

إقليمياً كجزء من التزامها بضمان الحق في الغذاء (Vidar et al., 2014)، بينما يكفل قانون الأمن الغذائي الوطني الصادر عام 2013 في الهند تميم برامج التغذية المدرسية على جميع الأطفال الملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي وبالمدارس الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 أشهر و14 عاماً (Government of India, 2013; Mander, 2015).

ويختلف دور القطاع الخاص من بلد لآخر، إذ أظهر استعراض شمل 18 سياسة للتغذية المدرسية أن أستراليا وشيلي وهونغ كونغ (الصين) وإسبانيا والسويد والولايات المتحدة الأمريكية تؤمن الوجبات المدرسية من خلال التعاقد مع شركات خاصة بصفة أساسية. أما البرازيل

يؤدي القطاع الخاص دوراً متنامياً في بلوغ الأهداف الإنمائية بوصفه شريكاً للحكومات وللأطراف من المجتمع المدني. وثمة إقرار بالدور الذي تؤديه الشركات بوصفها مصدراً للتمويل وللابتكار بصفة خاصة، وترسيخ لهذا الدور في الرؤية المعتمدة لتنفيذ خطة التنمية المستدامة (PWC, 2015; UN Global Compact, 2017).

ولا يقتصر دور القطاع الخاص على توفير التعليم الأساسي بل يمتد ليشمل الخدمات التعليمية الفرعية الرديفة (Patrinos et al., 2009). وعليه، برزت صناعة عالمية تُعنى بالتعليم، وباتت سلاسل المدارس الخاصة، والشركات الاستشارية، والمنظمات الخيرية، والشركات العاملة في قطاع التعليم، وشبكات الدعوة والمناصرة تؤثر تأثيراً متزايداً على نتائج المسيرة التعليمية وعمليات التعلم (Rizvi, 2016b; Verger et al., 2016). وفي الوقت نفسه، ارتفعت استثمارات مؤسسة التمويل الدولية التابعة للبنك الدولي، وهي المؤسسة المتعددة الأطراف الأكثر استثماراً في مجال التعليم الخاص في البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل، من 133 مليون دولار أمريكي إلى 609 مليون دولار أمريكي في الفترة بين عامي 2009 و2014 (IFC, 2016). ويشير النقاد إلى أن تنامي دور القطاع الخاص في حقل التعليم سيعطي الأولوية لتحقيق الأرباح على حساب التعلم والرفاه والتعليم بوصفه سلعة عامة (Verger et al., 2016b)، كما يبدو قلقهم بشأن مدى توافر القدرة والإمكانات لدى القطاع العام لإشراك القطاع الخاص وتنظيم دوره المتنامي وشديد التنوع (Fredriksen, 2016). ويبحث هذا الفصل موضوع المساءلة مركزاً على ثلاث من الخدمات الفرعية الرديفة التي كثيراً ما يوفرها القطاع الخاص ألا وهي برامج التغذية المدرسية، والدروس الخصوصية، والمواد التعليمية.

«يتعين على الحكومات التشديد على مبدأ الإنصاف في عقود الشراكة المبرمة بين القطاعين العام والخاص والرامية إلى توفير الخدمات، كما تجدر استشارة السكان بشأن هذه العقود وإخضاعها لرقابتهم»

“

بلدية كاجورو أن التعاقد مع عدة شركات أدى إلى تعقيد إجراءات مراقبة جودة الأغذية بينما زادت المناقصات الإلكترونية مستويات الشفافية وقلّصت التكاليف الإدارية إلى حد كبير (Draibe, 2014).

وفي الولايات المتحدة، يخضع تنظيم برامج التغذية المدرسية لاعتبارات سياسية، إذ تهيمن حفنة من الشركات المتعددة الجنسيات ذات النفوذ على قطاع الصناعات الغذائية. وتطبق الولايات المتحدة نظاماً محورياً يتيح لهذه الشركات استرداد الأموال لدى مراعاتها لمعايير التغذية السليمة التي حدّدها قانون «الأطفال الأصحاء وغير الجياع» لعام 2010 والتي على جميع الأغذية المدرسية احترامها. وقد قاومت جمعية التغذية المدرسية هذه المعايير مشيرة إلى تأثير قطاع الصناعات الغذائية القوي على الجمعية وعلى الكونغرس الأمريكي (Confessore, 2014). وبيّنت التحقيقات التي أجراها مكتب المساءلة الحكومي الأمريكي بشأن الانتهاكات التي ارتكبتها شركات تزود الخدمات الغذائية أن عملية التعاقد مع الشركات في إطار البرنامج الوطني لوجبات الغذاء في المدارس مليئة بالعيوب، على غرار عدم احترام الشركات لمسؤولياتها وعدم تقيدها بشروط العقود التي أبرمتها. فعلى سبيل المثال، اضطرت شركة سوديكسو، وهي شركة كبرى تعمل في مجالي الزراعة والتجارة، لأن تدفع مبلغ 20 مليون دولار أمريكي بموجب صفقة تسوية لأنها حرمت العديد من

التجمعات المدرسية في ولاية نيويورك من الاستفادة من تخفيض كلفة الوجبات المدرسية بين عامي 2004 و2009 (Zipperstein, 2012). ورغم أن برامج الوجبات المدرسية تشكل جزءاً رئيسياً من الاستراتيجيات الحكومية الرامية إلى تحقيق التنمية المتعددة القطاعات، إلا أن مشاركة القطاع الخاص في هذه البرامج تتفاوت إلى حد كبير. وحتى يثمر التعاقد مع الشركات الخاصة عن أفضل النتائج، لا بد من تحديد مسؤوليات الحكومة والشركات المتعاقدة معها بوضوح، والتركيز على الشفافية، وإتاحة التمويل الكافي لهذه البرامج والخدمات.

وتشمل الدروس الخصوصية التكميلية، التي تُطلق عليها أحياناً تسمية تعليم الظل، أنشطة تحاكي مضمون البرامج التعليمية النظامية وأنشطة تكمل التعليم المدرسي منها مثلاً التعمق في تغطية المواد الدراسية، أو تعلم لغة أجنبية، أو أنشطة لامنهجية.

ومن شأن برامج التغذية المدرسية التي تنطوي على شراء مأكولات منتجة محلياً أن تعود بالفائدة على المجتمعات. وفي هذا الصدد، تتعاقد الحكومات المحلية في البرازيل مثلاً مع شركات من القطاع الخاص أو مع تجار الجملة والمزارعين المحليين من أجل توفير الوجبات للمدارس، كما يُلزم قانون سائر مدن البلاد بإتفاق ما لا يقل عن 30% من الميزانية المخصصة للوجبات المدرسية لشراء منتجات من المزارعين المحليين. وتقوم مجالس برامج التغذية المدرسية برصد عملية التنفيذ على مستوى الولايات والبلديات. وبين تحليل أجري لأحد البرامج المطبقة في

وإنجلترا وفنلندا وفرنسا فتلاً إلى ترتيبات مشتركة بين القطاعين العام والخاص (Harper et al., 2008)، بينما أكلت شيلي وغانا كل الأنشطة المتصلة بسلاسل الإمداد الخاصة ببرامج التغذية المدرسية إلى جهات خارجية (Drake et al., 2016). وتختلف الآليات التي تطبقها البلدان لمساءلة مزودي الخدمات من القطاع الخاص إلى حد كبير بحسب السياق السائد في كل بلد.

يكفل رصد الحكومات لهذه البرامج استهداف الطلاب على نحو فعال

يتعين على كل مزودي الخدمات الغذائية استهداف الفئات الأشد حاجة. فعلى سبيل المثال، تطبق شيلي برنامجاً للتغذية المدرسية يراعي حجم الحرمان الذي تعاني منه الأسر ونجح إلى حد كبير في استهداف الأطفال الفقراء، إذ بيّنت عملية تقييم أجريت للبرنامج أن 80% من مجموع التمويل الذي يخصصه للمدارس الابتدائية هو من نصيب الطلاب المنحدرين من الأسر المنتمية إلى الفئتين الأدنى دخلاً من فئات الدخل الخمس (Kain et al., 2002). ويشارك مزودو الخدمات في المناقصات على شبكة الإنترنت، ويقدمون المعلومات الضرورية عن الوجبات والأسعار، ويتعهدون بالتقيد بالأنظمة الغذائية وبقواعد الصحة والنظافة الصارمة (McEwan, 2013). وتقوم مؤسسة عامة مستقلة تخضع لمساءلة وزارة التربية والتعليم بإدارة شؤون مزودي الخدمات وبرصد عملية استهداف الطلاب، مستندة في ذلك جزئياً إلى الدراسات الاستقصائية التي تنظم مرتين كل سنة للأسر المستفيدة. وعلى مستوى المدارس نفسها، يقوم المعلمون بتخصيص الوجبات وتوزيعها على الطلاب كما يسجلون بالتعاون مع متعاقد من القطاع الخاص مستويات مشاركة الطلاب في البرنامج يومياً من أجل رصد عملية الاستهداف (Drake et al., 2016). أما في غانا، فلم يزل الفقراء سوى 21% من مخصصات برنامج التغذية المدرسية مما حدا بالبرنامج إلى تحسين استهدافه للمجتمعات الأشد فقراً (Wodon, 2012). كما أشارت التقارير إلى تفشي التدخل السياسي في البرنامج (Addy and Banahene, 2015) وغياب التمويل الحكومي الضروري لرصده بانتظام. فضلاً عن ذلك، أدى تدني مشاركة المجتمعات المحلية في تنفيذ البرنامج إلى الحد من فعاليته في المدارس (Afrane, 2015).

ومن شأن برامج التغذية المدرسية التي تنطوي على شراء مأكولات منتجة محلياً أن تعود بالفائدة على المجتمعات. وفي هذا الصدد، تتعاقد الحكومات المحلية في البرازيل مثلاً مع شركات من القطاع الخاص أو مع تجار الجملة والمزارعين المحليين من أجل توفير الوجبات للمدارس، كما يُلزم قانون سائر مدن البلاد بإتفاق ما لا يقل عن 30% من الميزانية المخصصة للوجبات المدرسية لشراء منتجات من المزارعين المحليين. وتقوم مجالس برامج التغذية المدرسية برصد عملية التنفيذ على مستوى الولايات والبلديات. وبين تحليل أجري لأحد البرامج المطبقة في

قد تؤثر الدروس الخصوصية المستندة إلى قانون العرض والطلب سلباً على الإنصاف في التعليم

تشمل الدروس الخصوصية التكميلية، التي تُطلق عليها أحياناً تسمية تعليم الظل، أنشطة تحاكي مضمون البرامج التعليمية النظامية وأنشطة تكمل التعليم المدرسي منها مثلاً التعمق في تغطية المواد الدراسية، أو تعلم لغة أجنبية، أو أنشطة لامنهجية.

مصر: «التعليم الحكومي وأقساط التعليم الخاص: نظام يشوبه القصور»



The Daily News Egypt, December 2015

(Azam, 2016). وفي فيتنام، أنفق السكان الأشد ثراءً مبلغاً يفوق بنحو 14 ضعفاً ما أنفقته الفئات الأشد فقراً في البلاد على الدروس الخصوصية (Dang, 2013). وفي المملكة المتحدة، أشار 35% من مجموع أولياء الأمور في عام 2015 إلى أن عامل التكلفة هو العامل الوحيد الذي حال دون تلقي أبنائهم دروساً خصوصية (Kirby, 2016).

ولا بد من تعزيز عمليات الرصد من أجل إدراك مدى تأثير الدروس الخصوصية على أوجه عدم المساواة القائمة على أساس الخلفية الاجتماعية الاقتصادية، أو الجنس، أو الفوارق الإقليمية وغيرها. أما الوقاية من الممارسات غير الصحية والاستغلالية وفرض الغرامات المناسبة على الشركات التجارية المعنية فتتطلب المزيد من الأنظمة والضوابط.

نادراً ما تفرض الحكومات رقابتها على قطاع الدروس الخصوصية

تتراوح الجهود التي تبذلها الحكومات لفرض رقابتها على قطاع الدروس الخصوصية النظامية وغير النظامية ما بين تجاهل هذا القطاع (كندا، نيجيريا) والسعي عيثاً لمنع هذا النوع من التعليم (كمبوديا، جمهورية كوريا) (Silova and Bray, 2006). وللحصول على ترخيص لمزاولة المهنة، تفرض هونغ كونغ (الصين) على المراكز التي تقدم الدروس الخصوصية ألا يقل عدد الطلاب في كل حصة دراسية عن الثمانية على ألا يزيد عدد الطلاب الذين يتلقون الدروس يومياً عن 20 طالباً، كما تلزمها بتزويد زبائنهم بالمعلومات عن طبيعتها، ومراقبتها، وسياساتها في مجال استرداد المبالغ المدفوعة، ومؤهلاتها، ومعايير الصحة والسلامة التي تطبقها، بيد أنها لا تفرض أية قيود على مستويات الرسوم المدفوعة أو على الكتب الدراسية المستخدمة. ويروج مكتب التعليم في هونغ كونغ الشفافية من خلال نشر قائمة على الإنترنت تضم أسماء المراكز المسجلة لديه والمراكز غير المسجلة التي نجح في مقاضاتها. وفي العادة، لا تطبق غالبية البلدان أية رقابة على تلك المراكز إما لأنها تفتقر إلى الإرادة أو إلى القدرة على رصد عمل تلك المراكز أو معاقبتها. وفي بنغلادش مثلاً، أدى غياب القدرة على رصد تلك المراكز إلى تقويض المساعي الحكومية الرامية إلى تحديد سقف للرسوم التي تُدفع لقاء الدروس الخصوصية (Bray and Kwo, 2014).

أما الوسائل التي تلجأ إليها حكومات أخرى لمساءلة الوكالات التي توفر الدروس الخصوصية فعادة ما تشمل مدّ المستهلكين بالمعلومات، وإقامة شراكات مع المدارس، والتعاون مع نقابات المعلمين بهدف إعداد

تمثل الدروس الخصوصية ظاهرة عالمية

يزداد اللجوء إلى الدروس الخصوصية في شتى مناطق العالم. وتشير الدراسات إلى أن نصف طلاب المدارس الثانوية على الأقل قد تلقوا دروساً خصوصية في بلدان عدة منها أذربيجان وبنغلادش والبوسنة والهرسك والصين وقبرص ومصر وجورجيا واليونان والمجر والبرتغال وإسبانيا وأوكرانيا (Bray and Kwo, 2014; Dang and Rogers, 2008; Silova and Bray, 2006). وفي جمهورية كوريا، قدرت نسبة تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تلقوا دروساً خصوصية في عام 2014 بنحو 81% بينما بلغت هذه النسبة 56% لدى طلاب المرحلة الثانوية (Bray, 2015). أما في إنجلترا وويلز (المملكة المتحدة)، فقد ارتفعت نسبة الطلاب المتلقين للدروس الخصوصية الذين تتراوح أعمارهم بين 11 عاماً و15 عاماً من 18% في عام 2005 إلى 25% في عام 2016 (Kirby, 2016).

ومن المتوقع أن يزداد نمو سوق الدروس الخصوصية، إذ أشارت التقديرات الصادرة عام 2016 إلى أن حجم هذه السوق سيتجاوز 227 مليار دولار أمريكي بحلول عام 2022 (Global Industry Analytics, 2016)، بينما تنبأت تقديرات أخرى بأن تصل نسبة

”
من المتوقع أن يتجاوز الإنفاق على الدروس الخصوصية مبلغ 227 مليار دولار أمريكي بحلول عام 2022“

نمو هذه السوق إلى 7% سنوياً في الفترة بين عامي 2016 و2020 (Wood, 2016). وراجت كذلك الدروس الخصوصية عبر الإنترنت لأنها تتيح توفير الدعم الفردي لكل طالب كما تتيح للمستهلكين اختيار العرض الذي يناسبهم ضمن هذه السوق العالمية التنافسية. ولم يعد يُنظر في الكثير من البلدان إلى الدروس الخصوصية بوصفها دروساً تعليمية وإنما باتت تشكل القاعدة الطبيعية والطريقة الوحيدة التي تتيح للطلاب التنافس على المقاعد الدراسية في مرحلة التعليم العالي (Bray, 2017).

من شأن الدروس الخصوصية أن تؤثر سلباً على الإنصاف في التعليم

رغم أن الدروس الخصوصية الفردية أو تلك الرامية إلى سد أوجه نقص محددة لدى مجموعة من الطلاب قد تعود بالفائدة عليهم، إلا أن الوقت المكرس لها والأموال المخصصة لقاءها قد تضر برفاه الطلاب وتجهد ميزانية أسرهم، إذ قد تثقل هذه الدروس كاهل الطلاب وتزيد من إجهادهم (Bray, 2013). ففي مقاطعة تايوان الصينية مثلاً، كان الأطفال الذين تلقوا ساعات إضافية من الدروس المكثفة في مدارس خاصة أكثر عرضة لعلامات الاكتئاب (Chen and Lu, 2009).

وتلجأ الأسر الأكثر ثراءً التي تقطن المدن إلى الدروس الخصوصية أكثر من باقي الأسر. ففي الهند مثلاً، تلقى زهاء 40% من طلاب المدارس الثانوية في المدن دروساً خصوصية في العام الدراسي 2007/2008 مقارنة بنحو 26% من الطلاب في الأرياف، كما كانت الأسر التي تقطن المدن ويتمتع أفرادها بمستوى تعليمي مرتفع ويرتاد أبنائهم المدارس الخاصة أكثر ميلاً إلى دفع الأموال لقاء تلقيهم دروساً خصوصية

التي شملت قطاع الدروس الخصوصية في كل من كمبوديا وجورجيا وقيرغيزستان إلى أن المعلمين لا يعطون الدروس الخصوصية لأنهم انتهازيون وإنما لأن هذه الدروس تمثل استراتيجية يلجأون إليها نظراً لتدني رواتبهم وعدم توفر الوقت الكافي للتعليم (Bray et al., 2016; Johnson, 2008; Kobakhidze, 2014).

وأحياناً، لا تلقي المساعي الرامية إلى مساءلة الشركات والمعلمين الذين يعطون الدروس الخصوصية بالاً للظروف التي أدت إلى تنامي العرض وزيادة الطلب على هذه الدروس. فمعظم آليات المساءلة التي اعتمدتها الحكومات تراعي اعتبارات السوق (Bray and Kwo, 2014)، لذا فإنها أتاحت المجال على الأرجح لقطاع الدروس الخصوصية بأن ينمو من دون قيد، مما يؤثر تأثيراً سلبياً على مستويات الإنصاف ولا سيما بالنسبة للأسر الأكثر فقراً.

بمقدور الحكومات والمجتمع المدني مساءلة الشركات التي تزود المواد التعليمية

تتهافت شركات القطاع الخاص على المواد التعليمية التي يسهل إنتاجها وبيعها إلى الحكومات والمدارس. ومن جهة أخرى، يصعب على الكثير من الهيئات الحكومية التي تحتكر إنتاج الكتب المدرسية توفير مواد تعليمية عالية الجودة على الدوام، مما يفتح المجال أمام شركات القطاع الخاص لإبرام شراكات مع المسؤولين عن شراء الكتب المدرسية (DFID, 2011). وبالنظر إلى تنامي الطلب على الكتب المدرسية وأدلة المعلمين وغيرها من المواد التعليمية والمناهج الدراسية بصيغتها الرقمية، فإن شركات التكنولوجيا التعليمية تعتمد إلى الجمع ما بين المواد الرقمية والورقية بهدف الاستئثار بحصة أكبر من السوق. وأشار تقرير صدر مؤخراً إلى أن الإنفاق على المواد التعليمية في العالم فاق 5 تريليون دولار أمريكي في عام 2015، وأن حصة المواد التعليمية الرقمية من هذه السوق لم تتجاوز 2%، وتوقع التقرير بأن يزداد الإنفاق على التكنولوجيات التعليمية بنسبة 17% سنوياً ليصل إلى 252 مليار دولار أمريكي بحلول عام 2020 (EdTechXGlobal/ IBIS Capital, 2016). وللاستفادة من الإمكانيات التي تكتنزها هذه السوق، تجري الشركات مفاوضات منتظمة مع البلدان من أجل إبرام شراكات ترمي إلى تنفيذ مبادرات واسعة النطاق في حقل التعليم والتعلم. ويبيّن هذا القسم عمليات المساءلة فيما يتصل بنوعين من المواد التعليمية التي عادة ما تجري خصصتها، ألا وهي الكتب المدرسية والحواسيب.

لا يزال توفير «كتاب مدرسي لكل طفل» هدفاً بعيد المنال

رغم كل الدعوات المطالبة بتعميم الكتب المدرسية على جميع الطلاب، إلا أن العديد من البلدان المتدنية الدخل لا تزال تعاني من شح في الكتب المدرسية المتوفرة. وشهدت وتيرة إنتاج الكتب المدرسية على الصعيدين الوطني والإقليمي في كل من الكامرون، وكينيا، وملاوي، ومالي، ورواندا، وجمهورية تنزانيا المتحدة، وزامبيا زيادة سريعة منذ تسعينات القرن

المعايير وإتاحة المعلومات لأعضائها. وبالنظر إلى صعوبة فرض الرقابة الرسمية على قطاع الدروس الخصوصية المتنامي، فإن المداوالت بشأن هذه المسألة تشجع على تثقيف المستهلكين وعلى الرقابة الذاتية (Bray and Kwo, 2014).

وفي ظل تدني مستويات الرقابة الحكومية، تسهم مدونات السلوك التي يعدها القائمون على هذه الصناعة في تعزيز المساءلة مع المحافظة في الوقت نفسه على استقلالية هذا القطاع. ففي أستراليا مثلاً، توفر مدونة السلوك التي أعدتها رابطة القائمين على الدروس الخصوصية مبادئ توجيهية بشأن المعايير الواجب مراعاتها في الإعلانات الدعائية، والمؤهلات المطلوبة، وأخلاقيات هذا القطاع، كما توفر معلومات للزبائن وتبيّن سياسة استرداد المبالغ المدفوعة. أما رابطة مدارس جوكو اليابانية فقد نشرت معايير طوعية ومبادئ توجيهية خاصة بحماية الأطفال والبيانات وأتاحتها للشركات التي توفر الدروس الخصوصية (Bray and Kwo, 2014). وفي المملكة المتحدة، أعدت رابطة المعلمين الخصوصيين التي أنشئت في عام 2013 بهدف إضفاء الطابع المهني على هذا القطاع المتنامي مدونة أخلاقيات للمعلمين الخصوصيين وأخرى عن الممارسات الجيدة خصصتها للشركات (The Tutors' Association, 2016).

ليس من السهل مراقبة عمل المعلمين في قطاع الدروس الخصوصية

قد ينطوي قيام معلمي المدارس بإعطاء الدروس الخصوصية على تضارب في المصالح يؤثر سلباً على عملية التعلم. ففي نيبال مثلاً، لا يغطي المعلمون الذين يعطون الدروس الخصوصية سوى جزء من المواد الدراسية في المدارس من أجل زيادة الطلب على الدروس الخصوصية، لذا فإن الطلاب المنحدرين من أسر فقيرة ولم يتلقوا الدروس الخصوصية حققوا نتائج أسوأ من أقرانهم في الامتحانات النهائية في هذا البلد (Jayachandran, 2014). ويطبق بعض البلدان لوائح تنظم مشاركة المعلمين في إعطاء الدروس الخصوصية، منها مدونة أخلاقيات المعلمين لعام 2010 في جورجيا التي تثني المعلمين عن إعطاء دروس خصوصية لطلابهم¹ ويحظر اليابان على المعلمين المتفرغين إعطاء دروس خصوصية (Bray and Kwo, 2014) في حين لا تفرض الحكومة الفلبينية أية رقابة على هذا القطاع. أما أوزبكستان فتسمح للمعلمين بإعطاء دروس خصوصية لطلابهم (de Castro and de Guzman, 2013; Bray and Kwo, 2014).

ويتعين لدى السعي لفرض الرقابة على معلمي المدارس الذين يعطون الدروس الخصوصية مراعاة أوضاعهم وظروفهم، إذ أشارت الدراسات

«الكويت ستطرد المعلمين الأجانب الذين يعطون دروساً خصوصية»



~ Zawya, January 2017



الإطار 1-7

نهج متضافر لإصلاح سلاسل إمداد الكتب المدرسية في الفلبين

من شأن أنشطة الإبلاغ، وتوافر الالتزام الحكومي، وتنفيذ المبادرات المجتمعية أن تؤدي دوراً محورياً في تحسين عمليات إعداد الكتب المدرسية وتوفيرها، وخير مثال على ذلك ما قامت به الفلبين لإصلاح نظام توريد الكتب المدرسية الحكومية. ففي عام 1995، كشفت تقارير عن تفشي ظاهرة دفع الرشاوى للمسؤولين من الميزانية المخصصة للكتب المدرسية، مما حدا بالحكومة إلى الاستعانة بالقطاع الخاص لتوريد هذه الكتب. وبما أن الثقافة السياسية السائدة لم تتغير، فقد أدى فتح الأسواق بهذه الطريقة إلى زيادة معدلات الفساد وهو ما كشفت عنه الصحفية إيفون شوا في عام 1999 في كتابها المعنون «المسلوبون: تحقيق عن الفساد في قطاع التعليم في الفلبين». ودفع هذا الكتاب السكان إلى ممارسة المزيد من الضغوط مطالبين بإجراء الإصلاحات. وفي الفترة بين عامي 2001 و2002، بينت منظمة Government Watch المستقلة وجود نقص في الكتب المدرسية نسبته 40% لأن الحكومة لم تعط تعليمات واضحة للناشرين كما لم تفرض عليهم أية عقوبات لدى تأخرهم في تسليم الكتب.

وفي عام 2002، حددت الحكومة الجديدة جداول زمنية صارمة لتسليم الكتب المدرسية بينما عكفت شبكة وطنية غطت شتى أرجاء البلاد وضمت المئات من أفراد المجتمع المدني ومن المتطوعين على رصد الجهود المبذولة ومتابعتها. وبين عامي 2002 و2005، ازدادت مستويات الشفافية في المناقصات مما أسفر عن انخفاض أسعار الكتب وتراجع الأجل الزمنية الضرورية لإنتاجها وتسليمها بمقدار النصف في المتوسط. وفي عام 2007، اعتمدت وزارة التربية والتعليم قراراً يقضي بمأسسة مشاركة منظمات المجتمع المدني في رصد المشتريات ومتابعتها. وبينما تعطي البلدان المتدنية الدخل الأولوية كما يبدو لتحقيق الوفورات وتقليص التكاليف لدى إشراك القطاع الخاص، إلا أن المساعي التي بذلتها الفلبين بنجاح تبين أهمية الدور الذي أداه تضافر جهود الحكومة والمجتمع المدني في إصلاح سلسلة إمداد الكتب المدرسية.

المصادر: Arugay, 2012; UNESCO, 2016b

الماضي بفضل الشراكات المبرمة بين القطاعين العام والخاص. وفي المقابل، لا تزال الحكومات تحتكر عملية إنتاج الكتب المدرسية وتطويرها في بعض البلدان الأفريقية الناطقة بالفرنسية وهو ما لم نعد نراه كثيراً في نظيراتها الناطقة بالإنجليزية (Read, 2015). وتشجع البلدان القطاع الخاص على المشاركة في إنتاج الكتب المدرسية بغية تقليص كلفتها من خلال تبسيط عمليات النشر والتوزيع وزيادة فعاليتها، كما تقوم بعض البلدان بالتعاقد مع دور طباعة إقليمية أو دولية لطباعة المواد المدرسية وذلك لتحقيق وفورات الحجم. ودلت البحوث على أن بعضاً من الشراكات مع القطاع الخاص كان فعالاً من حيث التكلفة، كما هو الحال في أوغندا مثلاً حيث انخفضت تكاليف الكتب المدرسية بمقدار الثلثين عندما أوكلت مهمة نشرها إلى القطاع الخاص (Fredriksen and Brar, 2015). (انظر الإطار 1-7 للاطلاع على النهج المتضافر الذي اتبعته الفلبين).

بمقدور المبادرات الشعبية التي يقودها المجتمع المدني إخضاع ناشري الكتب المدرسية للمساءلة

لا بد من رصد مدى مواءمة مضمون الكتب المدرسية للأهداف التي يرمي منهاج الدراسي إلى تحقيقها لما لذلك من أهمية قصوى في ضمان عمليات تعلم مجدية. وفي هذا الصدد، ساهمت المبادرات الشعبية في تسوية بعض الإشكاليات المترتبة على مضامين قام الناشرون بإعدادها بتوجيهات من هيئات معتمدة رسمياً. ففي الولايات المتحدة مثلاً، حيث يخدم النقاش بشأن تغير المناخ، أيدت وسائل الإعلام ورأسمو السياسات من التيار المحافظ إعداد مضامين دراسية تنكر تغير المناخ. وفي ولاية تكساس الأمريكية، بينت دراسة تحليلية للمناهج الدراسية الجديدة أن العديد من الكتب المدرسية المقترحة التي أعدها الناشرون بهدف اعتمادها في عام 2015، ومنهم شركة بيرسون ودار ماكغراو-هيل للنشر، قد شوّهت الحقائق المتصلة بتغير المناخ إلى حد كبير وعرضتها بوصفها مجرد رأي آخر عن الموضوع (NCSE, 2014). وقد حدا ذلك بعدد من المؤسسات على غرار شبكة تكساس للحريات إلى تنظيم حملة للدعوة والمناصرة رافقها سيل عارم من العرائض، مما دفع الناشرين إلى مراجعة بعض من المواد محل الجدل (Quinn, 2014).

وفي جنوب أفريقيا، أفضت حملة نُظمت عبر وسائل التواصل الاجتماعي من أجل توعية السكان بمضمون كتاب مدرسي نشرته شركة بيرسون إلى مراجعة هذا الكتاب المعتمد منذ خمس سنوات ويتضمن سيناريو لحادثة اعتداء جنسي يبدو فيها وكأنه يشجع على إلقاء اللوم على الضحية. وكان سؤال طرحه أحد أولياء الأمور على موقع فيسبوك للتواصل الاجتماعي قد حدا بالكثيرين إلى التوقيع على عريضة نشرها أحد المواقع الإلكترونية في جنوب أفريقيا. ورداً على الطلبات التي وجهت إلى الناشر لحثه على الاعتذار، أعلنت شركة بيرسون أنها ستعدل العبارات المعتمدة في الكتاب فوراً وستصدر طبعة جديدة منه (Davies, 2016). وتعتبر شركة بيرسون الشركة الأكبر في العالم في حقل الخدمات التعليمية وهي حاضرة في أكثر من 70 بلداً وتحتكر الأسواق في جل بلدان العالم مما يطرح التساؤلات بشأن طبيعة الجهة المخولة بمساءلتها ومدى قدرتها على ذلك (الإطار 2-7).

يتطلب تعميم الحواسيب المحمولة واللوحية في المدارس عبر شراكات مع القطاع الخاص إنفاذ الحكومات للعقود إنفاذاً صارماً

شهد مطلع الألفية الجديدة عدداً من المساعي الرامية إلى التغلب على «الفجوة الرقمية» الناجمة عن تمتع الطلاب الأعلى دخلاً والمدارس ذات الإمكانيات الأكبر بفرص الانتفاع الكامل بالتكنولوجيات والموارد الجديدة على خلاف باقي الطلاب والمدارس. وسارعت عدة بلدان إلى إتاحة وسائل التكنولوجيا لكل طالب، صارفة النظر عما يوجه للتكنولوجيا من انتقادات بشأن قدرتها المحدودة على تجاوز التحديات النظامية، وكلفة صيانة الحواسيب وتحديثها، وكلفة تدريب المعلمين على استخدامها على نحو فعال (Toyama, 2011).

وكانت بيرو وأوروغواي من بين البلدان التي نفذت مبادرات رائجة هدفها توفير «حاسوب محمول لكل طفل» مما أسفر عن نتائج متباينة (Trucano, 2014)، إذ بيّن تحليل أجري للبرنامج المطبق في بيرو أنه لم يكن لزيادة انتفاع الطلاب بالحاسوب سوى تأثير محدود على نتائج التعلم (Cristia et al., 2012). أما المبادرة التي طبقتها بيرو بموجب مرسوم رئاسي صدر في عام 2007 فنجحت في توسيع نطاق الانتفاع بالتكنولوجيا وفي تقليص الفجوة الرقمية، إذ تلقى جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية حواسيب محمولة بحلول عام 2009. ويُعزى توسيع نطاق البرنامج في أوروغواي إلى الإرادة السياسية الثابتة، والتركيز على تبني هذه التكنولوجيا وإشراك الجميع فيها، وإلى الاستراتيجية الرامية إلى تنسيق البرنامج وتنفيذه بقيادة الحكومة. وبدلاً من التعاقد مع جهة خارجية لتوزيع الحواسيب المحمولة، قامت الحكومة بشراء الحواسيب مباشرة من مؤسسة «حاسوب محمول لكل طفل» غير الربحية. وقام مختبر أوروغواي للتكنولوجيا بتنسيق عملية توزيع الحواسيب بينما أُنيطت بمجلس التعليم الابتدائي مسؤولية دمجها في المسيرة التربوية (Hinostroza et al., 2011). وسعى لسد الفجوة الرقمية، بوشر بتطبيق البرنامج في المجتمعات الريفية والفقيرة في بادئ الأمر، بينما تلقى الطلاب في عاصمة البلاد حواسيبهم في المرحلة الأخيرة. ورغم إسهام البرنامج في توسيع نطاق الانتفاع بالحواسيب، إلا أنه لم يؤثر على نتائج الطلاب في مادتي الحساب والقراءة وذلك لأن المعلمين لم يتبنوا البرنامج تبنيّاً كاملاً ولأن الحواسيب كانت تستخدم بصفة أساسية للبحث عن المعلومات على الإنترنت (de Melo et al., 2014).

وفي الهند، انبثق مشروع حواسيب أكاش اللوحية عن شراكة بين القطاعين العام والخاص عادت بالفائدة أساساً على الشركة البائعة نظراً لتقصير الحكومة في إنفاذ العقد المبرم معها. وسعى هذا المشروع الذي استُهل في عام 2010 إلى توفير حواسيب لوحية رخيصة الثمن للطلاب في جميع المراحل التعليمية، غير أن شركة داتا وند التي فازت بالمنافسة لم توفر سوى جزء من الحواسيب التي وعدت بها كما واجهت العديد من المشكلات التقنية (Dutz et al., 2014). وأظهرت عملية مراجعة مالية وجود عيوب في إجراءات الشراء الأصلية بما فيها عدم احترام المواعيد وغياب الشفافية، حملت مسؤوليتها في المقام الأول للمؤسسة العامة التي تدير المشروع (Comptroller and Auditor General of India, 2013).

شركة بيرسون ذات المساهمة العامة المحدودة: هل يحول حجمها الهائل دون إخضاعها للمساءلة؟

اشتهرت شركة بيرسون حتى فترة وجيزة بفضل عملها في مجال نشر الكتب المدرسية. وقد أدرك الرئيس التنفيذي للشركة في مطلع الألفية الجديدة التسارع في نمو قطاع التعليم الرقمي، فأعدّ استراتيجية انتقالية للشركة وقام بشراء العديد من المنشآت التجارية العاملة في مجال التكنولوجيا. وفي عام 2015، بلغ حجم مبيعات الشركة 4.5 مليار جنيه استرليني كما عدّلت الشركة قيمة أرباحها التشغيلية لتبلغ 723 مليون جنيه استرليني.

وتزامنت زيادة حصة شركة بيرسون من السوق مع تصاعد وتيرة الإصلاحات في مجال المساءلة التي بدأت الشركة بتطبيقها تماشياً مع نتائج عمليات التقييم.² ومع تزايد حضور الشركة في مجالات عدة ترتبط بالتعليم، على غرار إعداد الامتحانات وإتاحة المواد التعليمية على الإنترنت، تنامي القلق من حدوث ممارسات غير أخلاقية وتضارب في المصالح. ورفعت ضد الشركة عدة دعاوى للمطالبة بتعويضات مالية محدودة والعديد من الدعاوى الأخرى بموجب قانون مكافحة الاحتكار لمنعها من احتكار أسواق التعليم بالنظر إلى استمرارها في شراء المنشآت التجارية العاملة في هذا المجال. وفي عام 2012، رفعت 33 ولاية أمريكية دعوى على شركة بيرسون متهمه إياها بالتواطؤ مع شركة آبل ومع أربع شركات نشر أخرى لتحديد سعر الكتاب الإلكتروني e-book. وفي عام 2013، فازت شركتا آبل وبيرسون بمناقصة قيمتها 1.3 مليار دولار أمريكي هدفها دمج التكنولوجيا في الأنشطة التعليمية في اتحاد مدارس لوس أنجليس، إلا أن هذا البرنامج واجه العديد من المشكلات بما فيها تدني نسبة الطلاب المنتفعين بالمضامين الإلكترونية عن 5% وعدم ملائمة المواد المتاحة للطلاب الذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية. وفي غضون سنة واحدة ليس إلا، توقفت جميع المدارس عن استخدام الحواسيب اللوحية المزودة بالمنهاج الدراسي الذي أعدته شركة بيرسون.

ورغم كل الجهود الرامية إلى وضع شركة بيرسون أمام مسؤولياتها، إلا أن نفوذ هذه الشركة لم يضعف. ففي مسعى منها لتسويق نفسها بصورة جديدة وربما للرد على ما تواجهه من احتجاجات عامة، بادرت الشركة إلى تطبيق مبادرة كبرى لتعزيز المساءلة تضمنت الاستثمار في قطاعات أخرى غير التعليم، كما سعت إلى تعميم مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركات في ممارساتها التجارية وأعدت إطاراً خاصاً بالفعالية هدفه قياس وقع أنشطتها الاستثمارية على قطاع التعليم، مع التركيز على مسؤوليتها أمام زبائنها. ولا يُعرف بعد دور هذه التدابير في زيادة مستويات الشفافية والمساءلة، إذ سيصدر أول تقرير رسمي في هذا الصدد في عام 2018. ويشير النقد إلى أن إطار الفعالية الذي اعتمدته الشركة يفرط في التركيز على بعض من نتائج التعلم فحسب، ويحدرون مما قد يعنيه توسع شركات كبرى كهذه من تهديد على الممارسات المتبعة بموجب سياسات التعليم الوطنية ومن تهमيش للمعلمين والمربين، قائلين إن الشركات الخاصة كشركة بيرسون لا تخضع في حقيقة الأمر إلا لمساءلة مساهميهها.

المصادر: Alami (2016); Hogan (2016); Hogan et al. (2016); Layton (2013); Pearson PLC (2016); Reingold (2015); Robinson (2015); US DOJ (2008, 2013); Williams (2015)

يتعين إجراء تحليل للجذوى الاقتصادية قبل التعهد بتوسيع نطاق الدروس الخصوصية والتعلم الرقمي وقبل إشراك منشآت عالمية في تنفيذ المبادرات في حقل التعليم

“

الخلاصة

يبدو أن المسألة عن الخدمات التعليمية الفرعية الرديفة التي يقدمها القطاع الخاص تركز على توفير المواد أو الخدمات وتعتبر هدفاً من أهداف المسألة. ويميل العديد من الحكومات إلى ترك مسألة تنظيم دور القطاع الخاص للأسواق، وإلى التشجيع على توعية المستهلكين، وإلى اعتبار الشراكات بين القطاعين العام والخاص شراكات إيجابية عموماً بالنظر إلى تقليصها للتكاليف. بيد أن التعاون المثمر مع القطاع الخاص يتطلب تحديد الأدوار بوضوح، واعتماد إجراءات تتسم بالشفافية، كما يتطلب التزاماً من الحكومات، وتوفير القدرة على الرصد والمتابعة.

وفي حال لم تتحقق هذه الشروط، فإن انتشار الشركات الساعية للربح التي تقدم الدروس الخصوصية وتوفير التكنولوجيا قد يؤثر تأثيراً بالغاً على الإنصاف في التعليم لأن هذه الخدمات ستقتصر على البعض فحسب بينما سيجني البعض الآخر الأرباح من تطويرها وتوفيرها. ولزيادة مستويات الإنصاف والنهوض بأفاق التعلم، قد يكون من المجدي فرض ضريبة تزايدية على الأموال العامة التي تتلقاها هذه الشركات وتسخير الموارد المتأتية من ذلك لتجاوز التحديات الأبرز التي تشهدها بيئات التعلم، على غرار توفير الكتب المدرسية، وخدمات الكهرباء والمياه والصرف الصحي في المدارس التي تعاني من قلة الموارد.

وتؤثر مشاركة القطاع الخاص عندما يتعلق الأمر بشركات بحجم شركتي بيرسون أو سوديكسو تأثيراً منهجياً على السياسات المطبقة، وعلى حملات الدعوة والمناصرة، وعلى القدرة على فرض الأنظمة والضوابط. ويمكن للحكومات والمجتمعات المدنية ووسائل الإعلام وغيرها من الأطراف أن تسهم في مساءلة عمالقة القطاع الخاص عن أنشطتهم في حقل التعليم، غير أن علينا ألا نتوقع منها التصدي لحالات التواطؤ الكبرى بين الشركات أو مواجهة الأطراف التي تستغل التعليم لجني الأرباح. وفي الوقت نفسه، لا بد أن تعي الحكومات مسؤولياتها المتمثلة في توفير بيئة تتيج للأعبين من القطاع الخاص إعطاء الأولوية لقضايا الإنصاف في التعليم. وقد يكون القول أسهل من الفعل في هذا الصدد، إذ أن الحكومات التي تتمتع بما يكفي من القدرات لإدارة اللاعبين من القطاع الخاص تكون أكثر قدرة على الارتقاء بنظام التعليم العام.

الحواشي

1. وفر الفصل 4 تحليلاً للمدونات الأخلاقية للمعلمين.
2. يوفر الفصل 3 معلومات عن مساءلة المدارس استناداً إلى نتائج عمليات التقييم.

وفي عام 2013، ورغم التهديد بإيقاع عقوبات على شركة داتا وند بسبب تأخرها في تسليم الحواسيب وإخلالها بالتالي بشروط أمر التوريد، إلا أنها عجزت مجدداً عن الوفاء بالتزاماتها ضمن الأجل الزمني المحدد لذلك دون إيقاع أية عقوبة عليها (News 18, 2013). وبين الرد على استفسار عن هذه القضية قدم بموجب قانون الحق في الحصول على المعلومات أن البرنامج وُفّر في نهاية المطاف 100 ألف حاسوب لوحي، وهو العدد الذي كان من المفترض أن يوفره في مرحلته الأولى، قبل إسدال الستار عليه بهدوء في آذار/مارس 2005. ورغم أن البرنامج لم يوفر حواسيب مدعومة من الحكومة سوى لقلّة قليلة من الطلاب الهنود، إلا أن شركة داتا وند كانت الرابع الأكبر، إذ سوّقت لنفسها بوصفها شركة تسعى إلى جسر الفجوة الرقمية عبر توفير خدمة الإنترنت وإتاحة الحواسيب بكلفة متدنية، مما مكّنها من عرض نماذج جديدة لحواسيب متدنية الكلفة في الأسواق الهندية، كما أمطرت بوابل من المديح بوصفها شركة تكنولوجية على درجة كبيرة من التجديد والابتكار (Mukunth, 2015).

واعتمدت تايلاند على استراتيجية مشابهة للتوريد من القطاع الخاص حققت نتائج مخيبة للآمال هي أيضاً. ففي عام 2012، استهلت تايلاند مشروع «حاسوب لوحي لكل طفل»، ورست المناقصة على شركة شينزن التي تقدمت بعرض متدني السعر نسبياً. وأشارت صحيفة بانكوك بوست إلى عدد من المشكلات الكبرى التي واجهها المشروع، إذ بلغت نسبة الحواسيب اللوحية المعطوبة 30% رغم ادعاء الحكومة أن نسبتها قلت عن 1% (Muncaster, 2013)، كما عجزت الشركة في نهاية المطاف عن تسليم الحواسيب اللوحية التي وعدت بها وعددها 800 ألف جهاز في الموعد المحدد، كما رفضت دفع الرسوم المستحقة عليها لقاء هذا التأخير، وأشهرت إفلاسها، وفسخ العقد المبرم معها (Chiangrai Times, 2015; Sakawee, 2014; Times, 2014). وفي عام 2014، ألغت الحكومة الجديدة هذا البرنامج وأمرت المدارس بتسليم الحواسيب اللوحية التي استلمتها (Chiangrai Times, 2015).

ويتطلب دمج التكنولوجيا بنجاح في البرامج التعليمية التزاماً حقيقياً من الحكومات بمراعاة اعتبارات عدة لا تقتصر على عمليات الشراء والتوريد فحسب، بل تشمل كذلك أخذ احتياجات المتعلمين في الاعتبار لدى تصميم المناهج الدراسية، وتوفير التدريب اللازم للمعلمين، ومنح الأولوية لقضايا الإنصاف. ولتحقيق هذه الأهداف، يتعين على الشراكات بين القطاعين العام والخاص الرامية إلى دمج التكنولوجيا في البرامج التعليمية مراعاة واقع المستخدمين النهائيين لهذه التكنولوجيا، أي المدارس والمعلمين، وإعطاء الأولوية للمدارس والطلاب الأشد حرماناً حتى لا تزداد الفجوة الرقمية اتساعاً.

التلميذ سريدهار البالغ من العمر
ست سنوات يبين على اللوحة
ما تعلمه في مادة الرياضيات في
المدرسة، في أندرا براديش، في الهند

مصدر الصورة: Poulomi Basu/UNESCO



الفصل

8

رصد التعليم في إطار أهداف التنمية المستدامة

إطار رصد هدف التنمية المستدامة 116

إطار الإبلاغ بشأن هدف التنمية المستدامة 117

قائمة بشأن المؤشرات المعنية ولنطاق توافر البيانات بشأنها. وفيما يتعلق بالهدف الخاص بالتعليم، تم تحديد ثلاثة مؤشرات أدرجت في المستوى الأول (مؤشرات توجد بشأنها «منهجية قائمة ... وبيانات تنتجها البلدان بانتظام»)، وأربعة مؤشرات أدرجت في المستوى الثاني (مؤشرات توجد بشأنها «منهجية قائمة ... لكن البلدان لا تنتج البيانات بانتظام»)، ومؤشرين أدرجا في المستوى الثالث (مؤشرات «لا توجد بشأنها منهجية قائمة»)، ومؤشرين اثنين يندرجان في أكثر من مستوى. ويجري إعداد وتطبيق خطط بشأن جميع مؤشرات المستوى الثالث (IAEG-SDGs) (الجدول 8-1). ولا يدل مستوى التصنيف بالضرورة على مدى جودة المؤشر المعني. فعلى النحو المبين في هذا التقرير، حتى إذا كانت مؤشرات المستوى الأول تفي بمعيار وجود منهجية قائمة بشأنها، فإنها قد لا تكون مفيدة من حيث المعلومات إلا بصورة جزئية، إن لم تكن مضللة.

وتعتبر الوكالات المؤتمنة مسؤولة عن تشذيب المؤشرات. وفي حين يحدد إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 معهد اليونسكو للإحصاء بوصفه المصدر الرسمي للبيانات التعليمية الخاصة بالبلدان، فإن المعهد يشترك مع اليونسكو في عقد اجتماعات فريق التعاون التقني بشأن مؤشرات الهدف 4 للتنمية المستدامة - التعليم حتى عام 2030. ويتألف هذا الفريق من الدول الأعضاء في فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة إضافة إلى وكالات ومؤسسات دولية مختارة. ويهدف هذا الفريق إلى زيادة تنمية الإطار مركزاً على المؤشرات المواضيعية ومقدماً كذلك المشورة إلى معهد اليونسكو للإحصاء فيما يخص جوانب التشذيب التي يمكن أن يقترحها المعهد بشأن المؤشرات العالمية على فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة. ويرمي فريق التعاون التقني أيضاً إلى تعزيز إنتاج البيانات على المستوى القطري وإلى تيسير الإبلاغ القابل للمقارنة عبر البلدان. ويركز كل فريق من أفرقة العمل الثلاثة التابعة له على أحد الموضوعات التالية: تنمية المؤشرات، تنمية القدرات، الإبلاغ.

وقد وافق فريق التعاون التقني، في عام 2016، على أن يجري الإبلاغ خلال عام 2017 بشأن 29 مؤشراً من مجموع المؤشرات البالغ 43 مؤشراً (انظر مقدمة الجداول الإحصائية الواردة في الملحق). وفي المجموع، ثمة 22 مؤشراً تحتاج إلى زيادة صقلها؛ ويضطلع فريق التعاون التقني بصياغة 15 مؤشراً من بين هذه المؤشرات، بينما تتولى بنية منفصلة، هي التحالف العالمي لرصد التعلم، الذي يقوم معهد اليونسكو للإحصاء أيضاً بعقد اجتماعاته، صياغة 7 مؤشرات تتعلق بنتائج التعلم.

ويمكن اعتبار التحالف العالمي لرصد التعلم فريقاً رابعاً من أفرقة عمل فريق التعاون التقني. فبالنظر إلى التعقيد التقني الخاص بنتائج التعلم التي تتناولها المؤشرات، تم إنشاء هذا التحالف أصلاً في شكل منتدى يضم المنظمات المعنية بتقييمات التعلم بغية تحقيق توافق في الآراء بينها. ويشتمل التحالف على خمسة أفرقة عمل خاصة يعني كل واحد منها بمؤشرات إحدى الغايات المتعلقة بنتائج التعلم، إضافة إلى فريق عمل خاص مستعرض الاهتمامات يعني بالتطبيق. ومع ذلك، فقد أصبح التحالف العالمي لرصد التعلم يضم تدريجياً بلداناً في عضويته.

واصلت خطة التنمية المستدامة لعام 2030 مسيرتها لتفضي إلى إطار جديد لرصد التعليم يرمي إلى الارتقاء

بالعمل إلى مستوى الطموح الكامن في الغايات المعلنة، ويوسع نطاق اهتمامه ليتجاوز حدود الإطار السابق وذلك باستخدام مصادر أغنى للمعلومات. وحتى إذا كان هذا الإطار الجديد يكاد ألا يتناول سوى الجوانب السطحية للقضايا الأساسية للتعليم والتعلم مدى الحياة، ولا سيما القضايا المرتبطة بالتنمية المستدامة، فإنه يتطلب تعبئة هامة للموارد من أجل إعداد المعايير ونشر الأدوات اللازمة لتقدير مستويات الإنصاف والجودة والتعلم. ويرد في هذه المقدمة للجزء الخاص بالرصد في هذا التقرير استعراض للوضع فيما يخص إطار الرصد والإبلاغ بشأن الهدف 4 للتنمية المستدامة المعني بالتعليم، مع عرض للتدابير التي اتخذت منذ عام 2016 لصقل هذا الإطار وتطبيقه.

إطار رصد هدف التنمية المستدامة

أنشأت اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة، في آذار/مارس 2015، فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة بغية وضع مؤشرات عالمية لرصد الأهداف والغايات الجديدة. ووافقت اللجنة في آذار/مارس 2016 على قائمة تضم 232 مؤشراً. وبعد مرور سنة، تم تشذيب هذه القائمة في صيغة أقرها المجلس الاقتصادي والاجتماعي في حزيران/يونيو 2017، واعتمدتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في أيلول/سبتمبر 2017. وبإمكان فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة أن يقترح كل سنة مزيداً من جوانب التشذيب للإطار العالمي، إلا أنه اتفق فقط على إجراء استعراض هام للإطار في عامي 2019 و2024 كي يُعرض على اللجنة التماساً لموافقتها في دورتيها لعامي 2020 و2025.

وفيما يخص الهدف 4 للتنمية المستدامة، ثمة 11 مؤشراً عالمياً - مؤشر واحد لكل غاية، باستثناء الغاية 4.2 التي يوجد مؤشران بصدها. ويضطلع معهد اليونسكو للإحصاء بدور الوكالة المؤتمنة الوحيدة فيما يخص ثمانية مؤشرات، وبدور الوكالة العاملة بالتعاون مع الاتحاد الدولي للاتصالات فيما يخص الغاية 4.4 المعنية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتمثل منظمة الأمم المتحدة للطفولة ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الوكالتين المؤتمنتين، على التوالي، بالغاية 4.2 المعنية بتنمية الطفولة المبكرة، وبالغاية 4-ب المعنية بالمساعدة في مجال المنح الدراسية.

وبالإضافة إلى المؤشرات العالمية الأحد عشر، اقترحت أوساط التعليم 32 مؤشراً مواضيعياً من أجل تغطية النطاق الأوسع لجدول أعمال التعليم. وقد أدرجت هذه المؤشرات في ملحق إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030، الذي اعتمد في تشرين الثاني/نوفمبر 2015. وبالتالي، فإن إطار رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة يتكون في المجموع من 43 مؤشراً.

واعترافاً من فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة بالحاجة إلى إجراء المزيد من العمل المنهجي، اعتمد تصنيفاً للمؤشرات يدرجها في ثلاثة مستويات وفقاً لمدى وجود منهجية

الجدول 8-1:

المؤشرات العالمية الخاصة بالهدف 4 للتنمية المستدامة، بحسب الوكالة المؤتمنة ومستوى التصنيف

المرحلة	الوكالة المؤتمنة	مستوى التصنيف
1-1-4: نسبة الأطفال والشباب:	معهد اليونسكو للإحصاء	
(أ) في الصف الثاني / الثالث:		الثالث
(ب) في نهاية المرحلة الابتدائية: (ج) في نهاية المرحلة الأولى من التعليم الثانوي		الثاني
الذين يحققون على الأقل الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في (1) القراءة، و(2) في الرياضيات، بحسب الجنس		
1-2-4: النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة الذين يسببون على المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي، بحسب الجنس	منظمة الأمم المتحدة للطفولة	الثالث
2-2-4: معدل المشاركة في التعلم المنظم (قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي)، بحسب الجنس	معهد اليونسكو للإحصاء	الأول
1-3-4: معدل مشاركة الشباب والكبار في التعليم الرسمي وغير الرسمي والتدريب خلال الاثني عشر شهراً السابقة، بحسب الجنس	معهد اليونسكو للإحصاء	الثاني
1-4-4: النسبة المئوية للشباب والكبار الذين تتوافر لديهم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بحسب نوع المهارة	معهد اليونسكو للإحصاء / الاتحاد الدولي للاتصالات	الثاني
1-5-4: مؤشرات التكافؤ (أنثى/ذكر، وريفي/حضري، وأدنى / أعلى خمس السكان ثراء، ومؤشرات أخرى مثل ذوي الإعاقة، والشعوب الأصلية، والمتضررين من النزاع، متى توافرت البيانات عن ذلك) لجميع مؤشرات التعليم المدرجة في هذه القائمة، التي يمكن تصنيفها	معهد اليونسكو للإحصاء	الأول / الثاني / الثالث، بحسب المؤشر المعني
1-6-4: النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معينة الذين يحققون على الأقل مستوى ثابتاً من الكفاءة في المهارات الوظيفية المتصلة بما يلي: (أ) الأمية، (ب) الحساب، بحسب الجنس	معهد اليونسكو للإحصاء	الثاني
1-7-4: مدى تعميم (1) تعليم المواطنة العالمية و(2) التعليم من أجل التنمية المستدامة، بما في ذلك المساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان، وذلك على جميع الصعد في (أ) السياسات التعليمية الوطنية، و(ب) المناهج الدراسية، و(ج) تدريب المعلمين، و(د) تقييم الطلاب	معهد اليونسكو للإحصاء	
1-أ-4: النسبة المئوية للمدارس التي تنتفع بما يلي: (أ) الطاقة الكهربائية؛ (ب) شبكة الإنترنت لأغراض تعليمية؛ (ج) أجهزة حاسوبية لأغراض التعليم؛ (د) بنى أساسية ومواد مكيفة للطلاب ذوي الإعاقة؛ (هـ) مياه الشرب الأساسية؛ (و) مرافق إصحاح أساسية غير مختلطة؛ (ز) مرافق أساسية لغسل الأيدي (وفق التعاريف الواردة في مؤشر توفير المياه وخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع)	معهد اليونسكو للإحصاء	الثاني
1-ب-4: حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية لتقديم المنح، بحسب القطاع ونوع الدراسة	منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي	الأول
1-ج-4: النسبة المئوية للمعلمين في (أ) مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي؛ (ب) التعليم الابتدائي؛ (ج) التعليم الإعدادي؛ (د) التعليم الثانوي، الذين حصلوا على الأقل على الحد الأدنى من التدريب المنظم للمعلمين (مثل التدريب التربوي)، قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة، اللازم للتدريس على المستوى المناسب في بلد معين	معهد اليونسكو للإحصاء	الأول

ملاحظات: فيما يلي تعاريف مستويات التصنيف:

المستوى الأول: المؤشر واضح من الناحية المفاهيمية ويستند إلى منهجية قائمة ومعايير متفق عليها دولياً وإلى بيانات تنتجها البلدان بانتظام وتشمل ما لا يقل عن 50% من البلدان ومن السكان في كل منطقة ينطبق عليها المؤشر المعني.

المستوى الثاني: المؤشر واضح من الناحية المفاهيمية ويستند إلى منهجية قائمة ومعايير متفق عليها دولياً إلا أن البلدان لا تنتج بيانات خاصة به بصورة منتظمة.

المستوى الثالث: ما زالت لا توجد بشأن المؤشر منهجية قائمة أو معايير متفق عليها دولياً، لكن العمل جارٍ (أو سيجري) لإعداد أو اختبار هذه المنهجية / المعايير.

المصدر: (2017) IAEG-SDGs

أهداف أخرى من أهداف التنمية المستدامة، بينما يجري في الفصل 20 استعراض مسألة تمويل التعليم التي تُعتبر مسألة رئيسية تم تحديدها في «إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030». ولأغراض الإحالة المرجعية، يحتوي كل فصل على المؤشرات الملائمة.

وموجز القول هو إن المجتمع الدولي قد أنشأ بنية منظمّة لدعم إطار الرصد. والمهمة معقدة ويتطلب الأمر استثمار المزيد من الموارد، ولا سيما لتحسين التنسيق وزيادة مشاركة البلدان. ولئن كانت ثمة خطوات قد اتخذت لتيسير هذه الزيادة، لا تزال توجد صعوبتان قائمتان تتمثلان في ترشيح البنى التمثيلية وقنوات الاتصال بين البلدان على المستوى الإقليمي، وتعزيز مشاركة البلدان في هذه الآليات الاستشارية.

إطار الإبلاغ بشأن هدف التنمية المستدامة

يشغل المنتدى السياسي السنوي الرفيع المستوى مكان الذروة في إطار متابعة واستعراض العمل بشأن هدف التنمية المستدامة. وينعقد هذا المنتدى كل أربعة أعوام برعاية الجمعية العامة، وينعقد في السنوات الفاصلة بين هذه الدورات تحت رعاية المجلس الاقتصادي والاجتماعي. وتتمثل مهمته في توفير القيادة السياسية والتوجيه وتقديم التوصيات بشأن التنفيذ والمتابعة؛ ورصد مسار التقدم المحرز؛ والتشجيع على صياغة سياسات متسقة تقوم على الشواهد والعلم وتجارب البلدان؛ ومعالجة القضايا الجديدة والناشئة.

ويوفر التقرير السنوي عن هدف التنمية المستدامة إطاراً لعملية المتابعة والاستعراض التي يجريها المنتدى السياسي السنوي الرفيع المستوى، ويتولى الأمين العام، بالتعاون مع منظومة الأمم المتحدة وبلاستناد إلى الإطار العالمي للمؤشرات، إعداد إطار المتابعة والاستعراض. ويجري أيضاً إصدار طبعة منمقة من الإطار موجهة إلى عامة الجمهور. وتضطلع اليونسكو بمهمة الوكالة المكلفة بالإبلاغ بشأن المكون الخاص بالهدف 4 للتنمية المستدامة في التقرير عن هدف التنمية المستدامة. أما المساهمات الرئيسية في عمل المنتدى السياسي السنوي الرفيع المستوى، فتتقسم إلى ثلاث فئات هي: الاستعراضات الوطنية الطوعية، والبيانات المقدمة من هيئات دولية حكومية، والبيانات المقدمة من «مجموعات رئيسية وأطراف معنية» أخرى.

ويجري المنتدى السياسي السنوي الرفيع المستوى أيضاً، في كل عام، استعراضاً للتقدم المحرز على الصعيد المواضيعي يركز على مجموعة من أهداف التنمية المستدامة، ويرمي إلى ضمان استعراض جميع هذه الأهداف خلال فترة أربعة أعوام. ومن المزمع أن يجري استعراض موضوع التعليم في عام 2019. وتحظى الاستعراضات المواضيعية بدعم هيئات دولية حكومية. وفيما يخص التعليم، حدد الأمين العام المنتدى العالمي للتربية بوصفه الآلية الدولية الحكومية. وحدد المنتدى السياسي السنوي الرفيع المستوى بدوره اللجنة التوجيهية لتحقيق هدف التنمية المستدامة الخاص بالتعليم حتى عام 2030 باعتبارها هيئة التنسيق العالمية لدعم الدول الأعضاء والشركاء في تحقيق هدف التعليم لعام 2030. ومن المفترض أن تضطلع اللجنة «بتقديم التوجيه الاستراتيجي وباستعراض التقدم المحرز استناداً إلى التقرير العالمي لرصد التعليم، وبتقديم توصيات إلى الأوساط التعليمية بشأن أبرز الأولويات والأنشطة الحافزة من أجل تحقيق جدول الأعمال الجديد؛ وتوفير الرصد والترويج للتمويل اللازم؛ وتشجيع التجانس والتنسيق بين أنشطة الشركاء» (UNESCO, 2015a, §94).

وطلب المنتدى في إعلانه المعروف باسم إعلان إنشيو، أن يتم إنتاج «تقرير عالمي مستقل لرصد التعليم تستضيفه وتنشره اليونسكو، ليكون آلية الرصد والإبلاغ بشأن الهدف 4 المقترح للتعليم في إطار أهداف التنمية المستدامة، وبشأن التعليم في إطار الأهداف الأخرى المقترحة للتنمية المستدامة، وذلك ضمن الآلية التي يتعين إنشاؤها لرصد واستعراض وتنفيذ الأهداف المقترحة للتنمية المستدامة» (UNESCO, 2015a, §18). وتماشياً مع هذه المهمة، تعنى الفصول من 9 إلى 18 من هذا التقرير باستعراض التقدم المحرز نحو تحقيق الغايات السبع (من 4.1 إلى 4.7) وباستعراض ثلاث وسائل للتنفيذ (من 4-أ إلى 4-ج)، وتجري في الفصل 19 مناقشة مسائل تتعلق بالتعليم في سياق ثلاثة

تلميذتان في مدرسة قريبة من ماناوس
بولاية أمازوناس في البرازيل

مصدر الصورة: GEM REPORT / ANDRES PASCOE

الرسائل الرئيسية

في عام 2015، كان عدد الأطفال الذين كانوا في سن التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي وعدد الشباب غير الملتحقين بالمدارس يبلغ 264 مليون نسمة: وكان 61 مليون نسمة منهم في سن التعليم الابتدائي (9% من مجموع الفئة العمرية بين السكان)، وكان 62 مليون نسمة منهم مراهقين في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (16% من مجموع الفئة العمرية)، و141 مليون نسمة شباباً في سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي (37% من مجموع الفئة العمرية).

تشير البيانات المستخلصة من الاستقصاءات الأسرية في الفترة 2010-2015 إلى أن نسب إتمام المرحلة التعليمية كانت 83% في التعليم الابتدائي، و69% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، و45% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

ما زال لا يوجد أي معيار متفق عليه عالمياً لقياس مستوى الكفاءة في القراءة والرياضيات على الرغم من الجهود الهامة التي بُذلت في هذا الصدد منذ عام 2016 من خلال التحالف العالمي لرصد التعلم.

قدّر معهد اليونسكو للإحصاء، باستخدام نهج مؤقت للتقدير، أن 387 مليون نسمة من الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي، أو ما يعادل نسبة 56% من هذه الفئة العمرية، لا يبلغون الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة؛ وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لا يبلغ 87% من الأطفال هذا المستوى.

تبلغ نسبة البلدان التي تكفل مدة 12 عاماً من التعليم المجاني والإلزامي أقل من بلد واحد من بين كل خمسة بلدان؛ وتمثل أمريكا اللاتينية والكاريبي المنطقة التي ينتشر ضمان هذا التعليم فيها على أوسع نطاق (47% من البلدان).

ينبغي تسوية البيانات الخاصة بنتائج التحصيل الدراسي على ضوء الخلفية الاجتماعية - الاقتصادية للطلاب ومتابعة تطوّرهم مع مرور الوقت.

لكن من الصعب القيام بذلك حتى بالنسبة إلى البلدان ذات الدخل العالي وتشتد هذه الصعوبة إلى حد كبير بالنسبة إلى البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل نظراً لانخفاض القدرات وارتفاع تكاليف الإجراءات اللازمة فيها.

الفصل 9



الغاية 1-4

التعليم الابتدائي والثانوي

المؤشر العالمي

1-1-4: النسبة المئوية للأطفال/الشباب: (أ) في الصف الثاني/الثالث؛ (ب) في نهاية المرحلة الابتدائية؛ (ج) في نهاية المرحلة الأولى من التعليم الثانوي الذين يحققون على الأقل الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في (1) القراءة، (2) الرياضيات، بحسب الجنس

المؤشرات المواضيعية

2-1-4: تنظيم عملية وطنية تمثيلية لتقييم التعلم (أ) في الصف الثاني أو الثالث الابتدائي؛ (ب) في نهاية المرحلة الابتدائية؛ (ج) في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي

3-1-4: نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير (المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)

4-1-4: معدل الإتمام (المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)

5-1-4: نسبة غير الملتحقين بالمدارس (المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)

6-1-4: النسبة المئوية للأطفال الأكبر سناً من أعمار صفهم الدراسي (المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)

7-1-4: عدد سنوات التعليم (1) المجاني و(2) الإلزامي في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، المضمون بموجب الأطر القانونية

لمحة عامة.....	120
محور البيانات 1-9: العمل صوب وضع مؤشرات للتعليم الملائم والفعال في التعليم الأساسي ..	125
محور البيانات 2-9: يمثل التقييم الوطني الرصين للتعليم في البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان أمراً رئيسياً بالنسبة إلى الرصد العالمي لنتائج التعلم.....	127
محور البيانات 3-9: تختلف البلدان في الطريقة التي وسعت بها نظمها التعليمية	129
محور السياسات 1-9: الثمار المرجوة من البيانات الخاصة بالتعلم والمخاطر المرتبطة بهذه البيانات بالنسبة إلى المدارس والطلاب	130

لمحة عامة

يتمثل

الابتكار الرئيسي الذي قدمه «جدول أعمال التعليم حتى عام 2030» لمسألة رصد الغايات الدولية للتعليم، في وضع مؤشرات نتائج التعلم في صميم عملية الرصد هذه. وبالمقارنة مع المبادرة السابقة الخاصة بالأهداف الإنمائية للألفية، لا توجد أي غاية يتجلى فيها هذا التغيير بالقدر الذي يتجلى به في إطار الغاية 4-1 حيث يشكل المؤشر العالمي مقياساً لمستوى الكفاءة في القراءة والرياضيات في ثلاث مراحل تعليمية. ويعبر هذا الأمر إلى حد بعيد عن وجود تغيير جار في العديد من نظم التعليم الوطنية التي باتت تجمع بيانات تفصيلية عن نتائج التعلم على صعيد المدرسة وعلى صعيد الطالب.

لقد وضع «جدول أعمال التعليم حتى عام 2030» نتائج التعلم في صميم عملية الرصد

66

(محور السياسات 1-9).

وعندما يتعلق الأمر بإجراء مقارنات عبر البلدان، يولد هذا التغيير لا محالة قدراً كبيراً من النقاش بشأن المقاييس الجديدة، وسوف يتطلب إجراء تسويات في جمع البيانات المناسبة وتجميعها. وبصرف النظر عن التقدم المحرز، ما زال لا يوجد أي معيار عالمي لقياس مستوى الكفاءة على الرغم مما اتخذته معهد اليونسكو للإحصاء من خطوات في هذا السبيل خلال العام الماضي (محور البيانات 1-9). وبالتالي، لا يوجد حالياً أي تقدير عالمي للنسبة المئوية للأطفال الذين حققوا مستوى معيناً للكفاءة في الصفوف الدراسية الأولى من التعليم الابتدائي، وفي نهاية التعليم الابتدائي، ونهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

وعلى المستوى العالمي، يضطلع حوالي نصف عدد البلدان بإدارة عمليات تقييم للتعليم فيما يتعلق بالقراءة والرياضيات في نهاية المرحلة الابتدائية ونهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. فيقوم ثلثا البلدان المنخفضة الدخل (و79% من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، مقابل عدم قيام أي بلد في منطقة القوقاز وآسيا الوسطى) بإدارة عمليات تقييم لمستوى القراءة خلال المرحلة الابتدائية (في الصف الثاني

أو الثالث الابتدائي)، مما يعبر عن الاستخدام الواسع النطاق للأداة الخاصة بتقييم القدرة على القراءة في الصفوف الدراسية الأولى وذلك من خلال مشروعات تمويلها جهات مانحة. وبالمقابل، فإن 6% من البلدان المنخفضة الدخل (بالمقارنة مع 69% من البلدان ذات الدخل العالي و87% من بلدان أوروبا وأمريكا الشمالية) تنظم عمليات تقييم لمستوى القراءة والرياضيات في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وعلاوة على ذلك، فإن عمليات التقييم هذه لا تتيح كلها إمكانية المقارنة بين البلدان، إذ إن النسبة المئوية للبلدان التي شاركت في عملية تقييم وطنية تُستخدم لتقديم التقارير بشأن المؤشر العالمي 4-1-1 في نهاية المرحلة الابتدائية ونهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، تتراوح ما بين 25% و38% (الجدول 1-9).

وفي العادة، تحتوي قاعدة بيانات هدف التنمية المستدامة على بيانات عن الحد الأدنى للمستويات المحرزة في الكفاءة، وهي بيانات مستمدة من عمليات تقييم التعلم الإقليمية أو الدولية التي قد تكون القيم المرجعية لها غير قابلة للمقارنة. ولا يجري في العادة التعبير عن نتائج التقييمات الوطنية في المؤشر العالمي، وهو أمر يثير صعوبة هامة أمام جهود الرصد (محور البيانات 2-9).

إن هذا الحل المؤقت لتنظيم البيانات يفسح المجال لجوانب إضافية للإبهام. فإن قاعدة البيانات الخاصة بهدف التنمية المستدامة توفر بيانات عن المستوى المحرز في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، وهي بيانات مستمدة من «دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي» (TIMSS)، وتخص طلاب الصف الدراسي الثامن، وبيانات مستمدة من «برنامج التقييم الدولي للطلاب» (PISA) تخص الطلاب الكبار من السن 15 عاماً (الصف الدراسي العاشر في البلدان المشاركة. وقد أجريت «دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي» (TIMSS) وتقييمات «برنامج التقييم الدولي للطلاب» (PISA) في عام 2015، وأثارت العمليتان، على سبيل المثال، تساؤلات عن أي من النتائج يمثل البلد المعني، وعمما يحكم عملية البت في هذا الصدد.

الجدول 9-1:

النسبة المئوية للبلدان التي تنظم عملية تقييم وطنية للتعليم وتقييماً يُستخدم لتقديم التقارير عن المؤشر العالمي، في 2015 أو في أحدث سنة تتوافر بيانات عنها

عمليات التقييم المستخدمة لتقديم التقارير عن المؤشر العالمي 1-4-1-ب/ج				جميع عمليات التقييم الوطنية						العالم
الرياضيات		القراءة		الرياضيات			القراءة			
المرحلة التعليمية الدنيا من الثانوي	المرحلة التعليمية الابتدائي	المرحلة التعليمية الدنيا من الثانوي	المرحلة التعليمية الابتدائي	المرحلة التعليمية الدنيا من الثانوي	المرحلة التعليمية الابتدائي	خلال الابتدائي	المرحلة التعليمية الدنيا من الثانوي	المرحلة التعليمية الابتدائي	خلال الابتدائي	
38	29	27	25	46	56	44	46	56	47	
38	25	38	13	25	63	0	25	75	0	القوقاز وآسيا الوسطى
50	44	0	0	56	56	33	56	56	39	شرق وجنوب شرق آسيا
80	74	28	26	87	57	43	87	57	43	أوروبا وأمريكا الشمالية
21	16	35	35	49	51	60	49	51	60	أمريكا اللاتينية والكاريبي
75	35	15	10	55	45	30	55	45	35	شمال أفريقيا وغرب آسيا
12	12	0	0	12	82	12	12	82	18	المحيط الهادي
11	0	0	0	33	56	56	33	56	56	جنوب آسيا
6	0	48	48	13	68	74	13	68	79	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
0	0	38	38	6	50	63	6	50	66	البلدان المنخفضة الدخل
22	8	22	20	29	65	47	29	67	53	البلدان المتوسطة الدخل
40	33	35	29	55	51	36	55	51	38	الشريحة العليا من فئة البلدان المتوسطة الدخل
65	54	21	21	69	57	41	69	57	41	البلدان ذات الدخل العالي

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

بينها، وهذا أمر لا يظهر بالقدر الكافي من الوضوح في قاعدة البيانات الخاصة بهدف التنمية المستدامة. فعلى سبيل المثال، وحسب ما يرد في «برنامج التقييم الدولي للطلاب» (PISA) لعام 2015، حقق 46% من الطلاب التالانديين الحد الأدنى القياسي في الرياضيات في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، إلا أن النسبة المئوية لهؤلاء الطلاب حسب «دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي» (TIMSS) لعام 2015، كانت 62%. وتلاحظ هذه الثغرات أيضاً في البلدان ذات الدخل العالي، مثل جمهورية كوريا، حيث كانت مستويات التحصيل تبلغ 85% في «برنامج التقييم الدولي للطلاب» (PISA)، و99% في «دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي» (TIMSS). وأظهرت بلدان أمريكا اللاتينية التي شاركت في الاستقصاءات العابرة للحدود الوطنية فيما يخص نهاية التعليم الابتدائي «الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة» (TERCE) ونهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي «برنامج التقييم الدولي للطلاب» (PISA) حدوث انخفاض واضح في مستوى الأداء في القراءة. فعلى سبيل المثال، انخفضت النسبة المئوية للطلاب الذين حققوا الحد الأدنى لمستوى الكفاءة في القراءة في أوروغواي من 89% في الصف السادس «الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة» (TERCE) إلى 61% بين الطلاب الكبار 15 عاماً من العمر «برنامج التقييم الدولي للطلاب» (PISA). بيد أن هذا الفرق يدل على أن مستوى الحد الأدنى كان مختلفاً بين الاستقصاءين.

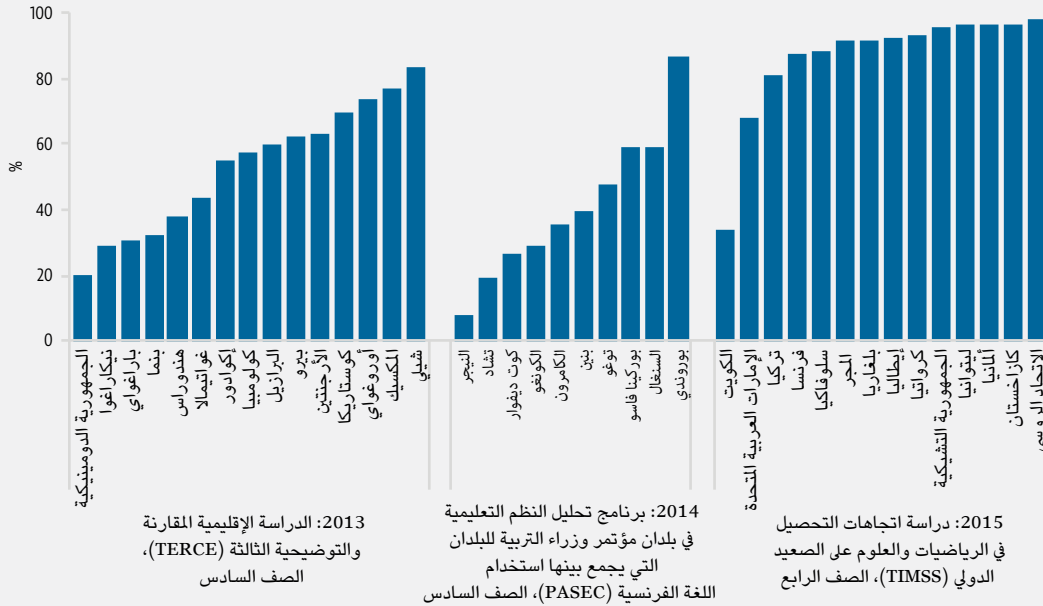
وبصرف النظر عن هذه الصعوبات، ثمة عمليات تُجرى عبر الحدود الوطنية لتقييم التعلم، تشمل كذلك برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC)؛ البلدان الأفريقية التي تستخدم اللغة الفرنسية)، والدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة (TERCE)؛ أمريكا اللاتينية)، توفر بيانات تشير إلى أن الطلاب في بلدان عديدة لا يحققون الحد الأدنى لمستوى الكفاءة الذي تحدده عمليات الاستقصاء. وهذه هي الحالة بوجه خاص في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل التي ينخفض تمثيلها بالفعل في مجموعة البيانات الخاصة بهدف التنمية المستدامة. فقد كان الطلاب الذين يفون بالحد الأدنى المرجعي في الرياضيات يشكلون الثلث أو أقل من ذلك في نهاية التعليم الابتدائي في تشاد والكويت ونيكاراغوا، وفي نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في إندونيسيا والجزائر وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، وفقاً للاستقصاءات الخاصة بهذه البلدان (الشكل 9-1 (ألف-1)، و1.9 (ألف-2)). أما في القراءة، فقد كان الطلاب الذين يفون بالحد الأدنى المرجعي فيها يشكلون أقل من نصف عددهم في نهاية التعليم الابتدائي في توغو والكامرون والكونغو، وفي نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في ألبانيا وجورجيا ولبنان، وفقاً للاستقصاءات الخاصة بهذه البلدان (الشكل 9-1 (باء-1)، و1.9 (باء-2)).

ومن الأهمية بمكان أن يتم تسليط الضوء على نقطتين. الأولى هي أن المؤشرات المرجعية المستخدمة في الاستقصاءات غير قابلة للمقارنة فيما

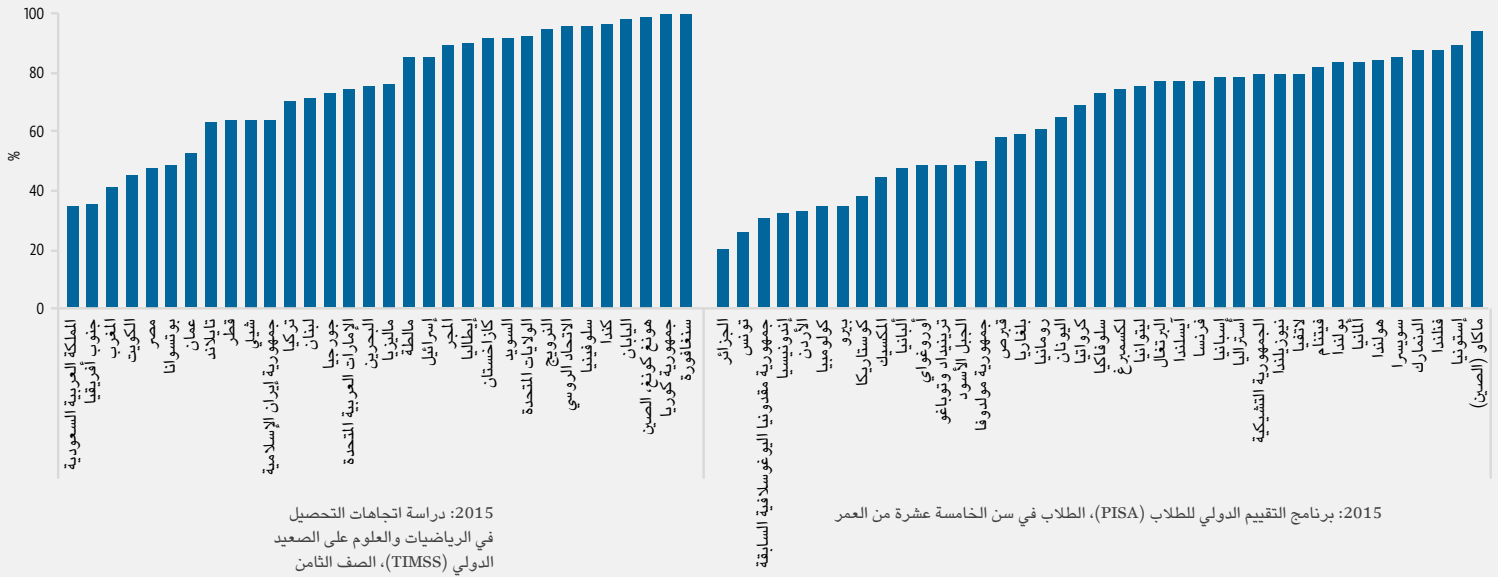
الشكل 9-1:

لا يحقق كثير من الطلاب النتائج الأساسية في التعلم
النسبة المئوية للطلاب الذين يفون بالحد الأدنى لمستوى الكفاءة، في بلدان مختارة، 2013-2015

ألف-1: طلاب حققوا الحد الأدنى لمستوى الكفاءة في الرياضيات، التعليم الابتدائي

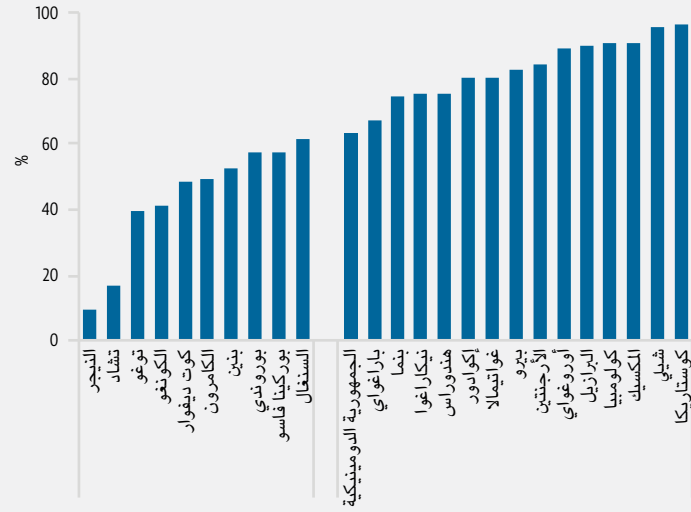


ألف-2: طلاب حققوا الحد الأدنى لمستوى الكفاءة في الرياضيات، المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي



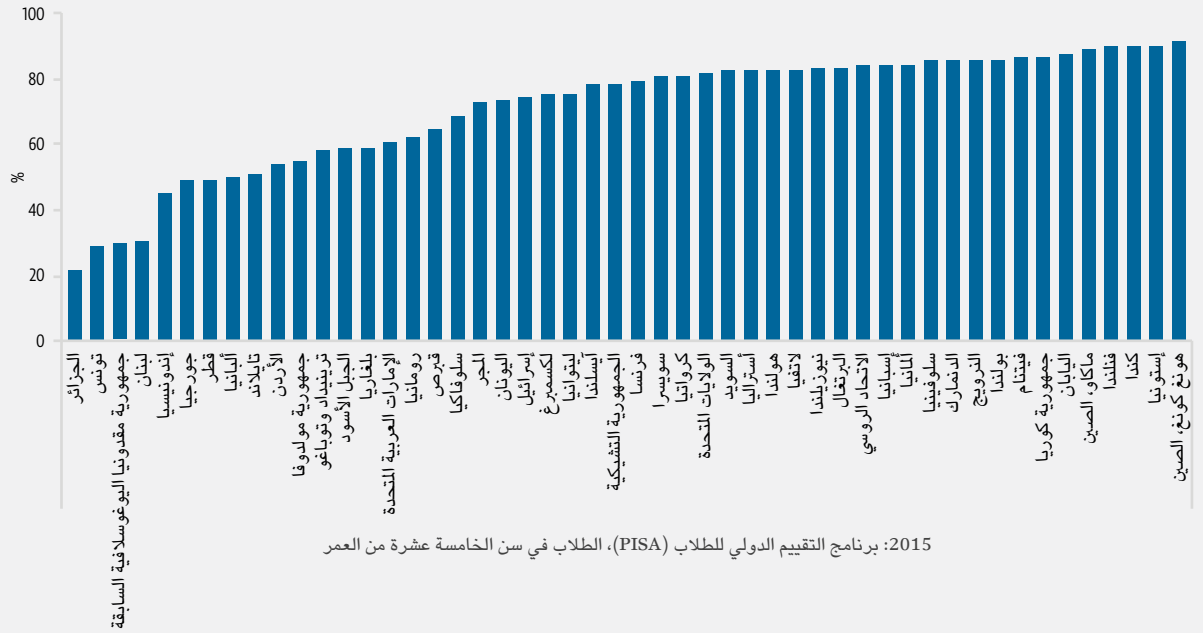
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

باء-1: طلاب حققوا الحد الأدنى لمستوى الكفاءة في القراءة، التعليم الابتدائي



2014: برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية والتعليم
والتوضيحية الثالثة (TERCE)، الصف السادس
2013: الدراسة الإقليمية المقارنة
للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC)، الصف السادس

باء-2: طلاب حققوا الحد الأدنى لمستوى الكفاءة في القراءة، المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي



2015: برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، الطلاب في سن الخامسة عشرة من العمر

في سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي (أي، من سن الخامسة عشرة من العمر إلى سن السابعة عشرة من العمر؛ أو ما يمثل 37% من مجموع الفئة العمرية) يبلغ

” في عام 2015، كان عدد الأطفال والشباب غير الملحقين بالمدارس ومن كانوا في سن التعليم الابتدائي وسن التعليم الثانوي يبلغ 264 مليون نسمة

66

141 مليون نسمة. فبعد أن سجل عدد غير الملحقين بالمدارس انخفاضاً في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، ظل مستوى هذا العدد راکداً - منذ عام 2008 بالنسبة إلى التعليم الابتدائي، ومنذ عام 2012 بالنسبة إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، ومنذ عام 2013 بالنسبة إلى المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

وعلى المستوى الإقليمي، يسجل عدد الأطفال والشباب غير الملحقين بالمدارس أعلى المستويات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى: إذ إنهم يمثلون في هذه المنطقة 21% ممن هم في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي، و36% ممن هم في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، و57% ممن هم في سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي. وتلي هذه المنطقة منطقتا جنوب آسيا، وشمال أفريقيا وغرب آسيا، فبلغ نسبة الشباب غير الملحقين بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي فيهما 49% و33% على التوالي.

ولا يظل جميع الأطفال والشباب غير الملحقين بالمدارس محرومين من التعليم بصفة دائمة. فيلتحق بعض الأطفال بالتعليم الابتدائي في سن متأخرة. ففي 36 بلداً من مجموع 117 بلداً تتوفر بيانات عنها، كان ما لا يقل عن طالب واحد من كل خمسة طلاب متأخراً في الالتحاق بالتعليم بسنتين أو أكثر من السن المناسبة للصف الدراسي للطالب

والنقطة الثانية هي أن هذه التقديرات تقيس التحصيل بين المجموعات التي شاركت في التقييم. ومع ذلك، فإن كثيراً من الطلاب لا يصلون إلى نهاية المرحلة الابتدائية أو نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وعلى افتراض الحالة القصوى المتمثلة في عدم تحقيق المتسربين من التعليم للحد الأدنى للكفاءة، سيتعين عندئذ تسوية إجمالي عدد السكان الذين هم في سن التعليم المدرسي وذلك بخفض هذا العدد، مما يتيح صورة أدق عن النظم التعليمية للبلدان. فمثلاً، حقق 57% من طلاب الصف السادس في بوركينا فاسو الحد الأدنى لمستوى القراءة، لكن النسبة المئوية لمجموع الزمرة من الطلاب الذين كان ينبغي أن يتموا مرحلة التعليم الابتدائي ستكون 17%. وفي مصر، حقق 47% من طلاب الصف الثامن الحد الأدنى لمستوى الكفاءة في الرياضيات، إلا أن النسبة المئوية لمجموع الزمرة من الطلاب الذين كان ينبغي أن يتموا المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي كانت 38% فقط.

إن العالم ما زال، بادئ ذي بدء، متخلفاً جداً عن تأمين التحاق جميع الأطفال بالمدارس. ففي عام 2015، كان عدد الأطفال والشباب غير الملحقين بالمدارس ومن كانوا في سن التعليم الابتدائي وسن التعليم الثانوي يبلغ 264 مليون نسمة (الجدول 9-2). فكان عدد الأطفال غير الملحقين بالمدارس ممن هم في سن التعليم الابتدائي (أي، من سن السادسة من العمر تقريباً إلى سن الحادية عشرة من العمر؛ أو ما يمثل 9% من مجموع الفئة العمرية) يبلغ حوالي 61 مليون نسمة، وكان عدد المراهقين غير الملحقين بالمدارس ممن هم في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (أي، من سن الثانية عشرة من العمر إلى سن الرابعة عشرة من العمر؛ أو ما يمثل 16% من مجموع الفئة العمرية) يبلغ 62 مليون نسمة، وكان عدد الشباب غير الملحقين بالمدارس ممن هم

الجدول 9-2:

مؤشرات مختارة تتعلق بالمشاركة والإتمام في التعليم، في عام 2015 أو في أحدث سنة تتوفر بيانات عنه

العالم	غير الملحقين بالمدارس 2015 (%)			غير الملحقين بالمدارس 2015 (بالملايين)			نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير، 2015 (%)			نسبة الإتمام 2010-2015 (%)		
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي
العالم	9	16	37	61	62	141	90	77	83	69	45	
القوقاز وآسيا الوسطى	3	6	19	0.2	0.4	0.6	104	96	...	...	...	
شرق وجنوب شرق آسيا	4	10	22	7	8	18	96	93	95	79	57	
أوروبا وأمريكا الشمالية	3	2	8	2	1	3	98	92	...	98	87	
أمريكا اللاتينية والكاريبي	5	8	24	3	3	7	100	77	90	79	59	
شمال أفريقيا وغرب آسيا	11	15	33	5	4	9	88	73	80	60	33	
المحيط الهادي	7	2	34	0.3	0.0	0.5	...	...	...	99	85	
جنوب آسيا	6	19	49	11	20	68	93	79	83	69	31	
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	21	36	57	33	26	34	70	43	59	38	25	
البلدان المنخفضة الدخل	19	38	62	20	19	25	66	37	50	27	13	
الشريحة الدنيا من فئة البلدان المتوسطة الدخل	10	19	47	31	34	91	92	76	83	68	37	
الشريحة العليا من فئة البلدان المتوسطة الدخل	4	8	22	8	8	22	95	88	95	82	60	
البلدان ذات الدخل العالي	3	1	7	2	0.6	3	99	93	...	96	84	

// المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء فيما يتعلق بالمؤشرات المعنية بغير الملحقين بالمدارس، وبنسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير بالاستناد إلى بيانات إدارية؛ وحسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم فيما يتعلق بنسب الإتمام بالاستناد إلى بيانات الاستقصاءات الأسرية.

الجدول 9-3:

النسبة المئوية للبلدان التي تكفل توفير تعليم مجاني وإلزامي بموجب أطر قانونية، بحسب عدد السنوات المكفولة، في عام 2015 أو في أحدث سنة تتوافر بيانات عنها

العالم	تعليم مجاني		تعليم إلزامي		تعليم مجاني وإلزامي	
	9 أعوام على الأقل	12 عاماً على الأقل	9 أعوام على الأقل	12 عاماً على الأقل	9 أعوام على الأقل	12 عاماً على الأقل
العالم	71	41	70	18	64	16
القوقاز وآسيا الوسطى	100	50	100	38	100	38
شرق وجنوب شرق آسيا	72	28	72	6	61	6
أوروبا وأمريكا الشمالية	87	51	91	11	82	9
أمريكا اللاتينية والكاريبي	88	55	83	45	83	45
شمال أفريقيا وغرب آسيا	90	55	80	15	75	10
الحوض الهندي	50	44	59	24	50	19
جنوب آسيا	56	44	33	11	33	11
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	38	16	40	2	33	2
البلدان المنخفضة الدخل	30	10	34	0	27	0
الشريحة العليا من فئة البلدان المتوسطة الدخل	65	27	63	16	57	14
الشريحة العليا من فئة البلدان المتوسطة الدخل	79	49	73	25	72	25
البلدان ذات الدخل العالي	88	60	90	21	82	19

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

اللاتينية والكاريبي (47% من البلدان)، والقوقاز وآسيا الوسطى (38% من البلدان). ولا يكفل أي بلد من البلدان المنخفضة الدخل توفير هذا التعليم (الجدول 9-3).

محور البيانات 9-1: العمل صوب وضع مؤشرات للتعليم الملائم والفعال في التعليم الأساسي

يُعد المؤشر العالمي 4-1-1 الخاص بإطار رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة والمعني بالتعلم الملائم والفعال عنصراً محورياً بالنسبة إلى جدول الأعمال الدولي الجديد للتعليم. وتوضح أهمية هذا المؤشر، إلى حد كبير، السبب الذي جعل فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات هدف التنمية المستدامة يصنف على نحو فضفاض مكونين من مكوناته الثلاثة (وهما نهاية التعليم الابتدائي ونهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي) في فئة مؤشرات المستوى الثاني، مما يعني أن كلا منهما «واضح من الناحية المفاهيمية وتوجد بشأنه منهجية دولية ومعايير قائمة» على الرغم من أنهما لا يقيان بهذه الشروط بشكل صارم.

وقد قام معهد اليونسكو للإحصاء، بوصفه الوكالة المؤتمنة بشأن مؤشرات الهدف 4 للتنمية المستدامة، بتشكيل التحالف العالمي لرصد التعلم، الذي يتمثل هدفه الأول في إعداد أدوات منهجية ومعايير تكفل إمكانية المقارنة على المستوى العالمي بين المؤشرات المعنية بنتائج التعلم. ويركز فريق عمل خاص على المؤشر 4-1-1. وقد عمل معهد اليونسكو للإحصاء، ضمن هذا الإطار العام، على تطبيق نهجين متميزين لتحقيق إمكانية المقارنة.

المعني. وكانت أعمار أكثر من 50% من الطلاب أكبر من السن المناسبة في كل من بوركينا فاسو وبوروندي وجزر سليمان وجنوب السودان. ومع ذلك، فإن 17 مليون طفل (أي 3% من مجموع سكان العالم من الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي) لن يلتحقوا ربما بالمدارس أبداً إذا ما استمرت الاتجاهات الراهنة على حالها.

وخلال السنوات الخمس عشرة الماضية حدث انحسار هام في أوجه التفاوت بين الجنسين في صفوف السكان غير الملتحقين بالمدارس. فعلى صعيد العالم، يظهر فرق في هذا الصدد في التعليم الابتدائي إذ تبلغ نسبة غير الملتحقين بالمدارس 9.7%، وتبلغ نسبة غير الملتحقين بالمدارس 8.1%، أي أن عدد الفتيات يزيد بمقدار 5 ملايين نسبة على عدد الصبيان. وتظهر الفروق بين الجنسين على مستوى البلد ومستوى المنطقة الإقليمية. ففي شمال أفريقيا وغرب آسيا، على سبيل المثال، كان 12% من الصبيان و18% من الفتيات غير ملتحقين بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وفي شرق وجنوب شرق آسيا، كان 25% من الشبان و19% من الشابات غير ملتحقين بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي.

بيد أن الالتحاق بالتعليم ليس ضماناً لإتمامه. ويوجد مقياسان للنجاح في إتمام التعليم الابتدائي، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والمرحلة العليا من التعليم الثانوي. فبالاستناد إلى بيانات إدارية، تشير نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير في عام 2015 إلى أن 90% من الأطفال بلغوا الصف الأخير من المرحلة الابتدائية، و77% منهم بلغوا الصف الأخير من المرحلة الدنيا للتعليم الثانوي. وبالمقابل، واستناداً إلى بيانات مستمدة من استقصاءات أسرية في الفترة 2010-2015، كانت نسب الإتمام 83% في التعليم الابتدائي، و69% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، و45% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (محور البيانات 9-3). وتكون نسبة الإتمام التقديرية المستخلصة من الاستقصاءات الأسرية أقل من نسبتها المستخلصة من البيانات الإدارية لأن جمع البيانات في إطار الاستقصاءات الأسرية يستغرق وقتاً أطول مما تستغرقه عملية التعداد القائمة على تقدير نسبة القبول الإجمالية. ويمكن أن يعبر ذلك أيضاً عن وجود فروق في التقدير الأساسي لعدد السكان. وعلى أي حال، فإن التقدير القائم على الاستقصاءات الأسرية ضروري لتقدير أوجه التفاوت بحسب الفئات السكانية (انظر الفصل 13).

ويُعتبر تطبيق التعليم المجاني الإلزامي أحد العوامل التي يمكن أن تحول دون التسرب. وقد طبقت بلدان عديدة قوانين في هذا الصدد، إلا أن الأمر ما زال يتطلب مواصلة العمل إلى أن تتمكن جميع البلدان من الوفاء بالالتزام المنصوص عليه في خطة التعليم حتى عام 2030 والذي يقضي بضممان «توفير التعليم الابتدائي والثانوي الجيد المنصف المجاني الممول من الأموال العامة لمدة 12 عاماً للجميع، منها 9 أعوام على الأقل من التعليم الإلزامي» (UNESCO, 2015a). وفي حين يوجد تعليم إلزامي لمدة 9 أعوام في 70% من البلدان، لا تبلغ هذه النسبة سوى 40% من البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ولا يكفل سوى بلد واحد (كينيا) التعليم الإلزامي لمدة 12 عاماً.

” أما على صعيد العالم، فتكفل أقل من 20% من البلدان التعليم المجاني والإلزامي لمدة لا تقل عن 12 عاماً بموجب أطر قانونية. ويشيع هذا الأمر على أوسع نطاق في أمريكا

أو الدولية تعتمد أو لا تعتمد على أطر وطنية للتقييم، فإنها قد أعدت وأقرت إطارها الخاص بالتقييم ومعاييرها الخاصة بالتطبيق ومقاييس الإبلاغ ومستويات الكفاءة الخاصة بها. ويعمل معهد اليونسكو للإحصاء على استكشاف ما إذا كانت التقييمات العابرة للحدود الوطنية مستعدة للتشارك في استخدام مواد الاختبار بغية تأمين الاتساق بين قياساتها الخاصة بالإبلاغ، وهو ما من شأنه أن يتيح تجاوز عدة مراحل في إعداد مؤشر عالمي.

ومن الواضح أن هذا النهج هو أسلوب لاختصار العمل، على الرغم من أن عدد البلدان التي تشارك في العادة في التقييمات العابرة للحدود قليل نسبياً. وعلى أي حال، فإن هذا النهج يعتمد على افتراضات غير واقعية ضمناً بشأن مدى استعداد الوكالات للمشاركة. فقد تتعذر هذه الوكالات بأن نظمها الداخلية تمنع التشارك في استخدام المنهجيات حرصاً على تأمين مصداقية التقييم. علاوة على ذلك، فإن التقييمات ترتبط في الغالب بعلامات مميزة معروفة تمنح الوكالات التي تنفذها وشركاء هذه الوكالات مكانة لا تود هذه الوكالات وشركاؤها التنازل عنها لأغراض التعاون.

وحتى إذا ما تم تجاوز هذه العقبات، فإن عدد المواد التي يتعين توافرها لإقامة روابط قوية بين التقييمات قد يكون كبيراً إلى حد يجعل هذا الخيار خياراً غير واقعي. وبالتالي، فإن الأمر سيتطلب اعتماد خيارات

ويهدف النهج الأول، الذي يتسم بالطموح وبالتوجه من القاعدة باتجاه القمة، إلى إنتاج إطار جديد لتيسير استخدام المعلومات المستمدة من أي تقييم للتعليم. وإن معهد اليونسكو للإحصاء ماض، بمساندة شركاء خارجيين، في إنتاج اللبنة الأساسية المكونة لهذا النهج. وتشتمل هذه اللبنة على جرد لأطر التقييم يبين المجالات التي تختبرها البلدان في القراءة والرياضيات؛ وإعداد إطار عالمي للمضمون يوجز مجالات التقييم المشتركة بين البلدان؛ والتحقق من اتساق أطر التقييم مع إطار المضمون؛ ووضع نظرية عن كيفية ارتباط هذه المجالات بصورة تصاعدية بالتعليم على نحو أفضل؛ وإعداد مقياس لتقديم التقارير عن التقدم في هذا المضمار. ويمكن استخدام هذا المقياس لبيان مستوى النتائج المستمدة من أي تقييم وطني أو عابر للحدود الوطنية وفي بمعايير جودة التطبيق، التي حددها أيضاً معهد اليونسكو للإحصاء. وتتمثل الخطوة النهائية في تحديد المستوى الذي لا يؤخذ ما دونه في الحسبان على هذا المقياس، بغية التعبير بذلك عن مستوى الحد الأدنى للكفاءة لدى تقديم التقارير عن المؤشر العالمي (الجدول 4-9).

ويتمثل النهج الثاني، وهو نهج عملي يجري من القمة باتجاه القاعدة، في الاعتراف بأن جزءاً كبيراً من هذا العمل قد تم القيام به فعلاً بالنسبة إلى التقييمات العابرة للحدود الوطنية. وسواء كانت التقييمات الوطنية

الجدول 4-9:

مكونات النهج المستخدم لأغراض الإبلاغ على الصعيد العالمي بشأن مؤشر نتائج التعلم في التعليم الأساسي

مكونات النهج المستخدمة للتقييمات الوطنية والقياسات العابرة للحدود الوطنية	مكونات النهج المستخدمة للإبلاغ على المستوى العالمي
الملاءمة	
ما موضوع التقييم؟ (تحديد المجالات)	هل أجري تقييم للتعليم؟ ➤ فهرس تقييمات التعلم هل يوجد في الفهرس إطار للتقييم؟ ➤ قائمة توزيع أطر التقييم ما هو القاسم المشترك الأصغر بين مختلف التقييمات؟ ➤ الإطار العالمي للمضمون كيف تتوزع مختلف أطر التقييم بالنسبة إلى الإطار العالمي للمضمون؟ ➤ اتساق المضمون
التطبيق	
كيف يجري التقييم؟ (خصائص المهمة)	هل يتسم التقييم بالقدر الكافي من الإحكام التقني كي يُعتبر ملائماً لأغراض الإبلاغ؟ ➤ مراقبة جودة البيانات وجودة العملية
من هم الذين يجري اختبارهم، وكيف يتم اختبارهم؟	وصف للأبعاد الأخرى لمواد الاختبار، مثل: • السياق (مثلاً، المؤسسة التي يجري فيها التقييم) • الشكل (مثلاً، أسلوب عرض مادة الاختبار)، الذي يؤثر على موثوقية التقييم وصلاحيته ويتيح أساساً لتفسير النتائج في التقييمات العابرة للحدود الوطنية، سيتطلب الأمر تحليل أسلوب ترجمة النتائج أو تحليل اعتبارات الملاءمة الثقافية.
التفسير	
ماذا تعني النتائج؟ (وضع القياسات والإبلاغ)	وصف لمعايير التطبيق التقني، مثل: • حجم العينة، ونسب الإجابة، ونطاق التغطية • إدارة عملية الاختبار، والأمن، وإدخال البيانات
	وضع قياس رقمي لمستوى التحصيل يستند إلى (أ) أسلوب التدرج في صعوبة المواد، و(ب) النظرية الخاصة بالتقدم المفترض في التعلم بيانات وصفية لكل مستوى للأداء المستويات المرجعية التي ينبغي أن يحققها الدارسون

ملاحظة: ترد المخرجات المتوافرة والمخرجات المزمع الحصول عليها والخاصة بمعهد اليونسكو للإحصاء والتحالف العالمي لرصد التعلم في العمود الأخير بالخط المائل.
المصادر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، بالاستناد إلى: Anderson and Morgan (2008) و CMEC (2013) و Kirsch (2001).

بشأن نتائج التقييمات المستخدم في تقديم التقارير. وتوجد لدى سبعة بلدان من بين البلدان التسعة برامج لإجراء استقصاءات بشأن التقييمات على المستوى الوطني (الجدول 9-5).

وتتسم إندونيسيا ومصر بأنهما شاركتا، خلافاً للمعتاد، في تقييمات دولية للتعليم بدون أن تكونا قد أعدتا عملية كاملة للتقييم على المستوى الوطني. وتقوم مصر، تحت إشراف المركز القومي للاختبارات والتقييم التربوي فيها، بإجراء تقييمات للصفين الدراسيين الرابع والثامن في كل محافظة. ولكن بالنظر إلى أن الإدارة في كل محافظة تحدد محلياً مواد الاختبار، فإن النتائج لا توفر صورة دقيقة عن مستوى أداء الطلاب على الصعيد الوطني (OECD, 2015b). وعلى الرغم من أن البرنامج الإندونيسي للتقييم على المستوى الوطني قائم منذ سنوات، فإنه ما زال في طور الإعداد (OECD and ADB, 2015).

ومن البلدان التي لا تقدم حالياً تقارير عن المؤشر العالمي 1-4، تتسم بنغلاديش بأنها تُجري تقييمات وطنية للتعليم في التعليم الابتدائي وفي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وقد أُجريت خلال الفترة منذ عام 2006 ست جولات لعملية تقييم وطني للطلاب في اللغة البنغالية والرياضيات في مستوى الصفين الثالث والخامس، غير أن نتائج الجولات الثلاث التي أُجريت منذ عام 2011 تُعتبر وحدها قابلة للمقارنة (Bangladesh DPE, 2016b). وأجري في عام 2015 تقييم للتعليم في المدارس الثانوية تناول اللغة البنغالية واللغة الإنجليزية والرياضيات في الصفين السادس والثامن. وكانت هذه هي المرة الأولى التي استخدم الاستقصاء فيها عينة ذات صفة تمثيلية على المستوى الوطني وتشمل جميع أنواع المدارس، وذلك بعد أن أُجريت جولتان تم فيهما التركيز على المدارس التي تحظى بالدعم من مشروع خارجي للمساعدة (Bangladesh DSHE, 2016).

والصين معروفة بمستوى الأداء الراقي الذي يسجله بعض أغنى مناطقها، مثل منطقة شنغهاي، في الاستقصاء الخاص ببرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA). ويوجد، بالإضافة إلى ذلك، تكتل يضم جامعات ومؤسسات بحوث صينية تساندها جامعات من مناطق ما وراء البحار وشركة من القطاع الخاص، يتولى مسؤولية إدارة التقييم الوطني لنوعية التعليم. وبعد مرور ثماني سنوات على إجراء أول اختبار تجريبي إقليمي وبعد أن تم تدريب أكثر من 90000 شخص من العاملين في التعليم، تم إجراء الاستقصاء على الصعيد الوطني في عام 2015 ومن المتوقع أن تُنشر نتائجه في عام 2017. وتضم العينة التي استخدمت في الاستقصاء 6500 مدرسة وقراءة 200000 طالب، ويجري في الاستقصاء تقييم جملة مجالات، منها الفنون والتربية الأخلاقية والتربية البدنية (Wu, 2017).

وخلال الفترة منذ عام 2001، اضطلع المجلس الوطني للبحوث والتدريب في مجال التعليم، في الهند، بإدارة الاستقصاء الوطني بشأن التحصيل الدراسي، الذي شمل الصفوف الدراسية الثالث والخامس والثامن والعاشر (India NCERT, 2016). وقد أثارت منظمات غير حكومية تدير عمليات تقييم على المستوى الوطني يقودها مواطنون، تساؤلات بشأن مدى جودة هذا الاستقصاء (ASER, 2013). وللدرد على ذلك، قام المجلس الوطني للبحوث والتدريب في مجال التعليم بالتعاون على نحو وثيق مع شركاء خارجيين لتحسين صلاحية التقييم

أخرى خلال السنوات القليلة المقبلة. ويتمثل أحد الاحتمالات الممكنة في اعتماد أسلوب مؤقت للإبلاغ يضطلع بموجبه معهد اليونسكو للإحصاء بنشر الإحصاءات التي تقدمها البلدان شريطة أن تفي تقييماتها ببعض معايير الجودة. وعلى الرغم من أن النتائج قد لا تكون قابلة للمقارنة فيما بينها، إلا أن دفع البلدان إلى تحسين نظمها الخاصة بالتقييم إلى حد يمكنها من ممارسة تقديم التقارير سيكون بلا شك خطوة إيجابية.

وثمة احتمال ممكن آخر يتمثل في الاستناد إلى النهج الذي اتُبع في التقريرين العالميين لرصد التعليم لعام 2012 وللفترة 2013/2014 وإيراد نتائج مختلف التقييمات. وقد أصدر معهد اليونسكو للإحصاء، في أيلول/سبتمبر 2017، بياناً تقديرياً حديثاً للنتائج تضمن نتائج مستمدة من تقييمات إضافية وعُدل المعهد تلك المنهجية من ناحيتين تتعلقان بأسلوب تقدير عدد الأطفال الذين لا يبلغون الصف الدراسي المعني في التقييم، وبأسلوب عرض النتائج المستمدة من تقييمات مختلفة. وحسب هذا البيان التقديري للنتائج، لم يحقق 387 مليون طفل، أو ما يعادل نسبة 56% من الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي، مستوى الحد الأدنى للكفاءة في القراءة. وكان هذا هو الحال بالنسبة إلى 81% من الأطفال في آسيا الوسطى وجنوب آسيا، وإلى 87% من الأطفال في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بينما لم تكن النسبة في أوروبا وأمريكا الشمالية سوى 7%. وإضافة إلى ذلك، لم يحقق 230 مليون مراهق، أو ما يعادل نسبة 61% من المراهقين الذين هم في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، مستوى الحد الأدنى للكفاءة في القراءة (UIS, 2017d).

محور البيانات 9-2: يمثل التقييم الوطني الرصين للتعليم في البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان أمراً رئيسياً بالنسبة إلى الرصد العالمي لنتائج التعلم

تم في عام 2017 فسح مجال العمل من جديد لمجموعة البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان، التي جرى تشكيلها في عام 1993 كجزء من البنية التنظيمية لعملية التعليم للجميع. فإن مجموعة البلدان التسعة المنخفضة والمتوسطة الدخل والملتزمة بتحقيق الهدف 4 للتنمية المستدامة تضم أكثر من نصف عدد سكان العالم. ومع ذلك، لا تقدم كل من باكستان وبنغلاديش والصين ونيجيريا والهند تقارير عن المؤشر 1-4 فيما يتعلق بأي مستوى تعليمي (أوائل التعليم الابتدائي، ونهاية التعليم الابتدائي، ونهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي). وتقدم مصر بيانات عن المؤشر العالمي فيما يخص مستوى تعليمي واحد، وتقدم إندونيسيا بيانات بشأن مستويين، وتتفرد البرازيل والمكسيك بتقديم بيانات عن المؤشر العالمي فيما يخص المستويات الثلاثة

”
لا تقدم خمسة بلدان من بين البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان تقارير عن المؤشر 1-4 فيما يتعلق بأي مستوى تعليمي

“

يخص المستويات الثلاثة كلها. ومن الأهمية بصورة جوهرية بالنسبة إلى عملية الرصد أن تشارك البلدان في استقصاءات عابرة للحدود الوطنية، أو أن يتم عرض نتائج تقييماتها الوطنية في الجدول الجديد للإبلاغ

الجدول 9-5:

التقييمات الوطنية والتقييمات العابرة للحدود الوطنية فيما يخص التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان، 2017

البلد	عنوان التقييم	المنظمة المسؤولة	السكان المستهدفون	المواد موضوع التقييم	السنة (السنوات)	نطاق التغطية
بنغلاديش	التقييم الوطني للطلاب	مديرية التعليم الابتدائي	طلاب الصفين الثالث والخامس	اللغة، الرياضيات	2006، 2008، 2011، 2013، 2015، 2017	وطني/عينة
	تقييم التعلم في مؤسسات التعليم الثانوي	مديرية التعليم العالي	طلاب الصفين السادس والثامن	اللغة البنغالية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات	2015	وطني/عينة
البرازيل	التقييم الوطني للتحصيل الدراسي (Prova Brasil)	المعهد الوطني للبحوث التربوية	طلاب الصف الرابع والخامس، والصف الثامن/التاسع	اللغة، الرياضيات، العلوم	كل سنتين، الفترة 2005-2013	وطني/إحصاءات
	اختبارات Provinha Brasil	المعهد الوطني للبحوث التربوية	طلاب الصف الثاني	القراءة، الرياضيات	2012، 2014	وطني/إحصاءات
	مختبر أمريكا اللاتينية لتقييم نوعية التعليم (LLECE) / الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة (TERCE)		طلاب الصفين الثالث والسادس	القراءة، الكتابة، الرياضيات، العلوم	2013	وطني/عينة
	برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)		الطلاب البالغون من العمر 15 عاماً	اللغة، الرياضيات، العلوم	كل ثلاث سنوات منذ عام 2000	وطني/عينة
الصين	التقييم الوطني لنوعية التعليم الأساسي	مركز التقييم الوطني لنوعية التعليم، وزارة التربية	طلاب الصفين الرابع والثامن	الرياضيات، التربية البدنية (2015)؛ اللغة، الفنون (2016)؛ العلوم، التربية الأخلاقية (2017)	2007-2013 (اختبار أولي)، 2015	وطني/عينة
	برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)		الطلاب البالغون من العمر 15 عاماً	اللغة، الرياضيات، العلوم	2009، 2012، 2015	اختباري (بيجين، غوانغدونغ، جيانغزو، شنغهاي)/عينة
مصر	لا توجد عمليات تقييم على المستوى الوطني					
	«دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي» (TIMSS)		طلاب الصف الثامن	الرياضيات، العلوم	2003، 2007، 2015	وطني/عينة
الهند	الاستقصاء الوطني بشأن التحصيل الدراسي	المجلس الوطني للبحوث والتدريب في مجال التعليم	طلاب الصفوف الثالث والخامس والثامن والعاشر	اللغة، الرياضيات، علوم البيئة، العلوم، العلوم الاجتماعية + اللغة الإنجليزية	2004، 2007، 2013، 2002، 2006، 2011، 2003، 2008، 2012، 2015	اختباري (مدارس تمويلها الحكومة)/عينة
إندونيسيا	البرنامج الإندونيسي للتقييم على المستوى الوطني/تقييم كفاءة الطلاب في إندونيسيا	مركز تقييم	طلاب الصف الرابع	اللغة، الرياضيات، العلوم	2007-	وطني/عينة
	الدراسة الدولية بشأن التقدم في تعلم القراءة (PIRLS)		طلاب الصف الرابع	القراءة	2006، 2011	وطني/عينة
	«دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي» (TIMSS)		طلاب الصفين الرابع والثامن	الرياضيات، العلوم	1999، 2003، 2007، 2011 (الصف الرابع)، (الصف الثامن)	وطني/عينة
	برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)		الطلاب البالغون من العمر 15 عاماً	اللغة، الرياضيات، العلوم	كل ثلاث سنوات منذ عام 2000	وطني/عينة
المكسيك	اختبار نوعية التعليم والتحصيل الدراسي (EXCALE)	المعهد الوطني للتقييم التربوي	طلاب الصفوف الثالث والسادس والتاسع (متغير)	اللغة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية	سنوياً، 2004-	وطني/عينة
	التقييم الوطني للتحصيل الدراسي في المراكز المدرسية (ENLACE Básica)	وزارة التعليم العام	طلاب الصفوف من الثالث إلى التاسع	اللغة، الرياضيات، العلوم، التربية المدنية والأخلاق، التاريخ، الجغرافيا (ليس في كل السنوات)	سنوياً، 2006-	وطني/إحصاءات
	التقييم الوطني للتحصيل الدراسي في المراكز المدرسية (ENLACE Media Superior)	وزارة التعليم العام	طلاب الصف الثاني عشر	القراءة، الرياضيات، العلوم	سنوياً، 2006-	وطني/إحصاءات
	مختبر أمريكا اللاتينية لتقييم نوعية التعليم (LLECE) / الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة (TERCE)		طلاب الصفين الثالث والسادس	القراءة، الكتابة، الرياضيات، العلوم	2013	وطني/عينة
	برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)		الطلاب البالغون من العمر 15 عاماً	اللغة، الرياضيات، العلوم	كل ثلاث سنوات منذ عام 2000	وطني/عينة
نيجيريا	التقييم الوطني للتحصيل الدراسي في التعليم الأساسي	لجنة تعميم التعليم الأساسي	طلاب الصفوف من الرابع إلى السادس	اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، المهارات الحياتية	2001، 2003، 2006، 2011، 2016	وطني/عينة
باكستان	نظام التقييم الوطني للتعليم / الاختبار الوطني بشأن التحصيل الدراسي	وزارة التربية	طلاب الصفين الرابع والثامن	اللغة، الرياضيات والعلوم / اللغة الإنجليزية (بالتناوب بين سنة وأخرى)	2004-2008 (على نحو رائج)، سنوياً 2013-	وطني/عينة

ملاحظة: تمثل السطور الملونة باللون الرمادي تقييمات عابرة للحدود الوطنية، وتمثل بيانات السطور غير الملونة تقييمات وطنية.
المصادر: (2015b) UNESCO؛ (2015) ADB؛ (2015b) OECD؛ (2016) ACER.

بطاقات الهوية الوطنية للطلاب (Makkar, 2017). وقد أبلغت الحكومة أيضاً عن نيتها في المشاركة في استقصاء عام 2021 لبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) (Chopra, 2017).

ونطاقه (ACER, 2014). وأعلنت الحكومة في عام 2017 عن خطط لتوسيع نطاق الاستقصاء كي يشمل عينة سنوية تضم 50 مدرسة من كل منطقة إدارية، مما يعني زيادة عدد الطلاب المشمولين بالاختبار من 200000 طالب إلى ثلاثة ملايين طالب. وسيجري ربط النتائج بأرقام

الابتدائي ومن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، فإنه لا يوجد حالياً أي مقياس من هذا القبيل بخصوص المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

وتتمكن الصعوبة الرئيسية في تنوع برامج المرحلة العليا من التعليم الثانوي، وهي برامج لا يجري

حصراً بسهولة في عمليات الإحصاء المدرسية.

وبإمكان البيانات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية أن تتجاوز هذه المشكلة من خلال مطالبة أصحاب الردود بتقديم معلومات مباشرة عما إذا كانوا قد أتموا التعليم الثانوي. غير أن ذلك لا يبدد انعدام اليقين بشأن نوع التعليم الثانوي الذي أتموه - ولا حتى بشأن ما إذا كانوا قد حصلوا على شهادة إتمام مرحلة التعليم الثانوي. ولا تشمل استبيانات بعض الاستقصاءات الأسرية، ولا سيما برامج الاستقصاءات العابرة للحدود الوطنية والخاصة بالاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات واستقصاءات الصحة السكانية، سوى على نوع واحد من مدارس التعليم الثانوي. ومع ذلك، فإن هذه الاستقصاءات توفر صورة جامعة وبالغة الثراء عن المسافة التي يتعين على العالم أن يقطعها من أجل تحقيق الجزء الأول من الغاية 4-1.

واستناداً إلى بيانات مستمدة من 128 بلداً عن الفترة 2010-2015، وتشمل 90% من مجموع سكان العالم البالغين سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي، أتم ما يقل عن واحد من كل أربعة شباب المرحلة العليا من التعليم الثانوي في 40 بلداً، وما يقل عن شاب واحد من كل شابين في 60 بلداً. ولم يحقق سوى 14 بلداً نسبة ما لا يقل عن 90% في إتمام هذه المرحلة التعليمية (الشكل 9-2).

إن ما يظهر بوضوح هو الفروق الكبيرة بين الطرق التي وسّعت بها البلدان نطاق الانتفاع بالتعليم. وإجمالاً، يبلغ متوسط الفرق بين نسبة إتمام التعليم الابتدائي ونسبة إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 19 نقطة مئوية. لكن الفرق يتجاوز 35 نقطة مئوية بين ثمانية بلدان بضمنها بلير والجزائر والكونغو، حيث كانت نسبة إتمام التعليم الابتدائي، في عام 2011، تبلغ 85% بينما لم تكن نسبة إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي تتجاوز 43%.

ويبلغ متوسط الفرق بين نسبة إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ونسبة إتمام المرحلة العليا من هذا التعليم 17 نقطة مئوية. لكن هذا المتوسط يتجاوز 35 نقطة مئوية في ثمانية بلدان بضمنها جنوب أفريقيا والسلفادور والهند، حيث كانت نسبة إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، في عام 2013، تبلغ 83% بينما لم تكن نسبة إتمام المرحلة العليا من هذا التعليم تتجاوز 45%.

وفي الختام، فإن متوسط الفرق بين نسبة إتمام التعليم الابتدائي ونسبة إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي هو 37 نقطة مئوية، لكن الفرق يتجاوز 60 نقطة مئوية في تسعة بلدان. فعلى سبيل المثال، تبلغ نسبة إتمام التعليم الابتدائي في بنغلاديش 80% في حين كانت نسبة إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي تبلغ 19% في عام 2014. وكانت هاتان النسبتان تبلغان على التوالي 81% و 15% في ميانمار في عام 2015.

” بإمكان البيانات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية أن تساعد في تقدير نسب إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي “

وأجرت نيجيريا للمرة الخامسة عملية التقييم الوطني للتعليم الأساسي في عام 2016، وهي أحدث عملية أجرتها من هذا النوع. بيد أن تحليل التقرير الخاص بالاستقصاء، اعتباراً من الجولة الرابعة للعملية، يطرح تساؤلات بشأن ما إذا كان الاستقصاء يفي بمعايير الحد الأدنى للجودة، وما إذا كان بالإمكان استخدام النتائج لإجراء تحسينات في النظام وفي أساليب التدريس والتعلم (UBEC, 2013).

وتم في باكستان، في عام 2003، إنشاء النظام الاتحادي للتقييم الوطني للتعليم، وإنشاء مراكز التقييم الخاصة بالمحافظات/المناطق المحلية. ولأغراض إجراء الجولة السادسة للاختبار الوطني للتعليم الثانوي، في عام 2016، أعد خبراء النظام الاتحادي المذكور وخبراء مراكز التقييم تصميمات للعينة تشمل مدارس لا تستهدف الربح ومدارس خاصة، مع إعداد استبيانات عن معلومات أساسية مخصصة للمعلمين ومديري المدارس والطلاب وأولياء أمور الطلاب. وتم على المستوى الوطني تدريب 3000 شخص من مديري الاختبار وجرى توزيعهم على 1500 مدرسة. وترجع باكستان المشاركة في «دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي» (TIMSS) لعام 2019 (UNESCO, 2017a).

ولزيادة صلاحية عمليات التقييم، تتمتع بعض وكالات التقييم بقدر من الاستقلال عن وزارات التربية. فتمت في البرازيل اعتراف كبير بالسلطة التقديرية الكبيرة التي يتمتع بها المعهد الوطني للدراسات والبحوث التربوية (Ferrer and Fiszbein, 2015). وهذا المعهد مسؤول عن عمليات اختبارات تقييم الكفاءة Prova and Provinha في البرازيل، التي تجرى في جميع المدارس الحكومية، ويضطلع بدور هام في إدارة النظام التعليمي. وفي المكسيك، يضطلع المعهد الوطني للتقييم التربوي، الذي أنشئ كهيئة حكومية في عام 2002 وأصبح يعمل كهيئة مستقلة في عام 2012، بإدارة اختبار الجودة والتحصيل الدراسي.

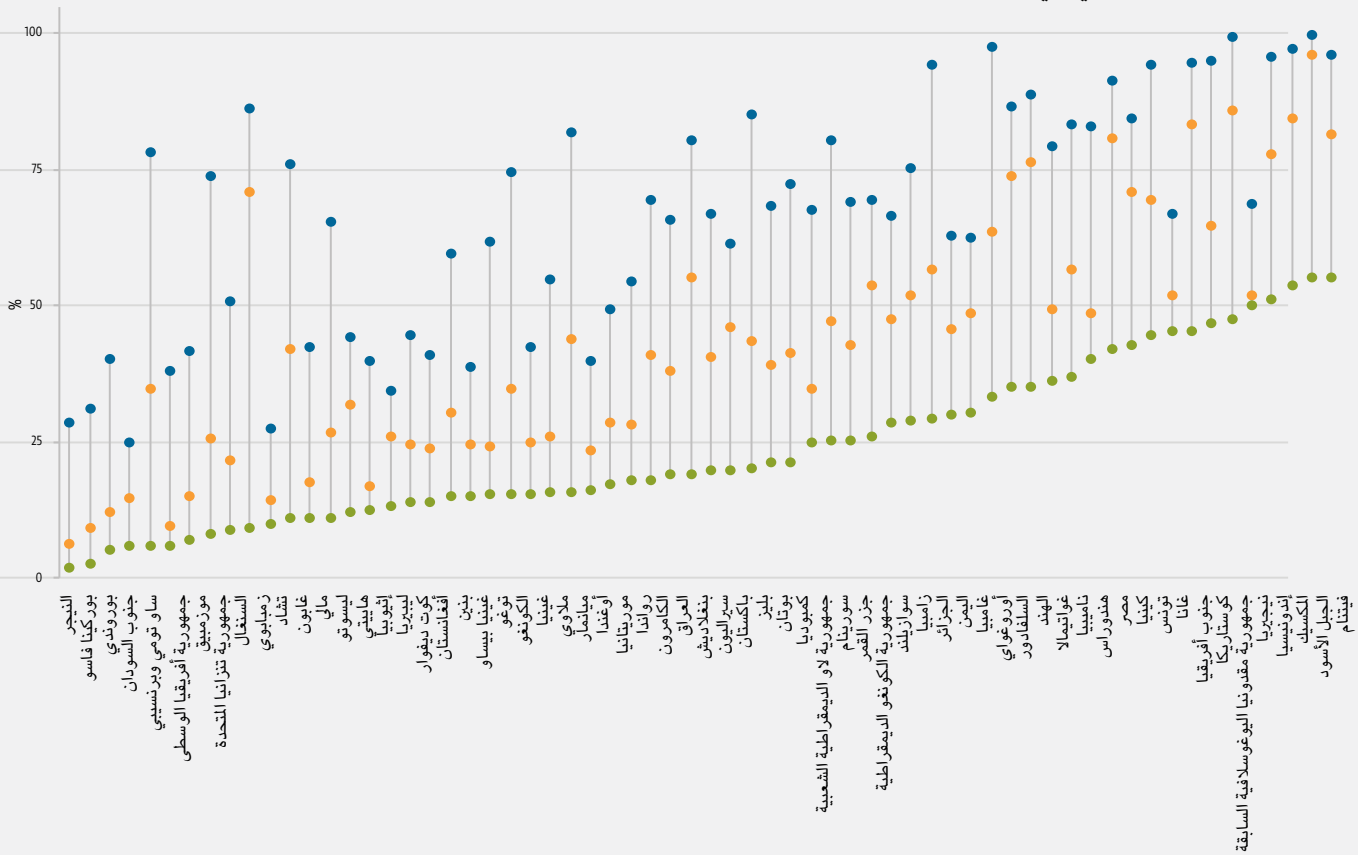
وبالنظر إلى أن العديد من البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان لا تشارك في عمليات التقييم الدولية، فإن أحد السبل الممكنة للإبلاغ يتمثل في اضطلاعها بتنمية تقييماتها الوطنية. وينبغي أن تكون البلدان مستعدة ليس فقط لمجرد الإبلاغ بشأن المستوى المتوسط المحرز في اختبار خاص بتقييم وطني، وإنما للإبلاغ على وجه الدقة بشأن النسبة المئوية للطلاب الذين يحققون الحد الأدنى للكفاءة. وستحتاج البلدان أيضاً إلى إجراء عمليات لمراقبة الجودة بغية تأمين تقديم معلومات ملائمة للمؤشر العالمي. وثمة نهج يتمثل في أن تقوم البلدان بإجراء هذا النوع من العمليات بصورة مباشرة. وكجزء من تنمية التقييمات الوطنية لجودة التعليم في الصين، حاول الخبراء ربط هذه العملية بالاستقصاء الخاص ببرنامج التقييم الدولي للطلاب (Xin, 2017) (PISA). إضافة إلى ذلك، فإن بإمكان كل بلد من البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان أن يضطلع بدور محوري في تنمية المؤشر العالمي وكذلك في إعداد المبادئ التوجيهية لضمان الجودة في إجراء التقييمات الوطنية.

محور البيانات 9-3: تختلف البلدان في الطريقة التي وسّعت بها نظمها التعليمية

تتمثل الخطوة الأولى نحو تحقيق الغاية 4.1 في تعميم إتمام التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي. ولئن كان بإمكان البيانات الإدارية أن توفر مقياساً بديلاً لتقدير نسبة الإتمام ونسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من التعليم

الشكل 9-2:

في قرابة نصف عدد البلدان تقريباً، أتم أقل من شاب واحد من كل شابين مرحلة التعليم الثانوي
معدل الإتمام، بحسب المستوى التعليمي، في بلدان مختارة، 2010-2015



المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، باستخدام استقصاءات أسرية.

وتتطلع الحكومات بصورة روتينية بجمع معلومات عن جوانب مختلفة لنوعية المدرسة والصف الدراسي، ومن الأمثلة على ذلك المعلومات عن أوضاع البنية الأساسية ومواصفات المعلمين. وثمة اهتمام متزايد باستخدام بيانات الاختبارات والامتحانات لرصد المدارس وتقييم نتائج تحصيل الطلاب. ويمكن استخدام هذه البيانات الكمية للمقارنة بين المدارس والمناطق الإدارية والأقاليم، وفي بعض الأحيان بين فترات زمنية مختلفة.

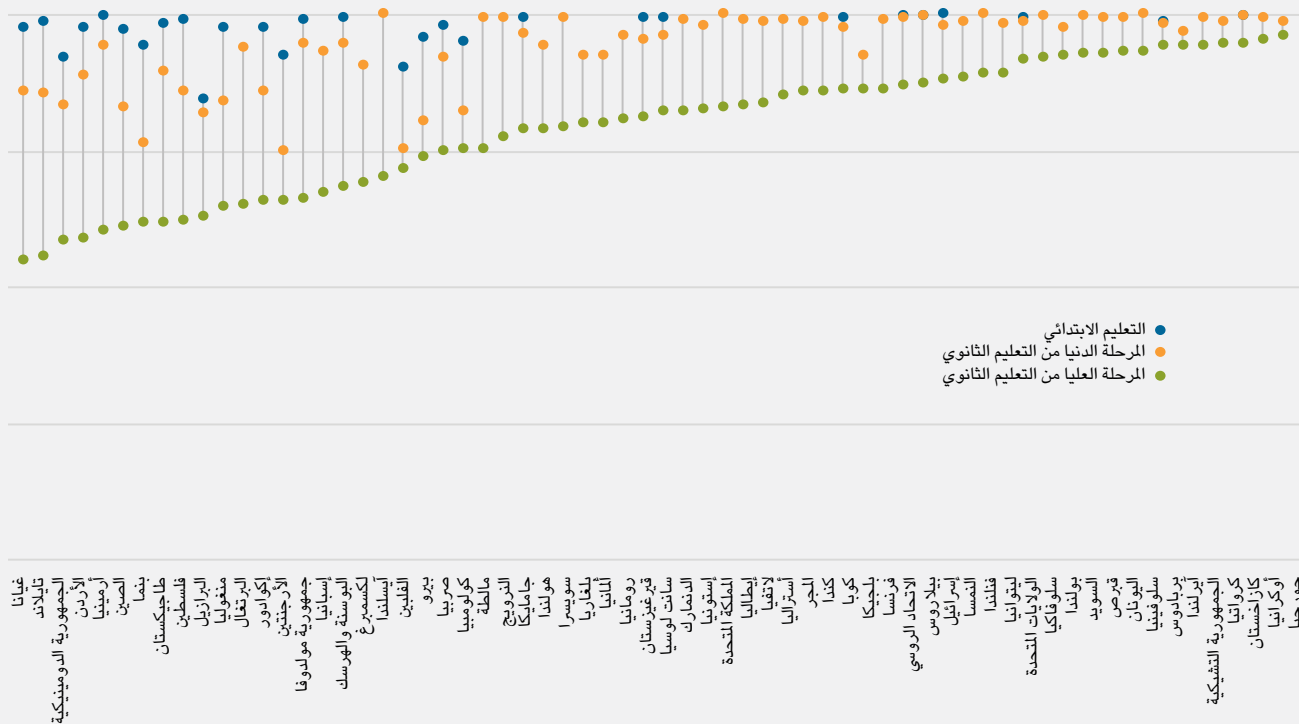
ومن شأن المعلومات التفصيلية عن التعلم أن تتيح للقادة التربويين على المستوى الوطني ودون الوطني وعلى مستوى المدارس أن يتخذوا قرارات تزيد من جودة تقديم الخدمات التعليمية. بيد أن عمليات جمع مثل هذه المعلومات والإبلاغ بشأنها وتحليلها وتفسيرها واستخدامها باتت تتزايد تعقيداً وتتطلب موارد مكثفة إذا ما أردنا استخلاص استنتاجات دقيقة عما إذا كانت المدارس والطلاب يحققون تقدماً في الأداء.

إن صنع القرار على نحو فعال وقائم على الدلائل لا يعتمد على توفير هذا النوع من البيانات فحسب وإنما يعتمد أيضاً على امتلاك المعنيين بإدارة التعليم للدراسة باستخدام البيانات وللقدرة على فهم ومعالجة

وبلغت هذه النسبة أعلى مستوياتها في زيمبابوي حيث كانت نسبة إتمام التعليم الابتدائي تبلغ 86% مقابل نسبة 9% في إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

محور السياسات 9-1: الثمار المرجوة من البيانات الخاصة بالتعلم والمخاطر المرتبطة بهذه البيانات بالنسبة إلى المدارس والطلاب

إن الغاية 4.1 تدعو البلدان إلى «ضمان أن يتمتع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيد، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة». وقد استُخدم في التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 إطاراً واسع النطاق لنوعية التعليم كان يغطي أربع مجموعات من العوامل على صعيد كل من المدارس، والنظام، والمدرسة / قاعة الدرس، والنتائج، على التوالي (الجدول 6-9). وعلى سبيل المثال، فإن التعليم الجيد على مستوى النظام يتطلب من الحكومات أن تضع معايير للمدارس وأن تستحدث آلية للرصد لضمان الالتزام بهذه المعايير.



الجدول 6-9: إطار لنوعية التعليم

الدارسون

مثلاً، نوعية الصحة والتغذية، ومشاركة أولياء الأمور، والبيئات المنزلية الحافزة، والعلاقات الداعمة وجدائياً، والقدرات، والصفات، والعوائق التي تحول دون التعلم، والفقر، واللغة المستخدمة في المنزل

النظم

مثلاً، نوعية التمويل والتخطيط والرصد، والمناهج الدراسية واللغة، والمعايير والمساءلة، والتوظيف والحوافز، والتطوير المهني، والصلات مع القطاعات الأخرى، والصلات عبر المستويات الحكومية، والسياسات الشاملة للجميع.

بيئات المدرسة وقاعات الدرس

المدرسون وعملية التدريس

مثلاً، درجة الحماس، والإعداد الجيد، والاهتمام بالتنوع، والتفاعلات، واللغة، وأصول التدريس، والوقت المخصص للمهام، والتقييم من أجل التعلم، ومختلف استراتيجيات التدريس.

القيادة والإدارة المدرستان

مثلاً، وضع التوقعات، والتركيز على التعلم، وتعزيز التعاون

البنى والمدخلات المادية

مثلاً، مواد التعليم والتعلم، والتكنولوجيا، والمرافق، والمياه والنظافة الصحية.

النتائج

للدارسين

في التعليم قبل الابتدائي

مثلاً، الاستعداد للمدرسة، والوظيفة التنفيذية، ومستوى النمو الاجتماعي والوجداني والحركي، والمهارات قبل المدرسية.

في التعليم الابتدائي والثانوي والعالي

مثلاً، التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير النقدي، والمهارات التعاونية، والقيم والمواقف (بما في ذلك الفهم الأفضل للعالم)

للمجتمع

مثلاً: السلوكيات المرتبطة بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية المستدامة، وثقافة السلام واللاعنف، والمواطنة العالمية، والتنوع الثقافي

سياق

الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية

المصدر: اليونسكو (2016c).

والتكوين، للمساعدة في تحديد صعوبات التعلم من أجل إعداد إجراءات لدعم الطلاب ولتحسين الخطط الخاصة بالمدارس (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

وعلى المستوى المؤسسي، يمكن استخدام التقييمات الختامية للمقارنة بين المدارس وتحديد مجالات التحسين. وتستخدم هذه المعلومات أحياناً كمداخل مباشرة في آليات المساءلة (انظر الفصل 3). وتستخدم هذه التقييمات، بوجه أعم، كمداخل غير مباشرة في التقييمات الخارجية، مما يتيح للمفتشين فهماً أولياً لظروف المدرسة قبل قيامهم بزيارات لتقديم المشورة بشأن التحسينات. ويتبين نطاق تأثير هذه البيانات على توصيات التقييم النهائي حسب تباين البلدان. فيجري في أيرلندا فحص نتائج الاختبار باعتبارها جزءاً من مجموعة الدلائل قبل إجراء زيارات التفتيش، إلا أنها لا تُدرج في تقارير التقييم الخارجي. وفي ليتوانيا، تؤخذ نتائج الاختبارات المعيارية التي يديرها المركز الوطني للامتحانات في الحسبان في التقييم الخارجي (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

أما على مستوى النظام، فإن التقييمات الختامية التي تتيح مقارنة نتائج التحصيل الدراسي فيما بين المدارس وكذلك فيما بين الفترات الزمنية المختلفة تُستخدم لرصد ما إذا كان يجري الوفاء بالمعايير المنشودة، ولرصد كيفية أداء السلطات التعليمية (Harlen, 2007). ففي البرازيل، يجري منذ عام 2005 الاضطلاع بالتقييم الوطني للتحصيل الدراسي (Prova Brasil) في نهاية الصفين الدراسيين الرابع والثامن في جميع المدارس باستثناء المدارس الحكومية الصغيرة جداً. وتستخدم النتائج لرصد أداء النظام ولتقدير مستوى مؤشر تنمية التعليم الأساسي، الذي يساعد المعنيين بالتخطيط في وضع أهداف للتحسين. ويجري كذلك إبلاغ هذه النتائج إلى المدارس ولكن ليس إلى الطلاب. ولا تخصص وزارة التربية والمعهد الوطني للدراسات والبحوث التربوية أرقاماً لتحديد هويات الطلاب؛ وبالتالي، فلا يمكن تتبع وتقييم أداء فرادى الطلاب على مر الزمن (Paget et al., 2016).

وبالمقابل، يملك جميع الطلاب في الفلبين أرقاماً فردية لتحديد هوياتهم تتيح للسلطات تتبع مسار تقدمهم من خلال نظام للمعلومات عن الدارسين. ويدار الاختبار الوطني للتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث (في اللغة الإنجليزية، ولهجة التاغالوغ، والرياضيات، والعلوم) في المدارس الحكومية، ولطلاب الصفوف السادس والعاشر والثاني عشر (بإضافة مادة دراسية خامسة) في جميع المدارس العامة والخاصة. وتُدمج نتائج هذا الاختبار لاحقاً في المعلومات الخاصة بالمدارس والبنى والمعلومات الشخصية، لكن استخدام قواعد البيانات المتكاملة هذه محدود بسبب طول الوقت اللازم لجمع البيانات، والصعوبات المرتبطة بتوفير معلومات تفصيلية منظمة، وعدم صلاحية المقارنات بين سنة وأخرى. إضافة إلى ذلك، كانت نسبة المدارس القادرة على الانتفاع بالإنترنت في عام 2012 لا تمثل سوى 30% من المدارس في البلد (Read and Atinc, 2017).

البيانات التي يتلقونها. وينبغي أن يكون هؤلاء قادرين كذلك على اتخاذ قرارات تستجيب لمختلف احتياجات كل مدرسة، وأن يكونوا خاليين من الانحياز لمصالح سياسية معينة تقسد التمييز في الفهم بين المعلومة المجتزأة والمعلومة التي تُعد دليلاً ذا مغزى (Kingdon et al., 2014).

إن هذا القسم من التقرير يركز على التفاعل بين هذه العوامل في سياق عمليات توفير وتحليل واستخدام

البيانات الخاصة بنتائج التعلم على مستوى المدرسة والطلاب. وإن تزايد التفصيل في البيانات وتزايد توافرها بشأن التحصيل الدراسي للطلاب وبشأن أداء المدارس ييسران إجراء تحليلات جديدة النوعية للفروق في التعلم في بعض المجالات. ومع ذلك، تظل ثمة تساؤلات أساسية بشأن ما إذا كان بالإمكان الاستفادة بشكل دقيق من هذه البيانات في الاستقصاءات التي تُجرى على مستوى المدارس. فيمكن لفروق صغيرة بين المدارس أو بين بيانات فترة وأخرى أن تفضي بسهولة إلى استخلاص استنتاجات مضللة بشأن ما إذا كانت المدارس تحقق تقدماً أم لا. وإذا كان ينبغي التزام الاعتدال في التوقعات الخاصة بالاستنتاجات التي يمكن استخلاصها حتى من النظم الأكثر تقدماً، فإن الأمر يستدعي التزام الحذر بقدر أكبر بكثير عند الدعوة إلى نشر هذا النوع من النظم في بلدان ذات قدرات أقل من غيرها بكثير.

ثمة استخدامات عديدة للمعلومات عن المؤسسات وعن نتائج التحصيل الدراسي للفرد

يجمع المعلمون تلقائياً معلومات عن تعلم الطلاب من خلال عمليات تقييم في قاعة الدرس. وقد يكون هذا التقييم تكوينياً ويجري بصورة مستمرة لمساعدة المعلمين على رصد أداء الطلاب وتزويد هؤلاء الطلاب بمعلومات عن واقع مهام التعلم المتتابة يومياً. ويمكن أن يجري ذلك أيضاً على نحو ختامي وأن يدار في أوقات محددة لتقييم التغير في أداء الطالب. ومع أن الحدود الفاصلة بين هذين النوعين من الرصد قد لا تكون واضحة، فإن التقييم التكويني للتعلم يكاد أن يتضمن دائماً حكماً من جانب المعلم، في حين أن التقييم الختامي ينظم في الغالب خارجياً على نحو يتدرج من تقييمات للتعلم تُجرى على أساس العينات إلى التقييمات الحاسمة، في نهاية المرحلة التعليمية أو إلى امتحانات القبول في الجامعات.

ولنتائج التقييمات الختامية أغراض متعددة. فهي تُستخدم، على المستوى الفردي، لأغراض القبول في مستوى تعليمي، أو لاتخاذ القرارات الخاصة بالتقدم في التعليم ومنح الشهادات أو الدرجات العلمية. وهي تساعد في بعض الحالات على تشخيص الطلاب المتأخرين في التحصيل الذين يحتاجون إلى دعم إضافي. ففي إسبانيا، استهل القانون الأساسي في عام 2013 تطبيق التقييمات الفردية على طلاب الصفوف الدراسية الثالث والسادس والعاشر والثاني عشر، وذلك بغرض التشخيص

أصبح الجمع المنهجي للمعلومات عن التحصيل الدراسي الفردى أوسع انتشاراً

إن نطاق استخدام البلدان للبيانات عن التحصيل الدراسي الفردي على مر الزمن على مستوى النظام التعليمي بالقياس إلى معايير محددة يختلف باختلاف البلدان. فتركز بعض النظم، مثلاً، على الامتحانات الوطنية التي تحدد مدى التقدم المحرز فيما بين مستويين في سنة معينة، لكن هذه الامتحانات لا تصلح لإجراء مقارنات بين مستويات التعلم على مر الزمن.

وقد منحت اليابان تاريخياً الأولوية لامتحانات القبول في الجامعات. ولم يُجر هذا البلد سوى تقييم وطني واحد واسع النطاق في عام 2007 شمل جميع طلاب الصفين السادس والتاسع في الفترة 2007-2009، وبعد عام 2013. غير أن ذلك لا يتيح رصد التقدم على مر الزمن. فالبيانات المستخدمة والشبهية ببيانات التقييمات الوطنية أو الدولية قليلة جداً وتُدرج النتائج في نطاق الملك العام بعد أن تتم إدارتها (Kuramoto and Koizumi, 2016).

وفي بنغلاديش، اعتمدت الحكومة في عام 2009 إجراء امتحان لإتمام التعليم الابتدائي لطلاب الصف الخامس يشمل ست مواد دراسية. ويتمثل الغرض الرئيسي منه في منح شهادة تتيح التقدم إلى المرحلة الدنيا للتعليم الثانوي. ويفيد هذا الامتحان أيضاً، من الناحية النظرية، في تخطيط التربية إذ إن معدل النجاح يشكل مؤشراً يُستخدم في تحديد مستوى الأداء التعليمي ومؤشراً توليفياً للأداء على صعيد المنطقة الفرعية للمنطقة الإدارية. ويجري استخدام هذين المؤشرين بالتشاطر مع السلطات المحلية الملائمة (Bangladesh DPE, 2016a). غير أنه لا توجد حوافز لتخصيص موارد للاستجابة لاحتياجات المناطق الإدارية الفرعية المتأخرة. وإضافة إلى ذلك، لا يستند الامتحان إلى اكتساب كفاءات: فعلى الرغم من وجود ترابط إيجابي طفيف بين درجات الطالب وكفاءاته، فإن هذا الترابط لا يسري بصورة منهجية، وتدل جوانب الضعف في إدارة الامتحان على أنه لا يمكن الاستفادة منه لوضع حد أدنى مرجعي للوفاء بالمعايير (Campaign for Popular Education, 2015).

وتوجد نظم أخرى تحدد معايير لما يُنتظر أن يتعلمه الطلاب، وتنظم تقييماتهم من أجل تقديم تقارير عنها. ففي أوروغواي، اضطلعت أفرقة عمل شكلتها الإدارة الوطنية للتعليم العام بصياغة نتائج منشودة للتحصيل الدراسي للصفين الثالث والسادس في أربع مواد دراسية (اللغة، والرياضيات، والعلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية) في عام 2015، وتمثل هذه النتائج المنشودة أساس التقييمات (Uruguay ANEP, 2016). ويوجد في إنجلترا إطار متطور للتقييم ولكنه معقد ودائم التغير، يُستخدم لأغراض متعددة ويتتبع مسار أداء فرادى الطلاب ويمكن أن تستخدمه طائفة واسعة النطاق من الجهات المعنية بالنظام التعليمي (الإطار 9-1).

وتتباين البلدان أيضاً في سعة نطاق نتائج التحصيل الدراسي التي يتم تقييمها، إذ يركز البعض حصرياً على اللغة والرياضيات في حين يكون التقييم أوسع نطاقاً في بلدان أخرى. فعلى سبيل المثال، من بين البلدان التي أجرت تقييمات وطنية في الفترة 2007-2013، كان التقييم في 53% منها يخص العلوم، وفي 34% منها يخص العلوم الاجتماعية (UNESCO, 2016b). وفي أوروغواي، بدأ المعهد الوطني لتقييم التعليم بإعداد نظام وطني لرصد التحصيل الدراسي للطلاب في الصفوف من الثالث إلى التاسع، وهو نظام يركز ليس فقط على تقييم المهارات الإدراكية المتعلقة بالفهم في القراءة

وبحل التمارين، وإنما يركز أيضاً على المهارات الاجتماعية الوجدانية ومعارف المواطنة (Santiago et al., 2016).

وتتباين البلدان كذلك في نوع المعلومات الأساسية التي تجمعها بشأن المدارس والطلاب لتيسير إجراء

مقارنات تراعي السياقات. فتضطلع الهيئة الأسترالية للمناهج الدراسي والتقييم والإبلاغ، التي أنشئت في عام 2008، بوضع مناهج دراسي وطني وتنسق البرنامج الوطني للتقييم وتعليم القراءة والحساب فيما يخص الصفوف الثالث والخامس والسابع والتاسع، وتقدم تقارير عن نتائج التحصيل على مستوى المدارس مع معلومات عن أوضاعها، بما في ذلك عن التمويل والبنية السكانية والمزايا الاجتماعية التعليمية، من خلال شبكة «مدرستي». وإلى جانب تقديم معلومات عن المتوسط الوطني المحرز في مجالات منفردة تتعلق بالقراءة والحساب (مثلاً، مجال التهجّي) فيما يتعلق بسنة دراسية محددة، يتم أيضاً توفير متوسطات للنتائج المحرزة بالنسبة إلى كل مدرسة بالمقارنة مع مدارس أخرى يمكن مقارنتها وذلك بالاستناد إلى مؤشر خاص بالمزايا الاجتماعية التعليمية للمجتمع المحلي. ويعبر هذا المؤشر عن المستويات التعليمية لأولياء أمور الطلاب وعن مهنهم، والنسبة المئوية للطلاب الذين يرتادون المدرسة ويعتبرون أنفسهم من السكان المحليين، وعن مدى بُعد الموقع الجغرافي للمدرسة المعنية (Pugh and Foster, 2014).

ما الوصف المناسب لإطار البيانات الخاصة بنتائج التحصيل الدراسي على مستوى المدارس والطلاب في إنجلترا؟ هل هو شامل أم مريح؟

تم في إنجلترا على مدى عقدين من الزمن تجميع واحد من أشمل مجموعات المعلومات عن نتائج التحصيل الدراسي المرتبطة ببيانات غنية عن خلفية كل طالب. وتشتمل مجموعة المعلومات هذه على معايير وطنية، وآلية متطورة لتقييم الطلاب، ونظام للتقييم الخارجي.

وتوجد ثلاث مؤسسات رئيسية هي وكالة المعايير والاختبار، وهي مسؤولة عن إعداد وإجراء تقييمات نظامية للطلاب إلى سن الحادية عشرة من العمر؛ ومكتب تنظيم قواعد التأهيل والامتحانات الذي يرمي إلى ضمان أن تكون الامتحانات وأشكال التأهيل التي توفرها الهيئات المستقلة للامتحانات صالحة ومؤدية للغرض المتوخى منها ومنصفة ويمكن إدارتها؛ وأن نتائج هذه الامتحانات تُستخدم بالشكل المناسب؛ وأن المعايير مصاغة ويجري تطبيقها على نحو سليم. والمؤسسة الثالثة هي مكتب المعايير الخاصة بالتعليم وخدمات ومهارات الأطفال، وهو مسؤول عن عمليات التفتيش ووضع القواعد التنظيمية الخاصة بالتعليم، بما في ذلك على مستوىي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي.

وتوجد أربع «مراحل رئيسية» في النظام التعليمي الإنجليزي مع امتحانات مخصصة لنهاية كل مرحلة (الجدول 9-7). ويعود تاريخ الشكل الحالي للتقييمات إلى السنة الدراسية 2015/2016، وذلك بعد أن أجريت عمليات استعراض متنوعة كان بضمنها الاستعراض المستقل للمرحلة الرئيسية الثانية (الخاصة بالطلاب في سن العاشرة/ الحادية عشرة من العمر)، ومشاورة متعمقة بشأن إصلاح تقييم التعليم الابتدائي (2014)، واستعراض لأساليب تقديم التقارير عن مستويات الأداء. وجرى في تموز/ يوليو 2016 تحقيق برلماني إضافي بشأن تقييم التعليم الابتدائي، مما يشير إلى أن النظام ما زال يتطور.

ويجري الإبلاغ عن نتائج الاختبارات في شكل درجات محددة بالقياس إلى معايير منشودة ويتم إدخالها في قاعدة البيانات الوطنية عن التلاميذ. وقد صاغت الحكومة طرائق لا تنفك تتطور لتنظيم هذه البيانات في مجموعات تتضمن معلومات مستمدة من إحصاءات مدرسية وذلك من أجل إتاحتها للمدارس والهيئات الحكومية وأولياء الأمور والمفتشين والسلطات التعليمية المحلية.

ويمثل النظام الشبكي للإبلاغ والتحليل من أجل التحسين من خلال التقييم الذاتي للمدارس الأداة الرئيسية لتجميع البيانات وتحليلها، وهو النظام الذي تستخدمه إدارة التعليم ومكتب المعايير الخاصة بالتعليم وخدمات ومهارات الأطفال، مع دعم من شركة خاصة وذلك في الفترة بين عام 2006 وعام 2017 (ومن المفترض أن يستعاض عنه ببرنامج تحليل أداء المدارس). وكان هذا النظام يزود المدارس والمفتشين بمعلومات شاملة على مستوى الزمر والمجموعات والطلاب، بما في ذلك عن التحصيل في نهاية المراحل الرئيسية، والتقدم المحرز فيما بين المرحلتين الرئيسيتين الأولى والثانية، وعن أوضاع المدارس لتيسير إجراء المقارنات مع المدارس الأخرى والاتجاهات الوطنية. وقد كان هذا النظام يبرز إحصائياً الفروق الهامة الجديرة بالانتباه إليها. وكانت المعلومات الأساسية تتضمن نصيب الطلاب المؤهلين للحصول على وجبات مدرسية مجانية، ومستويات الحرمان المرتبطة بالانتماء الإثني واللغة والاحتياجات التعليمية الخاصة. وكانت المعلومات متاح للمفتشين قبل اضطلاعهم بعمليات التفتيش وكذلك للمعنيين بإدارة المدارس، لكنها لم تكن تدرج في الملك العام.

وبالمقابل، فإن الموقع الشبكي لمديرية التعليم، المعنون «قارن بين أداء المدارس والكلية»، أصبح في عداد الملك العام منذ عام 2013، وهو معروف بوجه أعم باسم جداول أداء المدارس أو جداول تصنيف المدارس. ولا يتيح هذا الموقع فقط الاطلاع على أكثر من 500 متغير بشأن خلفيات وأداء كل مدرسة ابتدائية وكل مدرسة ثانوية، وإنما ييسر أيضاً إجراء مقارنات بين المدارس. وتستخدم هيئات إدارة المدارس البيانات بصورة روتينية على الرغم من وجود انتقادات على طريقة عرض المعلومات بصورة لا تعترف بالتغيرات الإحصائية التي تطرأ بين سنة وأخرى ويمكن أن تفضي بالتالي إلى استخلاص استنتاجات مضللة.

وثمة بالإضافة إلى ذلك، مرافق غير حكومية تعنى بإجراء المقارنات بين أداء المدارس. فمثلاً، اضطلع صندوق منحة التعليم، وهو هيئة خيرية تشارك الحكومة في تمويلها، بإعداد قاعدة بيانات الأسر المدرسية، التي تتيح للمدارس أن تقارن بين أدائها وأداء المدارس الأخرى التي تشبهها في الخصائص. وتعاقدت مديرية التعليم، في عام 2004، مع صندوق فيشر للأسرة الذي لا يستهدف الربح كي يعالج قاعدة البيانات الخاصة بالتلاميذ ويتيح خدمات تحليلية للمدارس والسلطات التعليمية المحلية. وقد أعد صندوق فيشر للأسرة نماذج ذات قيمة مضافة ويدير مركز بحوث يدعى «مختبر البيانات التعليمية» ويتمتع بحضور فعال في إطار النقاشات العامة عن التقييم. وفي الختام، ثمة شركات تتوخى الربح تباع مجموعات تجارية من المعلومات للمدارس.

وتفيد البيانات أغراضاً متعددة. فهي تحضر المفتشين قبل إجراء زياراتهم التفتيشية إلى المدارس وفي الفترات الفاصلة بين عمليات التفتيش، وتقدم معلومات إلى أولياء الأمور، وتساعد قادة المدارس على وضع أهداف وتشخيص الطلاب المحتاجين لدعم إضافي، وتدعم السلطات المحلية والوطنية في رصد الأداء لأغراض المساءلة. ومع ذلك، فإن هذه الأغراض هي في المقام الأول أغراض إدارية أكثر مما هي أغراض تتعلق بالتكوين. علاوة على ذلك، ومع التنوع الكبير في البيانات المعقدة المتاحة من مصادر مختلفة قد يناقض بعضها البعض، ثمة أسئلة تطرح عن قدرة صانعي القرار، وخصوصاً على مستوى المدرسة، على إدارة هذه الكمية من المعلومات. ويراد قادة المدارس القلق بشأن واقع أن هذه البيانات لا تدعم فقط نتائج تقييم المدارس وإنما توجه هذه النتائج، الأمر الذي يقلل من تأثير مصادر هامة أخرى للمعلومات.

ولئن كانت التغيرات المستمرة تشكل عبئاً على كاهل المدارس والمعلمين، فإن السعي إلى الحصول على المزيد من الدقة يعني أن من المتوقع أن تزداد أوجه التشذيب. فجرى، على سبيل المثال، اعتماد إجراءات جديدة في المرحلة الرئيسية الرابعة في عام 2017 بغية الاعتراف بالتقدم الذي يحققه كل الطلاب وتشجيع المدارس الثانوية على تقديم مناهج دراسية واسعة النطاق ومتوازنة. وتتضمن هذه الإجراءات مقياساً يتعلق بقيمة مضافة وقيم متوسط تقدم الطالب في ثماني مواد دراسية («التقدم 8») والنسبة المئوية للطلاب الحاصلين على درجات جيدة في مجموعة من المواد الدراسية (بضمنها التاريخ أو الجغرافيا، وعلوم الحاسوب، ولغة أجنبية).

الجدول 9-7:

اختبارات المنهاج الدراسي الوطني بحسب المراحل الرئيسية في إنجلترا

المرحلة	اختبارات المنهاج الدراسي الوطني	التعليقات
الصف الأول (في سن الرابعة/الخامسة من العمر)	لا يوجد اختبار وطني (ولكن يجري بصورة مركزية جمع تقييمات المعلمين لمستويات الطلاب)	تم في نيسان/إبريل 2016 إلغاء الخطط الخاصة بإجراء تقييمات لأن الخيارات الثلاثة التي كان بإمكان المدارس الاختيار من بينها اعتُبرت غير قابلة للمقارنة بالقدر الكافي
نهاية الصف الدراسي الأول (في سن الخامسة/السادسة من العمر)	القراءة	جرى تدشين هذا الاختبار في عام 2012 (ويدعى «فحص استعراض السمعيات»)
نهاية المرحلة الرئيسية الأولى (في سن السادسة/السابعة من العمر)	القراءة الرياضيات (الحساب والتفكير المنطقي)	اختبار يحدد مستوى خط الأساس من أجل قياس التقدم في نهاية المرحلة الرئيسية الثانية؛ وهو تقييم يجريه المعلمون ولكنه يدار خارجياً
نهاية المرحلة الرئيسية الثانية (في سن العاشرة/الحادية عشرة من العمر)	القراءة التهجي، واستخدام علامات التقييم، والقواعد الرياضيات (الحساب والتفكير المنطقي)	تم في عام 2010 إلغاء العمل باختبار علمي، ويجري تنظيمه حالياً كل عامين على أساس عينة عشوائية من الطلاب
نهاية المرحلة الرئيسية الثالثة (في سن الثالثة عشرة/الرابعة عشرة من العمر)	لا يوجد اختبار وطني	جرى تنظيم اختبارات للمنهاج الدراسي الوطني في اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم للمرة الأخيرة في عام 2008
نهاية المرحلة الرئيسية الرابعة (في سن الخامسة/السادسة عشرة من العمر)	شهادة الثانوية العامة (عادة في ثماني مواد دراسية على الأقل)	العمل جارٍ في إصلاح شهادة الثانوية العامة (نطاق الدرجات، أشكال التقييم، إلخ)؛ ويجري أيضاً تطبيق اختبار وطني مرجعي قائم على عينات في عام 2017

المصدر: European Commission/EACEA/Eurydice (2017)

في سلوفينيا على أساس اختياري بالنسبة إلى طلاب الصف السادس، وعلى أساس إلزامي بالنسبة لطلاب الصف التاسع، ويشمل مواد اللغة والرياضيات ومادة دراسية ثالثة. ويتلقى مديرو المدارس وأعضاء مجالس الإدارة معلومات لمقارنة مدرستهم على المستوى الوطني، ولكن لا تُنشر جداول تصنيف في هذا الصدد. وعلى صعيد النظام، يفيد التقييم الوطني للمعارف في توفير معلومات لصانعي القرار بشأن ما إذا كان يجري الوفاء بمعايير المنهاج الدراسي، ويتيح هذا التقييم أفكاراً متمعة بشأن تدريب المعلمين وإعداد المناهج الدراسية (Brejc et al., 2011). وينشر المركز الوطني لامتحانات تقريراً سنوياً مفصلاً، ويحاول حالياً إعداد مقياس ذي قيمة مضافة يجمع بين نتائج التقييم الوطني للمعارف ونتائج امتحانات نهاية المرحلة العليا من التعليم الثانوي (Slovenia National Examination Centre, 2016).

بيد أن المقاييس ذات القيمة المضافة ليست دقيقة بالقدر الكافي (OECD, 2008a). فإن الكثير من المدارس (ومن الصفوف الدراسية داخل المدارس) صغيرة الحجم إلى حد كبير – وتطراً من سنة إلى أخرى تغيرات كثيرة في خصائص طلابها – بحيث إنها لا تتيح لصانعي القرار في مجال التعليم استخلاص استنتاجات تتصف بقدر كافٍ من الموثوقية بشأن ما إذا كانت أي مدرسة معينة تحقق الأهداف أم لا (Braun et al., 2010; Foley and Goldstein, 2012).

وينبغي نشر هامش الخطأ في التقديرات، إلا أن هذه التقديرات وكذلك التسويات التي تُجرى لمراعاة المعلومات الأساسية عن الوضع الاجتماعي والاقتصادي، كثيراً ما تمثل قدراً من المعلومات أكبر مما يمكن أن يستوعبه مستخدموها. وتكون مستويات هامش الخطأ هذه أعلى بكثير عندما يجري تقييم أداء مجموعات سكانية فرعية. وفي كل الأحوال، لا يمثل أي تقييم منفرد قياساً خالصاً لتعلم الطالب؛ فثمة تقييمات مختلفة تمثل بدائل لقياس تعلم الطالب ويمكن حتى أن تقضي إلى نتائج غير متسقة.

وينبغي التزام الاعتدال في التوقعات عن النتائج التي يمكن تجميعها حتى من أكثر النظم تقدماً. ففي إنجلترا، أدت تعقيدات ناجمة عن استخدام عوامل سياقية في مقاييس سابقة ذات قيمة مضافة في مجال التعليم الثانوي إلى دفع الحكومة إلى اختيار مقاييس جديدة لا تراعي هذه

وتجمع بلدان أخرى مزيداً من المعلومات الأساسية. فقامت وكالة التعليم والجودة في الدنمارك في عام 2014، مثلاً، بتطبيق مقياس لمدى رفاه الطالب أصبح يندرج ضمن 35 مؤشراً تحتفظ بها قاعدة بيانات الوكالة الوطنية لتكنولوجيا المعلومات والتعلم، بوزارة شؤون الأطفال والتعليم المساواة بين الجنسين (Nusche et al., 2016).

يمكن أن تكون إدارة هذه المعلومات عبئاً على النظم التعليمية

لأن كانت هذه المعلومات الوفيرة تبدو مصدراً واعداً بالكثير بالنسبة إلى صانعي القرار في مجال التعليم، فإنه ينبغي عدم الاستهانة بصعوبات استخدامها.

توجد قضايا غير محلولة في البلدان ذات الدخل العالي

فمن الأهمية بمكان أن يتم حتى في البلدان ذات الدخل العالي تحاشي التفسيرات التبسيطية في التقارير التي تقدم عن نتائج اختبارات القراءة. فكثيراً ما تلفت وسائل الإعلام الانتباه إلى القاسم المشترك الأصغر في المعلومات التي توفرها

التقييمات، مثل جداول تصنيف المدارس، التي تتيحها هذه البلدان. ولتجنب استخلاص استنتاجات خاطئة، ينبغي إجراء تسويتين رئيسيتين. فـينبغي، أولاً، تسوية النتائج على ضوء المعلومات الأساسية عن الوضع الاجتماعي والاقتصادي للمدارس والطلاب. وبخلاف ذلك، تكون بيانات التقييم أميل إلى التعبير عن مستوى الفقر في المجتمع المحلي المعني عوضاً عن التعبير عن نوعية التدريس والتعلم.

ثانياً، من الأهمية بمكان أن تُجرى تسوية بشأن ما إذا كان الطلاب والمدارس يحققون تحسناً في الفترة أو الفترات الفاصلة بين تاريخين أو أكثر، وأن يجري تقييم مساهمة المدارس في هذا التقدم. وثمة بلدان عديدة تقوم بشكل متزايد بتطبيق هذا النوع من الإجراءات ذات القيمة المضافة بالتفكير في تطبيقها. فيجري، مثلاً، التقييم الوطني للمعارف

الثاني عشر (السادس الثانوي). وتم في عام 2016 خفض عدد المواد الدراسية من ثماني مواد إلى خمس مواد. وتستخدم السلطات التعليمية المحلية البيانات للمقارنة بين فرادى المدارس بالقياس إلى مستويات متوسطة على صعيد المنطقة الإدارية المعنية أو على الصعيد الوطني. ويستخدم مكتب التفتيش أيضاً هذه البيانات. ولكن لا توجد مستويات معيارية مشتركة لأداء الطلاب وتتمثل المهمة الرئيسية لشبكة O-NET في إقرار إتمام المستوى التعليمي. وتتباين الدرجات التي تسجلها شبكة O-NET بين سنة وأخرى، مما يعني أنه لا يمكن استخدام هذه الدرجات لتقييم ما إذا كان النظام يفي بالمستويات المنشودة في المنهاج الدراسي. وأجري استعراض بين أن ثمة ثغرات في مجال القدرات الخاصة بإعداد الاختبارات وتحليلها في إطار المعهد الوطني لخدمات الاختبارات التعليمية. وأشار أيضاً إلى شواغل مماثلة تتعلق بقدرات الإدارة التعليمية المركزية والمحلية فيما يخص تفسير النتائج (OECD and UNESCO, 2016).

وشددت ماليزيا في وقت مبكر على رقمنة المعلومات الخاصة بالطلاب والمدارس. وفي إطار العمل بشأن عدة معايير لضمان جودة أداء المدارس، يجري جمع المعلومات عن أداء الطلاب في الامتحانات العامة الثلاثة التي تُجرى في نهاية المرحلة الابتدائية ونهاية المرحلة الدنيا ونهاية المرحلة العليا من التعليم الثانوي (Malaysia Ministry of Education, 2010). وتم في عام 2009 تدشين نظام محدث لإدارة المدارس يدعى Sistem Pengurusan Sekolah (Said, 2010). وتم تعزيز كفاءة هذا النظام في الفترة 2013-2015 بغية الحد من الازدواجية وتحسين النوعية وتيسير الانتقال بالتعليم وزيادة مستويات الاستخدام، وهي أمور كانت مدعاة للقلق في السابق. وأصبحت المدارس ملزمة، اعتباراً من كانون الثاني/يناير 2015، باستخدام قاعدة البيانات الجديدة. ويجري، بالإضافة إلى ذلك، تدريب الموظفين المسؤولين عن التعليم في المناطق الإدارية على تحليل البيانات المدرسية وتشخيص المشكلات الكامنة في الأوضاع وتصميم أشكال مختلفة من الدعم للمدارس (Malaysia Ministry of Education, 2013, 2016).

وفي الأردن، تضطلع إدارة الامتحانات والاختبارات بوزارة التربية بإدارة الاختبار الوطني الذي يجري فيه اختبار جميع طلاب الصفوف الرابع والثامن والعاشر في جميع المدارس وذلك في اللغة العربية والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية. ويجري تقييم كل صف دراسي كل ثلاث سنوات. لكن النتائج ليست قابلة للمقارنة عبر الفترات الزمنية لأن مواد الاختبار تعرضت لتغيرات كثيرة. وتشتمل التقارير التي تُنشر على المستوى الوطني ومستوى المناطق الإدارية ومستوى المدارس في الغالب على جداول وصفية لا تقترن بتحليل خاص بالسياسات (Ababneh et al., 2014). وعلى الرغم من أن الغرض المنصوص عليه للاختبار هو توفير دعم في مجال أصول التدريس، فإن المعلمين لا يتلقون أي دعم لمعالجة القضايا التي يشخصها الاختبار (Obeidat and Dawani, 2014).

المتغيرات في المعلومات الأساسية وذلك على حساب الإساءة إلى مدارس المناطق المحرومة (Perry, 2016). وأفضى تحليل للخبرة المستمدة من استخدام مقاييس ذات قيمة مضافة في هولندا إلى الاستنتاج بأن الأمر يتطلب القيام بالمزيد من العمل قبل أن يمكن اختيار نموذج إحصائي. وكان اختيار مستوى لخط الأساس يشكل صعوبة كبرى في التعليم الابتدائي (Nusche et al., 2013).

ويجري في الولايات المتحدة قسم كبير من التقدم في تكوين البيانات عن التحصيل الدراسي للطلاب، وذلك لأن مجرد حجم المعلومات في حد ذاته يوفر فرصاً استثنائية للتحليل ولكنه ييسر أيضاً الوقوع في مخاطر جدية لسوء استعمال هذه المعلومات. ففي حالة مبادرة inBloom، وهي مبادرة لا تستهدف الربح وكانت ترمي إلى تشاطر البيانات بين المدارس والمناطق الإدارية وتسع ولايات من أجل توفير تعلم ملائم لكل شخص على حدة بالتشارك مع شركات تعمل في مجال التكنولوجيات التعليمية، اضطرت المبادرة إلى الكف عن العمل بعد مرور عام على إنشائها في عام 2013. فقد تعرضت للنقد بسبب حوافز السعي إلى الربح من جانب بعض الشركاء المحتملين فيها (Ho, 2017). وثمة دعوات إلى تعديل قانون الحزمة الشخصية من أجل السماح باستخدام البيانات فقط لأغراض البحوث الرامية إلى تحسين التدريس (National Academy of Education, 2017).

الصعوبات الخاصة بالبيانات تتفاقم حدة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل

إن توافر معلومات مفصلة عن نتائج التعلم التي يحققها الطلاب والمدارس والتي تيسر إجراء مقارنات موثوقة بين المدارس من أجل اتخاذ تدابير للدعم هي عملية مكلفة حتى في البلدان ذات الدخل العالي. فإن عمليات إقامة نظم وتأمين تدفقات البيانات وضمان الجودة وتدريب العاملين والمنتهجين كلها عمليات مكلفة (Rosenkvist, 2010)، لكن إجراء مثل هذا الاستثمار في القدرات على النحو اللازم بغية امتلاك نظام متين قد يكون باهظ الثمن بشكل لا يطاق في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. فتركز البيانات في هذه البلدان في الغالب بقدر أقل على إجراء مقارنات بالقياس إلى مستويات

معيارية محددة، وتركز بقدر أكبر على نتائج الامتحانات التي تتيح التقدم في الصفوف الدراسية.

وفي تايلاند، يضطلع المعهد الوطني لخدمات الاختبارات التعليمية، خلال الفترة منذ عام 2005، بإجراء الاختبار التعليمي الوطني الاعتيادي لطلاب الصف السادس الابتدائي وطلاب الصف التاسع (الثالث المتوسط) والصف

وأجرت جنوب أفريقيا تقييماً وطنية معيارية سنوية في الفترة بين عامي 2011 و2014 خلال فترة تطبيق البيان الخاص بسياسة المناهج الدراسية والتقييم. وتم في هذا الإطار اختبار مستويات الأداء في القراءة والرياضيات لطلاب الصفوف من الأول إلى السادس والصف التاسع. لكن الاختبارات لم تكن قابلة لإجراء مقارنات عبر الفترات الزمنية أو فيما بين الصفوف الدراسية (van der Berg, 2015). فبالنظر إلى ظهور مواد جديدة في كل مرة، لم يمكن المقارنة بين النتائج عبر الزمن. وقد شرعت الحكومة في استعراض لتصميم عمليات التقييم بغية إعداد أداة يمكن استخدامها على نطاق النظام بأسره وأداة لأغراض التشخيص (South Africa Department of Basic Education, 2014)، لكن الافتقار إلى القدرات كان شاعلاً هذا الصدد (Spaull, 2013).

وفي البلدان المنخفضة الدخل تتفاقم حدة الصعوبات بفعل شدة انخفاض مستوى القدرات. فتقديرات التعلم لا تتسم بالقدر الكافي من المتانة لقياس التقدم المحرز بالقياس إلى معايير التعلم. ولا توجد موارد لإقامة مؤسسات أو لنشر النتائج. وثمة في بعض الحالات جهات مانحة استثمرت في هذه النظم، كما هو الحال في جمهورية تنزانيا المتحدة، ونشرت البيانات الخاصة بامتحانات التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي عن طريق الإنترنت (Elks, 2016). ولكن لا يوجد سوى قدر قليل من التفكير بشأن الاستدامة.

الخلاصة

ثمة اهتمام متزايد لدى السلطات التعليمية المركزية بعمليات جمع البيانات عن التحصيل الدراسي على مستوى المدارس ومستوى الطلاب وبتقديم التقارير عن هذه البيانات وتحليلها واستخدامها. غير أن الأغراض المتوخاة من جمع البيانات ونطاق تبادلها مع قادة التعليم وقادة المدارس تتباين بتباين البلدان. وتبين التجارب في مختلف أنحاء العالم أن الأمر يتطلب معالجة اعتبارات الكلفة والقدرات قبل أن يمكن اعتبار البيانات صالحة لاستخدامها في المقارنات ويمكن الاستعانة بها في اتخاذ القرارات حتى في البلدان الغنية.

وينبغي للحكومات في البلدان الأفقر والتي ترغب في رصد نوعية المدارس والنظام التعليمي عن طريق البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للطلاب أن تحافظ على البساطة في عمليات جمع هذه البيانات والإبلاغ بشأنها، وأن تضع في الحسبان القيود المرتبطة بالموارد والقدرات. وينبغي أن تصمم نظم معلوماتها على أساس غايات واضحة فيما يخص الطرائق التي ستستخدم بها هذه البيانات، وأن تتجنب الانجرار إلى الإفراط في جمع المعلومات.

طفل من برونو ينجز
واجباته المدرسية.

مصدر الصورة:
LUCERO DEL CASTILLO AMES / GEM REPORT

الرسائل الرئيسية

في عام 2015، كان 69% من الأطفال يشاركون في أنشطة التعلم المنظم في مستوى ما قبل التعليم الابتدائي أو مرحلة التعليم الابتدائي قبل بلوغهم السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة؛ وكانت النسب المئوية في المناطق الإقليمية تتراوح بين حد أعلى قدره 95% في أمريكا اللاتينية والكاريبي وأوروبا وأمريكا الشمالية، وحد أدنى قدره 42% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

في الفترة بين عامي 2010 و2015، كانت النسبة بين الأطفال المنتفعين في سن الثالثة أو الرابعة من العمر بأنشطة للتعلم المنظم في 52 بلداً من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل هي ما يزيد بقليل على طفلين من أسر الخُميس الأفقر من بين السكان مقابل كل 10 أطفال من أسر الخُميس الأغنى، وكانت النسبة في المناطق الريفية هي 5 أطفال مقابل كل 10 أطفال من المناطق الحضرية.

تنص القوانين في 33% فقط من البلدان على توفير ما لا يقل عن سنة واحدة من التعليم المجاني في مرحلة الطفولة المبكرة، وتنص قوانين 21% من البلدان على توفير تعليم إلزامي لسنة واحدة في مرحلة الطفولة المبكرة، في حين تنص القوانين في 17% من البلدان على توفير تعليم مجاني وإلزامي من هذا النوع لسنة واحدة.

تمثل البيئات المنزلية الحافزة أمراً هاماً لنمو الطفل. وقد كان أقل من نصف مجموع عدد الأطفال في بلدان مثل بنين وسويسرا وهندوراس يحظون بمشاركة أشخاص كبار معهم في ممارسة أنشطة تشجع التعلم، من قبيل سرد الحكايات أو الغناء أو اللعب أو الرسم.

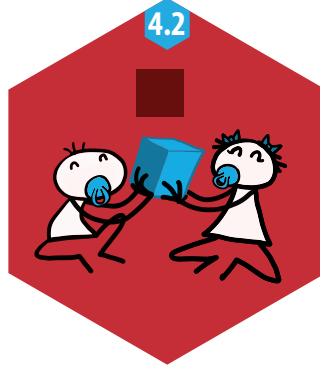
ثمة تباين في النهج الوطنية المتبعة لضمان معايير الجودة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد أظهر استعراض شمل 34 بلداً من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل أنه لا توجد مجموعة 'مقررة' من هذه المعايير إلا في 14 بلداً؛ وأنه لم تكن توجد آليات لمراقبة الامتثال لهذه المعايير إلا في 5 بلدان من بين هذه البلدان الأخيرة، منها ساموا وموريشيوس.

على مستوى العالم، تبلغ نسبة الأطفال الصغار المسجلين في مؤسسات للتعليم قبل الابتدائي 41%، مما يجعل مسألة ضمان الجودة في التعليم الخاص مسألة أساسية. وفي إندونيسيا، يرتاد 97% من الأطفال مؤسسات خاصة للتعليم قبل المدرسي لا يحظى سوى 8% منها بالاعتراف بعملها.

تستثمر البلدان الأغنى موارد كبيرة في تقييم أنشطة التفاعل بين الطالب والمعلم وتقييم مدى إسهام ذلك في تعزيز استقلال الأطفال وحماهم. ويجري في شيلي استخدام الفيديو لتسجيل عمل المربين في قاعات الدرس في المدارس العامة البلدية.

بإمكان المجتمع المحلي وأولياء الأمور الاضطلاع بدور أساسي في الرصد عن طريق المشاركة في الاستقصاءات وعمليات التفتيش المدرسية والاجتماعات التي تُعقد مع السلطات المحلية.

الفصل 10



الغاية 2-4

الطفولة المبكرة

المؤشرات العالمية:

1-2-4 النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة الذين يسرون على المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي، بحسب الجنس

2-2-4 معدل المشاركة في التعلم المنظم (قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي)، بحسب الجنس

المؤشرات المواضيعية:

3-2-4 النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة الذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية وحافزة للتعلم.

4-2-4 عدد سنوات التعليم قبل الابتدائي (1) المجاني و(2) الإلزامي المضمون بموجب الأطر القانونية

5-2-4 نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي

لمحة عامة.....	140
محور البيانات 1-10: استخدام الاستقصاءات الأسرية لتقدير نسبة المشاركة وأشكال التفاوت في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.....	144
محور السياسات 1-10: ضمان جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.....	145

لمحة عامة

مجاني وإلزامي من هذا النوع لسنة واحدة. ولا تكفل سوى 10% من البلدان - لا بلد منها في آسيا - سنتين من التعليم المجاني والإلزامي في مرحلة الطفولة المبكرة.

وكانت نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي في عام 2015 تبلغ 49%. وهي تقل عن مستوى المؤشر العالمي بمقدار 20 نقطة مئوية لسببين. الأول، هو أنها تشمل أطفالاً يندرجون في نطاق أوسع للأعمار، وهو نطاق يتباين أيضاً بتباين البلدان. والسبب الثاني هو أنه يختص بالقيد في التعليم قبل الابتدائي فقط ولا يشمل القيد في التعليم الابتدائي قبل السن المناسبة. وإن النسبة الدنيا المسجلة على مستوى المناطق، وهي 21%، تخص أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، التي هي منطقة لا يوجد تقدير للمؤشر العالمي بشأنها. ولا يعبر أي من هذه المؤشرات عن نوعية الخدمات المقدمة. وتبذل البلدان جهوداً شاقة لتحديد معايير لتقديم هذه الخدمات التعليمية ولاستحداث طرق لضمان الجودة في تقديمها (محور السياسات 1-10).

ومن بين غايات الهدف 4 للتنمية المستدامة، تنفرد الغاية 4-2 وحدها بوجود مؤشرين عالميين بشأنها يرميان إلى الإحاطة بالوسائل (المشاركة في التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة) والإحاطة بالمقاصد (النمو في مرحلة الطفولة المبكرة). وتوجد آراء مختلفة بشأن قياس هذا النمو: وثمة أدوات تتعلق بقياس ثلاثة أبعاد (الصحة والرفاه النفسي والتعلم) وذلك بدرجات مختلفة وبطرق متنوعة (الجدول 10-2).

يُعد مؤشر تنمية الطفولة المبكرة الخاص بمنظمة الأمم المتحدة للطفولة والمستخلص من الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات الأداة الرئيسية المستخدمة حالياً للإبلاغ بشأن المؤشر 4-2-1 وذلك وبالدرجة الأولى بسبب سعة نطاق البلدان التي يشملها. ويستند هذا المؤشر إلى 10 أسئلة توجه إلى أولياء الأمور وتتعلق بأربعة أبعاد. ويُعتبر الأطفال الذين يفون بالشروط الخاصة بما لا يقل عن ثلاثة أبعاد أطفالاً يجري نموهم في «المسار السليم». وقد اعتُبر نمو ما يقل عن ثلثي الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 شهراً و59 شهراً نمواً يجري في المسار السليم وذلك في بلدان مثل جمهورية الكونغو الديمقراطية وموريتانيا ونيبال. وعلى الرغم من أن هذا المؤشر يرتبط ارتباطاً قوياً بمستوى دخل الفرد، فإن ثمة بعض الاستثناءات. وعلى سبيل المثال، يسجل كل من الأردن والجزائر والعراق مستويات أدنى من مستوى غانا على الرغم من أن البلدان الأولى أغنى. وفي المكسيك، يُعتبر نمو ما يقارب 20% من الأطفال نمواً لا يجري في المسار السليم (الشكل 10-2).

الرعاية والتربية الجيدتين خلال السنوات الأولى الحساسة من إن عمر الطفل ترسيان أساس نموه الذهني والوجداني. ويجري في إطار الغاية 4-2 الخاصة بالهدف 4 للتنمية المستدامة الاعتراف على النحو الواجب بهذا الأمر إذ إن هذه الغاية ترمي إلى تأمين نمو الطفولة من خلال تعميم المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

ففي عام 2015، كان 69% من الأطفال يشاركون في أنشطة التعلم المنظم في مستوى ما قبل التعليم الابتدائي أو مرحلة التعليم الابتدائي قبل بلوغهم السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة؛ وكانت النسب المئوية لهذه المشاركة تتراوح بين حد أعلى قدره 95% في أمريكا اللاتينية والكاريبي وأوروبا وأمريكا الشمالية، وحد أدنى قدره 42% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الجدول 10-1).

ويستند هذا القياس إلى بيانات إدارية، وهي بيانات لا تتيح إمكانية تفصيلها وفق خصائص منفردة من أجل تبيان أوجه التفاوت. ويمكن تقدير قيمة هذا المؤشر ذاته باستخدام بيانات الاستقصاءات الأسرية، على الرغم من وجود فروق في الكيفية التي تعبر بها وثائق متنوعة عن الانتفاع بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (محور البيانات 1-10).

وقد حققت بعض البلدان تقدماً كبيراً خلال الفترة منذ عام 2000. فكادت ألبانيا وقطر أن تضاعفا مستوى القيد في هذا التعليم لتبلغا في عام 2015 مستوى قريباً من مستوى تعميم المشاركة فيه. وثمة بلدان، من بينها بليز ولافتيا ومصر والمالديف، تقدماً هاماً تتراوح مستوياته بين 25 و40 نقطة مئوية (الشكل 10-1).

وقد حدثت هذه الزيادات على الرغم من أن القوانين تنص في 33% فقط من البلدان على توفير ما لا يقل عن سنة واحدة من التعليم المجاني في مرحلة الطفولة المبكرة، وأن القوانين في 21% من البلدان تنص على توفير تعليم إلزامي لسنة واحدة في مرحلة الطفولة المبكرة، في حين تنص القوانين في 17% من البلدان على توفير تعليم

” في عام 2015، كان 69% من الأطفال يشاركون في أنشطة التعلم المنظم في مستوى ما قبل التعليم الابتدائي أو مرحلة التعليم الابتدائي قبل بلوغهم السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة

“ وقد حققت بعض البلدان تقدماً كبيراً خلال الفترة منذ عام 2000. فكادت ألبانيا وقطر أن تضاعفا مستوى القيد في هذا التعليم لتبلغا في عام 2015 مستوى قريباً من مستوى تعميم المشاركة فيه. وثمة بلدان، من بينها بليز ولافتيا ومصر والمالديف، تقدماً هاماً تتراوح مستوياته بين 25 و40 نقطة مئوية (الشكل 10-1).

الجدول 10-1:

مؤشرات مختارة بشأن التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، في عام 2015 أو في أحدث سنة تتوافر بيانات عنها

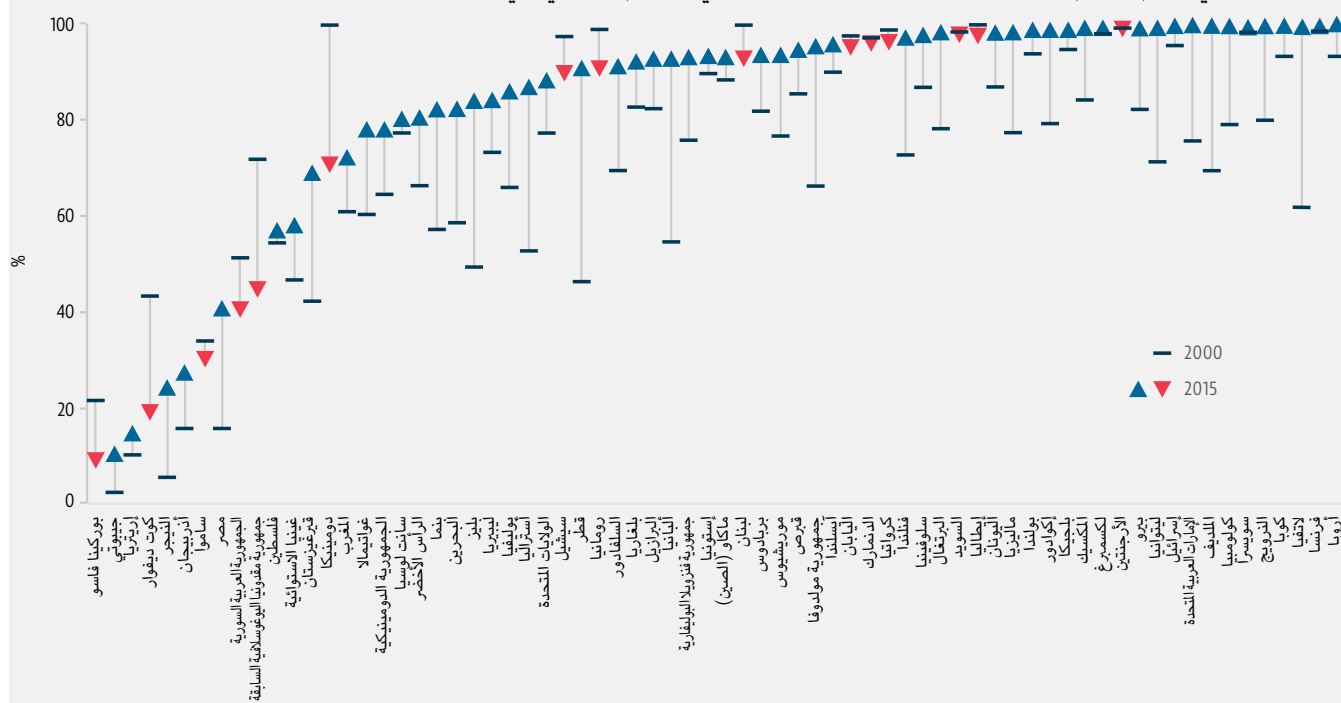
العالم	نسبة المشاركة في التعلم المنظم (قبل سنة واحدة) الرسمي بالتعليم (الابتدائي)، 2015 (%)	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي، 2015 (%)	النسبة المئوية للبلدان التي تكفل التعليم المجاني والإلزامي بموجب أطر قانونية					
			مجانين		إلزاميين		مجانين وإلزاميين	
			للسنتين على الأقل	واحدة على الأقل	للسنتين على الأقل	واحدة على الأقل	للسنتين على الأقل	واحدة على الأقل
العالم	69	49	33	27	21	11	17	10
القوقاز وآسيا الوسطى	49	35	38	38	25	0	13	0
شرق وجنوب شرق آسيا	83	77	17	11	22	0	17	0
أوروبا وأمريكا الشمالية	94	84	46	33	17	9	15	9
أمريكا اللاتينية والكاريبي	95	75	63	58	53	37	47	33
شمال أفريقيا وغرب آسيا	52	30	20	10	5	0	5	0
المحيط الهادئ	82	101	29	12	18	12	12	6
جنوب آسيا	...	21	11	11	0	0	0	0
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	42	32	13	13	4	2	2	2
البلدان المنخفضة الدخل	43	21	16	16	6	0	3	0
البلدان المتوسطة الدخل	...	32	22	20	20	8	14	6
الشرحية العليا من فئة البلدان المتوسطة الدخل	81	76	40	36	24	16	22	16
البلدان ذات الدخل العالي	92	82	45	30	25	14	21	11

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

الشكل 10-1:

ازدادت المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ازدياداً سريعاً في بلدان كثيرة

نسبة المشاركة في التعلم المنظم، قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي، في بلدان مختارة، 2000 - 2015



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

الجدول 10-2: أدوات قياس النمو في مرحلة الطفولة المبكرة

البلدان المشمولة بالاختبار (بحسب فئات مستوى الدخل)	الأبعاد			نوع التقييم	الأداة
	التعلم	الرفاه النفسي	الصحة		
متوسطة الدخل	النمو الذهني اللغة ومبادئ القراءة المعارف الثقافية والمشاركة أساليب التعلم	النمو الاجتماعي والوجداني	النمو الحركي الصحة والنظافة الصحية والسلامة	مباشر	مقاييس نمو الطفل في شرق آسيا والمحيط الهادي
متوسطة الدخل وذات دخل عال	اللغة والنمو الذهني مهارات الاتصال والمعارف العامة	الكفاءة الاجتماعية النضوج الوجداني	الصحة والرفاه البدنيين (بما يشمل المهارات الحركية العامة والمتطورة)	غير مباشر: المعلم	أداة النمو المبكر
متوسطة الدخل	أساليب التعلم اللغة والنمو الذهني مهارات الاتصال المتأخرة	الكفاءة الاجتماعية الذاتية الثقافية / الروحانيات النضوج الوجداني	الصحة والرفاه البدنيين	مباشر	مؤشر القدرة الإنسانية المبكرة
منخفضة ومتوسطة الدخل	المعرفة الناشئة بمبادئ القراءة والكتابة والحساب أساليب التعلم الأداء التنفيذي	النمو الاجتماعي / الوجداني	المهارات الحركية العامة والمتطورة	مباشر غير مباشر: مقدم الرعاية	التقييم الدولي للنمو والتعلم في الطفولة المبكرة
منخفضة ومتوسطة الدخل	أساليب تعلم القراءة والكتابة والحساب	النمو الاجتماعي / الوجداني	الحالة الصحية والمهارات الحركية المتطورة	غير مباشر: الوالدان	مؤشر تنمية الطفولة المبكرة
منخفضة ومتوسطة الدخل	اللغة / القراءة والكتابة والحساب / الرياضيات الأداء التنفيذي	النمو الاجتماعي / الوجداني	الحالة الصحية	مباشر غير مباشر: الوالدان / مقدم الرعاية	قياس النمو والتعلم المبكر
متوسطة الدخل	القدرة الذهنية اللغة والاتصال	النمو الاجتماعي / الوجداني	المهارات الحركية	مباشر	المشروع الإقليمي بشأن مؤشرات نمو الطفل
منخفضة ومتوسطة الدخل	النمو الذهني اللغة	التنشئة الاجتماعية		تقييم مباشر جماعي	تقييم التعلم المبكر لدى الطلاب المستجدين في التعليم الابتدائي
منخفضة ومتوسطة الدخل وذات دخل عال		النمو الاجتماعي / الوجداني ومشكلات السلوك		مباشر: الوالدان	استبيان مواطن القوة والصعوبات

المصدر: Anderson and Raikes (2017).

للطفولة، أيضاً، في عملية استعراض للأسئلة الخاصة بالاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات. واستعرضت أدوات مختلفة وأجرت اختبارات أولياً للنمو الذهني فيما يتعلق ببعض المواد في بلدان بضمناها جامايكا والهند، وذلك بهدف تكوين مجموعة جديدة من المواد سيُجرى المزيد من الاختبارات بشأنها قبل إقرارها في كل من أوغندا وبلغاريا والمكسيك والولايات المتحدة (UNICEF, 2017a).

وبإمكان البيئات المنزلية الحافزة أن تؤثر تأثيراً قوياً على نمو الطفل، ولا سيما في الحالات التي لا يشارك فيها الأطفال في تعليم منظم. وقد أظهرت معلومات مستمدة من الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات أن أقل من نصف مجموع عدد الأطفال في بلدان مثل بنين وسويسرا وهندوراس يحظون بمشاركة أشخاص كبار معهم في ممارسة أنشطة تشجع التعلم، من قبيل سرد الحكايات أو الغناء أو اللعب أو الرسم. ويكون الأطفال من البلدان الأفقر أقل حظاً في الانتفاع بمثل هذه الأنشطة. ففي تونس، كان 44% فقط من أطفال الأسر الأفقر يشاركون في أنشطة من هذا النوع برفقة أشخاص كبار، مقابل نسبة 90% من أطفال الأسر الأغنى. ومع أن 94% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات في تركمنستان كانوا يشاركون في أنشطة موجهة نحو التعلم برفقة أشخاص كبار، فإن 15% منهم فقط كانوا يمارسون هذه الأنشطة برفقة آبائهم (الشكل 10-3).

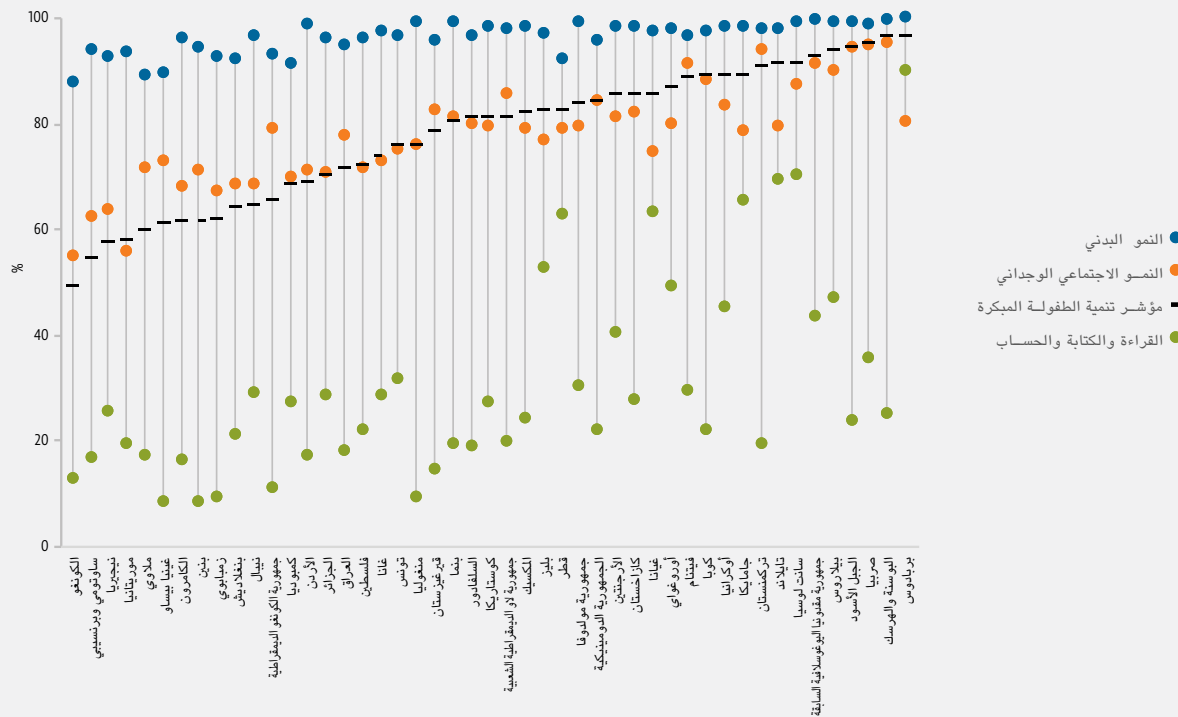
وعلى صعيد الأبعاد الأربعة لمؤشر تنمية الطفولة المبكرة، لا يفي الأطفال على الأغلب بشرط الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب: فتبلغ نسبة الأطفال الذين يفون بهذا الشرط مستوى الثلث في معظم البلدان. وتؤثر المشاركة في التعلم المنظم تأثيراً كبيراً على هذا الأمر. ففي فلسطين، كان 58% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات ويواظبون على التعلم المنظم في عام 2014 يفون بشرط الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب، وذلك مقابل نسبة 9% للأطفال الذين كانوا لا يفون بهذا الشرط. وترتبط المهارات الاجتماعية والوجدانية الأساسية (حسن السلوك والقدرة على الانتباه) ارتباطاً قوياً بالمستوى الإجمالي لقيمة المؤشر، بينما تتباين مستويات مقاييس الصحة البدنية (المهارات الحركية الأساسية وانعدام الأمراض المزمنة) وأساليب التعلم (القدرة على تتبع مسارات بسيطة والاستقلال في الأداء، وهما أمران لا يتناولهما الشكل 10-2) تبايناً طفيفاً فيما بين البلدان.

وقد تعرّض مؤشر تنمية الطفولة المبكرة للنقد باعتباره مقياساً غير مباشر ومؤشراً مرغباً، وصنّف فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة هذا المؤشر في فئة مؤشرات المستوى الثالث، إذ إنه يحتاج إلى مزيد من التطوير المنهجي. ورداً على ذلك، شكّلت منظمة الأمم المتحدة للطفولة فريق خبراء بشأن قياس تنمية الطفولة المبكرة يعمل تحت رعاية فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة. وشرعت منظمة الأمم المتحدة

الشكل 10-2:

ثمة أطفال كثيرون في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل ليسوا مستعدين لارتيااد المدرسة

النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 شهراً و59 شهراً ويُعتبر نموهم أنه لا يجري في المسار السليم، بحسب الأبعاد، في بلدان مختارة، خلال الفترة 2011-2015

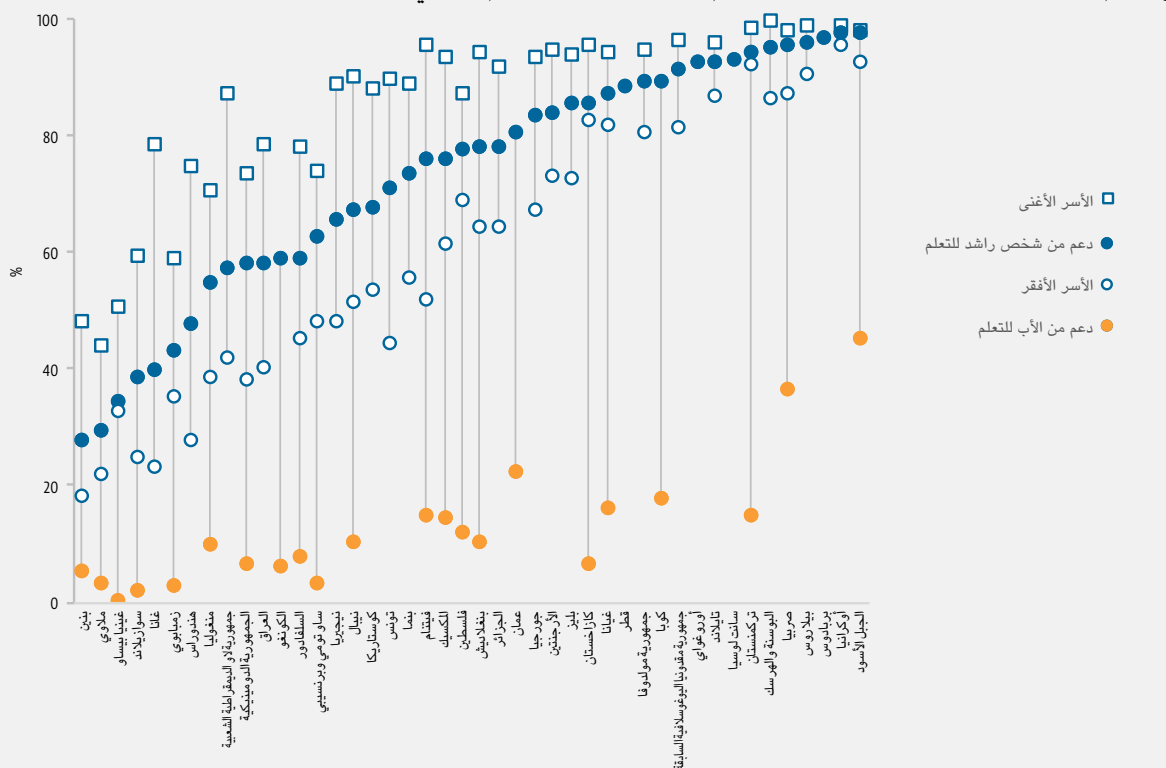


المصدر: تقارير ختامية ونتائج رئيسية لاستقصاءات جامعة متعددة المؤشرات

الشكل 10-3:

أطفال الأسر الأفقر أقل حظاً في ممارسة أنشطة منزلية تشجع التعلم

النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً والذين كانوا يتشاركون مع أشخاص كبار أو مع آبائهم في ممارسة أربعة أنشطة مختارة أو أكثر تشجع التعلم وتزيد الاستعداد لدخول المدرسة خلال الأيام الثلاثة السابقة لالتحاقهم بها، في بلدان مختارة، 2011-2015



المصدر: تقارير ختامية ونتائج رئيسية لاستقصاءات جامعة متعددة المؤشرات.

وتخص الفترة بين عامي 2010 و2015، كانت النسبة بين الأطفال المتفعين في سن الثالثة أو الرابعة من العمر بأنشطة للتعليم المنظم هي ما يزيد بقليل على طفلين من أسر الخميس الأفقر من بين السكان، مقابل كل 10 أطفال من أسر الخميس الأغنى، وكانت النسبة في المناطق الريفية هي 5 أطفال مقابل كل 10 أطفال من المناطق الحضرية.

وفي صربيا ونيجيريا، كانت نسبة المواظبة على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في صفوف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات تزيد على 80% في صفوف أطفال الأسر الأغنى، ولا تزيد على 10% في صفوف أطفال الأسر الأفقر. وكان الفرق بين نسبة المواظبة على هذا التعليم في المناطق الحضرية والنسبة في المناطق الريفية تزيد على 40 نقطة مئوية في تركمنستان وتونس. وبالمقابل، كانت النسبة تكاد أن تبلغ مستوى التكافؤ أو حتى أعلى منه بقليل لصالح أطفال الريف في كل من بنغلاديش وجامايكا وسانت لوسيا وتومي وبرنسيبي وفلسطين والمكسيك. وكانت تايلاند البلد الوحيد الذي تميل فيه كفة أنماط المواظبة على هذا التعليم لصالح أطفال الأسر الأفقر وأطفال الريف خلال الفترة 2015-2016، وهو أمر لوحظ أيضاً قبل هذه الفترة بأربع سنوات (الشكل 4-10).

وتتيح الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات أيضاً إجراء تقديرات للمواظبة على التعليم قبل الابتدائي في صفوف الأطفال البالغين من

محور البيانات 1-10: استخدام الاستقصاءات الأسرية لتقدير نسبة المشاركة وأشكال التفاوت في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

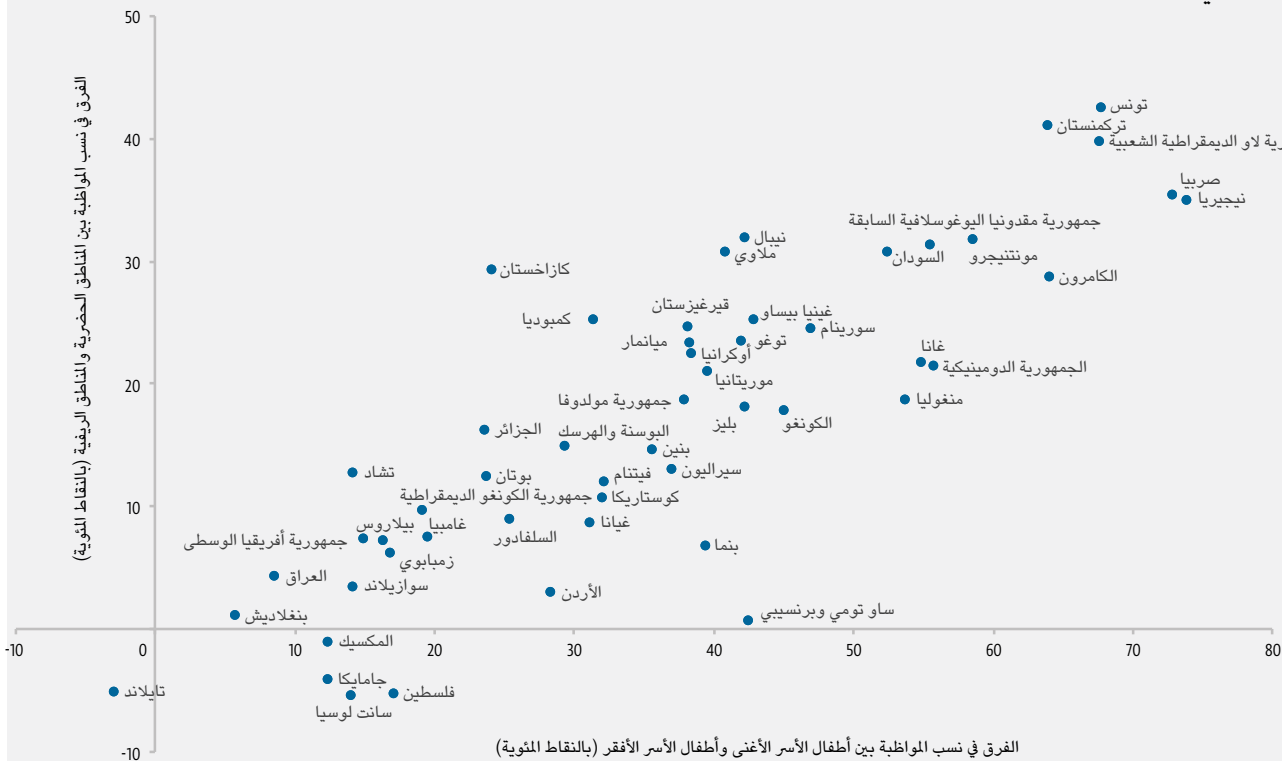
إن المؤشر العالمي بشأن المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يستند إلى بيانات إدارية. وعلى نحو ما أُشير في التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016، فإن هذا الأمر يثير صعوبتين. الأولى هي أنه لا يوجد في بعض البلدان تسجيل للقيود في قسم كبير من الخدمات المقدمة في هذا المجال، ولا سيما بالنسبة إلى الأطفال الأصغر سناً، وبالتالي فلا يرد ذكر لذلك في المصادر الإدارية. والصعوبة الثانية هي أن هذه المصادر لا يمكن أن تعبر عن أوجه التفاوت التي تمثل جانباً أساسياً من جوانب كل مؤشر خاص بالهدف 4 للتنمية المستدامة.

غير أن بإمكان الاستقصاءات الأسرية أن تعالج هاتين الصعوبتين. فخلال الجولات الست الأولى للاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات، كانت هذه الاستقصاءات تقدم دائماً دلائل هامة تتعلق بمجموعة متنوعة من البلدان. فقد كانت تُسلط الضوء على الكيفية التي تتوزع بها جوانب التفاوت في فرص التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، في أنحاء عديدة من العالم، بما يمنح الأفضلية لأطفال المناطق الحضرية وأطفال الأسر الأغنى. ففي عينة تضم 52 بلداً من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل

الشكل 4-10:

يوجد تفاوت كبير في المواظبة على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

الفرق في نسب المواظبة على التعليم المنظم، في صفوف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً، بحسب مستوى الثراء والموقع الجغرافي، في بلدان مختارة، في الفترة 2010-2016

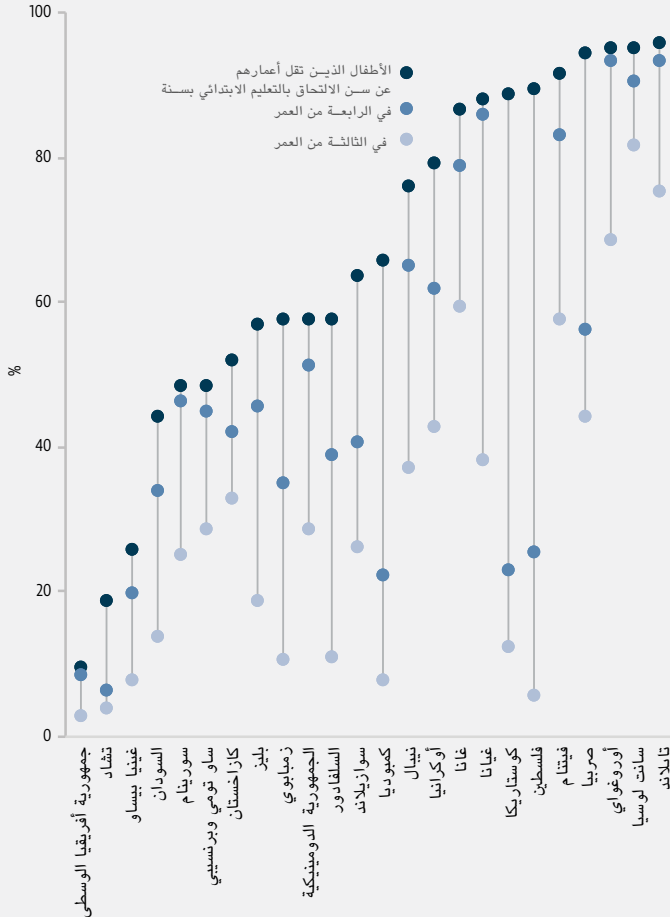


المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، بالاستناد إلى الاستقصاءات الأسرية

الشكل 5-10:

تتباين أنماط الفئة العمرية في المواظبة على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بتباين البلدان

نسب المواظبة في برامج التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة في صفوف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و 4 سنوات والأطفال الذين تقل أعمارهم عن السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة، في بلدان مختارة، في الفترة 2010-2014



المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، بالاستناد إلى الاستقصاءات الأسرية.

ويتدرج نطاق التباين من اعتبارات الظروف المادية إلى اعتبارات التفاعل بين التلميذ والمربي. فينبغي أن يؤثر التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة تأثيراً إيجابياً على النمو الكلي للطفل، إلا أن من الصعب تحديد وقياس العوامل المساهمة في ذلك. وتختلف البلدان في النهج التي تتبعها لوضع معايير للجودة ولرصد الامتثال لهذه المعايير. ويجري في هذا القسم من التقرير استعراض آليات ضمان جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في مختلف أنحاء العالم.

تميل البلدان إلى تركيز عمليات ضمان الجودة على جوانب تسهل ملاحظتها

إن معايير جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وعمليات رصد تطبيق هذه المعايير تميل إلى التركيز على مكونات قابلة للملاحظة، مثل البنى الأساسية ومواد التدريس ونسبة التلاميذ لكل معلم، إذ إن من السهل

”

في الفترة بين عامي 2010 و2015، كانت النسبة بين الأطفال المنتفعين في سن الثالثة أو الرابعة من العمر بأنشطة للتعلم المنظم في 52 بلداً من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل هي ما يزيد بقليل على طفلين من أسر الخميس الأفقر من بين السكان مقابل كل 10 أطفال من أسر الخميس الأغنى

“

العمر 5 سنوات فما فوق، مما ييسر الاطلاع بشكل أدق على أنماط المواظبة على هذا التعليم بحسب السن. ففي زيمبابوي، كان 10% من الأطفال في سن الثالثة، و35% من الأطفال في سن الرابعة، و57% من الأطفال في سن الخامسة يحضرون برامج للتعلم المنظم، في عام 2014 (الشكل 5-10). ويختلف ذلك عن التقدير الذي قُدم رسمياً ومفاده أن 37% من الأطفال في سن الخامسة كانوا ينتفعون بتعليم قبل ابتدائي أو بتعليم ابتدائي في عام 2013. وقد يساعد هذا التفاوت في إتاحة تقدير لمجموع الأطفال الذين لا ينتفعون بتعليم قبل ابتدائي، وهو واقع موثق في الصحافة وليس في البيانات الرسمية (Kandemiiri and Mhlanga, 2011; Tshuma, 2017).

ولا تخلو استقصاءات الأسر من صعوبات خاصة بها بوصفها مصدراً للمعلومات التي يمكن استخدامها للرصد على المستوى العالمي. فالأسئلة المستخدمة لحساب المنتفعين بالتعليم قبل المدرسي تنقسم في العادة بين حساب عدد الأطفال الذين تزيد أعمارهم على 5 سنوات وعدد الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 5 سنوات، مما ينطوي على خطر انعدام الاتساق في الكيفية التي تُطرح بها الأسئلة الملائمة. فعلى سبيل المثال، يُطرح في إطار الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات سؤال بشأن ما إذا كان الطفل الذي يقل عمره عن 5 سنوات ينتفع «ببرنامج خاص بالطفولة المبكرة»، في حين أن السؤال الخاص بالطفل الذي يزيد عمره على 5 سنوات يتعلق بما إذا كان الطفل ملتحقاً بـ «مدرسة». أما البرنامج الدولي الرئيسي الآخر للاستقصاء الأسري، وهو استقصاءات الصحة السكانية، فإنه لم يشمل التعليم قبل الابتدائي كخيار معياري بالنسبة إلى الأطفال الذين تزيد أعمارهم على 5 سنوات، إلا مؤخراً، وما زال خالياً من الاستفسار بشأن الأطفال الأصغر سناً، إلا في بلدان قليلة جداً، مما يحد من نطاق التغطية.

إضافة إلى ذلك، وبالنظر إلى تنوع البرامج، قد لا تفيد هذه الأسئلة البسيطة في الاستقصاءات الإحاطة بفروق دقيقة هامة بشأن التعليم الذي يتم تلقيه. فعلى سبيل المثال، يجري في إطار إحصاءات الاتحاد الأوروبي الخاصة بالاستقصاء المعني بالدخل وظروف المعيشة، السؤال عن عدد الساعات التي ينتفع فيها الطفل بالتعليم قبل المدرسي في الأسبوع. لقد أصبحت الحاجة إلى وجود نهج معياري لحساب مستوى المواظبة على التعليم قبل الابتدائي تمثل أولوية عاجلة.

محور السياسات 1-10: ضمان جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

ينبغي لنظم التعليم الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة أن تدعم النمو الكلي للطفل، ولا سيما لأطفال الفئات الأشد حرماناً. وليس من السهل تعريف المقصود بالتعليم قبل الابتدائي الجيد. فمفهوم الجودة يتباين تبايناً كبيراً تبعاً لتنوع السياقات وأشكال تقديم هذا التعليم وأبعاد الجودة،

وبات الاقتصار في رصد الامتثال للمعايير على البرامج الحكومية الخاصة بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أمراً يتجلى عدم كفايته أكثر فأكثر. فقد ارتفع مستوى القيد في التعليم قبل الابتدائي

” ارتفع مستوى القيد في التعليم قبل

الابتدائي الخاص في العالم إلى 41%،

مما يعبر عن وجود حاجة إلى مراقبة الجهات الخاصة المقدمة لهذا التعليم

“

الخاص في العالم إلى 41%، مما يعبر عن وجود حاجة إلى مراقبة الجهات الخاصة المقدمة لهذا التعليم، وثمة بلدان غير مهيأة للاضطلاع بهذه العملية. ففي غامبيا، يشمل القيد في المدارس الخاصة للتعليم قبل الابتدائي طفلين من كل ثلاثة أطفال، لكن هذه المدارس لا تخضع لإجراءات التسجيل والاعتراف بعملها (World Bank, 2014b). وفي إندونيسيا، يرتاد 97% من الأطفال مؤسسات خاصة للتعليم قبل المدرسي لا يحظى سوى 8% منها بالاعتراف بعملها (Denboba et al., 2015). فإن عدد موظفي الهيئة الوطنية للاعتراف بالشهادات البالغ 200 موظف لا يكفي لمنح الاعتراف بشهادات 147000 مؤسسة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ولا لضمان معايير توافر الجودة في هذه المؤسسات (SIREP, 2013).

وفي سويسرا، تتبع الجهات المقدمة للتعليم الخاص والعام إجراءات متماثلة للتسجيل والاعتراف بالشهادات. وتضع وزارة التعليم والتدريب معايير بشأن البنى الأساسية، ونسب التلاميذ لكل معلم، ومؤهلات المعلم وتدريبه. وبعد مرور سنة على أول عملية تفتيش للمؤسسة المعنية، يتم إصدار شهادة رسمية خاصة بتسجيلها. وتستخدم الوزارة استراتيجيات متنوعة لضمان الامتثال للمعايير تتمثل في تقييم سنوي للنوعية يجريه مجلس إدارة المؤسسة المعنية، ورصد لنشاط المركز يجريه مفتشون في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتقييم داخلي للبرنامج المعني يجريه العاملون فيه ولجنة توجيهية. ولكن لا توجد مراقبة للامتثال للمعايير ولا يوجد جمع للبيانات بشأن ما إذا كان يجري تطبيق استراتيجيات الامتثال للمعايير، ناهيك عما إذا كان هذا التطبيق يتم فعلياً (World Bank, 2017d).

وفي النرويج، تدير البلديات 46% من رياض الأطفال وتتولى أيضاً مسؤولية إقرار عمل القسم الباقي منها ومراقبة عمل هذا القسم الباقي الذي يتكون من مؤسسات خاصة (Norway Directorate for Education and Training, 2016). ويجري تقييم رياض الأطفال على أساس معايير تشريعية للحدود الدنيا (تتعلق مثلاً بمؤهلات المربين، وحجم الصفوف الدراسية، والسلامة) وعلى أساس خطة إطارية خاصة بالمضامين والمهام. وكان من المنتظر في عام 2017 أن تصدر خطة جديدة وتصبح سارية المفعول لتزود الجهات المقدمة للخدمات في هذا الميدان توجيهات أدق (Norway Ministry of Education, 2016). وبإمكان البلديات أن تحدد أجلاً أقصى لرياض الأطفال كي تمتثل للمعايير، وأن تبث في انعدام الامتثال، وتأمراً بإغلاق المؤسسة المعنية سواء بصورة مؤقتة أو نهائية (OECD, 2015c). ويوجد موقع شبكي حكومي يعرض معايير الامتثال وبيانات عن مدى رضا أولياء الأمور عن كل روضة من رياض الأطفال.

وتُعد المدخلات التي يقدمها المجتمع المحلي، ولا سيما أولياء الأمور الذين يتفاعلون مع كُتب مع المربين، أمراً أساسياً لضمان جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ففي فرنسا، يضطلع الصندوق الوطني للإعانات الأسرية باستكمال عمل مفتشي المدارس عن طريق مقياس لمستوى آراء

قياس هذه الأمور والتحقق منها. ومع ذلك، ثمة بلدان كثيرة لا تزال في طور الشروع في وضع معايير وآليات للرصد. فالاستعراض الذي شمل 34 بلداً من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، وأجري كجزء من الوحدة الخاصة بالنمو في مرحلة الطفولة المبكرة، في إطار استقصاء البنك الدولي بشأن النهج النظمي لتحقيق نتائج أفضل في التعليم، للفترة 2010-2015، كانت لدى 14 بلداً فقط مجموعة معايير «مقررة» للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (تتعلق بالمربين، والتعلم والمناهج الدراسية، والبنية الأساسية، وتقديم الخدمات، والاعتراف بالمؤسسات العاملة). ومن بين هذه البلدان الأخيرة، لم تكن توجد آليات لمراقبة الامتثال لهذه المعايير إلا في 5 بلدان، منها ساموا وموريشيوس (World Bank, 2017c).

فكانت المعايير الرسمية للتعليم، وفق سياسة التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة في بلير، تتطلب أن ينجز معلمو التعليم قبل المدرسي برنامجاً يفضي إلى الحصول على شهادة في التعليم الأساسي في مرحلة الطفولة المبكرة، وحددت نسباً للحد الأعلى لعدد التلاميذ لكل معلم، وساعات للاتصال المنتظم بينهم، ومبادئ توجيهية بشأن البنية الأساسية. لكن الرصد المنتظم كان يجري فقط لمعيار نسبة عدد التلاميذ لكل معلم (World Bank, 2014a). وتوسعت نيبال توسعاً هائلاً في تقديم هذا التعليم إذ ارتفعت نسبة القيد الإجمالية فيه من 12% في عام 2000 إلى 84% في عام 2016 وذلك بإقامة مراكز لتنمية الطفولة المبكرة. وحددت معايير لتنمية القرائية والمهارات اللغوية، ومؤهلات معلمي التعليم قبل المدرسي، وصلاحيه المباني (World Bank, 2014c). ومع ذلك، فقد أشارت عملية تقييم إلى عدم وجود رصد منهجي أو أدوات أو آلية للرصد من أجل تقديم تقارير عن النتائج إلى الموظفين المسؤولين عن التعليم على صعيد المنطقة الإدارية (UNICEF, 2011). ووضعت تونس مناهج تربوية وأدلة عن أصول التدريس، وحددت متطلبات للتطور المهني ومعايير بشأن البنى الأساسية، تتعلق مثلاً بالسلامة وبمناطق اللعب في الهواء الطلق. ولكن لا توجد بيانات تفصيلية عن تقديم الخدمات في هذا الميدان، مما يجعل من الصعب التحقق من الامتثال للمعايير (World Bank, 2016e).

ويتمثل أحد النهج لإقامة آليات لرصد الامتثال للمعايير الخاصة بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، في اعتماد نموذج المدرسة الابتدائية. فقد طبقت وزارة التربية في بيرو برنامج Semáforo Escuela (إشارة مرور المدارس) الذي يرصد المدارس العامة الابتدائية وما يشبهها من صفوف التعليم قبل المدرسي التي كانت تضم نسبة 16% من جميع المتحقيين بالتعليم قبل الابتدائي. ففي عام 2016، أجرى 338 مراقباً متدرباً زيارات مفاجئة إلى المدارس واستخدموا أجهزة شاشات لوحية متصلة بالإنترنت من أجل جمع معلومات عن مؤشرات تتعلق، مثلاً، بمواظبة الطلاب والمعلمين، وساعات العمل، ومدى توافر مواد التعلم والمياه ومرافق الإصحاح. وجرى نشر تقارير محلية وإقليمية جامعة بصورة مباشرة على الإنترنت مع تحديث محتوياتها شهرياً. وكانت النتائج تُرسل إلى المسؤولين عن التعليم على صعيد الأقاليم وإلى الوحدات المحلية المعنية بإدارة التعليم بغية دعم عمليات التخطيط والإدارة (Peru Ministry of Education, 2017).

الإطار 10-1

ثمة أدوات عديدة لتقييم ودعم المربين العاملين في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في شيلي

يمثل النظام الوطني لتقييم المعلمين عملية إلزامية في المدارس العامة البلدية في شيلي. ويضطلع مركز تدريب المعلمين والبحوث التابع لوزارة التربية بتنسيق هذا النظام ويتلقى الدعم التقني لذلك من مركز القياسات التابع للجامعة الكاثوليكية في شيلي. ويشتمل التقييم على أربعة مكونات هي التقييم الذاتي، والتقييم من جانب مديري المدارس، وتقييم النظراء بالاستناد إلى استبيان خاص بمقابلات مصممة بصورة منظمة، ومجموعة تدابير تستدعي زيارة صف دراسي ليوم كامل مع تسجيل مجريات الدرس بالفيديو.

وتوجد عدة أدوات لدعم هذه العملية في 34 بلدية. وتضطلع شبكة من التقنيين في مجال الوسائل السمعية البصرية بتسجيل ملاحظات خاصة بالصف الدراسي المعني. وتُعدّ حلقات تدريبية للعاملين في التقييم، كالمعنيين بإجراء المقابلات، وتحديد الدرجات، وأعضاء لجان التقييم البلدية. ويقوم موظفون مدربون يعملون في مراكز التقييم الجامعية باستعراض المكونات السمعية البصرية والتحريرية وتقييم مستوياتها وفقاً لبروتوكول تفصيلي. ويتولى مركز إداري بمعالجة مواد التقييم باستخدام برنامج حاسوبي جاهز متخصص. ويوجد مركز للاتصالات الهاتفية يساند المعلمين والمشاركين في العملية.

ويجري تقييم المربين كل أربع سنوات على ضوء مجموعة من المعايير تدعى «إطار التدريس الجيد». ويُرسَل تقرير إلى المدرسة بعد الزيارة بثماني أسابيع يبين التقييمات السابقة والإجراءات التي اتخذت ويقدم تقييماً نوعياً لمواطني القوة والضعف لدى المربي المعني. ويُصنّف المربون بمنحهم درجات تدل على أن أداءهم غير مرض، أو في مستوى الأساس، أو كفاء، أو ممتاز. ويجري بعد سنتين تقييم المربين الذين يُعتبر أداؤهم في مستوى الأساس. أما المعلمون الذي يصنف أداؤهم على أنه غير مرض، فيجري تقييمهم في السنة التالية، وإذا لم يلاحظ أي تقدم في عملهم، لن يمكنهم الاستمرار في التدريس. وتتلقى البلديات دعماً مالياً لتأمين التطوير المهني للمعلمين الذين يصنفون في المستويين المنخفضين.

المصدر: (Docentemás (2017); OECD (2015c)

صيغة معدلة من جدول قياس مستويات بيئة الطفولة المبكرة ليناسب الأطفال المبتدئين بالمشي. وثمة مقياسان لتقييم الانتقال من الرعاية في المنزل إلى الرعاية اليومية. وبعد إجراء دراسة رائدة في 25 حضانة لأطفال دون سن الثالثة في خمس مناطق إقليمية، جرى استخدام هذه الأداة على الصعيد الوطني برمته من أجل تحسين الخدمات وتحسين تدريب المعلمين أثناء الخدمة (OECD, 2015c). ولا تشمل الأداة بعض الجوانب الهامة لضمان الجودة والخاصة بسياقات محدّدة، مثل مشاركة أولياء الأمور، وهو ما أفضى إلى ظهور صيغ مطوّعة إضافية لهذه الأداة (Musatti and Picchio, 2010).

الخلاصة

إن عملية رصد جوانب النوعية في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتأمين الامتثال للمعايير هي عملية معقدة إلى حد كبير بالنظر إلى العوامل العديدة التي تضطلع بدور أساسي في نمو الطفل. ومع ذلك، فإن المرافق والعاملين والعمليات المعنية بالرصد باتت أموراً شائعة بشكل متزايد وغدت تُستخدم لمساءلة الجهات المقدمة للخدمات بشأن مسؤوليتها في الوفاء بمعايير قائمة، وكذلك لتخصيص موارد للمرافق والمربين الذين يحتاجون إلى الدعم. وتنتشر بعض البلدان نتائج الرصد بصورة علنية وتدعو أولياء الأمور والمجتمعات المحلية إلى الإعراب عن آرائهم بشأن النوعية.

المجتمع المحلي يستند إلى استقصاءات بشأن مدى رضا أولياء الأمور عن حضانات ومربيات الأطفال (CNAF, 2015). وبالإضافة إلى ذلك، يبدي ممثلون منتخَبون عن أولياء الأمور آراءهم بشأن نوعية الخدمات المقدمة وذلك في اجتماعات لمجالس المدارس تُعقد ثلاث مرات في السنة. وبإمكان هؤلاء أيضاً أن يطالبوا بإجراء عمليات تفتيش للمدارس، وتستقبلهم السلطات المحلية بصورة منتظمة (OECD, 2015c).

وفي نيوزيلندا، يتولى مكتب استعراض التعليم مسؤولية الاضطلاع بصورة مستقلة باستعراض نوعية التعليم وتقديم تقارير عن ذلك. وفي الفترة 2015/2016، استعرض المكتب 28% من جميع المرافق المجازة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وبالنظر إلى أن كل مرفق يحدد أولويات مناهجه الدراسية بالتشاور مع المجتمع المحلي، فإن عملية استعراض النوعية تتسم بإطار مرّن يراعي السياق المعني. وتتباين مدد الزيارات وعمليات التقييم والنتائج وأساليب الإبلاغ (Taguma et al., 2012).

تركز بعض نظم ضمان الجودة على مدى أهلية المربين

ينبغي أن يوفر المربون في مجال التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة فرصاً للتعلّم والنمو، وأن يحددوا الأطفال الذي يحتاجون إلى دعم إضافي وأن يتجاوزوا مع شتى الخلفيات والقدرات الخاصة بالتلاميذ. وفي حين تركز بعض نظم ضمان الجودة على خصائص تسهل ملاحظتها، مثل مؤهلات المربين، ثمة نظم أخرى تستثمر قدراً كبيراً من الموارد في تقييم جوانب أكثر تفصيلاً تتعلق بالتدريس والتعلم.

ويُعتبر التفاعل بين التلميذ والمعلم أهم العوامل تأثيراً في نوعية التدريس والتعلم، وذلك من حيث طبيعته ومدى عمقه وتيسيره للاستقلالية لدى الأطفال وحفزه لهم. وينبغي أن يكون التفاعل قائماً على الود والاحترام وداعماً للتنمية الذاتية ولتنمية الهوية في مجتمع يمكن جميع الأطفال من تحقيق طاقاتهم (ISSA, 2010). ومع أن رصد التفاعل هو أمر مكلف، فقد تم إدراجه في بعض المبادرات الأوسع نطاقاً لتقييم المعلمين ودعمهم (الإطار 10-1).

وتستخدم بلدان أخرى وسائل معيارية، مثل جدول قياس مستويات بيئة الطفولة المبكرة، وذلك كجزء من نظام رسمي لضمان الجودة قائم على الملاحظة (Harms et al., 2015). ويُستخدم هذا النظام في كثير من مناطق الولايات المتحدة، بما في ذلك في مدينة نيويورك (New York City Department of Education, 2016) وقد تمت ترجمته وتطويره للاستخدام في بلدان أخرى.

وبإمكان الجهات المقدمة لخدمات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في ألمانيا أن تختار أدوات رصد للاضطلاع بصورة منظمة بعمليات تقييم ذاتي للنوعية. ويختار بعض هذه الجهات أدوات معيارية توفر إرشاداً لمتابعة الإجراءات، وذلك مثل جدول تقييم رياض الأطفال، الذي هو صيغة مطوّعة من جدول قياس مستويات بيئة الطفولة المبكرة (OECD, 2015c). وقد خلصت الدراسة الوطنية عن التعليم والرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، التي طوّعت «جدول قياس مستويات بيئة الطفولة المبكرة» من أجل تقييم التفاعل بين التلميذ والمعلم، إلى أن أداء 10% من الجهات المقدمة للخدمات في هذا المجال غير مرض. وأظهرت أداة تركز على جوانب، مثل التعلم المشترك بين الثقافات، أن أداء أكثر من 50% من الحضانات كان يندرج في نطاق الأداء المنخفض النوعية (Tietze et al., 2012).

وفي إيطاليا، قام باحثون في جامعة بافيا بإعداد مقياس تقييم الحضانات (Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido)، وهو

طلاب جامعيون في ملبورن،
بأستراليا، يتظاهرون احتجاجاً
على اقتطاعات مقترحة في
تمويل التعليم العالي.

مصدر الصور: GEM Report
/ Corey Oakley

الرسائل الرئيسية

في عام 2015، كان 2% من طلاب المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و 20% من طلاب المرحلة العليا من التعليم الثانوي مسجلين في التعليم التقني والمهني.

كان عدد الطلاب المسجلين في التعليم العالي في عام 2015 يبلغ 213 مليون نسمة، أو ما يمثل نسبة 36% من مجموع عدد أفراد هذه الفئة العمرية.

يزيد عدد الخريجات من التعليم العالي على عدد الخريجين، لكن عدد النساء اللواتي يحصلن على شهادات في العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات، يقل عن عدد الرجال الحاصلين على شهادات في هذه المجالات؛ وتقل نسبة النساء عن الربع في عدد الحاصلين على هذه الشهادات في كل من سويسرا وشيلي وغانا.

يعود عدد قليل جداً من الكبار الذين لم يتموا تعليمهم الابتدائي إلى الالتحاق بالمدارس. ففي موزمبيق، كان 20% فقط من الكبار قد أتموا تعليمهم الابتدائي، إلا أن 0.5% منهم فقط كانوا ملتحقين بالتعليم النظامي. لكن مستوى قيد الكبار في بعض البلدان المتوسطة الدخل، كالبرازيل وتايلاند على سبيل المثال، يزيد على 4%.

تتطلب الإحاطة بمختلف أشكال توفير التعليم والتدريب طرح أسئلة مباشرة على الكبار. وتطرح الاستقصاءات الأسئلة المناسبة بأشكال مختلفة، مما يجعل من الصعب رصد المؤشر العالمي.

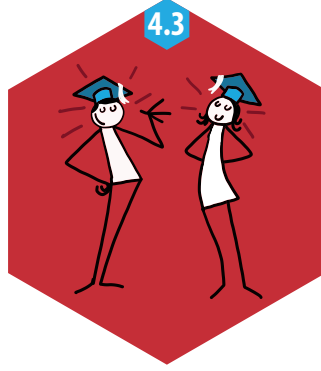
لقد أدت الزيادات السريعة في القيد، وتنوع أشكال تقديم الخدمات والبنى الإدارية، وتنامي حراك الطلاب إلى زيادة الطلب على ضمان الجودة في التعليم العالي.

على الرغم من تزايد صقل آليات ضمان الجودة في التعليم العالي، ليس من الواضح ما إذا كانت هذه الآليات تسهم في تحسين التدريس والتعلم.

ثمة قوانين عديدة تشجع انتفاع الأقليات والفئات المستضعفة بالتعليم العالي، لكن القليل من هذه القوانين يهتم بمعقولية تكاليف هذا التعليم.

إن سياسات الإعفاء من الرسوم لا تتيح وحدها تأمين الانتفاع المنصف بالتعليم العالي. ويحتاج الأمر في هذا الصدد إلى وجود تشكيلة تتضمن اعتماد رسوم منخفضة وتوفير منح دراسية وقروض بالاستناد إلى مستويات الدخل.

الفصل 11



الغاية 3-4

التعليم التقني والمهني والتعليم العالي وتعليم الكبار

المؤشر العالمي

3-4-1: معدل مشاركة الشباب والكبار في التعليم الرسمي وغير الرسمي والتدريب خلال الاثني عشر شهراً السابقة، بحسب الجنس

المؤشرات المواضيعية

3-4-2: نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي، بحسب الجنس

3-4-3: معدل المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني (لن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة)، بحسب الجنس

لمحة عامة.....	150
محور البيانات 1-11: تقدير معدلات مشاركة الشباب والكبار في التعليم والتدريب	153
محور البيانات 2-11: قياس المشاركة في التعليم العالي والتحصيل فيه من خلال الاستقصاءات الأسرية.....	158
محور السياسات 3-11: ضمان الجودة في التعليم العالي	159
محور السياسات 2-11: المساءلة والانتفاع الميسور بالتعليم العالي	166

لمحة عامة

تمثل

الغاية 3-4 مقصداً واسع النطاق يغطي أنواعاً متنوعة من التعليم المستمر. وقد يكون بعض أنواع هذا التعليم، كالتعليم التقني والمهني في مرحلة التعليم الثانوي، إلزامياً، لكن معظم هذه الأنواع يجري بعد فترة تعليم إلزامي. وتغطي المؤشرات الثلاثة جوانب التنوع في هذه الغاية، فتشمل التعليم التقني والمهني، والتعليم العالي، وتعليم الكبار.

التعليم التقني والمهني

في عام 2015، كان ما يزيد بقليل على 60 مليون طالب في مرحلة التعليم الثانوي، أو حوالي 10% من مجموع الطلاب في التعليم الثانوي، ملتحقين بالتعليم التقني والمهني، وبصورة رئيسية في إطار المرحلة العليا من التعليم الثانوي (20% من الطلاب، بالمقارنة مع نسبة 2% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي). وقد حدثت بضعة تغيرات في نسب القيد خلال الفترة منذ عام 2000، باستثناء الوضع في منطقة القوقاز وآسيا الوسطى (حيث ارتفعت النسبة على صعيد المنطقة بمقدار 13 نقطة مئوية لتبلغ 60% من القيد في المرحلة العليا من التعليم الثانوي)، ومنطقة المحيط الهادي (حيث انخفضت النسبة بمقدار 12 نقطة مئوية، إلا أنها ظلت نسبة عالية بالمقارنة مع المتوسط العالمي للقيد في المرحلة العليا للتعليم الثانوي، البالغ 40%). وكانت نسبة الفتيات في عام 2015 تبلغ 43% من مجموع الملتحقين بالتعليم التقني والمهني (الجدول 1-11).

ويسعى المؤشر المواضيعي بشأن التعليم التقني والمهني إلى توسيع نطاق تغطيته ليشمل التدريب المرتبط بالعمل والمصمم خصيصاً من أجل أن يقضي إلى ممارسة وظيفة وأن يكون متاحاً لجميع الشباب

(ممن تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 سنة)، وليس فقط للملتحقين منهم بالمدارس الثانوية. وقد حققت المشاركة في التعليم التقني والمهني قفزات في بلدان جنوب أوروبا خلال الفترة منذ عام 2000. فقد ازدادت المشاركة بمقدار 15 نقطة مئوية في إيطاليا، وبمقدار 11 نقطة مئوية في البرتغال (الشكل 1-11). غير أن الإحاطة بهذه البيانات عن الشباب والكبار عبر مختلف أشكال تقديم هذا النوع من التعليم يظل يشكل مسألة صعبة (محور البيانات 1-11).

التعليم العالي

كان عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي، في عام 2015، يبلغ 213 مليون نسمة. وخلال الفترة منذ عام 2000 ارتفعت نسبة القيد الإجمالية بمقدار 29 نقطة مئوية في بلدان الشريحة العليا من فئة البلدان المتوسطة الدخل، وذلك من 17% إلى 46%. فقد ارتفعت نسبة القيد الإجمالية في شرق وجنوب شرق آسيا وفي أمريكا اللاتينية والكاريبي بمقدار 25 نقطة مئوية لتتجاوز 40%. وبالمقابل، كاد مستوى القيد في منطقة القوقاز وآسيا الوسطى وفي منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن يكون في حالة ركود، إذ ظل قريباً من مستوياته في عام 2000 (الجدول 2-11).

ويشهد مستوى القيد في التعليم العالي في المؤسسات الخاصة نمواً سريعاً في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. فقد ازداد هذا القيد في النيبال في الفترة بين عامي 2000 و 2015 بمقدار 38 نقطة مئوية، ويلبها في الدرجة، عن كثر، كل من بوروندي ورواندا حيث تضم المؤسسات الخاصة ثلثي عدد الطلاب. وفي الكونغو، كان ثلث عدد الطلاب في عام 2015 ملتحقين بجامعات أو كليات خاصة بعد أن كانت هذه النسبة تقرب من الصفر في عام 2000. غير أن القيد في المؤسسات الخاصة انخفض في بعض البلدان، ومنها البرتغال وجورجيا ورومانيا وكولومبيا (الشكل 2-11).

الجدول 1-11:

مؤشرات المشاركة في التعليم التقني والمهني، في عامي 2000 و2015

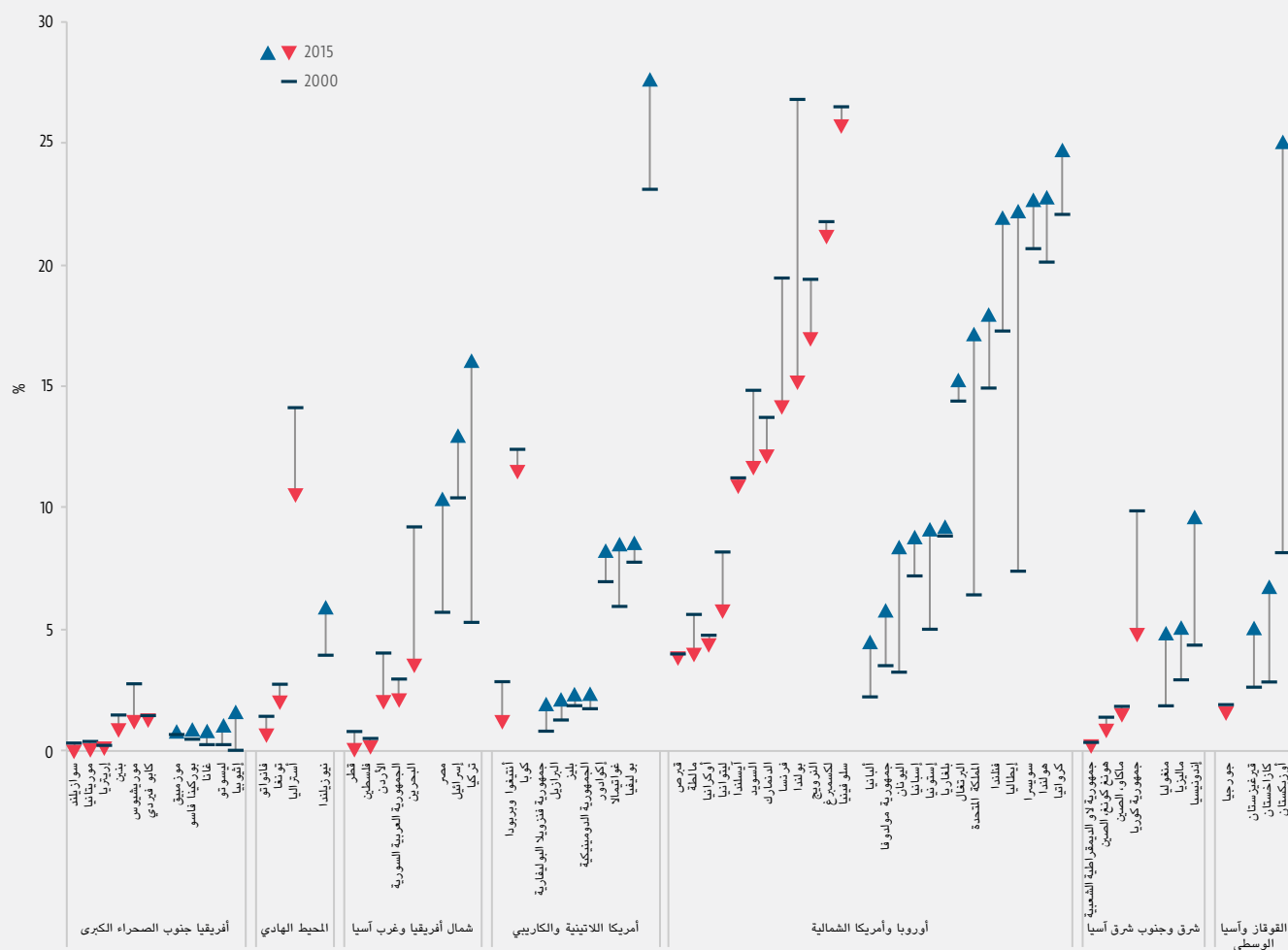
	القيد في التعليم التقني والمهني في مستوى التعليم الثانوي		نصيب القيد في التعليم التقني والمهني من مجموع القيد في التعليم الثانوي			
	عام 2015		عام 2000		عام 2015	
	المجموع (%)	الإناث (%)	المجموع (بالآلاف)	الإناث (%)	المجموع (بالآلاف)	الإناث (%)
العالم	10.4	43	60,422	45	45,896	45
القوقاز وآسيا الوسطى	19.8	48	1,818	43	626	43
شرق وجنوب شرق آسيا	16.1	45	24,351	47	17,358	47
أوروبا وأمريكا الشمالية	16.5	43	13,881	43	13,840	43
أمريكا اللاتينية والكاريبي	9.8	53	6,160	53	4,890	53
شمال أفريقيا وغرب آسيا	13.9	43	5,873	40	4,552	40
المحيط الهادي	25.8	43	902	48	1,287	48
جنوب آسيا	2.2	25	3,721	29	1,550	29
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	6.7	40	3,710	35	1,791	35
البلدان المنخفضة الدخل	6.2	41	13,870	34	1,106	34
الثرثرة الدنيا من فئة البلدان المتوسطة الدخل	5.3	40	2,199	41	7,885	41
الثرثرة العليا من فئة البلدان المتوسطة الدخل	15.7	45	13,388	47	22,657	47
البلدان ذات الدخل العالي	14.7	43	30,958	45	14,245	45

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 1-11:

شهدت أوروبا خلال السنوات الخمس عشرة الماضية اتجاهات متعاكسة على صعيد مشاركة الشباب في التعليم التقني والمهني خلال السنوات الخمس عشرة الماضية

معدل مشاركة البالغين من العمر ما بين 15 و24 عاماً في برامج التعليم التقني والمهني، في عامي 2000 و2015



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

إن هذه الإحصاءات لا تبين الفروق بين معدلات المشاركة ونسب الإتمام. ويمكن استخدام الاستقصاءات الأسرية لهذا الغرض إلا أن الفروق الموجودة في المنهجيات التي تتبعها هذه الاستقصاءات تثير بعض العقبات (محور البيانات 2-11).

ولا تتيح هذه الإحصاءات أيضاً معلومات عن الجهود التي تبذلها الحكومة من أجل ضمان الجودة (محور السياسات 1-11) وتشجيع معقولة تكاليف التعليم العالمي (محور السياسات 2-11).

وإجمالاً، تجاوز نمو قيد النساء في التعليم العالي نمو قيد الرجال فيه مما أدى إلى ظهور فروق لصالح النساء في جميع المناطق الإقليمية تقريباً. وفي حين تكاد جنوب آسيا أن تزيل هذا الفرق، لا تزال منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تشكل المنطقة الوحيدة التي ما زال التحاق النساء فيها بالتعليم العالي لا يتناسب مع التحاق الرجال به. ويزيد عدد الخريجات في بلدان عديدة على عدد الخريجين، إلا أن عددهن يقل كثيراً عن عدد الرجال في إتمام الدراسات والحصول على الشهادات في مجالات العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات.

الجدول 2-11: مؤشرات المشاركة في التعليم العالي

نسبة القيد الإجمالية (%)	القيد (بالآلاف)	عام 2015	عام 2000	
36	19	212,670	99,718	العالم
25	22	1,895	1,425	القوقاز وآسيا الوسطى
40	15	66,813	24,213	شرق وجنوب شرق آسيا
75	56	50,702	39,940	أوروبا وأمريكا الشمالية
46	22	24,894	11,315	أمريكا اللاتينية والكاريبي
42	20	17,054	6,836	شمال أفريقيا وغرب آسيا
62	46	1,750	1,044	المحيط الهادي
25	9	41,895	12,162	جنوب آسيا
8	4	7,428	2,559	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
8	3	4,447	1,249	البلدان المنخفضة الدخل
23	11	61,648	25,094	الشريحة الدنيا من فئة البلدان المتوسطة الدخل
46	17	90,201	31,686	الشريحة العليا من فئة البلدان المتوسطة الدخل
74	56	56,135	41,466	البلدان ذات الدخل العالي

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 2-11:

شهد القيد في التعليم العالي الخاص نمواً سريعاً في كثير من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل
النسبة المئوية للقيد في المؤسسات الخاصة للتعليم العالي، في بلدان مختارة، في عامي 2000 و2015



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

محور البيانات 11-1: تقدير معدلات مشاركة الشباب والكبار في التعليم والتدريب

ثمة مؤشران مترابطان ترابطاً وثيقاً ويخصان الغاية 4-3. والمؤشر العالمي هو معدل مشاركة الشباب والكبار في التعليم الرسمي وغير الرسمي والتدريب خلال الاثني عشر شهراً السابقة. ويتمثل أحد المؤشرين المواضيعيين في معدل مشاركة الشباب في التعليم التقني والمهني.

ويمكن القول بأن المؤشر المواضيعي هو مؤشر فرعي للمؤشر العالمي فيما يتعلق بثلاثة أبعاد (الشكل 11-5). فأولاً، يغطي المؤشر العالمي مجمل نطاق الفئات العمرية للكبار (من 15 إلى 64 عاماً)، في حين أن المؤشر المواضيعي يختص بالشباب (البالغين من العمر ما بين 15 و 24 عاماً). وثانياً، يشمل المؤشر العالمي التعليم المرتبط بعمل والتعليم غير المرتبط بعمل ما، بينما يقتصر المؤشر المواضيعي على النوع الأول من التعليم. وثالثاً، يتعلق المؤشر العالمي بشكل صريح بالبرامج النظامية وغير النظامية، بينما يقتصر المؤشر المواضيعي اعتيادياً على الاهتمام ببرامج مرحلة التعليم الثانوي فحسب، مما يحد من نطاق تقديره لفرص التعليم والتدريب.

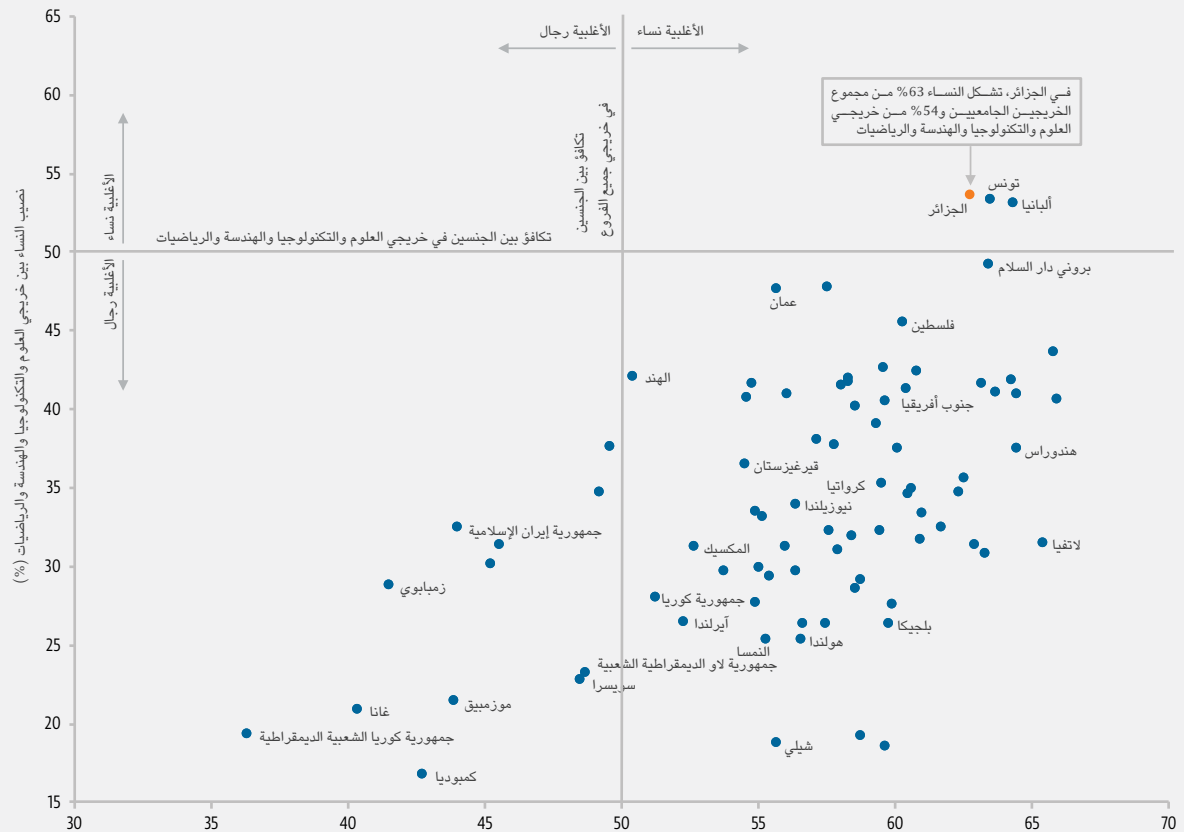
فتمثل النساء في كل من سويسرا وشيلي وغانا أقل من ربع جميع الحاصلين على شهادات في هذه المجالات. وبالمقابل، تتمتع النساء في ألبانيا وتونس والجزائر بحظ أوفر من حظ الرجال في الحصول هذا النوع من الشهادات (الشكل 11-3).

تعليم الكبار

ثمة قسم كبير من السكان الكبار في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل لم يَتَمَوْا مرحلة التعليم الابتدائي ولا يُحتمل أن يعودوا إلى التعليم لإتمام التعليم الأساسي. ففي موزمبيق، على الرغم من أن نسبة 20% فقط من السكان الكبار كانوا قد أنموا التعليم الابتدائي، كان 0.5% منهم فقط ملتحقاً بالتعليم النظامي. وتندرج البلدان التي كان مستوى قيد الكبار فيها أعلى (أكثر من 4%)، بصورة رئيسية في فئة البلدان المتوسطة الدخل، كالبرازيل وتايلاند والجمهورية الدومينيكية (الشكل 11-4). إلا أن هذه الإحصاءات لا تبين عدد الكبار المشاركين في التعليم المستمر خارج نطاق النظام الرسمي. ويمكن الاستعانة بشكل أفضل بالاستقصاءات الخاصة بالقوة العاملة بغية الإحاطة بالوضع ليس فقط في التعليم التقني والمهني بل وأيضاً في كل أنواع تعليم الكبار (محور البيانات 11-1).

الشكل 11-3:

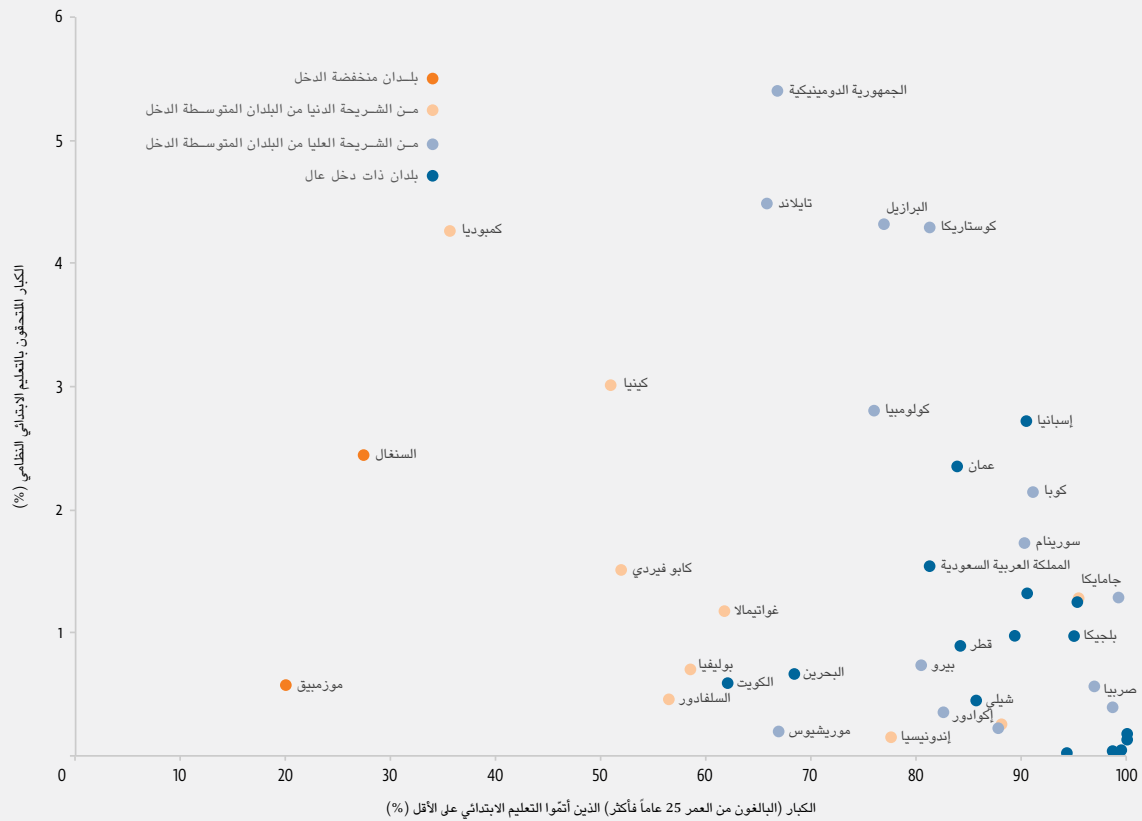
تشكل النساء أغلبية بين الخريجين الجامعيين إلا أنهم أقلية بين الخريجين في فروع العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات
نسبة الخريجات في فروع العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ونسبتهن في جميع برامج التعليم العالي، في عام 2015



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 11-4:

عدد الكبار الذين يعودون إلى التعلم في المدارس في بلدان الشريحة العليا من فئة البلدان المتوسطة الدخل يزيد على عددهم في البلدان الأفقر النسبة المئوية للكبار الملتحقين بالتعليم النظامي والنسبة المئوية للكبار الذين أتموا التعليم الابتدائي على الأقل، في عام 2015



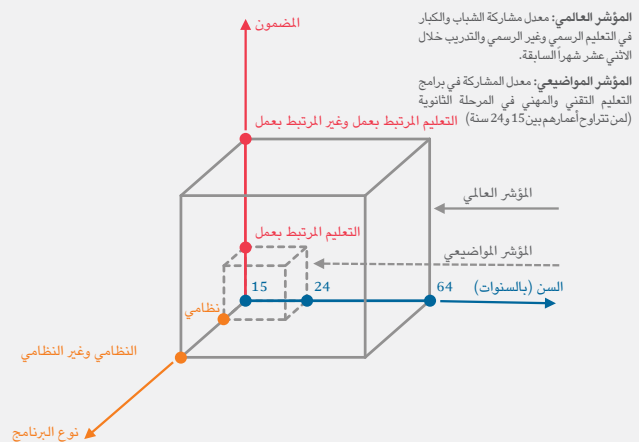
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

وعلى نحو ما أثير في التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016، فإن هذين المؤشرين يثيران صعوبات كبيرة في الرصد، على الرغم من أن فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة قد صنف المؤشر العالمي في المستوى الثاني، أي أنه واضح من الناحية المفاهيمية «وتوجد منهجية ومعايير دولية قائمة بشأنه ... لكن البلدان لا تنتج بيانات منتظمة عنه».

فلا يمكن الإحاطة بالقدر الكبير من التعليم والتدريب اللذين يجريان خارج نطاق المؤسسات النظامية بالاعتماد فقط على البيانات الإدارية التي تقدمها الجهات المقدمة للتعليم والتدريب. بل إن الأمر يتطلب طرح أسئلة مباشرة على المشاركين في هذا التعليم. وبإمكان الاستقصاءات الأسرية أن تساعد في سد الفجوة. ومع ذلك وهنا أيضاً، فإن الأسئلة الملائمة التي تُطرح تتباين تبايناً كبيراً فيما بين الاستقصاءات، ولا تتناول بصورة متسقة جميع أنواع التعليم والتدريب، بما فيها أشكال التلمذة المهنية، والتدريب الداخلي، والدورات الدراسية المفتوحة أو التي تُقدم عن بُعد، والتدريب المنظم في موقع العمل، وحلقات التدارس، وحلقات العمل الخاصة بالتطوير المهني. وتميل الاستقصاءات أيضاً إلى عدم التطرق إلى مدد البرامج، والمضامين، وغير ذلك من الخصائص.

الشكل 11-5:

المؤشر المواضيعي الخاص بالتعليم التقني والمهني في صفوف الشباب هو مؤشر قرعي للمؤشر العالمي الخاص بتعليم الكبار، العلاقة بين مؤشرين بخزان الغاية 3-4 ويتعلقان بمعدل المشاركة، بحسب السن، ونوع البرنامج والمضمون التعليمي



المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

” ينبغي أن تستفسر الاستقصاءات الخاصة بالانتقال من المدرسة إلى عالم العمل من جميع الأفراد عما إذا كانوا قد شاركوا في نشاط تدريبي، وذلك بصرف النظر عن وضعهم من حيث العمالة

“

وثمة مثالان يبينان الصعوبات في هذا الصدد: أحدهما استقصاء عابر للحدود الوطنية بشأن الشباب والعمالة، ويتعلق المثال الآخر باستبيان لاستقصاء يعنى بالمقارنة على صعيد القوة العاملة.

الاستقصاءات الخاصة بالانتقال من المدرسة إلى عالم العمل

تعبر عن جوانب من مشاركة الشباب في التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني

تنطوي الاستقصاءات الخاصة بالانتقال من المدرسة إلى عالم العمل التي تجريها منظمة العمل الدولية على مصدر ثري للمعلومات عن تجارب سوق العمل التي يخوضها الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 سنة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، مما يؤهل هذه الاستقصاءات لأن تكون مصدراً جيداً للبيانات بشأن المؤشر المواضيعي. وعلى أي حال، فإن التعليم والتدريب ليسا مادتين مركبتين في هذه الاستقصاءات وهذا ما يتضح بجلاء من ناحيتين. الأولى هي أن الأسئلة التي كانت تُطرح أو التي تُطرح حالياً بخصوص المواظبة على التعليم تختلف عن الأسئلة المستخدمة في الاستقصاءات الأسرية الأخرى العابرة للحدود الوطنية، كالأستقصاءات الخاصة بالصحة السكانية. وبالتالي، فإن من الصعب وضع تقديرات لمستويات المواظبة والتحصيل الدراسي في مجال التعليم.

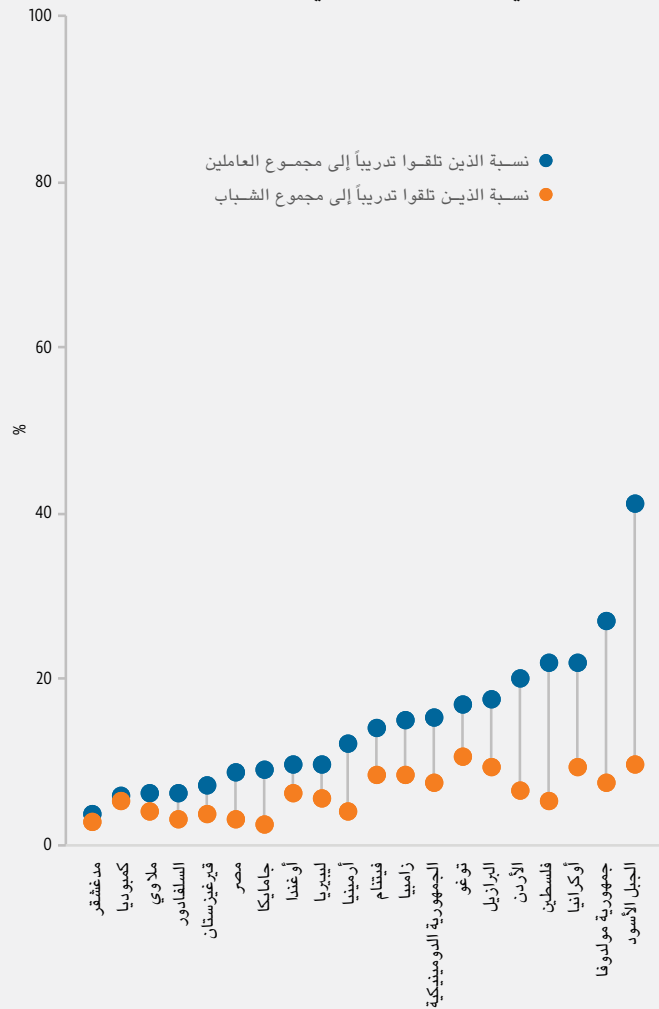
والناحية الثانية هي أن الأسئلة التي يمكن أن تفضي إلى الإحاطة بتأثير التعليم والتدريب المكتسبين خلال الاثني عشر شهراً السابقة لا تستهدف إلا الممارسين لعمل ما (Elder, 2009). وقد كانت نسبة الشباب العاملين تتباين بين 23% في فلسطين، و79% في مدغشقر. وقد يكون باقي السكان عاطلين عن العمل أو يواظبون على التعليم بوقت كامل أو لا نشاط لهم. وهذا يعني عملياً أن 77% من الشباب في فلسطين لا يتعرضون للسؤال عما إذا كانوا قد تلقوا تدريباً إضافياً، وهذا ما يفسح المجال لإجابات مبهمة. ومن بين الشباب الذي أجابوا عن السؤال، كانت نسبة الذين تلقوا تدريباً في إطار عملهم المعتاد تتباين من أقل من 10% في البلدان المنخفضة الدخل وبلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (أوغندا ومدغشقر وملاوي)، وآسيا الوسطى (قيرغيزستان)، وجنوب شرق آسيا (كمبوديا)، إلى أكثر من 20% في بلدان الفئة العليا من شريحة البلدان المتوسطة الدخل في غرب آسيا (الأردن وفلسطين)، وأوروبا الشرقية (أوكرانيا والجبل الأسود وجمهورية مولدوفا) (الشكل 11-6). وسجلت توغو، وهي من البلدان المنخفضة الدخل، أعلى نسبة مئوية للشباب الذين تلقوا تدريباً في موقع العمل من خلال دورات التلمذة المهنية (8%).

وتحتوي الاستقصاءات الخاصة بالانتقال من المدرسة إلى عالم العمل على معلومات تستثير الاهتمام إلا أنها ما زالت لا توفر قاعدة ملائمة لرصد مشاركة الشباب في التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني. فينبغي أن تستفسر هذه الاستقصاءات من جميع الأفراد عما إذا كانوا قد شاركوا في نشاط تدريبي، وذلك بصرف النظر عن وضعهم من حيث العمالة. وتفتقر هذه الإحصاءات، علاوة على ذلك، إلى إطار متكامل لتسجيل التعليم والتدريب المكتسبين في الماضي والحاضر في إطار مؤسسات أو في مواقع عمل. ومن المرجح أيضاً أن تكون لدى البلدان تصورات مختلفة عن أصناف التعليم والتدريب.

الشكل 11-6:

معظم الشباب لا يتلقون تدريباً في مواقع العمل

نسبة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 عاماً وتلقوا تدريباً في إطار عملهم الاعتيادي خلال الاثني عشر شهراً السابقة، في بلدان مختارة، 2012-2015



المصدر: Pastore (2017).

ثمة أشكال كبيرة لعدم الاتساق وفروق كبيرة في الكيفية التي تجري بها الإحاطة بتعليم الكبار في سياق الاستقصاءات الخاصة بالقوة العاملة

بالنسبة إلى المؤشر العالمي، تبقى الاستقصاءات الخاصة بالقوة العاملة تمثل مصدر البيانات الذي ينطوي على أكبر الإمكانات لرصد مشاركة الكبار في التعليم والتدريب. وفي أوروبا، يُعد الاستقصاء المعني بالقوة العاملة في بلدان الاتحاد الأوروبي، الذي يُجرى كل ثلاثة أشهر في 33 بلداً منذ عام 1983، المصدر الرسمي للمعلومات عن مشاركة الكبار في التعليم ويشمل جميع أنشطة التعليم التي تجري بهدف تحسين المعارف والمهارات والكفاءات، ضمن توجهات شخصية أو مدنية أو اجتماعية أو ذات صلة بالعمالة» (Eurostat, 2017b). ويشمل هذا الاستقصاء المشاركة في التعليم والتدريب في كلا السياقين النظامي وغير النظامي خلال الأسابيع الأربعة السابقة للمقابلات.

ويخلص تحليل لبيانات الفترة 2007-2016 إلى ثلاثة استنتاجات على النحو التالي: أولاً، إن الاهتمام فقط بالتعليم والتدريب الذي يحصل عليه العاملون لا يكفي، إذ إن السكان العاطلين عن العمل والسكان الذين لا نشاط لهم يشاركون أيضاً ولو على مستويات أدنى (الشكل 7-11 (أ)).

ثانياً، ثمة فروق جلية بين الجنسين في هذا الصدد، إذ إن النساء يتمتعن، من بين المجموعات السكانية، بحظ أوفر في المشاركة في التعليم والتدريب، باستثناء حالة الأشخاص الذين لا نشاط لهم. ثالثاً، ثمة تفاوت كبير في المشاركة بحسب الفئة العمرية. ففي عام 2016، كان 17% من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و34 عاماً يشاركون في التعليم والتدريب، مقابل نسبة 6% من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 55 و64 عاماً (الشكل 7-11 (ب)). ومن بين الكبار الذين كانوا

يشاركون في التعليم النظامي، كان 10% منهم في التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، و47% منهم في المرحلة العليا من التعليم الثانوي وفي التعليم بعد الثانوي غير الجامعي، و43% منهم في التعليم العالي.

وفي خارج الاتحاد الأوروبي، يمكن أن توفر الاستقصاءات الخاصة بالقوة العاملة بيانات عن تعليم الكبار، إلا أن التعاريف والمنهجيات تتباين تبايناً كبيراً بحيث إنها لا تصلح للاستخدام لأغراض المقارنة على المستوى الدولي. وتحرص منظمة العمل الدولية على وجود صلات مع الاستبيانات الخاصة بالاستقصاءات الوطنية بشأن القوة العاملة (ILO, 2017). وقد اضطلع فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بتحليل 49 استبياناً من هذه الاستبيانات من أجل فهم الكيفية التي يتم بها جمع المعلومات عن أنشطة تعلم الكبار. فلم يوجد سوى 19 استبياناً توفر معلومات عما إذا كان الكبار يشاركون في أنشطة للتعليم. ومع أن هذه الاستبيانات تختلف في التعاريف التي تعتمدها للتدريب أو للتعليم وللصفات المرجعية

المعنية، فإنها توفر على الأقل معلومات عن مشاركة الكبار في التعليم. وكانت 10 استبيانات قابلة للمقارنة، إذ كانت جزءاً من استبيانات الاستقصاء المعني بالقوة العاملة في بلدان الاتحاد الأوروبي (الشكل 8-11).

ومن بين استقصاءات أجريت في 49 بلداً، يرد في استقصاءات 27 بلداً سؤال عن حالات الغياب عن العمل أو عن العمل لساعات أقل خلال فترة زمنية مرجعية من أجل الانتفاع بأنشطة للتعليم أو للتدريب، وهذه طريقة غير مباشرة إلى حد كبير لاستخلاص معلومات عن تعليم الكبار. إضافة إلى ذلك، يرد في استقصاءات 28 بلداً سؤال عما إذا كان يجري في العادة الانخراط في أنشطة للتدريب في موقع العمل في شكل دورات للتلمذة المهنية أو للتدريب الداخلي. ويعترف الاستقصاء الخاص بمستويات المعيشة في غانا بالإجازات الدراسية أو بإجازات التدريب باعتبارها سبباً للغياب عن العمل، ويرد فيه سؤال عن أنواع دورات التلمذة المهنية من حيث ما إذا كان المتدرب يسدد رسوماً أو يتلقى خلالها أجراً. ولا تُطرح هذه الأسئلة الثلاث كلها في الاستبيان الواحد سوى في 13 بلداً أغلبها من البلدان الأوروبية ذات الدخل العالي. وفي الأغلبية الساحقة للحالات، لا تُجمع إلا المعلومات عن التدريب المرتبط بالعمل.

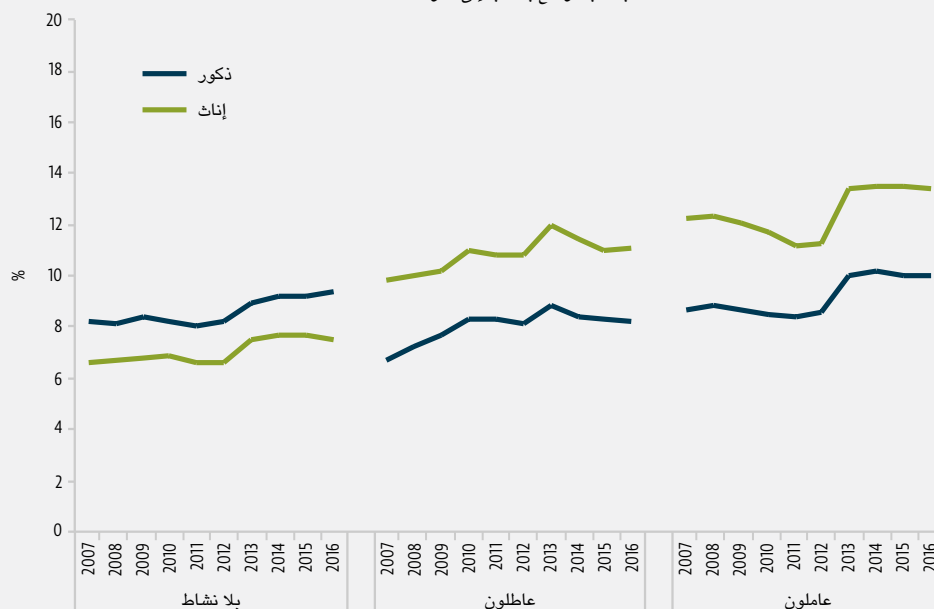
وإذ تنطوي الاستقصاءات الخاصة بالقوة العاملة على إمكانات للاستفادة منها كمصادر بيانات مفيدة للمؤشر العالمي، ثمة حاجة إلى وجود جزء مشترك فيها يتعلق بالتعليم والتدريب ويعني بكل من التعليم النظامي وغير النظامي. وبإمكان المؤتمر الدولي لخبراء الإحصاءات العمالية، وهو هيئة تنسيقية تعتمد قرارات وتصدر توصيات عن جمع المعلومات بشأن القوة العاملة تخضع لموافقة الهيئة الرئاسية لمنظمة العمل الدولية عليها، أن يرشد العمل لوضع صيغ محدثة لتصميم الاستقصاءات.

وقد اعتمد المؤتمر الدولي لخبراء الإحصاءات العمالية قراراً بشأن جمع البيانات الخاصة بمستويات التحصيل في التعليم والتدريب، ولكن لا يوجد خارج نطاق نهج الاستقصاء المعني بالقوة العاملة في بلدان الاتحاد الأوروبي سوى قدر قليل من الاتساق في الإحاطة بأنشطة التعلم غير المرتبطة بالعمل. فأسئلة الاستقصاءات تتباين وفقاً للأولويات الوطنية. وتندرج الفترات المرجعية التي تُعتمد، من الأسبوع السابق لإجراء الاستقصاء، إلى السنة السابقة للاستقصاء، ثم إلى آخر تاريخ شارك فيه الشخص المعني في نشاط للتدريب أو للتعليم. وبإمكان الاستقصاء المعني بالقوة العاملة في بلدان الاتحاد الأوروبي أن يساعد في رد المؤشر العالمي عن طريق استعراض النماذج من أجل ضمان المقارنة عبر البلدان.

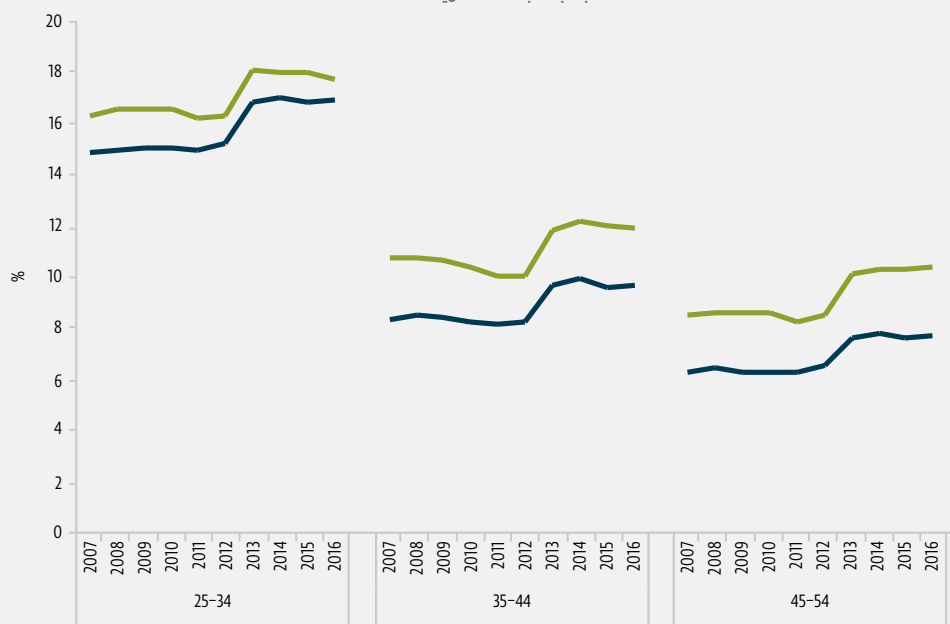
الشكل 11-7:

تسجل مشاركة الكبار في التعليم والتدريب في أوروبا مستويات أعلى في صفوف النساء والشباب والعاملين
معدل مشاركة الكبار في التعليم والتدريب خلال الأسابيع الأربعة السابقة للمقابلات، بحسب الجنس، في الاتحاد الأوروبي، 2016-2007

أ- بحسب الوضع بالنسبة إلى القوة العاملة



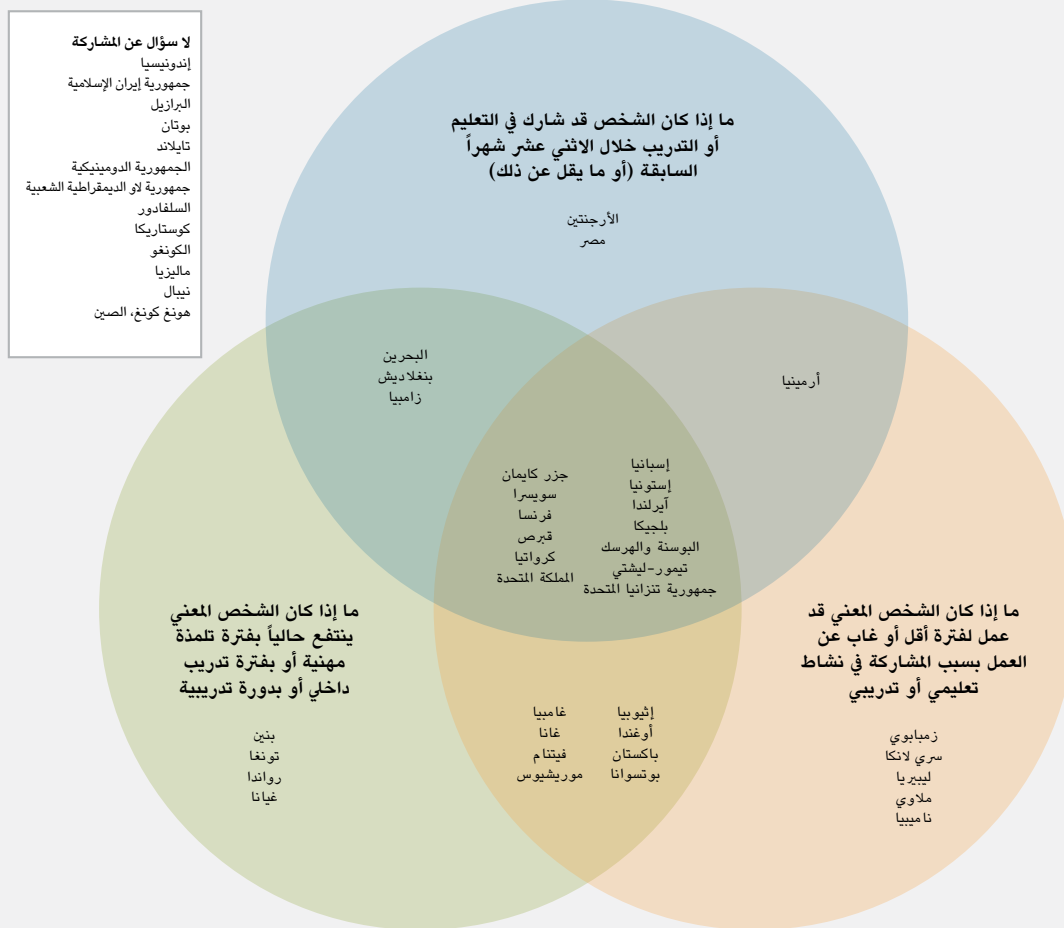
ب- بحسب الفئة العمرية



المصدر: Eurostat (2017a).

الشكل 11-8:

ثمة استقصاءات قليلة عن القوة العاملة تطرح أسئلة مفيدة لرصد تعليم الكبار
أنواع الأسئلة المطروحة عن مشاركة الكبار في التعليم، في إطار 49 استقصاءً وطنياً بشأن القوة العاملة



المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لاستقصاءات خاصة بالقوة العاملة.

محور البيانات 11-2: قياس المشاركة في التعليم العالي والتحصيل فيه من خلال الاستقصاءات الأسرية

بالمشاركة في التعليم المدرسي الموجهة إلى السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 5 أعوام و24 عاماً، ويجري استخلاص المعلومات عن تعليم الكبار من سجل الأسئلة الخاص بأفراد الأسر بدون أي اعتبار للسن.

ولا يمكن تقدير نسب المواظبة والتحصيل التعليمي في التعليم بعد الثانوي غير الجامعي (التصنيف الدولي الموحد للتعليم - المستوى 4)، وفي الدورات الجامعية القصيرة (التصنيف الدولي الموحد للتعليم - المستوى 5)، والدورات الجامعية الطويلة الأمد (التصنيف الدولي الموحد للتعليم - المستوى 6)، إذ إن تعبير «العالي» يستخدم فقط كوصف للمستوى التعليمي الذي يواظب عليه الشخص المعني. وقد جرى في هذا التقرير حساب قيم مؤشر واحد بخصوص معدلات المشاركة وثلاثة مؤشرات بخصوص معدلات مستويات التحصيل التعليمي.

تُعد الاستقصاءات الأسرية مصدراً أساسياً لحساب درجات التفاوت في الانتفاع بالتعليم العالي والمشاركة فيه وإتمامه. لكنها كثيراً ما لا توفر قاعدة مباشرة لإجراء مقارنات على أساسها وذلك لعدم إتاحتها لمعلومات تفصيلية عن خصائص الدورات الدراسية أو مستويات التحصيل على صعيد الشهادات. ويجري تقدير قيم مؤشرات المواظبة في الاستقصاءات الأسرية العابرة للحدود الوطنية، مثل استقصاءات الصحة السكانية، والاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات، بالاستناد إلى الأسئلة الخاصة

وتتيح عمليات ضمان الجودة للمعنيين برسم السياسات معلومات تفصيلية عن أداء النظام التعليمي ومؤسساته. ويمكن استخدام النتائج، مثلاً، لتبرير إجراء تغييرات في التمويل واستحداث أو توحيد برامج دراسية. وينبغي أن تزود هذه العمليات الطلاب وأولياء الأمور ببيانات عن معدلات التخرج والمعونات المالية وحتى عن العمالة بعد التخرج بغية مساعدتهم على الاختيار. وتستخدم البلدان اعتيادياً تشكيلة من الوكالات المعنية بضمان الجودة والتي تضطلع بمهام مختلفة، بضمنها منح التراخيص والاعتراف بالشهادات، وإجراء مراجعات الأداء أو عمليات الرصد، واستعراض المؤهلات والجوائز، وتعني إضافة إلى ذلك بضمان قيام المؤسسات بعمليات التقييم الذاتي (Stensaker, 2013).

وتحصل مؤسسات التعليم العالي العامة على الترخيص بالعمل من الحكومة بصورة مباشرة عن طريق ميثاق رسمي عام أو نظام أساسي قانوني. وتخضع مؤسسات التعليم العالي العامة، في بلدان كثيرة، لنوع من المراقبة الحكومية ويضطلع المسؤولون الحكوميون بتعيين أعضاء في الهيئات الرئاسية أو غيرهم من القياديين، ويُعتبر العاملون في هذه المؤسسات موظفين حكوميين. وتوفر معظم البلدان أيضاً مجالاً لكيانات غير حكومية، كالمنظمات غير الحكومية التي لا تستهدف الربح أو المنظمات الدينية، وكذلك المؤسسات خاصة وجهات تمارس العمل الحر، كي تنشئ كلية أو جامعة وتمنح شهادات أكاديمية بصفة قانونية، وأن تكون في بعض الحالات مؤهلة للحصول على تمويل حكومي. وكثيراً ما تكون عملية الترخيص هذه منفصلة عن عملية ضمان الجودة إلا أنها قد تكون موازية لها.

ويمكن تطبيق عمليات ضمان الجودة على مؤسسات تعليمية وبرامج أكاديمية، وفي حالات أقل تواتراً، على دورات دراسية منفردة (Kinser and Lane, 2017). وتوجد نماذج عدة لعمليات تجرى على نطاق النظام بأسره. والغرض من النموذج الخاص بالاعتراف بالشهادات هو تقييم المؤسسة المعنية. ويدل صدور قرار إيجابي في هذا الصدد على أن بإمكان المؤسسة أو القسم أو البرنامج المعني الاستمرار في العمل. ويفضي صدور قرار سلبي في هذا الشأن، اعتيادياً، إلى وضع المؤسسة تحت المراقبة، أو فرض قيود عليها أو إغلاقها. ويمثل نموذج التقييم عملية تكوينية ترمي إلى توفير معلومات ناجمة عن التجربة من أجل التحسين. والغاية المتوخاة هي تحديد مواطن الضعف والتأكد من أنها سيجري تقويمها بلا إبطاء. ويعني نموذج مراجعة الأداء بتقييم النظام الداخلي لضمان الجودة المعمول به في داخل الكلية أو الجامعة المعنية، ويمكن أن يُستخدم لفحص أداء نظام وطني بأكمله. ويركز هذا القسم من التقرير على قضايا مختارة تتعلق بنهوج ضمان جودة التعليم العالي المعمول بها في مختلف أنحاء العالم.

وتم تقدير نسبة المواظبة للفئة العمرية الاعتيادية المفترض أن يكون أفرادها ملتحقين بالتعليم بعد الثانوي والتي تخص، بالنسبة إلى معظم البلدان، الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و22 عاماً. وحُسبت معدلات مستوى التحصيل التعليمي من بين الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و29 عاماً وأتموا سنتين أو أربع سنوات من التعليم العالي، ومن بين الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 30 و34 عاماً وأتموا أربع سنوات من التعليم العالي على الأقل.

إن الفروق بين مؤشرات الاستقصاءات تعبر عن خصائص النظم التعليمية. ومع ذلك، فإن المقارنة بين 96 بلداً تبين أن الفرق بين نسب المواظبة والتحصيل الدراسي لمدة سنتين على الأقل كان يبلغ في المتوسط أربع نقاط مئوية، مما يعني أن بعض الطلاب يتركون التعليم بعد الثانوي في السنوات الأولى من هذا التعليم. ويمثل الفرق بين نسبة الأشخاص الذين أتموا سنتين ونسبة الأشخاص الذين أتموا أربع سنوات من التعليم يبلغ ست نقاط مئوية أخرى. وفي المتوسط، يبلغ الفرق بين نسبة الأشخاص البالغين من العمر ما بين 25 و29 عاماً والأشخاص البالغين من العمر ما بين 30 و34 ممن أتموا أربع سنوات من التعليم نقطة مئوية واحدة (الشكل 11-9).

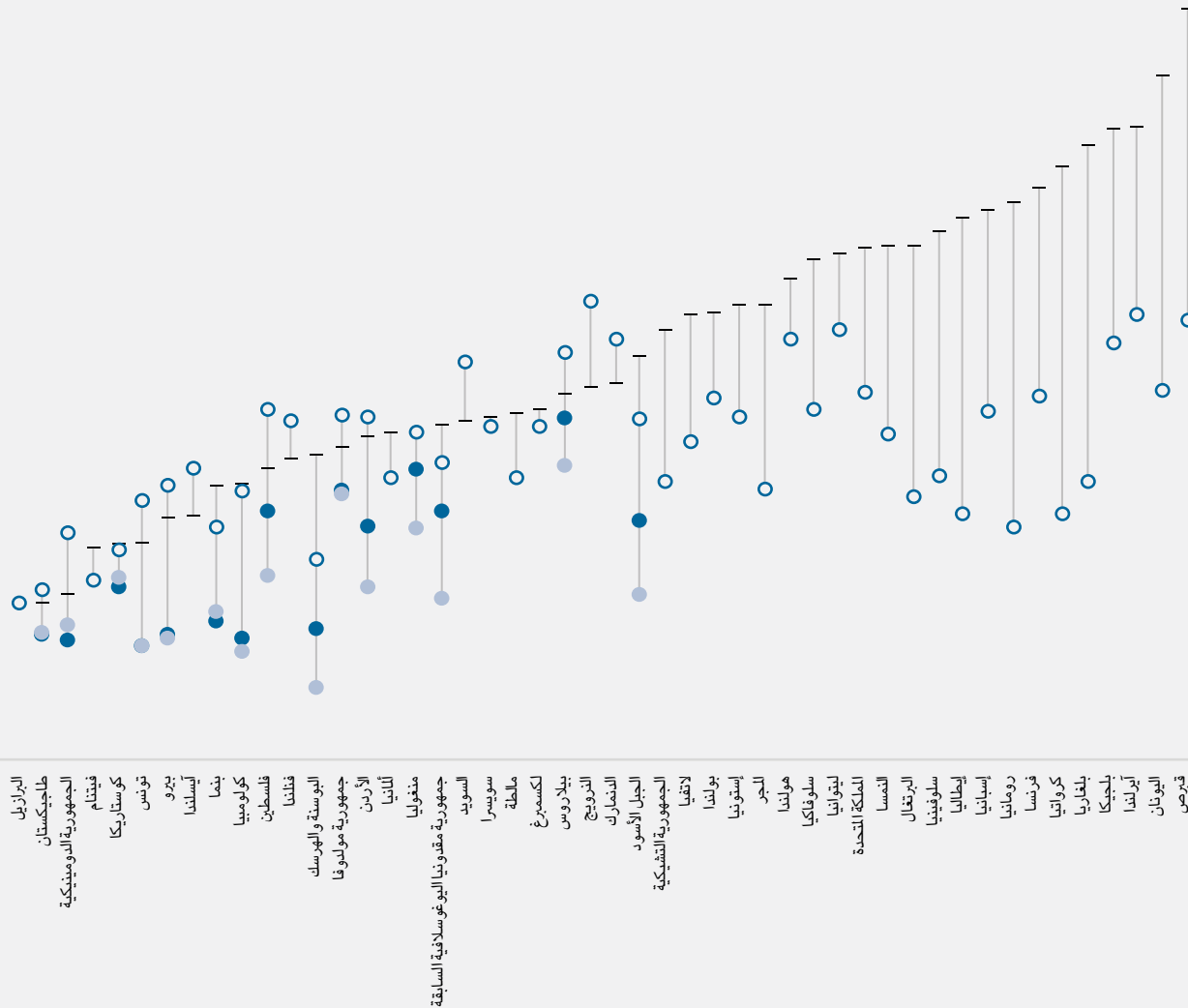
ومن الإسهامات الرئيسية للاستقصاءات الأسرية أنها تميّط اللثام عن أشكال التفاوت بين مختلف الفئات العمرية من السكان. ففي البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، على سبيل المثال، تسجل المواظبة على التعليم لدى البالغين من العمر ما بين 18 و22 عاماً مستوى عالياً في صفوف الخميس الأغنى من بين السكان، لكنها تظل قريبة من مستوى الصفر في صفوف السكان الأفقر. وفي السلفادور، كان 51% من الطلاب المنتمين إلى الخميس الأغنى كانوا ملتحقين بنوع ما من أنواع التعليم بعد الثانوي، بينما تبلغ هذه النسبة بين الخميس الأفقر أقل من 2%. وفي منغوليا، كانت النسبتان المناظرتان هما 67% و3% على التوالي. وتدل هذه الأرقام على أن كثيراً من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل ينبغي أن تعتمد بشكل عاجل سياسات تيسر انتفاع الفقراء بالتعليم بعد الثانوي (الشكل 11-10).

محور السياسات 11-1: ضمان الجودة في التعليم العالي

المقصود بالجودة في التعليم العالي هو، في آن معاً، تحقيق أهداف التعلم وعملية تحقيق هذه الأهداف (Sanyal and Martin, 2007). أما ضمان الجودة، فهو يشمل عمليات الرصد وتقييم تصميم البرامج الأكاديمية، وخصائص الكليات، والقدرة على دعم التعلم والبحوث، والنتائج التي يحققها الطلاب. ولئن كان التعليم العالي يحظى، تاريخياً، بالاستقلال، فإن قضايا النوعية غدت تخضع بشكل متزايد للتقييم عوضاً عن افتراض توافر هذه النوعية فيها وذلك بالنظر إلى التوسع في الالتحاق بهذا التعليم في مختلف أنحاء العالم.

الشكل 11-9:

يوجد تنوع كبير في أنماط المواظبة ومستويات التحصيل التعليمي في التعليم بعد الثانوي
نسب المواظبة في التعليم بعد الثانوي وعدد سنوات التحصيل التعليمي لفئات عمرية مختلفة في بلدان مختارة، 2010-2015



SOURCE: GEM Report team calculations based on household surveys

الأطر القانونية لضمان الجودة تعبر عن السياقات الوطنية

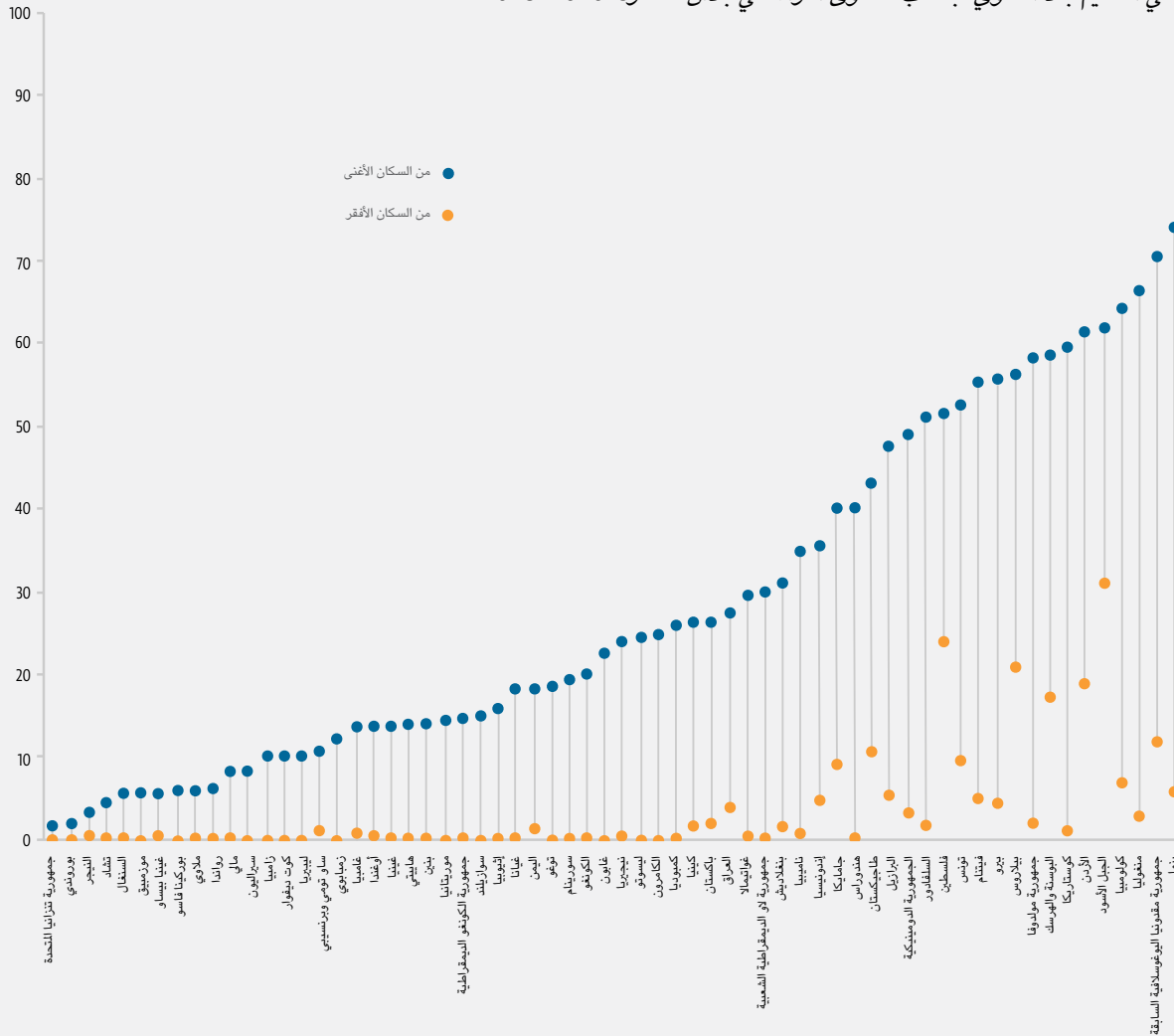
وثمة بلدان عديدة من البلدان المنخفضة الدخل التي يظل فيها مستوى القيد وعدد الجهات المقدمة للتعليم محدوداً ما زال يتعين أن تنشئ نظاماً لضمان الجودة فيها (Materu, 2007; Wangenge-Ouma and Langa, 2011)؛ وتداركاً لهذا الوضع، تضطلع الجامعات بعمليات ضمان الجودة على مستوى الحرم الجامعية، ويتم ذلك في كثير من الأحيان في شكل عمليات لمراجعة الأداء.

ومن ناحية أخرى، كثيراً ما تكافح البلدان الفقيرة التي تشهد توسعاً في نظم التعليم العالي فيها، من أجل إقامة آلية لضمان الجودة. فيوجد في بنغلاديش نظام للتعليم العالي ذو بنية معقدة تشتمل على أربعة أنواع من المؤسسات وتضم قرابة 80 جامعة حكومية وخاصة،

يجري التعبير عن الأغراض المبتغاة من استخدام نظم ضمان الجودة، في سياق أطر قانونية وطنية. ففي تسعينيات القرن الماضي، بدأت البلدان التي كانت تشهد نمواً سريعاً في مستويات القيد وفي أعداد الجهات المقدمة للتعليم العالي في استحداث برامج للحراك الإقليمي وأطر لضمان الجودة. وأنشئت بموجب هذه الأطر وكالات وطنية مسؤولة مستقلة أو تعمل كجزء من بنى وزارة التربية. ويجري في نطاق هذه الأطر بشكل متزايد تعيين عدة وكالات للاضطلاع بمهام منفصلة سواء بحسب المهام الوظيفية (التسجيل، الاعتراف بالشهادات) أو بحسب قطاع الذي تعمل فيه المؤسسات المعنية (القطاع العام، القطاع الخاص).

الشكل 10-11:

يكاد السكان الأفقر ألا ينتفعوا بأي فرص للتعليم بعد الثانوي في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل
معدل المواظبة في التعليم بعد الثانوي، بحسب مستوى الثراء، في بلدان مختارة، 2010-2015



//المصدر: حسابات أجراها فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالاستناد إلى استقصاءات أسرية

التعليم العالي في عام 2004. ويشتمل هذا النظام على تقييم المؤسسات، وتقييم الدورات الدراسية، وتقييم التحصيل الدراسي للطلاب. ويتمثل المبدأ الذي تسترشد به في الاعتراف بتنوع المؤسسات والدورات الدراسية (Semyonov and Platonova, 2017). ويضطلع كل من اللجنة الوطنية لتقييم التعليم العالي ومعهد أنيسو تكسيرا الوطني للدراسات والبحوث التعليمية التابع لوزارة التربية بمسؤولية تنسيق وتنفيذ عمليات التقييم. وأنشئت في عام 2011 أمانة تنظيم التعليم العالي والإشراف عليه، لتعنى بتقييم المؤسسات الخاصة (Castro, 2015).

الخاصة والمؤسسات الأخرى للتعليم ما بعد الثانوي مع مسؤولية الاعتراف بشهادات هذه المؤسسات وبالشهادات الأكاديمية الدولية وممارسة الإشراف على ضمان الجودة. ويتولى قسم ضمان الجودة والاعتراف بالشهادات التابع للجنة تخطيط وتنسيق الإشراف على ضمان الجودة في مؤسسات القطاعين العام والخاص (Ramlugun, 2013).

أما في البلدان التي توجد فيها جهات عديدة ومتنوعة لتقديم التعليم العالي أو يوجد فيها مستوى عالٍ للقيّد، كثيراً ما تتشاطر عدة وكالات النهوض بمسؤولية ضمان الجودة. فقد أنشأت البرازيل النظام الوطني لتقييم

عمليات وضع القواعد التنظيمية لا تواكب نمو التعليم العالي

في ظل الانتشار الكبير للمؤسسات الخاصة للتعليم العالي، يبدو أن القواعد التنظيمية لا تكف عن العمل للحاق بالتطورات التي تجري في بلدان عديدة. ففي كانون الثاني/يناير 2016، كانت توجد في إندونيسيا 4274 مؤسسة للتعليم العالي لم تكن 3422 مؤسسة منها تحظى بالاعتراف بشهاداتها، مما يعني أن ثلاثة أرباع الخريجين كانوا يحصلون على شهادات غير قانونية (Felicia and Ramli, 2017). وبغية تجاوز قيود تتعلق بالقواعد التنظيمية للمؤسسات الخاصة، أنشأ مجلس الشيوخ في بيرو، في عام 2014، هيئة عليا لمنح التراخيص أو الإجازات لجامعات جديدة وجامعات قائمة. وأصدر المجلس أيضاً قانون الجامعات الذي تعرض لنقد شديد من الجامعات لأنه كان ينال من استقلاليتها إلى حد كبير (GRADE, 2017). وكاد التوسع السريع في التعليم العالي الخاص في بولندا أن يضاعف عدد الطلاب فيه في الفترة بين عامي 1990 و1995، مما أدى إلى نشوء قلق بشأن نوعية المدرسين، ولكن لم يتم إنشاء لجنة للاعتراف بالشهادات إلا في عام 2002 (Jakubowski, 2017).

وتم في بعض البلدان دعوات إلى حصر نطاق القواعد التنظيمية ضمن أدنى الحدود بغية زيادة مرونة المؤسسات وتشجيع المشاركة في التعليم الخاص. فأشير في تحليل

إطار القواعد التنظيمية لنظام التعليم العالي السريع التوسع في الهند إلى أن القواعد التنظيمية كثيرة ومكلفة وجامدة إلى حد لا تسهل الحركة في إطارها. وأوصى التحليل بترشيد هذه القواعد التنظيمية بغية التخلص من الازدواجية فيها (Shah, 2015).

ومع ذلك، فإن وجود الغش وممارسات الإقراض الجشع والممارسات الاستغلالية تبرز أهمية وجود قواعد تنظيمية معقولة ووجود ضمان فعلي للجودة (Stensaker, 2013). فثمة دلائل في غانا على أن مؤسسات للتعليم الخاص قدمت معلومات مضللة، مثل تقديم قائمة بأسماء أساتذة مؤهلين من أجل الحصول على الاعتراف بشهادات المؤسسة المعنية واختفاء هذه الأسماء من قائمة العاملين فيها بعد حصولها على الاعتراف بشهاداتها (Tsevi, 2015). وقامت هيئة تدقيق بيانات شهادات التعليم العالي، التي تنظر في صحة الادعاءات الخاصة بالشهادات وتحقق بشأن منح الدرجات الدراسية المزورة في المملكة المتحدة، بتشخيص 180 جهة صورية تدعي تقديم التعليم (HEDD, 2017). وأوقع العاملون في مجال القواعد التنظيمية على الصعيد الاتحادي في الولايات المتحدة عقوبات على عدة مؤسسات تعليمية، مثل الكليات الكورينثية، بتهمة أنها كانت تمارس الإقراض الجشع وتزود الطلاب بمعلومات كاذبة عن آفاق حصولهم على عمل (Lobosco, 2015).

وفي الأرجنتين، أنشئت بموجب قانون التعليم العالي لعام 1995 مؤسسات مسؤولة عن ضمان الجودة وبدأ العمل بنظام يربط نتائج البحوث بمكافآت نقدية وعينية (Salto, 2017). وأنشأت ماليزيا إطاراً للمؤهلات الدراسية جمعت في نطاقه عمليات كانت تُنفذ في المؤسسات العامة والخاصة، ويعتمد نماذج دولية كحد أدنى مرجعي للأداء (Kinser and Lane, 2017). وأنشأ الاتحاد الروسي في عام 1995 وكالة وطنية للاعتراف بشهادات التعليم العالي وحددت في عام 2013 متطلبات خاصة بالمساءلة. وتضطلع هذه الوكالة في سياق رصد سنوي للأداء بتقييم ما يزيد على 100 بارامتر بشأن التعليم، والبحوث، والمرافق، والاعتبارات المالية والاقتصادية، والنشاط على المستوى الدولي. وفي حالة قصور مؤسسة ما في الأداء بالنسبة إلى مؤشرات رئيسية، تتخذ لجنة خاصة إقليمية - اتحادية التدابير التي يتعين اتخاذها بحققها (Semyonov and Platonova, 2017).

وتوجد في البلدان ذات الدخل العالي التي تضم طائفة متنوعة من المؤسسات، أنواع مختلفة من الوكالات المعنية بضمان الجودة. فمثلاً، من بين 28 بلداً من بلدان الاتحاد الأوروبي، كانت 3 بلدان تستخدم وكالة حكومية واحدة لضمان الجودة، وأنشأ 18 بلداً وكالة مستقلة واحدة لهذا الغرض، وكانت 7 بلدان تستخدم وكالات مستقلة متعددة (Wächter et al., 2015). وفي عام 1997، أدت اتفاقية لشبونة، التي رسمت الطريق إلى الاعتراف بالشهادات والمكافآت في أوروبا، إلى الإسراع في إجراء إصلاحات تشريعية وطنية في 48 بلداً شاركت في عملية بولونيا، وكانت هذه الاتفاقية محركاً قوياً لتنمية أطر وطنية لضمان الجودة. ووفقاً للمادة الثامنة من اتفاقية لشبونة، تتولى الجهات الأطراف مسؤولية تقديم معلومات محددة عن نظمها التعليمية وعن نظم ضمان الجودة فيها (UNESCO, 2016a). وتوجد أيضاً، كجزء من عملية بولونيا، مجموعة من المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية توفر مبادئ إرشادية ووصفاً للممارسات المقبولة لضمان الجودة في التعليم العالي عبر منطقة أوروبا (ESG, 2015).

واضطلعت البرتغال في الفترة 2006-2007، في إطار التشريعات التي سنتها للوفاء بمتطلبات اتفاقية لشبونة، بتحديد المبادئ العامة التي تحكم إجراءات ضمان الجودة في التعليم العالي، ووضعت شروطاً للاعتراف بالبرامج الدراسية وأقامت وكالة لتقييم شهادات التعليم العالي والاعتراف بها. وبالإضافة إلى ذلك، طالبت البرتغال مؤسسات التعليم العالي بأن تنشئ نظماً داخلية لضمان الجودة، مع دعم من الوكالة التي تضطلع أيضاً بمراجعة أداء هذه النظم (Semyonov and Platonova, 2017).

وخلال الفترة بين عامي 2005 و2011، خضعت كل مؤسسات التعليم العالي في فنلندا لعملية مراجعة لأدائها. وتلقت المؤسسات التي كانت تفي بمجموعة من المعايير علامات مميزة للدلالة على الجودة تستمر صلاحيتها لمدة ست سنوات. أما المؤسسات التي لم تف بهذه المعايير، فإنها لم تحظ بهذه العلامات وكان يتعين إعادة مراجعة أدائها بعد سنتين أو ثلاث سنوات. غير أن نتائج عملية مراجعة الأداء لم تؤثر على تمويل المؤسسات ولا على صلاحياتها في منح الشهادات (Aurén, 2017).

ذاتي والقيام بزيارات إلى الموقع، يحدد تقرير استعراضي مستوى المؤسسة المعنية بتصنيفها في إحدى الفئات التالية: ممتازة، جيدة، مؤهلة للعمل، غير مؤهلة للعمل. وبحلول عام 2010، كان 72% من الجامعات التي تم استعراضها والبالغ مجموعها 589 جامعة، مصنفة في فئة المؤسسات الممتازة. وكان 4% من الجامعات مصنفة كجامعات مؤهلة للعمل، ولم تكن توجد أي جامعة مصنفة في فئة الجامعات غير المؤهلة للعمل (Liu, 2015).

وفي جنوب أفريقيا، وضع مجلس نوعية التعليم العالي مسألة التكافؤ في صميم جدول أعماله الخاص بالتغيير على أساس التركيز على النوعية، وذلك من أجل تقويم الوضع التاريخي القائم على انعدام التكافؤ. ووضعت قواعد للحد الأدنى كي تطبق في الجامعات المعتبرة تاريخياً جامعات للسكان البيض وفي الجامعات المعتبرة تاريخياً جامعات للسكان السود، وشرع برنامج لبناء القدرات في تحسين قدرات المؤسسات على الاستجابة للمتطلبات العامة للجودة. وتُجرى عمليات لمراجعة الأداء لفحص ما إذا كانت لدى الجامعات المعتبرة تاريخياً جامعات للسكان للبيض سياسات ملموسة لقبول الطلاب السود من الفئات المحرومة، ولتحسين بيئة التعلم لصالح مختلف فئات الطلاب. وتشتمل معايير الاعتراف بالشهادات على أهداف بشأن التكافؤ وغايات تخص التوسع في إمكانات الالتحاق بالتعليم العالي. ولا ترتبط هذه التدابير بتبعات مالية قوية التأثير (Lange and Singh, 2010).

وكثيراً ما تشارك مؤسسات التعليم العالي في برامج إضافية لضمان الجودة من أجل تسليط الضوء على خبرتها. فبحري، على سبيل المثال، في مجال الاعتراف بالدراسات المهنية في أوروبا والولايات المتحدة، التركيز على قياس المهارات الأساسية بالنسبة إلى المهن، وتقديم معلومات ناجمة عن التجربة إلى عمليات استعراض تستهدف تقييم التدريس والتعلم، وتصميم البرامج وإدارتها (de Paor, 2016). وكثيراً ما يكون الخريجون من برامج تحظى باعتراف كبير مؤهلين لشغل وظائف في الإدارات الحكومية أو للعمل كمهنيين مجازين.

ويتمثل أحد الطرق الأخرى لاجتذاب الاهتمام، في المشاركة في تقييم ذاتي بشأن خاصية محددة، مثل الاستدامة. فتشارك، مثلاً، 838 مؤسسة يتواجد أغلبها وليس كلها في أمريكا الشمالية، في «نظام التتبع والتقييم والتصنيف فيما يخص الاستدامة». ويتيح هذا الإطار الشفاف للإبلاغ الذاتي للكليات والجامعات إمكانية قياس أدائها في مجال الاستدامة. وتقدم المؤسسات نتائج استقصاءات وتحصل على درجات بشأن مدى إدراجها للمفاهيم والممارسات المراعية للبيئة في مناهجها الدراسية، وبحوثها، والتزاماتها العامة، والأنشطة التي تجري في حرمها، وأساليب إدارتها. ومن بين المؤسسات التي تم استعراض أدائها حتى الآن، تلقت مؤسسة واحدة فقط درجة المرتبة الأولى في التصنيف، بينما حاز 29% من المؤسسات على مرتبة المستوى الذهبي، و49% المستوى الفضي في الأداء (AASHE, 2017).

وتوجد تحديات إضافية على صعيد سوق التعليم العالي على المستوى الدولي. فقد بات يتزايد النظر إلى التعليم العالي بوصفه سلعة دولية تدعمها اتفاقات تجارية، مثل الاتفاق العام بشأن التجارة في الخدمات (Verger, 2010). ومع أنه لا توجد إحصاءات عالمية عن التعليم العالي عبر الحدود الوطنية، كان 34 بلداً، حتى تاريخ كانون الثاني/يناير 2017، قد افتتحت 310 فروع جامعية دولية في 91 بلداً. ومن أكبر البلدان «المصدرة» الاتحاد الروسي وأستراليا وفرنسا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة (C-BERT, 2017).

ومن بين البلدان «المستوردة» لهذه الفروع الإمارات العربية المتحدة وسنغافورة والصين وقطر وماليزيا. وتسجل الإمارات العربية المتحدة أعلى نسبة مئوية في العالم للجهات الأجنبية المقدمة للتعليم (C-BERT, 2017). وفي بدايات انتشار الجامعات الأجنبية كان معظم هذه الجامعات معفاً من التزامات ضمان الجودة. غير أن تزايد الشكاوى دفع دبي إلى إنشاء اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات بغية تأمين التماثل القابل للمقارنة بين الخدمات الأكاديمية التي تقدمها الجامعات الفرعية مع خدمات الجامعات الأم القائمة في البلدان الأصلية. وفي بلدان أخرى، يتسم ضمان جودة التعليم العالي العابر للحدود بالضعف نسبياً. وتنطوي هذه القضايا على صعوبات كبيرة بالنسبة إلى البلدان الفقيرة التي تفتقر إلى القدرات في مجال القواعد التنظيمية للتعليم العالي الخاص (Kinser and Lane, 2017).

تنوع آليات ضمان الجودة يعبر عن الاختلافات في الأهداف

إن آليات ضمان الجودة التي تستخدمها الوكالات الوطنية ومؤسسات التعليم العالي تتضمن اعتياداً عمليات وضع المعايير، والتقييم الذاتي الأولي، واستعراضات الخبراء الخارجيين والنظراء، وتقارير التقييم، وعمليات طلبات الاستئناف (Martin and Stella, 2007). ويجري تطويع هذه الآليات كي تغطي مجموعة كبيرة من الجهات المقدمة للتعليم (مثل جامعات البحوث، والكليات قبل الجامعية، والمعاهد التقنية)، ومستويات الدراسة (مثل برامج الدراسة التقنية لمدة ستة أشهر ووصولاً إلى الدراسة لشهادات ما بعد الدكتوراه)، والفروع الأكاديمية والمهن، وأنواع إدارة شؤون التعليم العالي (مثل التعليم العالي الحكومي أو الخاص، والمركزية أو الاستقلال في الإدارة).

وتتمثل الخطوة الأولى، في الموافقة على المواصفات القياسية والمعايير كأساس للقرارات الخاصة بضمان الجودة. وتشتمل المواصفات القياسية مدخلات التعليم العالي وأنشطته ونتاجاته ويمكن أن تكون ذات طبيعة توجيهية أو أن تكون إيجابية. فقد تتطرق، مثلاً، إلى القبول بغية تشجيع التحاق السكان غير الممثلين بالقدر الكافي، أو تتطرق إلى نتائج البحوث من أجل تركيز اهتمام الجامعات على المساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية. وتشتمل المواصفات القياسية لتقييم نوعية التعليم في المرحلة الجامعية الأولى في الصين على 19 مؤشراً فرعياً بخصوص 8 مجالات رئيسية هي مهمة الجامعة، والهيئة التدريسية، والمرافق، والمنهاج الدراسي الجامعي، والإدارة، والمناخ المعنوي، ونتائج التعلم، والبرامج الدراسية الرئيسية (Liu, 2011). وبعد إجراء تقييم

ينبغي أن تتسم الوكالات المعنية بضمان الجودة بالمزيد من الشفافية

تشتمل الأساليب التي تستخدمها الوكالات المعنية بضمان الجودة من أجل أن تعبر عن مسؤوليتها في هذا الشأن على استخدام سجلات وكالات إقليمية ودولية، ومراكز إعلامية وطنية، وتقارير سنوية، وقواعد بيانات. وتضطلع الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، التي تضم 270 وكالة بصفة أعضاء أو أعضاء منتسبين تنتمي إلى 100 بلد، بنشر دليل عن أفضل الممارسات من أجل تشجيع المساءلة والشفافية. وقد تم تخصيص 18 وكالة عضواً بوصفها وكالات تفي بمتطلبات «المبادئ التوجيهية للممارسات الجيدة»، الصادرة عن الشبكة المذكورة (INQAAHE, 2017; Wells, 2014).

وبإمكان الوكالات أن تدرج في قوائم تسجيل وكالات ضمان الجودة، بعد إجراء استعراض لممارسات الوكالة المعنية. ويضم السجل الأوروبي لضمان الجودة في التعليم العالي 47 وكالة قائمة في 23 بلداً وتمثل إلى حد كبير مجموعة مشتركة من المبادئ الخاصة بضمان الجودة (EQAR, 2017). ويستخدم كل من المفوضية الأوروبية ومجلس أوروبا واليونسكو الموقع الشبكي المشترك للشبكة الأوروبية لمراكز المعلومات في منطقة أوروبا، والمراكز الوطنية للمعلومات عن الاعتراف بالمؤسسات الأكاديمية في منطقة أوروبا، لنشر معلومات عن ضمان الجودة على المستوى الوطني فيما يخص 55 بلداً تشارك في اتفاقية لشبونة. وقد اعترف سجل النوعية لمنطقة آسيا والمحيط الهادي بعضو واحد إلى حد الآن يتمثل في لجنة فيجي للتعليم العالي. ويعترف مجلس الاعتراف بمؤسسات التعليم العالي، في الولايات المتحدة، بـ 60 منظمة عاملة في مجال الاعتراف بالشهادات.

غير أنه كثيراً ما لا يسهل الوصول إلى نتائج أنشطة هذه الوكالات. وتنظم أستراليا اجتماعات سنوية للجهات المعنية لمناقشة استعراض النتائج، وتمكين الجهات المعنية من النقاش وجمع معلومات نوعية عن تأثير العملية. لكن ثمة بلدان عديدة لا يصل فيها من هذه المعلومات إلى الجمهور أو حتى إلى الفئات المهنية سوى النزر القليل. بل أن معظمها يبقى محصوراً في الدائرة الصغيرة للممارسين والخبراء في مجال التعليم العالي (Wächter et al., 2015). ومن بين 17 وكالة وطنية في آسيا،

تضطلع 14 وكالة باستعراض أدائها بصورة دورية، وتتولى وكالات حكومية أخرى استعراض أداء 10 وكالات. لكن ثلث هذه الوكالات لم تنشر أي تقارير سنوية أو أيتقارير عن عمليات استعراض ذاتي أو أي مواد أخرى ذات صلة (Hou et al., 2015).

وبالنظر إلى التكلفة الباهظة لعمليات ضمان الجودة من حيث الموظفين والمرافق وغير ذلك من الموارد، فإن القصور في تبادل النتائج على نطاق واسع لا يضر فقط بفعالية نظم التعليم العالي، وإنما يمثل أيضاً خسارة في الفرص. فثمة في فيتنام 875 متخصصاً في ضمان الجودة يعملون في أكثر من 700 مؤسسة من المؤسسات الجامعية والكليات ومدارس التعليم التقني والمهني (Nguyen et al., 2017). وتعني متطلبات ضمان الجودة ازدياد عبء العمل على الأساتذة الجامعيين الذين يضطلعون بعمليات تقييم ذاتي ويساهمون في استعراضات النظراء لأداء الجامعات الأخرى (Cardoso et al., 2016). وفي النرويج، التي يوجد فيها نظام جيد لضمان الجودة، أظهر استقصاء شمل القادة الجامعيين والجامعات والهيئات التدريسية والطلاب أن قليلاً من هؤلاء كانوا يدركون مدى تأثير ضمان الجودة على نوعية التدريس أو نوعية البحوث (Stensaker et al., 2011).

الخلاصة

إن الازدياد السريع في الالتحاق بالتعليم العالي، وتنوع الجهات المقدمة لهذا التعليم وبنائها الإدارية، وتزايد حراك الطلاب في بعض المناطق، تمثل عوامل زادت من الطلب على آليات ضمان الجودة. ولكن على الرغم من تزايد التطور، ووضع قواعد وتحديد ممارسات جيدة، وضخامة الموارد التي تُستثمر في هذا التعليم، يبدو أنه حتى في الحالات التي يرمي فيها تصميم الآليات إلى أداء دور تكويني، قد يظل الطلاب والأسر لا يفهمون مع ذلك ما إذا كانت هذه الأمور تقضي إلى تحسين التدريس والتعلم والبحوث. فينبغي أن يتم تبادل مخرجات نظم ضمان الجودة على نطاق أوسع؛ وينبغي أيضاً تخصيص موارد لإبلاغ التقارير إلى المستفيدين النهائيين.

محور السياسات 11-2: المساواة والانتفاع الميسور بالتعليم العالي

ما انفك الالتحاق بالتعليم العالي يتزايد. وإذا بُتَمَّ المزيد من الطلاب مرحلة التعليم الثانوي، فإنهم يتطلعون إلى التعليم العالي لتوسيع نطاق فرصهم في العمل وفي الحياة. ويسجل الالتحاق بالتعليم العالي في البلدان ذات الدخل العالي في أوروبا تزايداً أيضاً في صفوف الطلاب من الفئات غير التقليدية؛ فيتجاوز عدد الكبار البالغين من العمر 25 عاماً فأكثر ثلث عدد طلاب المرحلة الأولى من التعليم العالي في عشرة بلدان، ويواظب ما لا يقل عن ربع عدد الطلاب على التعليم بوقت جزئي في خمسة بلدان (Hauschildt et al., 2015).

وإزاء تزايد الطلب على التعليم العالي، نقلت الحكومات جزءاً من عبء الكلفة إلى الأسر (Johnstone and Marcucci, 2010). وثمة استراتيجيتان تعتمدان بشكل عام في هذا الصدد. الأولى هي فرض أو زيادة الرسوم سواء للالتحاق بهذا التعليم بوجه عام أو لفئات محددة من الطلاب (المسار المزدوج). ويُستخدم عائد الرسوم على هذا النحو للتعويض عن انخفاض الميزانية المخصصة للجامعات. والاستراتيجية

الثانية هي تشجيع القطاع الخاص على تقديم برامج للحصول على شهادات. ويؤدي ذلك إلى تنوع خيارات الالتحاق بهذا التعليم ويتيح في الوقت ذاته للحكومات إمكانية التركيز على نظام التعليم العام. ويبدو أن الاتجاه العالمي يجري نحو خفض الإنفاق الحكومي وزيادة الخصخصة وتشاطر التكاليف في تمويل التعليم العالي (Yang and McCall, 2014).

وإذا تزال الفروق في مستويات الالتحاق بالتعليم العالي كبيرة، فإن الفروق في مستويات الالتحاق بالمؤسسات الجيدة فروق بارزة وتعتمد كثيراً على القدرة على تسديد التكاليف. وقد تلقت الجامعات النخبوية التي تجري بحثاً في الاتحاد الروسي والصين والهند، مزيداً من التمويلات الحكومية وكثيراً ما أصبحت تفرض رسوماً عالية وأجوراً أخرى. وفي الوقت ذاته، تلقت الكليات والمعاهد التقنية المفتوحة للجميع أو غير النخبوية قدراً أقل من التمويلات الحكومية ودرجت على فرض رسوم أدنى على طلابها (Carnoy et al., 2014).

ويجري في هذا القسم استعراض مسؤولية الحكومة عن تأمين الانتفاع الميسور بالتعليم العالي، ودراسة الأدوات الخاصة بالسياسات وكذلك الممارسات التي تشجع إتاحة الانتفاع الميسور بهذا التعليم، واستكشاف السبل لتوجيه المساعدة نحو السكان الأشد احتياجاً إليها.

بإمكان الأطر التشريعية الوطنية أن توفر أساساً لإتاحة الانتفاع الميسور بالتعليم العالي

يُعتبر سن التشريعات من أجل التساوي في الفرص ومكافحة التمييز استراتيجية رئيسية تستخدمها الحكومات لتشجيع التكافؤ وتيسر الانتفاع الميسور في نظم التعليم العالي. وثمة بلدان قليلة تكفل للجميع إمكانية الالتحاق بالتعليم بعد الثانوي، ومن هذه البلدان إكوادور واليونان اللذان يكفلان ذلك بموجب الدستور، وتونس التي تكفل ذلك بموجب قانونها الخاص بالتعليم العالي لعام 2008. وينص دستور جمهورية كوريا على أن «لجميع المواطنين الحق على قدم المساواة في تلقي تعليم يناسب قدراتهم».

وثمة قوانين ولوائح تشريعية كثيرة تحظر التمييز وتشجع انتفاع أفراد الأقليات والفئات المحرومة بالتعليم؛ وتوجد أطر قانونية أقل عدداً تنطبق إلى مسألة الانتفاع الميسور

للبразيل التحاق أفراد الفئات المحرومة اجتماعياً، ويستهدف بوجه خاص المنحدرين من أصل أفريقي وأفراد الشعوب الأصلية. وفي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، يركز إطار تنمية قطاع التعليم للفترة 2009-2015 على المساواة في الالتحاق بالتعليم.

وتوجد أطر قانونية أقل عدداً تنطبق إلى مسألة التكلفة والانتفاع الميسور. وتحدد هذه الأطر توقعات بشأن الموازنة بين الاستثمار الحكومي وإنفاق الأسر. ويرمي قانون مجلس القروض لتيسير التعليم العالي، لعام 1995، في كينيا إلى زيادة التحاق الطلاب من الفئات المستضعفة اجتماعياً واقتصادياً عن طريق «تقديم قروض من الصندوق... على نحو ما يراه المجلس مناسباً، لأي شخص مؤهل للالتحاق بغية تمكينه من الوفاء بكلفة التعليم العالي». ويعتبر دستور بيزو التكلفة وسيلة للتمييز ويكفل «الحق في الانتفاع بالتعليم مجاناً» بالاستناد إلى مستوى الأداء بالنسبة إلى الأشخاص الذين «يفتقرون إلى الموارد الاقتصادية اللازمة لتغطية تكاليف التعليم» في الجامعات الحكومية. وتتمثل غاية قانون التعليم العام لعام 1994 في الفلبين، في «حماية ورعاية وتعزيز حق جميع المواطنين في الانتفاع الميسور بتعليم جيد».

يتطلب الانتفاع الميسور بالتعليم اعتماد مزيج قائم على فرض أجور وتوفير مساعدات مالية

يتمثل أحد أساليب إتاحة الانتفاع الميسور في جعل التعليم العالي مجانياً للجميع. وإن أي سياسة للإعفاء من تسديد الرسوم لا تقتصر بتقديم دعم إلى الفئات المحرومة قد لا تكون سياسة منصفة. فقد صدر في الفلبين في عام 2016 قانون يقضي بإلغاء الرسوم لصالح 1.6 مليون طالب في 112 جامعة وكلية حكومية – يمثلون نسبة 40% من مجموع الطلاب في البلد (CHED, 2017). ومع أن هذه السياسة تبدو بمثابة توجه نحو إتاحة الانتفاع الميسور، فإن الطلاب الذين يلتحقون بالجامعات أو الكليات الحكومية يملكون في الأغلب القدرة بالفعل على تسديد تكاليف التعليم العالي (Orbeta and Paqueo, 2017). ولا ينطبق هذا القانون على الطلاب البالغ عددهم 2.5 مليون نسمة الملتحقين بمؤسسات التعليم الخاص التي قد تكون تكاليف الدراسة فيها أعلى بثلاثة أمثال ما هي عليه في مؤسسات التعليم الحكومية (ADB, 2012). ويستند تقديم القروض الحكومية وبرامج الإعانات من أجل المساعدة على تسديد أجور الدراسة الجامعية إلى أهلية الطالب المعني وفقاً لمستوى دخل أسرته ومستوى أدائه الأكاديمي، وهو أمر يستبعد الطلاب المنتمين إلى فئات أكثر حرماناً. وجرى، في عام 2015، تمويل أقل من 4% من الطلاب الملتحقين بالتعليم في المؤسسات الخاصة في الفلبين (CHED, 2017).

وبغية زيادة الإنصاف في الانتفاع بالتعليم وتيسر البقاء فيه حتى التخرج، ينبغي أن تكون سياسة الرسوم الدراسية (سواء مجانية الرسوم، أو اعتماد المسار المزدوج، أو التسديد المؤجل أو المقدم) مصممة بالترابط مع برامج المساعدات المالية التي يمكن أن تشمل مزيجاً من الإعانات والمنح الدراسية، والقروض المرتبطة بمستوى الدخل، والمزايا الضريبية (Marcucci, 2013).

وفي ألمانيا، لم تكن الجامعات الحكومية، التي كانت تضم 94% من طلاب التعليم العالي، تفرض رسوماً دراسية حتى عام 2005 حين فرضت 7 ولايات من بين الولايات البالغ عددها 16 ولاية أجوراً يمكن أن تصل إلى 1000 يورو سنوياً. وعلى الرغم من المستوى المعتدل لهذه الأجور، يُقدّر أن هذه السياسة حدّت من احتمالات التحاق ما يتراوح بين 5% و7% من الطلاب بالتعليم (Hübner, 2012). وقد ألغت الولايات الأجور تدريجياً وكانت ولايتا بافاريا وساكسونيا الجنوبية هما آخر ولايتين يعلنان ذلك بحلول عام 2014. ويصل الدعم المالي الذي يُقدّم وفقاً للقانون الاتحادي لمساندة التعليم والتدريب، إلى ربع عدد الطلاب ويغطي نفقات المعيشة وأجور الدراسة. ويتكون الدعم من قسمين متساويين أحدهما إعانة والآخر قرض بدون فوائد يتضمن فترة إعفاء من التسديد لمدة خمس سنوات (Lavinson, 2017). وتؤدي زيادة المبلغ السنوي بمقدار 1000 يورو إلى زيادة المشاركة في التعليم العالي بمقدار ما يعادل نقطتين مئويتين فقط (Steiner and Wrohlich, 2012). غير أن 60% فقط من الطلاب المؤهلين ذوي الدخل المنخفض ينتفعون باستحقاقاتهم؛ وتزداد الاحتمالات مع ارتفاع مستوى الفائدة، ووجود أخوة أو أخوات أكبر سناً تلقوا فائدة مماثلة، ومع وجود نفور أقل من الارتباط بديون (Herber and Kalinowski, 2016).

وتتضمن الوسائل المستخدمة في شيلي لزيادة الانتفاع بالتعليم أربعة برامج لتقديم إعانات تعفي المستفيدين من رسوم شتى، وذلك بحسب نوع المؤسسة التي يلتحق بها الطالب. وثمة، بالإضافة إلى ذلك، نظامان للإقراض يستهدفان الطلاب المنتمين إلى فئات السكان الأقل ثراء من غيرهم بما يشمل 80% من السكان. وأحد هذين النظامين يتمثل في الصندوق التضامني الجامعي الذي تتولى المؤسسات إدارته ويتعامل فقط مع الطلاب الملتحقين بالجامعات الحكومية. والنظام الآخر هو نظام القروض المضمونة من الحكومة، وهو متاح لطلاب جميع المؤسسات ويديره مكتب مركزي للقروض يستمد موارده من المصارف. وتبلغ نسبة الفوائد في النظامين 2% ويعتمد مبلغ الأقساط الشهرية على مستوى الدخل. وترتفع احتمالات بقاء الطالب في الكلية إلى وقت التخرج من 37% إلى 62% بالنسبة إلى الطلاب ذوي الدخل المنخفض الذين يتلقون هذه الإعانات. ولا تغطي الإعانات سوى جزء من الرسوم، لكن القروض التي تغطي باقي التكاليف ترفع مستوى احتمالات الاستمرار في الدراسة إلى 79% (Santelices et al., 2016).

وتستخدم بولندا صيغة مركبة تتكون من رسوم منخفضة ومنح دراسية وقروض، من أجل إتاحة الالتحاق على نطاق واسع بالتعليم العالي. وقد وسّعت في عام 2011 نطاق نظام تقديم المنح الدراسية وذلك بتغيير النسبة المخصصة لإعانات الاستحقاق والنسبة المخصصة للإعانات المرتبطة بمستوى الدخل، فرجّحت التناسب لصالح هذا النوع الثاني من الإعانات ورفعت حد مستوى الدخل الذي يؤهل الطالب للحصول على هذه الإعانات، بمقدار 30%، من أجل تغطية تكاليف أخرى كتكاليف السكن والمواصلات (OECD, 2015a).

وتمارس الصين أسلوب تسديد الرسوم مقدماً لكنها شرعت مؤخراً في تحسين سياستها الخاصة بتقديم المساعدات المالية، التي يستفيد منها أكثر من 27 مليون طالب. ويعادل صافي تكلفة الانتفاع بالتعليم العالي للطلاب الصينيين ذوي الدخل المنخفض نسبة 187% من متوسط دخل الفرد. ويواجه الطلاب ذوو الدخل المنخفض الذين يرتادون مؤسسات أقل حرصاً على الانتقاء احتياجات غير ملبة أكبر مما يواجهها الطلاب الأيسر حالاً والذين يرتادون مؤسسات نخوية بقدر أكبر (Yang and Cheng, 2013). وقد عالجت الإصلاحات هذه الثغرة على صعيد الإنصاف عن طريق توسيع نطاق حجم الطلاب المؤهلين لتلقي المساعدات الحكومية، من خلال مد فترة تسديد القرض إلى 20 سنة وإضافة إمكانية تقديم المساعدة لتسديد قروض الطلاب ذوي الدخل المنخفض (ICHEFP, 2017).

وتُعد المساعدة على تسديد قروض الطلاب ذوي الدخل المنخفض أمراً ضرورياً. فالقروض المرتبطة بمستوى الدخل تجعل إمكانية تسديدها محصورة في نطاق نسبة مئوية من الدخل التقديري للطلاب (Baum and Schwartz, 2005). وقد عرضت الحكومة في تايلاند مستوى واحداً لأقساط تسديد القروض من أجل المساعدة على تسديد الأجور الدراسية. وبالنسبة إلى الطلاب الجامعيين الذين يكسبون ما يعادل مستوى المتوسط الوطني، كان عبء القرض عليهم منخفضاً ويبلغ قرابة نسبة 3% لدى الرجال، و5% لدى النساء. أما في صفوف الطلاب الأفقر، فقد كان العبء يبلغ 9% لدى الرجال و14% لدى النساء. وقد أنشأت لجنة التعليم العالي في عام 2006 نظاماً للقروض المرتبطة بمستوى الدخل، لكن البرنامج ألغي بعد مرور سنة لأنه كان باهظ التكلفة ويصعب تطبيقه (Chapman et al., 2010).

جعل الحكومات مسؤولة عن إتاحة الانتفاع الميسور

إن الطلاب وأولياء الأمور يحتاجون إلى بيانات موثوقة ويسهل الاطلاع عليها بشأن الانتفاع الميسور بالتعليم العالي، من أجل أن يتخذوا قرارات مستنيرة عن الجامعة التي يختارون ارتيادها وعن مكانها ومدة الدراسة فيها. ويتسم رصد تكاليف المواظبة على الدراسة على المستوى الوطني بأهمية بالغة عندما تتباين مبالغ الرسوم الدراسية والأجور الأخرى بحسب مجالات المواد الدراسية أو المؤسسة المعنية أو شكل الدراسة (كالدراسة بوقت جزئي أو بوقت كامل، والدراسة عن بعد أو في حرم جامعي) (Orr, 2016).

بيد أن بلداناً قليلة توفر بيانات عن متوسطات الأجور الدراسية أو عن تكاليف الدراسة وعلاقتها بقدرة الطالب على التسديد، وذلك حتى في البلدان التي تكفل الانتفاع الميسور بالتعليم العالي بموجب الدستور أو بموجب أطر قانونية. ففي بيو، ينص التقرير السنوي للمجلس الوطني للتربية على أن التعليم الجامعي الحكومي مجاني اسمياً، إلا أنه لا يشير إلى أي أجور للدراسة في المؤسسات الحكومية أو العامة، ولا حتى بصورة إسمية (Peru CNE, 2015). وينشر الاتحاد الأوروبي معلومات عن الأجور الدراسية في دول الاتحاد البالغ عددها 28 دولة و9 بلدان شريكة للاتحاد، لكن هذه المعلومات ترد في شكل جامع بقدر كبير (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016). وتنتشر منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تقديرات للمتوسطات السنوية للأجور الدراسية في المؤسسات التعليمية لكن البيانات موجهة إلى المعنيين برسم السياسات والخبراء أكثر مما تكون موجهة إلى الطلاب وأسرهم (OECD, 2016a).

وتعد الولايات المتحدة استثناءً من القاعدة إذ إنها تنشر منذ عام 1963 الأجور السنوية للدراسة وأسعار الإقامة ووجبات الطعام وذلك من خلال المركز القومي لإحصاءات التربية. وقد ارتفع متوسط تكاليف التعليم في المرحلة الجامعية الأولى بالقيم الثابتة من 9,641 دولاراً في عام 1963 إلى 22,432 دولاراً في عام 2015 (NCES, 2016). ويرد الإطار القانوني لتكلفة الانتفاع بالتعليم العالي في القسم 1092 الوارد في الفصل 20 من مدونة قوانين الولايات المتحدة. وقد استند القانون الحكومي رقم 110-315 إلى تقارير سابقة عن الأجور الدراسية ليضفي على الإطار التنظيمي الشفافية بشأن أجور الدراسة في الكليات للمستهلكين (Heuser et al., 2012).

ويمثل اشتداد الطلب على برامج تقديم القروض مسألة مطروحة في عدة بلدان. فقد دشنت كولومبيا في عام 2004 برنامجاً يدعى «Ser Pilo Paga» (العمل الشاق مجز)، وذلك لتغطية تكاليف الرسوم الدراسية والمعيشة في 39 جامعة ذات مستوى راق، شريطة أن يتخرج الطالب. وكانت الأهلية للانتفاع بهذا البرنامج تستند إلى مزيج من اعتبارات الاستحقاق (على أساس نتائج امتحان نهاية مرحلة التعليم الثانوي أو على أساس المعدل العام لدرجات الطالب) ومن اعتبارات الدخل (على أساس مستوى أسرة الطالب من بين مستويات النظام الوطني لتحديد المستفيدين المحتملين من مزاي البرنامج الاجتماعي) (ICETEX, 2017a). واعتمد البلد في عام 2015 مبادرة «Tú Eliges» (أنت تختار)، القائمة على جداول زمنية أكثر مرونة لتسديد الأقساط. وتتعدد خيارات التسديد وفقاً للمعايير الخاصة بكل حالة وذلك ابتداءً من تسديد المبلغ بأكمله خلال فترة مواصلة الدراسة، وإلى تسديد القرض بأكمله بعد التخرج (ICETEX, 2017b). غير أن 40% من الطلاب لا تستجاب (OECD, 2016b).

وتعفي أوغندا الطلاب «المستحقين» من تسديد أجور الدراسة في الجامعات الحكومية وفقاً لنتائجهم في امتحانات القبول. وقد استفاد حوالي 7% من الطلاب من هذا البرنامج في عام 2012، إلا أن مستواهم الاقتصادي كان في الغالب أعلى من المتوسط (Lavinson, 2017). وقد تفاقمت هذه الظاهرة بفعل تزايد خصخصة التعليم الجامعي في أوغندا حيث كان القطاع الخاص يضم، في الفترة 2013/2014، نسبة 74% من المؤسسات و49% من الملحقين بهذا التعليم (Basheka, 2015). وجرى في الفترة 2013/2014 تطبيق نظام للقروض قائم على احتياجات الطالب وكان يغطي الأجور الدراسية لقراءة 1000 طالب من الملحقين بالبرامج ذات الصلة بالعلوم سواء في الجامعات الحكومية أو الجامعات الخاصة. وحصل ما يزيد بقليل على ثلث عدد مقدمي الطلبات على قروض خلال السنوات الأولى الثلاث، لكن القرارات الخاصة بمنح القروض كانت موضع نقاش في اللجنة البرلمانية للتربية (Parliament Watch, 2017).

وبالفعل، لأن كان توجيه المساعدات إلى الطلاب الأفقر مسألة حساسة، فإن اختبار الإمكانات قد يكون صعباً في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل التي لا يكون قياس مستوى الدخل فيها موثقاً فيه بالقدر الكافي. وتستخدم الحكومات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى اعتبارات بديلة، مثل المستوى التعليمي لأولياء الأمور، وخصائص المنزل وممتلكات الأسرة، لتقدير درجات الاحتياج (ICHEFP, 2003). وإزاء غياب نظام متين للضريبة على الدخل وعدم وجود آلية لجمع مبالغ تسديد القروض، أصدرت مجالس منح القروض ومجالس الصناديق المعنية بالتربية في كل من جمهورية تنزانيا المتحدة وغانا وكينيا تعليمات إلى أرباب العمل كي يخضمو مبالغ تسديد القروض من أجور العمل (Pillay, 2013).

فمن أجل أن يحق للكليات والجامعات في الولايات المتحدة المشاركة في برامج الفصل الاتحادي الرابع الخاصة بإعانة الطلاب، يجب عليها أن تقدم معلومات عن تكاليف مزاولة الدراسة فيها وصافي التكلفة. وتشمل تكاليف الدراسة متوسط الرسوم والأجور السنوية، وتكاليف الإقامة ووجبات الطعام، والكتب، والتجهيزات والمواصلات. ويمثل صافي التكلفة متوسط تكاليف مزاولة الدراسة ناقصاً متوسط المعونة المالية التي يحصل عليها الطالب من جميع المصادر - على صعيد الاتحاد والولاية والمؤسسة التعليمية. وتنشر إدارة التربية معلومات عن صافي التكلفة على الموقع الشبكي المسمى College Navigator المخصص للطلاب وأسرهم. ويطلب القانون أيضاً من حُرْم المؤسسات أن تتيح على مواقعها الشبكية وسيلة لحساب صافي التكلفة (Heuser et al., 2012).

الخلاصة

إن الانتفاع الميسور، وهو مفهوم منصوص عليه في صياغة الغاية 3-4 للتنمية المستدامة، يستند إلى تعهدات التزمت بها عدة بلدان لتأمين الانتفاع بالتعليم العالي بدون تمييز ضد الجماعات المحرومة. ومع ذلك، وبالنظر إلى الاتجاه العالمي الجاري نحو تشاطر التكاليف في تمويل التعليم العالي، لا توجد صورة واضحة عن الكيفية التي يمكن بها إخضاع الحكومات للمساءلة بشأن هذه التعهدات. ولا تكفي السياسات الخاصة بمجانية التعليم وحدها لتحقيق الانتفاع به على نحو منصف. وتنقسم ضرورة الدمج بين نهج السياسات الخاصة بأجور التعليم ونهج الاهتمام بالاحتياجات المالية بأهمية أساسية. فيتعين على الحكومات أن تضع سياسات لتقديم المساعدات المالية تجمع بين تقديم الإعانات وإتاحة القروض وتتصف بالمرونة والاستجابة لاحتياجات الطلاب. ولئن كانت ثمة أمثلة تستجد، فإن هناك نقصاً في توافر البيانات من أجل مساعدة الطلاب وأسرهم على اختيار البرامج الدراسية، ومن أجل مساعدة المعنيين برسم السياسات والخبراء على رصد ما يُحرز من تقدم خلال الفترة حتى عام 2030.

طلاب من مدارس حكومية في دي
موان، في أيوا، يشاركون في أنشطة
أكاديمية Skilled Trades Academy
(أكاديمية مهارات الأنشطة التجارية)

مصدر الصورة: DES MOINES PUBLIC SCHOOLS

الرسائل الرئيسية

إن معظم الكبار من سكان البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل لا يمتلكون حتى المهارات الأساسية لاستخدام الحاسوب. وقد كان 4% فقط من الكبار في زيمبابوي والسودان قادرين على نسخ ونقل ملفات حاسوبية، بينما كانت نسبة القادرين على استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في جدول بيانات حاسوبي، في كل من باكستان وجامايكا وجمهورية إيران الإسلامية ومصر، تتراوح بين 2% و4%.

ثمة فروق شاسعة بين الجنسين حتى على صعيد المهارات البسيطة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وكان بإمكان ما يقارب 75 امرأة مقابل كل 100 رجل استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في جدول بيانات حاسوبي، في كل من ألمانيا وإيطاليا وهولندا.

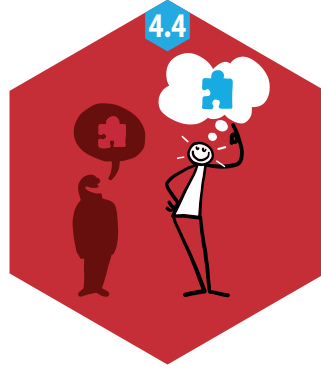
يمكن تقدير مستويات المهارات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والدراسة الرقمية لدى الكبار إما بصورة غير مباشرة من خلال ما يذكره الشخص المعني عن نفسه، وإما بصورة مباشرة عن طريق الاختبارات. وتبين المقارنة بين هذين الأسلوبين أن التقييمات غير المباشرة، وهي الأساس المستخدم لحساب المؤشر العالمي، لا تعبر إلا عن المستويات الأساسية للمهارات.

إن اكتساب المهارات اللازمة للعمل يجري بوجه عام خارج نطاق التعليم النظامي، وذلك مثلاً في إطار المجتمع المحلي أو في موقع العمل أو في سياق حياة الفرد. فينبغي للحكومات أن تكفل التعليم الجيد للمهارات وأن تجعل المؤهلات والشهادات المتاحة متوافقة مع مهارات العاملين واحتياجات أرباب العمل.

تُعد تدابير وضع القواعد التنظيمية للجهات المقدمة لأنشطة التدريب على المهارات، وعمليات الاعتراف بهذه الجهات، سواء كانت حكومية أو من القطاع الخاص، أموراً هامة بالنسبة إلى المسألة، لكنها تتطلب موارد وخبرات تفتقر إليها بلدان كثيرة.

اعتمدت بلدان عديدة عناصر نظام لضمان الجودة من أجل تعزيز المسألة في مجال تنمية المهارات. وقد أظهر استعراض أجري في 20 بلداً من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل أنه لم تكن لدى 6 بلدان منها أي خبرة بأي آلية تنظيمية خاصة بالجهات غير الحكومية التي تقدم أنشطة تدريبية، وأنه لم تكن لدى 9 بلدان منها أي خبرة بتشغيل نظام للمعلومات من أجل تحسين أداء نظام تعليم المهارات.

الفصل 12



الغاية 4-4

اكتساب المهارات من أجل العمل

المؤشر العالمي

1-4-4 النسبة المئوية للشباب والكبار الذين تتوافر لديهم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بحسب نوع المهارة

المؤشرات المواضيعية

2-4-4 النسبة المئوية للشباب/الكبار الذين يبلغون على الأقل الحد الأدنى من الكفاءة في مهارات الدراية الرقمية

3-4-4 معدلات التحصيل التعليمي للشباب/الكبار بحسب الفئة العمرية، ومستوى النشاط الاقتصادي، والمستوى التعليمي، وتوجه البرنامج

لمحة عامة..... 172

محور البيانات 1-12: هل تمثل المهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات

والتي يجري الإبلاغ عنها بصورة غير مباشرة وسيلة جيدة للتنبؤ بمستوى مهارات

الدراية الرقمية الذي يتم تقديره بصورة مباشرة؟ 174

محور السياسات 1-12: ضمان الجودة في تنمية المهارات والاعتراف بها 176

لمحة عامة

ويوجد قدر كبير من اللامساواة في توزيع مهارات أكثر تطوراً، مثل مهارات البرمجة. وتتراوح نسبة الكبار الذين يتمتعون بهذه المهارات في داخل الاتحاد الأوروبي بين 1% في بلغاريا و5% في فرنسا و14% في الدنمارك. والفرق بين الجنسين في هذا المجال ملفت للنظر إلى حد كبير. ويتسم مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيما يخص مهارات البرمجة في بلدان أوروبية مثل الجمهورية التشيكية والمجر والنمسا بانخفاضه الشديد: فعلى أكبر تقدير، تملك 25 امرأة هذا النوع من المهارات مقابل كل 100 رجل. وتحقق بلدان قليلة مستوى التكافؤ في مجال مهارات أقل تطوراً: ففي ألمانيا وإيطاليا وهولندا كانت نسب القادرين على استخدام صيغ حسابية أساسية في جدول بيانات حاسوبي هي حوالي 75 امرأة مقابل كل 100 رجل (الشكل 12-2).

وثمة سؤالان يُطرحان بخصوص رصد أنشطة اكتساب مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. فما هي أنسب الأنشطة التي ينبغي الإبلاغ بشأنها من بين الأنواع التسعة للأنشطة التي تسجلها الاستقصاءات الأسرية والاستقصاءات الخاصة بالقوة العاملة؟ وبما أن الأنشطة التي توضع بشأنها التقديرات بصورة غير مباشرة والأنشطة التي يشير أصحاب الردود إلى أدائها لها ليست سوى وسائل بديلة للدلالة على المستويات في مجال المهارات، فأى أسلوب من هذين الأسلوبين يعبر بشكل أدق عن المهارات المقصودة وعن الفروق الجوهرية فيما بين البلدان؟ إن الإجابة عن هذين السؤالين تتطلب إجراء بحوث مستفيضة، غير أن بالإمكان استنباط بعض الأفكار المتعمقة من المقارنة بين بيانات التقديرات غير المباشرة وبيانات التقديرات المباشرة بشأن المهارات (محور البيانات 1-12).

إن مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والدراية الرقمية، شأنها شأن مهارات أخرى، تكتسب بوجه عام في خارج نطاق التعليم النظامي، وذلك مثلاً في إطار المجتمع المحلي أو في موقع العمل أو في سياق حياة الفرد. وبما أنه لا يمكن، فعلاً، تحميل الحكومات مسؤولية توفير التدريب بصورة مباشرة على جميع مهارات العمل، فإن أولويتها ينبغي أن تتمثل في تأمين أن يكون التدريب متاحاً متسماً بالجودة وأن تكون المؤهلات والشهادات المتاحة متوافقة مع مهارات العاملين واحتياجات أرباب العمل (محور السياسات 1-12).

إن اكتساب المهارات من أجل العمل وممارسة وظائف لائقة ومزاولة العمل الحر، وهي موضع التركيز في الغاية 4-4 للتنمية المستدامة، تشتمل على نطاق واسع من الأمور. وقد أورد التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 مجموعة متنوعة من المهارات التي يمكن إدراجها في هذا الصدد، إلا أنه شدد على أن المتطلبات الخاصة بالمهارات ترتبط بفرص العمل، وهي فرص تختلف باختلاف البلدان. وعلى ضوء المهمة المتمثلة في تحديد مهارات (أ) تكون ملائمة لظروف متنوعة على صعيد سوق العمل، و(ب) يتم اكتسابها عن طريق التعليم والتدريب، و(ج) يمكن قياسها على نحو مجد بتكلفة زهيدة، فقد ركز إطار رصد هدف التنمية المستدامة على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والدراية الرقمية.

ويُعد المؤشر العالمي المعني بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات - النسبة المئوية للأفراد الذين يشيرون في استقصاء اعتيادي بشأن الأسر أو في إحصاء سكاني، إلى أدائهم لواحد من بين تسعة أنشطة¹ تتعلق باستخدام الحواسيب خلال الأشهر الثلاثة السابقة - مثالاً على قياس ناجم عن تقييم غير مباشر. وقد بيّن تحليل لقاعدة بيانات استقصاء

”

لم يستطع معظم الكبار في

البلدان المنخفضة والمتوسطة

الدخل أداء أبسط العمليات

الأساسية الخاصة بتكنولوجيا

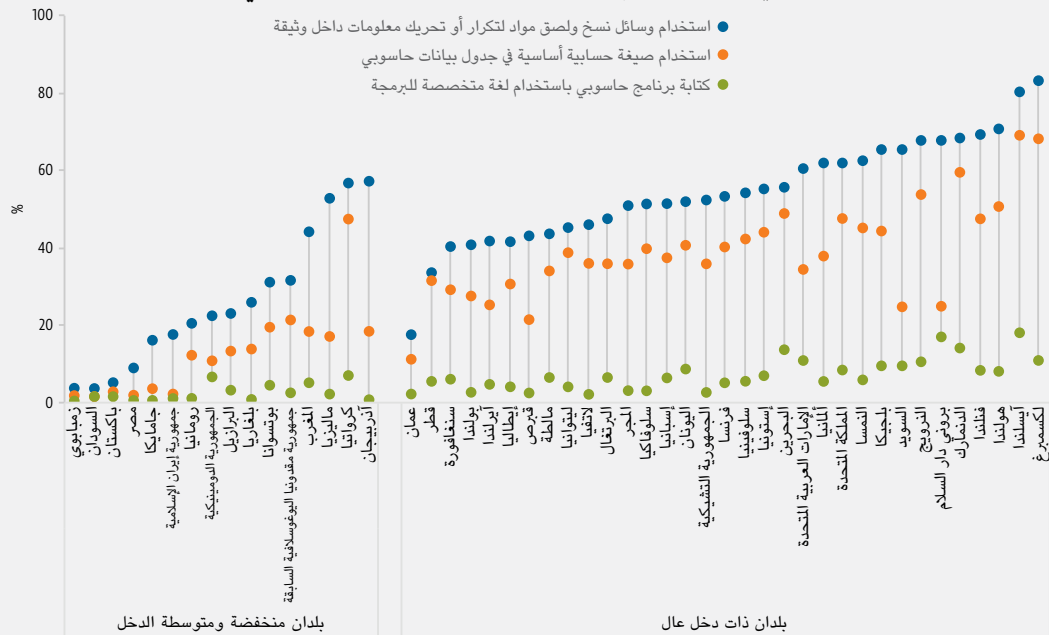
المعلومات والاتصالات

“

القادرين على استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في جدول بيانات حاسوبي، في كل من باكستان وجامايكا وجمهورية إيران الإسلامية ومصر، تتراوح بين 2% و4% فحسب (الشكل 12-1).

الشكل 1-12:

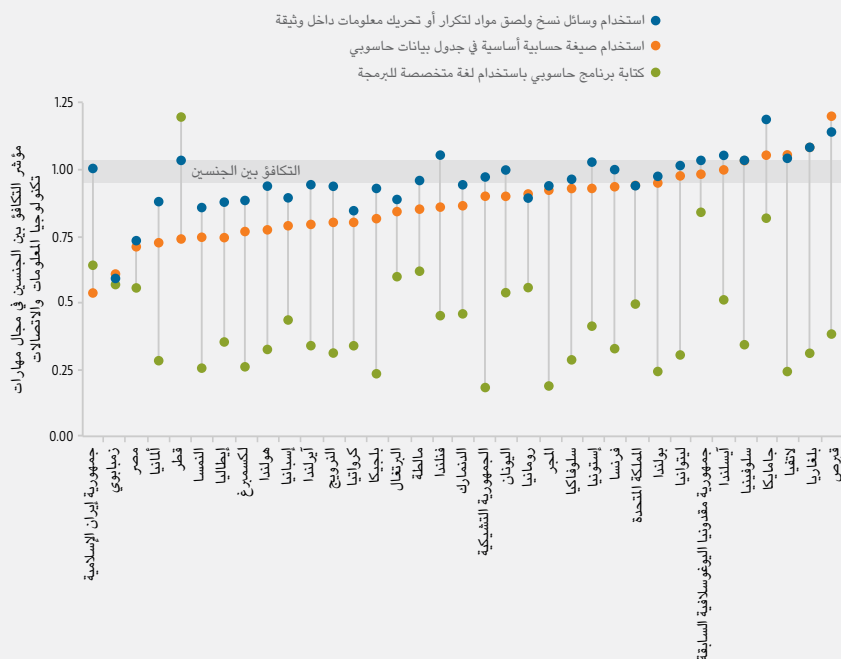
يملك عدد قليل جداً من الكبار في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل مهارات أساسية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
النسبة المئوية للكبار الذين اضطلعوا بنشاط ذي صلة باستخدام الحاسوب خلال الأشهر الثلاثة السابقة، في بلدان مختارة، 2014-2016



المصدر: قاعدة بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات.

الشكل 2-12:

عدد النساء اللواتي يتمتعن بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يقل كثيراً عن عدد الرجال
مؤشر التكافؤ بين الجنسين في صفوف الكبار الذي اضطلعوا بنشاط ذي صلة باستخدام الحواسيب خلال الأشهر الثلاثة
السابقة، في بلدان مختارة، 2014-2016



المصدر: قاعدة بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات

الاستدلال. وكان ربع عدد الأشخاص الكبار المنتمين في الغالب إلى البلدان ذات الدخل العالي المشاركة لا يملكون أي خبرة سابقة باستخدام الحاسوب وانسحب البعض من عملية تقييم المهارات الخاصة باستخدام الحواسيب وفشل البعض الآخر في التقييم الخاص بأبسط المهارات في هذا المجال.

وجرت مقارنة النسبة المئوية للأشخاص الذين اضطلعوا بالأنشطة التسعة ذات الصلة باستخدام الحواسيب والتي شملها استقصاء مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية، بالنسبة المئوية للأشخاص الذين بلغوا المستويات الثلاثة للكفاءة التي شملها استقصاء برنامج منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي المعني بالتقييم الدولي لمهارات الكبار. ومن بين البلدان التي شاركت في استقصاء مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية، شارك 12 بلداً في الجولة الأولى لاستقصاء برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار في الفترة 2011/2012 (بالمقارنة بين بياناتها وبيانات مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية الخاصة بعام 2011)، وشاركت 4 بلدان منها في الجولة الثانية للاستقصاء المذكور التي أجريت في الفترة 2014/2015 (بمقارنة بياناتها ببيانات مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية الخاصة بالفترة 2013/2014).

وكان مُعامل الترابط بين المقاييس غير المباشرة والمقاييس المباشرة إيجابياً في كل الحالات، إلا أنه كان أقوى في حالتين. وتتمثل الحالة الأولى في أن الترابط بين هذين النوعين من المقاييس فيما يخص المهارات البسيطة، مثل إرسال رسائل مصحوبة بمرفقات بالبريد الإلكتروني، كان أقوى مما هو عليه فيما يتعلق بعمليات معقدة، مثل عمليات البرمجة. ويتضح ذلك للعيان من خلال مدى قرب البلدان من خط صلة الترابط بين نوعي المهارات المشمولة بالقياس (الشكل 12-3). ويظهر ذلك للعيان من الناحية الإحصائية، من خلال قيمة مُعامل الترابط (0.97 في المربع الأعلى الأيسر، مقابل 0.62 في المربع السفلي الأيسر).

وتتمثل الحالة الثانية في أن علاقة الترابط الخاصة بالمقاييس غير المباشرة كانت فيما يخص المستوى الأدنى للكفاءة في استقصاء برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار (أي في المستوى 1 وما فوقه)، أقوى مما هي عليه فيما يتعلق بالمستوى الأعلى للكفاءة (أي في المستويين 1 و2) (مثال المربع الأعلى الأيسر مقابل المربع الأعلى الأيمن). وقد يدل ذلك على أن بلوغ المستوى 1 يكفي لأداء هذه الأنشطة، لكنه يدل أيضاً على أن المؤشر العالمي يعبر، عند استخدام التقييم غير المباشر بشأن الأنشطة التسعة الخاصة باستخدام الحواسيب، تعبيراً دقيقاً عن هذا المستوى الأدنى لمهارات حل المعضلات. وقد كان الاستثناء الوحيد يتعلق بالمهارات المعقدة، إذ إن علاقة الترابط بين نوعي المقاييس بشأنها كانت أقوى فيما يخص المستوى الأعلى للكفاءة (مثال المربع السفلي الأيسر مقابل المربع السفلي الأيمن).

إن تقييم مقدار مُعامل الترابط بين المستويات الثلاثة للكفاءة على أساس قياسات التقييم المباشر للمهارات (برنامج منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، المعني بالتقييم الدولي لمهارات الكبار) وقياسات التقييم غير المباشر لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أداء الأنشطة التسعة كلها (مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية)، يؤكد هذه النتائج (الشكل 12-4). فإن قيم مُعامل الترابط فيما يخص عمليات نسخ ونقل المعلومات هي أكبر مما هي عليه فيما يتعلق بتركيب ثوابت

محور البيانات 12-1: هل تمثل المهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي يجري الإبلاغ عنها بصورة غير مباشرة وسيلة جيدة للتنبؤ بمستوى مهارات الدراية الرقمية الذي يتم تقديره بصورة مباشرة؟

إن الأشخاص ذوي المستوى المنخفض من مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات معرضون لخطر استبعادهم من بيئات العمل الحديثة التي تسودها التكنولوجيا بشكل متزايد. ويجري الاضطلاع في صفوف الطلاب والكبار باستقصاءات (International ICT Literacy Panel, 2002; OECD, 2015c, 2016f) لوضع تقديرات مباشرة لمجموعة من المهارات ذات الصلة بالتكنولوجيا، تطلق عليها تسميات متنوعة، مثل الدراية المعلوماتية، أو حل المعضلات في البيئات التي تسودها التكنولوجيا. غير أن أساليب إجراء عمليات التقييم مكلفة ولا تناسب جميع أشكال الواقع في أسواق العمل في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. ولئن كانت أساليب التقييم غير المباشر تحسن التعبير على نحو تقريبي عن توزيع المهارات التكنولوجية بين السكان، فإنها تعزز الثقة في المعلومات التي يوفرها المؤشر العالمي الحالي، وهي معلومات تستند إلى تقديرات غير مباشرة وتقديرات قائمة على الإبلاغ الذاتي فيما يخص تسعة أنشطة تتعلق باستخدام الحواسيب.

وقد استُخدمت مجموعتان من البيانات لمعرفة مدى الترابط بين المقاييس المباشرة والمقاييس غير المباشرة في 16 بلداً أوروبياً كانت توجد فيها هذه المقاييس بالنسبة إلى الأشخاص الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و65 عاماً. وكمقياس غير مباشر، يجمع مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية معلومات عن تسعة أنشطة تتعلق باستخدام الحواسيب وذلك عن طريق استقصاءات سنوية عن القدرات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في داخل الأسر وعلى الصعيد الفردي وفي المنشآت التجارية ويضطلع المكتب بذلك بأسلوب يتماشى مع تعريف الاتحاد الدولي للاتصالات فيما يخص المؤشر العالمي 4-1.

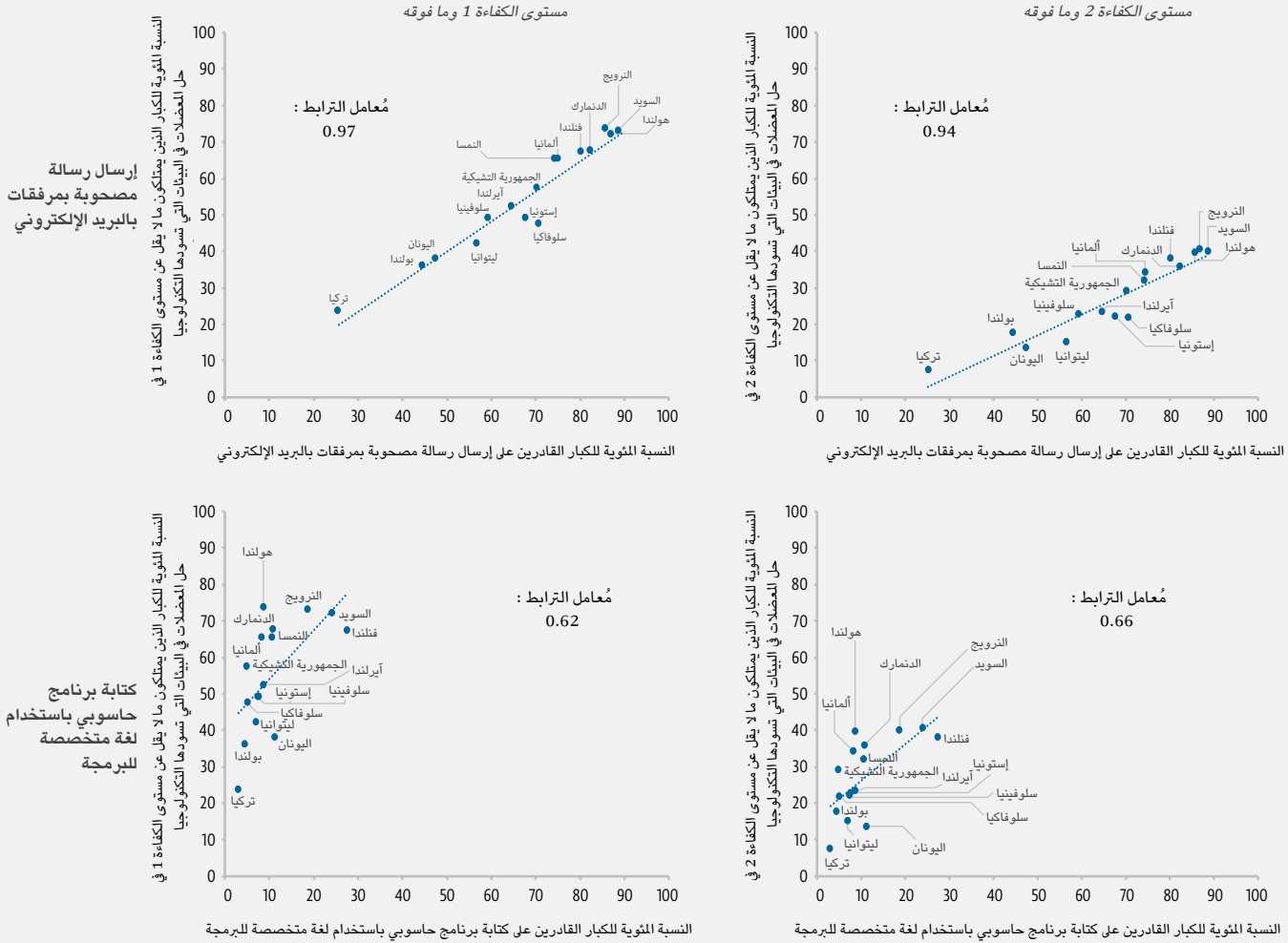
وكمقياس مباشر، أجرى برنامج منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، المعني بالتقييم الدولي لمهارات الكبار استقصاء بشأن مستويات الكفاءة في حل المعضلات في البيئات التي تسودها التكنولوجيا، في الفترة بين عامي 2011 و2013. وفي مستوى الكفاءة 1، كان المشاركون قادرين على استخدام التطبيقات الحاسوبية الواسعة الانتشار، مثل البريد الإلكتروني أو متصفحات شبكة الإنترنت، للوصول إلى المعلومات أو استخدام صيغ الأوامر الحاسوبية الجاهزة اللازمة لحل معضلة ما. وفي مستوى الكفاءة 2، كان المشاركون قادرين على استخدام تطبيقات حاسوبية وأدوات محددة تتضمن خطوات عديدة ومساهمة عاملين متعددين لحل المعضلات. وفي مستوى الكفاءة 3، كان المشاركون قادرين على الاستعانة إلى حد كبير بالتفكير

الشكل 12-3:

لا تتيح جميع أنواع المقاييس غير المباشرة لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التنبؤ على نحو دقيق بالمقاييس المباشرة لمستوى كفاءة السكان في حل المعضلات في البيئات التي تسودها التكنولوجيا

مستويات صلة الترابط بين بين قياسين غير مباشرين لمهارتين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقياسين مباشرين لمستويين للكفاءة في مجال حل المعضلات في البيئات التي تسودها التكنولوجيا، في بلدان مختارة، في الفترة 2011-2015

مستوى الكفاءة في حل المعضلات في البيئات التي تسودها التكنولوجيا



تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، باستخدام بيانات مستمدة من مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية، وبرنامج منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، المعني بالتقييم الدولي لمهارات الكبار.

نسباً مئوية مختلفة إلى حد كبير للكبار الذين يمتلكون مستويات جرى تقديرها بصورة غير مباشرة لمهارات معينة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فإن درجات مُعامل الترابط فيما يخص المستويات المقدرة بصورة مباشرة لمهارات حل المعضلات تختلف فيما بينها أيضاً. وعلى سبيل المثال، كان عدد الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و34 عاماً ويستطيعون أداء الأنشطة التسعة في استخدام الحواسيب أكبر من عدد الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 55 و64 عاماً ويستطيعون أداء هذه الأنشطة. ويكون الترابط أقوى أيضاً لدى الفئة الأصغر سناً بالمقارنة مع الفئة الأكبر سناً.

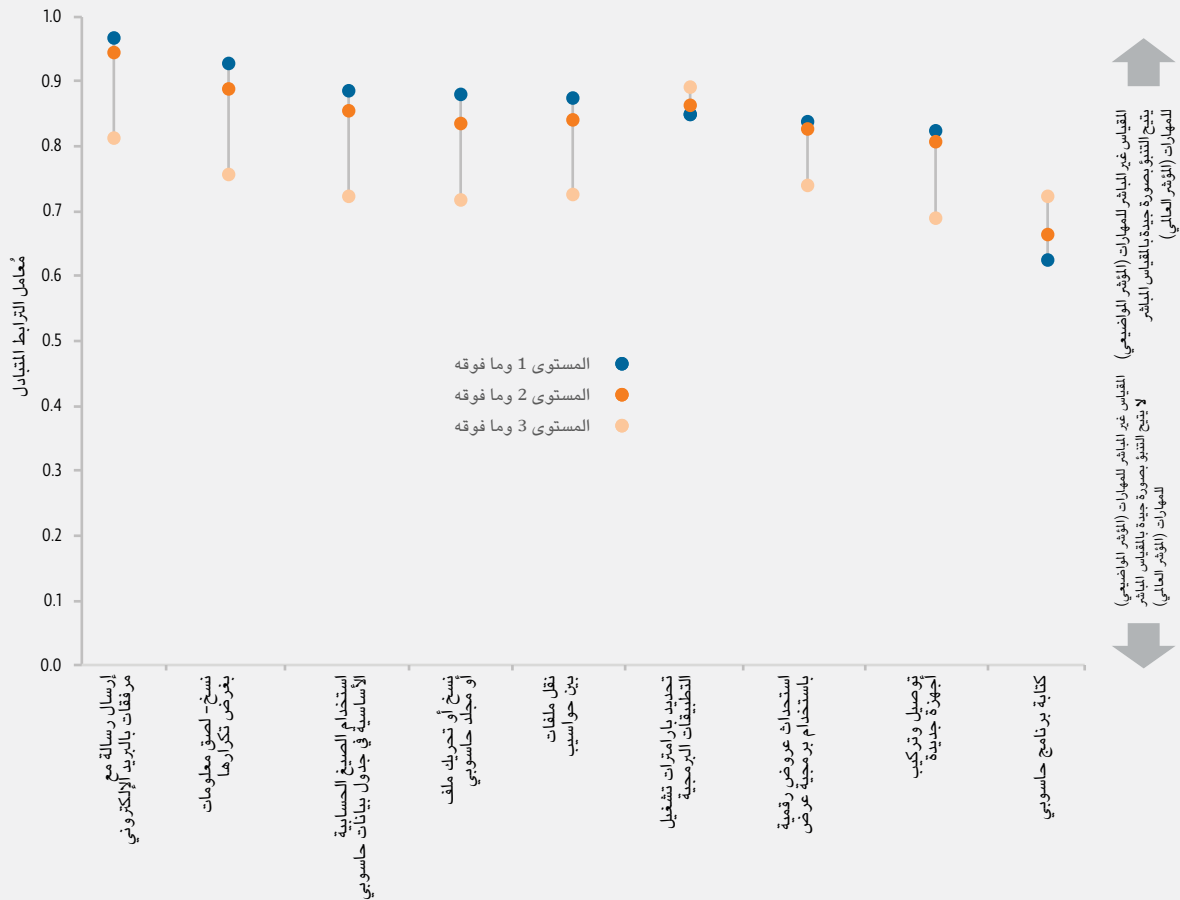
برنامج حاسوبي جاهز. وتتيح المقاييس غير المباشرة لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أيضاً التنبؤ بشكل أفضل بالنسبة المئوية للسكان الذين يمتلكون مستوى منخفضاً من المهارات حسب التقييم المباشر لهذه المهارات (أي المستوى 1 وما فوقه) وذلك بالمقارنة مع التنبؤ بالنسبة المئوية للسكان الذين يمتلكون مهارات عالية (المستوى 3) حسب التقييم المباشر للمهارات.

وتظهر إمكانية إجراء مقارنات هامة أخرى تتعلق بالمستوى التعليمي، والفئة العمرية، ونوع الجنس. وإن تضم كل مجموعة من هذه المجموعات

الشكل 12-4:

إن قيمة المؤشر العالمي الناجمة عن التقييم غير المباشر لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعبر تعبيراً أفضل عن المهارات البسيطة نسبياً لدى السكان

مُعامل الترابط بين قيم التقييم غير المباشر لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أداء تسعة أنشطة وقيم التقييم المباشر للمستويات الثلاثة للكفاءة في حل المعضلات في البيئات التي تسودها التكنولوجيا، 2011-2015



المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، باستخدام بيانات مستمدة من مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية، وبرنامج منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، المعني بالتقييم الدولي لمهارات الكبار.

محور السياسات 1-12: ضمان الجودة في تنمية المهارات والاعتراف بها

إن الإحاطة بمفهوم الجودة الذي يصعب تعريفه في سياقات منظمة للتعليم النظامي هي أصعب في مجال تنمية المهارات المهنية، وذلك بالنظر إلى تنوع الجهات المقدمة للتدريب وإلى تنوع الأغراض والنواتج. ويذهب البعض إلى القول «بعدم وجود تعريف عام للجودة» لأن «مفهوم الجودة يعتمد على السياق» (ETF, 2008). وبما أن الحكومات والأطراف الفاعلة غير الحكومية، ولا سيما أرباب العمل، يتشاطرون مهمة تنمية المهارات، فإن من الصعب أيضاً رسم حدود مسؤولياتهم فيما يخص الجودة. ومع ذلك، فإن بالإمكان تحديد إطار لجوانب الجودة على مستوى الشراكات، والنظم، وسياقات التدريب، والنواتج (الجدول 1-12). ويمكن استخدام هذا الإطار لتحليل الأنشطة التدريبية التي تجري في سياقات مؤسسية وفي مواقع العمل.

وموجز القول هو إن المؤشر العالمي بشأن الغاية 4-4، القائم على أساس التقييم غير المباشر لمستويات المهارة، وفيما يخص البلدان ذات الدخل العالي التي شاركت في التقييمات المباشرة وكذلك التقييمات غير المباشرة لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات الدراية الرقمية، يبدو أنه يعبر عن الفروق الموجودة في توزيع هذه المهارات فيما بين البلدان. وهذا أمر إيجابي لأن تكلفة التقييمات غير المباشرة أقل بكثير من تكلفة التقييمات المباشرة. بيد أن البيانات الخاصة بالأنشطة التسعة ليست موفقة بنفس القدر في التعبير عن مستويات المهارات المعنية. بل إنها لا تعبر سوى عن المستوى الأساسي الأدنى للكفاءة الذي يتطلب الإلمام بالتطبيقات الحاسوبية الأكثر انتشاراً. وتميل البلدان بقدر أكبر إلى الاهتمام باكتساب مهارات أكثر تطوراً تتيح تحقيق فارق أكبر على الصعيد الاقتصادي.

الجدول 12-1:

إطار للجودة في تنمية المهارات المهنية



السياق

الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية

ملاحظة: المجالات الثلاثة التي يتناولها النقاش في هذا القسم ترد بالخط الغامق.

المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، بالاستناد إلى وثائق المركز الأوروبي لتنمية التدريب المهني ((CEDEFOP (2015)، واليونيسكو (UNESCO (2016c)، والبنك الدولي ((World Bank (2013c)).

وتتمثل وظيفة أي نظام لضمان الجودة في التحقق مما إذا كانت الخدمات المقدمة والمهارات التي يتم توفيرها تفي بالمعايير المقبولة بوجه عام (ETF, 2008)، وفي نهاية المطاف، مما إذا كان النظام المعني فعالاً، وإذا كان العمال وأرباب العمل المستفيدون من برامج تنمية المهارات يثقون في أن المؤهلات المكتسبة تعبر تعبيراً قوياً عن رواجها في سوق العمل (Bateman and Coles, 2013). ويكون هذا هو الحال بوجه خاص حين يشارك الشركاء الاجتماعيون وغيرهم من الجهات المعنية، مثل غرف التجارة، في عمليات التخطيط وزيادة تطوير البرامج والشهادات الخاصة بتنمية المهارات. ويساعد هذا النوع من نظم ضمان الجودة على جعل السلطات الحكومية والجهات المزودة للتدريب مسؤولة ليس فقط أمام المنتفعين بالخدمات، بل وكذلك أمام بعضها البعض. ويُعد ضمان الجودة، بالنسبة إلى السلطات، أساساً لتحديد ما إذا كانت الجهات المزودة تستخدم الأموال العامة للأغراض المقصودة. ويمثل ضمان الجودة، بالنسبة إلى الجهات المزودة، وسيلة لتحصيل السلطات مسؤولية وضع قواعد واضحة وتوفير الحوافز المناسبة.

الأطر المهنية للمؤهلات سبيل إلى إقرار المساءلة

تتيح الأطر الوطنية للمؤهلات تصنيف الشهادات أو درجات التحصيل أو الألقاب التي يتم الحصول عليها من خلال تقييم لنتائج التحصيل الدراسي ومن خلال عملية إقرار لهذه المكاسب، وذلك من أجل وضع معايير لمستويات المعارف والمهارات والمؤهلات على الصعيد الوطني أو القطاعي (CEDEFOP, 2011). وتتعلق المؤهلات بمستويات المهارات والكفاءات التي تُكتسب في نهاية نشاط تدريبي أكثر مما تتعلق بالوسائل اللازمة لاكتساب هذه المهارات، مثل مدة التدريب أو مجالاته. وتتيح أطر المؤهلات الاعتراف بالكفاءات بصرف النظر عما إذا كانت قد اكتسبت عن طريق تدريب مؤسسي أو من خلال الخبرة العملية. وهي تساعد على تجنب إساءة تسخير الموارد وذلك بتعبيرها عن الاحتياجات القائمة والمستقبلية لسوق العمل.

وبإمكان أطر المؤهلات أن تدعم المساءلة، ولا سيما عند اقترانها بمعايير للمهارة أو للكفاءة تُستخدم كحد أدنى مرجعي للتدريب والتقييم.

وتتطلب وظيفة أي نظام لضمان الجودة في التحقق مما إذا كانت الخدمات المقدمة والمهارات التي يتم توفيرها تفي بالمعايير المقبولة بوجه عام (ETF, 2008)، وفي نهاية المطاف، مما إذا كان النظام المعني فعالاً، وإذا كان العمال وأرباب العمل المستفيدون من برامج تنمية المهارات يثقون في أن المؤهلات المكتسبة تعبر تعبيراً قوياً عن رواجها في سوق العمل (Bateman and Coles, 2013). ويكون هذا هو الحال بوجه خاص حين يشارك الشركاء الاجتماعيون وغيرهم من الجهات المعنية، مثل غرف التجارة، في عمليات التخطيط وزيادة تطوير البرامج والشهادات الخاصة بتنمية المهارات. ويساعد هذا النوع من نظم ضمان الجودة على جعل السلطات الحكومية والجهات المزودة للتدريب مسؤولة ليس فقط أمام المنتفعين بالخدمات، بل وكذلك أمام بعضها البعض. ويُعد ضمان الجودة، بالنسبة إلى السلطات، أساساً لتحديد ما إذا كانت الجهات المزودة تستخدم الأموال العامة للأغراض المقصودة. ويمثل ضمان الجودة، بالنسبة إلى الجهات المزودة، وسيلة لتحصيل السلطات مسؤولية وضع قواعد واضحة وتوفير الحوافز المناسبة.

ويتناول النقاش في هذا القسم من التقرير ثلاث آليات للمساءلة تتعلق بالتدريب على المهارات وبالتبعات التي تترتب على ذلك. فأولاً، ينبغي في إدارة أي نظام لتنمية المهارات أن تكون إدارة متسقة تقوم على أهداف واضحة بالنسبة إلى السلطات وإلى الجهات المزودة وتندرج في نطاق إطار مشترك للمؤهلات. وثانياً، ينبغي للجهات الحكومية وغير

وعلى الرغم من تزايد انتشار اعتماد الأطر الوطنية للمؤهلات بحيث إنها تكاد أن تتواجد في ثلاثة أرباع مجموع البلدان، فإنها لا تُستخدم كلها بالفعل. فإن تنمية المؤهلات يشتمل على إجراءات تستغرق وقتاً طويلاً وقد يكون تطبيقها بطيئاً وخصوصاً في البلدان ذات القدرات الضعيفة (Graham and Deij, 2015). علاوة على ذلك ومن أجل أن تكون هذه الأطر مفيدة، بما في ذلك بالنسبة إلى المسألة، فإنها يجب أن تتماشى مع احتياجات سوق العمل. وتتطلب عملية التأهيل ذاتها وجود آلية لضمان الجودة تشمل كل المراحل، ابتداءً بمرحلة استحداث المؤهلات وانتهاءً بمرحلة منح الشهادات للدارسين.

وضع القواعد التنظيمية لبرامج تنمية المهارات إجراء هام لإخضاع الجهات المزودة للمساءلة

ثمة بلدان كثيرة تسعى من أجل أن يصبح عمل جهات حكومية عديدة مزودة للتدريب خاضعاً لإطار مشترك للإدارة وتطبيق القواعد التنظيمية يقوم على معايير ومؤهلات تحظى بالإقرار. وتعود صعوبة تحقيق هذه العملية إلى تكاثر الجهات المزودة للتدريب والمعنوية بمنح الشهادات في سياق القطاع الخاص. فإن وجود إطار تنظيمي متكامل يغطي جميع منظمات القطاعين العام والخاص التي تزود التدريب على المهارات ضمن نطاق الإطار الوطني للمؤهلات هو أولوية هامة.

إن عملية الاعتراف بجهة معينة هي عملية ضمان للجودة يؤكد بموجبها المشرع أو السلطات المهنية أن الجهة المعنية المزودة للتعليم أو التدريب تفي بمعايير محددة سلفاً (CEDEFOP, 2011). وهي في العادة عملية تقييم خارجي، إلا أن بلداناً عديدة، ضمنها أيرلندا والدنمارك وهولندا، تطلب أيضاً من الجهات المزودة إجراء تقييم ذاتي لعملها وإقامة نظام داخلي لضمان الجودة لديها وذلك كشرط للاعتراف بها (CEDEFOP, 2009a). وفي فنلندا، يلزم القانون الجهات المزودة بأن تضطلع بصورة منتظمة بتقييم جوانب عملها وبأن تعلن النتائج الرئيسية للتقييم على الملأ (المجلس الوطني الفنلندي للتعليم، 2010).

وترمي السياسة الوطنية لتنمية المهارات والتأهيل لممارسة الأعمال الحرة في الهند إلى تدريب 400 مليون فرد بحلول عام 2022. ومن أجل تحقيق هذا الهدف الطموح الذي تتجاوز متطلباته القدرات الحالية، سعت الحكومة إلى إشراك القطاع الخاص في دعم التمويل وإشراك آلياته المؤسسية. وتشمل هذه الآليات الهيئة الوطنية لتنمية المهارات، وهي صيغة لشراكة بين القطاعين العام والخاص أنشئت في عام 2009 من أجل تشجيع مشاركة القطاع الخاص. وقد أقامت هذه الهيئة شراكات مع أكثر من 200 جهة مزودة للتدريب، وساعدت على إقامة 37 مجلساً للمهارات القطاعية من أجل إشراك الصناعة في تنمية البرامج التدريبية (India MSDE, 2015).

ويُعتبر الدعم من جانب أرباب العمل وغيرهم من الشركاء الاجتماعيين في تحديد المعايير والمهارات المهنية أمراً أساسياً لضمان جدوى التدريب. فقد أعدت تونس، في عام 2009، إطاراً وطنياً للمؤهلات لكنها لم تطبقه بعد. فقد كان الشركاء الاجتماعيون مترددين في المشاركة في تطبيقه لأنهم اعتبروا

أن تمثيلهم في اللجنة الوطنية المكلفة بإدارة عمليات تطبيقه لم يكن بالقدر الكافي. وعضواً عن ذلك، تولت الاتحادات القطاعية قيادة عملية إعداد معايير مهنية لا تُعتبر معادلة لشهادات التأهيل لكنها يمكن أن ترشد الجهات المزودة في استحداث شهادات تأهيل ومناهج تعليمية (UIL et al., 2015).

وفي بولندا، دُعي الشركاء الاجتماعيون، بما فيهم اتحادات أرباب العمل والرابطات المهنية وغرفة التجارة الوطنية ونقابات العمال، إلى المشاركة في إعداد معايير للتأهيل المهني. وطلب من هذه الجهات أن تسدي المشورة وتقدم معلومات ناجمة عن التجربة بشأن تصميم مواصفات للوظائف، وإعداد مبادئ رائدة للمناهج التعليمية فيما يخص المدخلات (الأهداف والمضامين التعليمية) والنتائج (المهارات والكفاءات)، ووضع معايير للتقييم. لكن الشركاء الاجتماعيين لم يشاركوا بصورة نشيطة في العملية (CEDEFOP, 2009b).

ومن أجل أن تكون الأطر الوطنية للمؤهلات ذات مغزى، ينبغي أن تكون شاملة بحيث تغطي عمل الجهات المزودة في القطاعين العام والخاص. ومن بين بلدان الجماعة الإنمائية للجنوب الأفريقي، تمتلك بوتسوانا وملابوي أطراً تخص فقط الجهات المزودة في القطاع الخاص وأشكال الإعداد في إطار المنشآت التجارية. ويوجد في موريشيوس إطار للمؤهلات مخصص للقطاع العام وإطار للمؤهلات مخصص للقطاع الخاص. وفي جمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وناميبيا، يغطي إطار واحد للمؤهلات عمل القطاعين العام والخاص (UNESCO and SADC, 2013).

وتدعم الأطر الوطنية للمؤهلات المسألة أيضاً من خلال تيسيرها للربط مع أطر المؤهلات المعمول بها عبر الحدود الوطنية. فعندما أنشأت الجماعة الكاريبية سوقاً واحدة واقتصاداً موحداً، شددت على أهمية حرية حراك العمالة وتبادل الاعتراف بالشهادات والدرجات الدراسية وغير ذلك من أشكال الاعتراف بالمؤهلات. وأقامت رابطة الكاريبي لوكالات التدريب الوطنية نظاماً إقليمياً للتدريب والتأهيل، يدعى «المؤهلات المهنية في الكاريبي»، لضمان تقديم شكل موحد لتوفير تعليم وتدريب قائمين على المؤهلات، ولمساعدة الطلاب على الانتقال بصورة سلسة بين النظم. وتم في عام 2012 إعداد إطار المؤهلات الإقليمي واشتمل على ثمانية بيانات لمواصفات عامة لمستوى المهارات أتيحت للبلدان كي تُطوعها لما يقابلها على المستوى الوطني. وفي كل من بربادوس، وبليز، وترينيداد وتوباغو، وجامايكا، وسانت كيتس ونيفيس، وسورينام، تم في بعضها، أو يجري العمل في بعضها الآخر على إنشاء أطر وطنية للمؤهلات بالاستعانة ببيانات المواصفات العامة الخاصة بالجماعة الكاريبية (UIL et al., 2015).

واضحة المعالم، وتستخدم ترتيبات للتعاقد من الباطن وتحقق أرباحاً مفرطة. فأوصت اللجنة بمنح الهيئة الأسترالية المعنية بجودة المهارات صلاحيات وضع القواعد التنظيمية للوكالات المعنية بالترويج (مجلس الشيوخ، 2015). وتم إيقاف العمل بالبرنامج الأسترالي في كانون الأول/ديسمبر 2016 عندما أجريت إصلاحات أضافت قيوداً على الجهات المزودة العاملة في القطاع الخاص، وفرضت متطلبات على الطلاب لإثبات التحاقهم الفعلي بالبرنامج.

المعلومات الشفافة أساس للمساءلة في برامج تنمية المهارات

تُعتبر عمليات إيجاد السبل لجمع واستخدام وتبادل معلومات موثوقة ومؤاتية بشأن العرض والطلب في مجال المهارات أمراً رئيسياً بالنسبة إلى المساءلة. والمقصود بالمعلومات الملائمة هو أن تغطي قضايا من قبيل جوانب النقص التي يبلغ عنها رب العمل بشأن المهارات اللازمة، ومدى توافر برامج التدريب، ومدى معقولة تكاليف الانتفاع بها، ومستويات نجاح الخريجين في سوق العمل من حيث معدلات العمالة والإيراد. وتتسم قياسات مستويات النجاح في سوق العمل بالأهمية لمواكبة الانتقال التدريجي إلى توافر مؤهلات تستند إلى نتائج التحصيل الدراسي.

وتوجد بلدان قليلة تفي نظمها باحتياجات جميع الجهات المعنية في مجال المعلومات. فتنجح جمهورية كوريا معلومات ممتازة بالنسبة إلى السياسات، لكن الإرشاد المهني بشأن مستقبل احتياجات الطلاب يحتاج إلى مزيد من التطوير. ويضطلع معهد البحوث الكوري للتعليم والتدريب في المجال المهني ببحوث بشأن المؤهلات وتحليلات لاتجاهات سوق العمل وعمليات تقييم السياسات الخاصة بتنمية المهارات. وتوفر الاستقصاءات معلومات مفيدة عن نتائج البرامج التدريبية. وعلى سبيل المثال، يتتبع الاستقصاء السنوي بشأن الحراك المهني للخريجين مسارات خريجي الكليات والجامعات على مدى فترة تتراوح بين 18 و24 شهراً بعد إتمامهم للدراسة وذلك من أجل تحليل عمليات انتقالهم إلى سوق العمل (Lee and Cho, 2017).

غير أن المعلومات المتاحة

عن النتائج في سوق العمل تتعلق على الأكثر بالمستوى المؤسسي وبمجاللات الدراسة أكثر مما تتعلق ببرامج منفردة، وهو أمر لا يساعد طلاب المستقبل كثيراً في اختيار الدورات الدراسية (Kis and Park, 2012).

المقصود بالمعلومات الملائمة هو أن تغطي قضايا من قبيل جوانب النقص التي يبلغ عنها رب العمل بشأن المهارات اللازمة، ومدى توافر برامج التدريب، ومدى معقولة تكاليف الانتفاع بها، ومستويات نجاح الخريجين في سوق العمل

وعلى صعيد الطلب، تمثل الهيئة الوطنية لتنمية المهارات الوكالة المعنية بتنفيذ النظام الوطني لمنح الشهادات والمكافآت النقدية، المعروف بقدر أكبر باسم (النظام الرسمي للتقييم والمكافأة في مجال التدريب). وخلال الفترة منذ إنشاء هذا النظام في عام 2013 وحتى منتصف عام 2017، قدم النظام في المتوسط حوالي 90 دولاراً أمريكياً لكل منتفع بالتدريب من مجموع 1.4 مليون نسمة.

أكملوا برامج تدريبية معتمدة. وتنطوي إدارة برنامج كبير بهذا الشكل على صعوبات عديدة على صعيد الإشراف، بما في ذلك في ضمان أن يكون منح الشهادات للخريجين من جانب المقيمين متسماً بالشفافية وأن يتلقى الطلاب مكافآت كاملة،

وأن يجري تسجيل المتقدمين للانتفاع بالتدريب باستخدام أرقام فردية لتحديد الهويات أو باستخدام بطاقات وطنية للتسجيل السكاني، وألا يجري أي تسجيل غير شرعي من الباطن في برامج جهات مزودة غير معترف بها. وتوجد مجموعة من المعايير، بضمنها وجود حد أدنى من البنى الأساسية وإجراءات المراقبة، وذلك لضمان نزاهة البرنامج (India NSDC, 2013).

وتمت مراعاة هذه الاهتمامات ذاتها في خطة رئيس الوزراء لتنمية المهارات (Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana)، التي جرى الشروع فيها في عام 2015 وتتولى الهيئة الوطنية لتنمية المهارات إدارتها أيضاً. وتشتمل المكونات العديدة لهذه الخطة على تدريب قصير الأجل تتبعه مساعدة على التوظيف للعاطلين عن العمل أو للشباب المتسربين من التعليم. وقد انشغلت الحكومة بشأن دعاوى ملفقة وخطابات تعيين خدعت المتدربين بوظائف موعودة بفضل البرنامج مع مطالبات بدفع أجور (India NSDC, 2016).

ولم يمنع تنافس السوق من تكاثر أشكال للتأهيل المنخفض القيمة بالنسبة إلى سوق العمل في أنحاء كثيرة من العالم (Marope et al., 2015). ففي عام 2012، اعتمد مجلس حكومات الولايات في أستراليا الاتفاق الوطني بشأن تنمية المهارات والقوة العاملة، الذي شجع التدريب القائم على الإعانات والتمويل الحكومي لصالح الجهات المزودة في القطاع الخاص، وحدد مسؤوليات للحكومة الاتحادية وحكومات الولايات. وقدم برنامج «المساعدة في تسديد أجور التعليم والتدريب في المجال المهني» (VET FEE-HELP) قروضاً ترتبط بمستوى الدخل للطلاب الذين يلتحقون بدورات للتعليم والتدريب في المجال المهني توفرها جهة مزودة معتمدة. وحصلت الجهات المزودة في القطاع الخاص على أكثر من ثلاثة أرباع مجموع التمويل.

وأجرت لجنة المستندات المرجعية للتعليم والعمالة، التابعة لمجلس الشيوخ في أستراليا، تحرياً لمعرفة ما إذا كان البرنامج يخل بالسوق، وذلك بالنظر إلى عدم وجود أشكال لمراقبة عدد الجهات المزودة المؤهلة أو لمراقبة مستويات الأجور. وكان من دواعي القلق بوجه خاص أن الترويج للبرنامج كان إما «مخيباً للآمال على مستوى المؤهلات المنتظر اكتسابها»، وإما أنه كان يستخدم أساليب للتغريب تستهدف أفراد الفئات المحرومة. وكانت الجهات المزودة تعتمد على بنى أساسية غير

الخلاصة

لقد اعتمدت بلدان كثيرة عناصر نظام لضمان الجودة بغية تعزيز المساواة في مجال تنمية المهارات. لكن النهج تتباين في مستلزماتها وفي احتمالات النجاح في توسيع نطاق العمل بها.

ويتأكد ذلك من خلال تحليل تقارير من 20 بلداً تم فيها استخدام الجزء المعني بتنمية القوة العاملة، من النهج النظمي لتحسين نتائج التعليم، الخاص بالبنك الدولي؛ فقد شمل هذا النهج أسئلة عن الآليات الثلاث الخاصة بالمساواة والتي تناولها هذا القسم من هذا التقرير العالمي لرصد التعليم (الشكل 5-12) (World Bank, 2017b). وباستثناء بلدين، كان لدى بقية هذه البلدان عناصر إطار وطني للمؤهلات، على الرغم من عدم تطبيقها لهذا الإطار تطبيقاً تاماً. وبالمقابل، لم تكن لدى ستة بلدان أي خبرة بأي آلية تتعلق بقواعد تنظيمية خاصة بالجهات غير الحكومية المزودة للتدريب، ولم تكن لدى تسعة منها أي خبرة بتشغيل نظام للمعلومات من أجل تحسين أداء النظام التعليمي فيها.

فينبغي أن تكفل البلدان مشاركة أكبر عدد ممكن من الشركاء الاجتماعيين في إقامة آليات للمساواة في مجال توفير التدريب. وينبغي أيضاً أن تستثمر البلدان في عمليات لرصد عمل الجهات الحكومية وغير الحكومية المزودة للتدريب وفي نظم المعلومات التي تساعد على المواءمة بين العرض والطلب في مجال المهارات.

وتقدم إدارة التعليم والتدريب الأسترالية، من خلال موقعها المعنون My Skills (مهاراتي)، معلومات عن آلاف الدورات الدراسية، بما يشمل الجهات المزودة ونتائج التحصيل الدراسي للطلاب، مثل المرتبات والأهلية للعمالة. وتستند هذه الأمور الأخيرة إلى نتائج الاستقصاء الوطني بشأن نتائج التحصيل الدراسي للطلاب، الذي صُمم أصلاً بغرض جمع المعلومات عن طلاب التعليم والتدريب في المجال المهني المنتفعين بتمويل حكومي. وتم في عام 2016 توسيع نطاق هذا الاستقصاء ليشمل الخريجين الذين يسدون نفقات تدريبهم أو الذين يسدّد أرباب عملهم هذه النفقات (Australia DET, 2017; Australia NCVER, 2017).

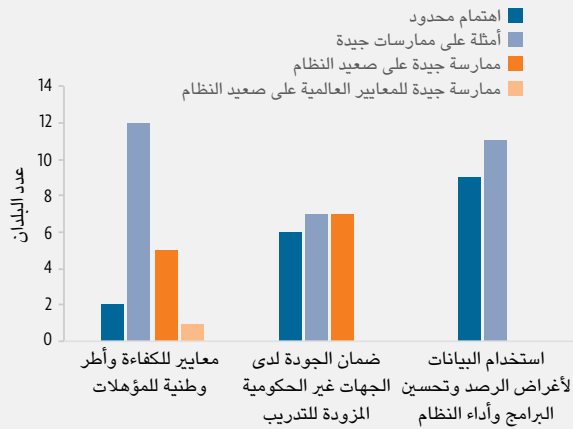
وتعتمد البلدان التي تملك موارد أقل، في الغالب، على بيانات إدارية. ففي شمال أفريقيا وغربي آسيا، تتسم نظم الرصد والتقييم بالضعف وتوجد معلومات قليلة عن مدى ملاءمة المهارات التي تُكتسب عن طريق التدريب، ومعدلات إتمام التعليم، ومعدلات العمالة، وأنواع العمل التي يتم الحصول عليها (Masson et al., 2010). وفي تركيا، يُطلب من الجهات المزودة في القطاعين العام والخاص أن تقدم بيانات عن التخرج والتوظيف. ولئن كانت هذه البيانات تساهم في عمليات تقييم الأداء المؤسسي، فإنها لا تساهم إلا بالقدر اليسير في تحسين أداء النظام التعليمي، ويكون انتفاع الجمهور بقواعد البيانات محدوداً (World Bank, 2012).

وبالمقابل، فإن برنامج الإنترنت المسمى Ponte en Carrera (جسر المسارات المهنية) في بيرو يوفر معلومات عن المؤسسات والبرامج ومدد الدراسة وأجور الدراسة ومتوسطات أجور المتخرجين بحسب مؤسسات إعدادهم. وقد أنشأت الحكومة هذا البرنامج الشبكي بالتعاون مع معهد بيرو لإدارة الأعمال (Peru Ministry of Education et al., 2017). أما في البلدان ذات القدرات المتدنية جداً، فلا يقتصر استخدام البيانات الإدارية، في الغالب، بتحليلات ودراسات متعمقة، أو لا يتم استخدامها لتحديد الجهات المزودة المثالية أو المتخلفة في تقديم خدماتها (Tan et al., 2016).

الشكل 5-12

ثمة آليات كثيرة للمساواة في مجال تنمية المهارات المهنية لا يجري تطبيقها بصورة منهجية في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل

عدد البلدان التي توجد فيها تدابير مختارة ملحوظة في مجال السياسة العامة لتنمية القوة العاملة، بحسب الأصناف، 2012-2015



المصدر: البنك الدولي (World Bank (2017b))، بالاستناد إلى عمليات تصنيف أجريت في 20 بلداً من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل استخدم فيها الجزء المعني بتنمية القوة العاملة، من النهج النظمي لتحسين نتائج التعليم، الخاص بالبنك الدولي.

الحواشي

1. الأنشطة التسعة هي: (أ) نسخ أو تحريك ملف أو مجلد حاسوبي؛ (ب) نسخ أو اقتطاع أو نقل مواد لتكرار أو تحريك معلومات على شاشة؛ (ج) استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في جدول بيانات حاسوبي؛ (د) كتابة برنامج حاسوبي باستخدام لغة متخصصة للبرمجة؛ (هـ) إرسال خطاب مع مرفقات بالبريد الإلكتروني؛ (و) توصيل وتركيب أجهزة جديدة؛ (ز) تغيير أو تدقيق بارامترات تشغيل التطبيقات البرمجية؛ (ح) استحداث عروض رقمية باستخدام برمجة عرض؛ (ط) نقل ملفات بين حاسوب وأجهزة أخرى.

أطفال في قرية نائية في الهند
يجتهدون في مراجعة دروسهم
اليومية قبل مغيب الشمس لأن
شبكة الكهرباء لا تصل إلى قريتهم

مصدر الصورة: RAHUL SAHA / UNESCO

الرسائل الرئيسية

رغم تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين في المشاركة في البرامج التعليمية، إلا أن معدلات التكافؤ بين الجنسين في العالم تخفي الكثير من الفوارق بين البلدان، إذ تبلغ نسبة البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي 66% فقط، بينما تبلغ 45% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و25% في المرحلة العليا منه.

رغم ميل عدد المعلمات لأن يفوق عدد المعلمين، إلا أن عدد النساء اللواتي يتولين مناصب قيادية في المدارس يقل بكثير مقارنة بالرجال. ففي جمهورية كوريا مثلاً، تبلغ نسبة المعلمات في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 68% بينما لا تبلغ نسبة مديرات المدارس سوى 13%.

يظل التفاوت بين الجنسين بحسب مستوى الثراء شاسعاً في جميع المراحل التعليمية. فبينما يصل المعدل العالمي لإتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي إلى 69%، فإن 12% من الذكور الأشد فقراً و8% من الإناث الأشد فقراً فحسب أتموا هذه المرحلة التعليمية.

تُقدّر نسب عدم المساواة بأقل من مستوياتها الحقيقية لأن الدراسات الاستقصائية تستبعد بسبب طريقة تصميمها ما قد يصل إلى 250 مليون شخص مستضعف في العالم، يضاف إليهم 100 مليون نسمة من السكان غير الممثلين بما يتناسب وأعدادهم، ومنهم سكان الأحياء الفقيرة.

من شأن الجمع بين الإحصاءات السكانية، والبيانات الديموغرافية اللغوية، والوثائق المتصلة بالسياسات التعليمية، والدراسات الاستقصائية، والبحوث أن يساعد على تقدير نسبة الطلاب الذين يتاح لهم التعلم بلغتهم الأصلية.

تحدد اتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التزامات الدول في مجال توفير التعليم الشامل. ورغم الأهمية القصوى التي يكتسبها رصد الامتثال لهذه الاتفاقية، إلا أن غموض التعريفات المعطاة لمفهوم الإعاقة يحد من عمليات الرصد.

تشير الدساتير والقوانين والسياسات المطبقة في 42 من أصل 86 بلداً إشارة صريحة إلى التعليم الشامل رغم اختلاف التفسيرات المعطاة لهذا المصطلح من بلد لآخر.

تواجه عمليات جمع المعلومات عن مجموعات السكان المعرضة لخطر الاستبعاد تحديات جمة تُعزى في الكثير من الأحيان إلى تلك الحكومات.

تعيق اعتبارات تتصل بالخصوصية، والوصم، وطريقة تعريف مجموعات السكان المعرضة لخطر الاستبعاد هي أيضاً تصميم أدوات سديدة للرصد ورسم السياسات.

الفصل 13



الغاية 4-5

الإنصاف

المؤشر العالمي

4-5-1 معايير التكافؤ (أنثى/ذكر، وريفي/حضري، وأدنى/أعلى خمس السكان ثراء، وفئات أخرى مثل ذوي الإعاقة وأفراد الشعوب الأصلية، والمتضررين من النزاعات، متى توافرت البيانات عن ذلك) لجميع مؤشرات التعليم المدرجة في هذه القائمة والتي يمكن تصنيفها

المؤشرات القطاعية

- 4-5-2** النسبة المئوية لتلاميذ التعليم الابتدائي الذين تكون لغتهم الأولى أو لغتهم الأم هي ذاتها لغة التدريس
- 4-5-3** مدى تخصيص الموارد التعليمية للفئات السكانية المحرومة بالاستناد إلى سياسات قائمة على صريح صريحة
- 4-5-4** مبلغ الإنفاق على تعليم التلميذ حسب مرحلة التعليم ومصدر التمويل
- 4-5-5** النسبة المئوية للمساعدة التي تقدم للبلدان الأقل نمواً من مجموع المساعدات المخصصة للتعليم

لمحة عامة.....	184
محور البيانات 1-13: تتواصل أوجه عدم المساواة بين الجنسين في المناصب القيادية في المدارس.....	189
محور البيانات 2-13: من الصعب تقدير نسبة الطلاب الذين يتاح لهم التعلم باللغة التي يتحدثونها في بيوتهم.....	190
محور السياسات 1-13: وضع الحكومات أمام مسؤولياتها فيما يتصل بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم الشامل.....	192
محور السياسات 2-13: رصد الوضع التعليمي للمجموعات التي تعاني من الحرمان.....	196

لمحة عامة

أولت

خطة التنمية المستدامة لعام 2030 مكانة مركزية لقضايا عدم المساواة ضمن أهداف التنمية المستدامة وغاياتها كلها. وفي مجال التعليم تحديداً، جاء هذا التركيز ليتوج حقبة ازدياد فيها المعرفة بأوجه التفاوت على أساس الجنس ومكان الإقامة ومستوى الثراء. وتتيح الخطة الفرصة أيضاً لإلقاء الضوء على بعض من أوجه التفاوت الأخرى التي لا تقل أهمية عن سابقتها وإن كان من الأصعب إخضاعها للمقارنة، كتلك الناجمة عن الإعاقة أو اللغة أو الهجرة، كما تؤكد على ضرورة رصد الإنصاف على صعيد المدخلات والنتائج وفي جميع المراحل التعليمية.

”

تبلغ نسبة البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي 66% فقط بينما تبلغ 45% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و25% في المرحلة العليا منه

“

وسلّطت أوساط التعليم الدولية الضوء على أوجه التفاوت بين الجنسين منذ أن أنشئت حركة التعليم للجميع في عام 1990. ورغم تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين على المستوى العالمي في جميع المراحل التعليمية باستثناء التعليم العالي، إلا أن هذا الهدف لم يتحقق في كل المناطق ومجموعات الدخل ولا في جميع البلدان. إذ تبلغ نسبة البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي 66% فقط، بينما تبلغ 45% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و25% في المرحلة العليا منه (الجدول 1-13).

وفي الفترة بين عامي 2000 و2005، ارتفعت نسبة البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي بثماني نقاط مئوية في حين بلغت الزيادة 14 نقطة مئوية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي. أما في مرحلة التعليم العالي، فلم يحقق سوى 6% من البلدان هدف التكافؤ بين الجنسين، وكان التفاوت على حساب الذكور في الكثير من الأحيان (الشكل 1-13). وفي عام 2005، قلّ عدد الإناث الملتحقين بالتعليم الابتدائي عن 80 فتاة لكل 100 فتى في 1% من البلدان (أفغانستان وجنوب السودان) بينما بلغت هذه النسبة 5% من البلدان في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و10% منها في المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

ولا تقل أوجه التفاوت بين الجنسين في نتائج التعلم أهمية عما سبق، كما تتخذ مناح غير متوقعة تختلف بحسب المواد الدراسية والعمر. ورغم الإقرار صراحة بتفوق الفتيات على الفتيان في القراءة إلا أن شواهد جديدة برزت لتثير التساؤلات بشأن الحجم الحقيقي للفجوة بين الجنسين في مجال القراءة (محور البيانات 2-13). وتتغير أوجه التفاوت بين الجنسين في الحساب كذلك، إذ يبرز تفوق الفتيان على الفتيات في مادة الحساب في نهاية المرحلة الابتدائية في عدد من البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل في أمريكا اللاتينية والكاريبي وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ففي عام 2014، لم تبلغ نسبة الفتيات في تشاد والنيجر اللواتي حققن الحد الأدنى من الإلمام بالحساب في الصف السادس سوى فتياتين لكل ثلاث فتيان، في حين بلغت هذه النسبة في عام 2013 في كولومبيا والجمهورية الدومينيكية وبيرو 85 فتاة مقابل كل 100 فتى. وفي مجموعة أخرى من البلدان شملت عمليات تقييم مختلفة لمستويات التعلم، اقترب عدد أكبر من البلدان من تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين في الحساب في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (الشكل 1-13). وفي جميع البلدان التي شملتها عمليات التقييم في هاتين المرحلتين باستثناء كوستاريكا، ظل التكافؤ قائماً بين الجنسين في المتوسط حتى نهاية كل من مرحلة التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ويشير التقرير العالمي لرصد التعليم الصادر عام 2016 إلى ضرورة عدم الاكتفاء ببحث أوجه التفاوت بين الجنسين في المشاركة بالتعليم وفي نتائج التعلم، بل يتعين النظر أيضاً في جوانب أخرى منها مثلاً التفاوت المستمر بين الجنسين في المناصب القيادية (محور البيانات 1-13).

وإلى جانب أوجه التفاوت بسبب الجنس، ثمة أوجه تفاوت بارزة أخرى ينبغي رصدها عن كثب وترتبط بمكان الإقامة ومستوى الثراء مثلاً. وتعطي معدلات إتمام المراحل التعليمية الثلاث فكرة عن الأنماط العامة السائدة وعن الفوارق بين البلدان في هذا الصدد، إذ تبين مثلاً أن نسبة المراهقين من المناطق الريفية الذين أتموا المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بلغت 75 مراهقاً ريفياً لكل 100 مراهق من المناطق الحضرية في الفترة بين عامي 2010 و2015. وتؤثر أوجه التفاوت بحسب مستوى الثراء على الخمس الأفقر من السكان أكثر من غيرهم، إذ لم يتم المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي سوى 61 فرداً من الخمس الأفقر مقابل كل 100 فرد من الخمس الأغنى من السكان. وتزداد الحصة سوءاً بالنسبة للسكان الأشد فقراً في بلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط (حيث تبلغ هذه النسبة 54 فرداً مقابل كل 100 فرد) وفي البلدان المتدنية الدخل (حيث تبلغ النسبة 14 فرداً مقابل كل 100 فرد). ورغم أن معدل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي يبلغ 69% في العالم، إلا أن 12% من الذكور و8% من الإناث الأشد فقراً فحسب أتموا المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (الجدول 2-13).

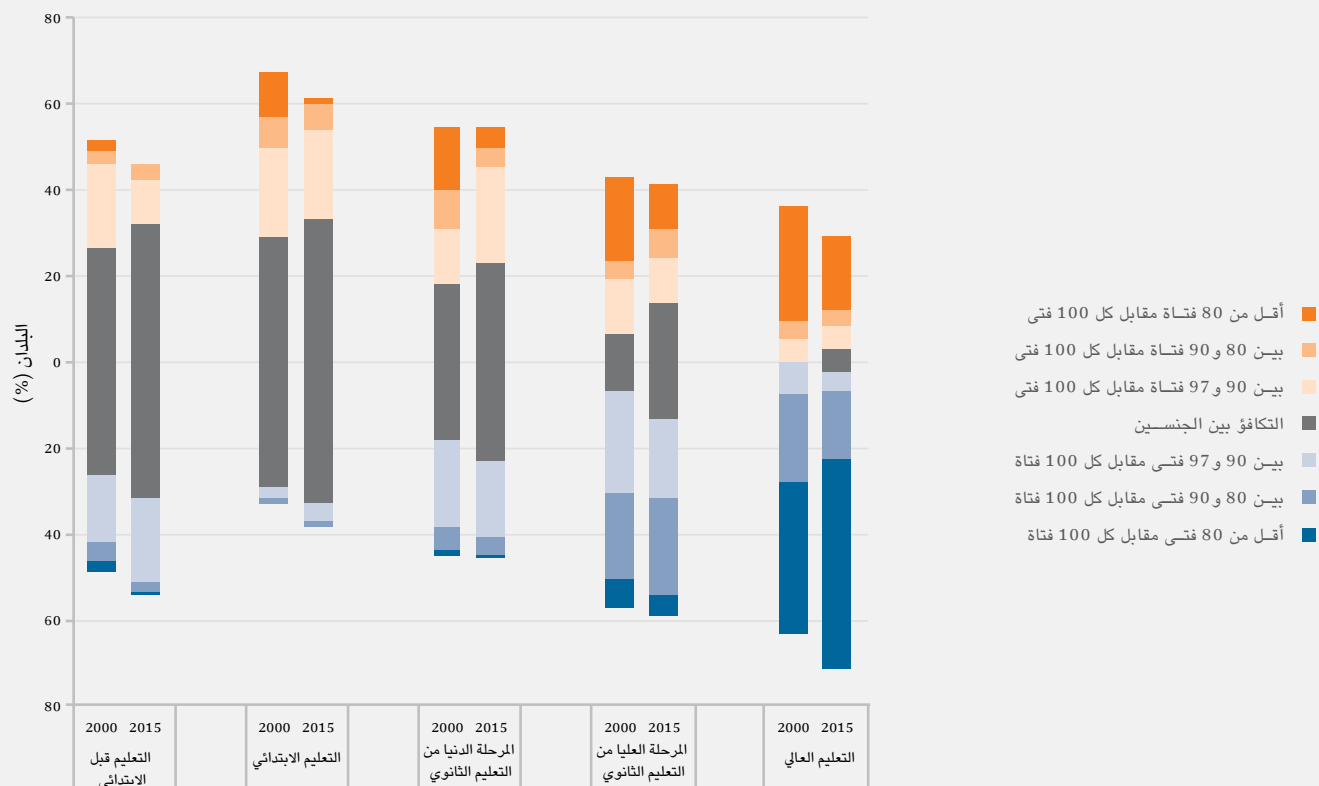
الجدول 13-1:

مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية، والنسبة المئوية للبلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين بحسب المرحلة التعليمية، 2015

	التعليم قبل الابتدائي		التعليم الابتدائي		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي		التعليم العالي	
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	البلدان التي حققت التكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	البلدان التي حققت التكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	البلدان التي حققت التكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	البلدان التي حققت التكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	البلدان التي حققت التكافؤ (%)
العالم	0.99	62	1.00	66	0.99	45	0.98	25	1.12	4
القوقاز وآسيا الوسطى	1.04	71	0.99	100	0.99	88	1.03	43	1.04	0
جنوب آسيا وجنوب شرقها	1.00	46	0.99	88	1.01	47	1.02	40	1.13	7
أوروبا وأمريكا الشمالية	0.99	85	1.00	93	0.99	67	1.01	31	1.28	5
أمريكا اللاتينية والكاريبي	1.01	66	0.98	61	1.02	41	1.11	17	1.31	5
شمال أفريقيا وغرب آسيا	1.01	50	0.95	61	0.93	38	0.96	38	1.01	0
المحيط الهادي	0.98	43	0.97	69	0.95	31	0.94	8	1.38	0
جنوب آسيا	0.94	63	1.06	33	1.04	22	0.95	38	0.95	22
أفريقيا جنوب الصحراء	1.01	49	0.94	36	0.90	26	0.84	9	0.70	0
بلدان متدنية الدخل	1.00	40	0.93	29	0.86	16	0.75	12	0.55	5
بلدان تنتمي إلى الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	0.99	50	1.03	63	1.02	33	0.94	23	0.99	6
بلدان تنتمي إلى الشريحة العليا من الدخل المتوسط	1.00	66	0.98	71	1.00	56	1.06	28	1.18	3
بلدان مرتفعة الدخل	0.99	78	1.00	83	0.98	58	1.01	29	1.24	4

//المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

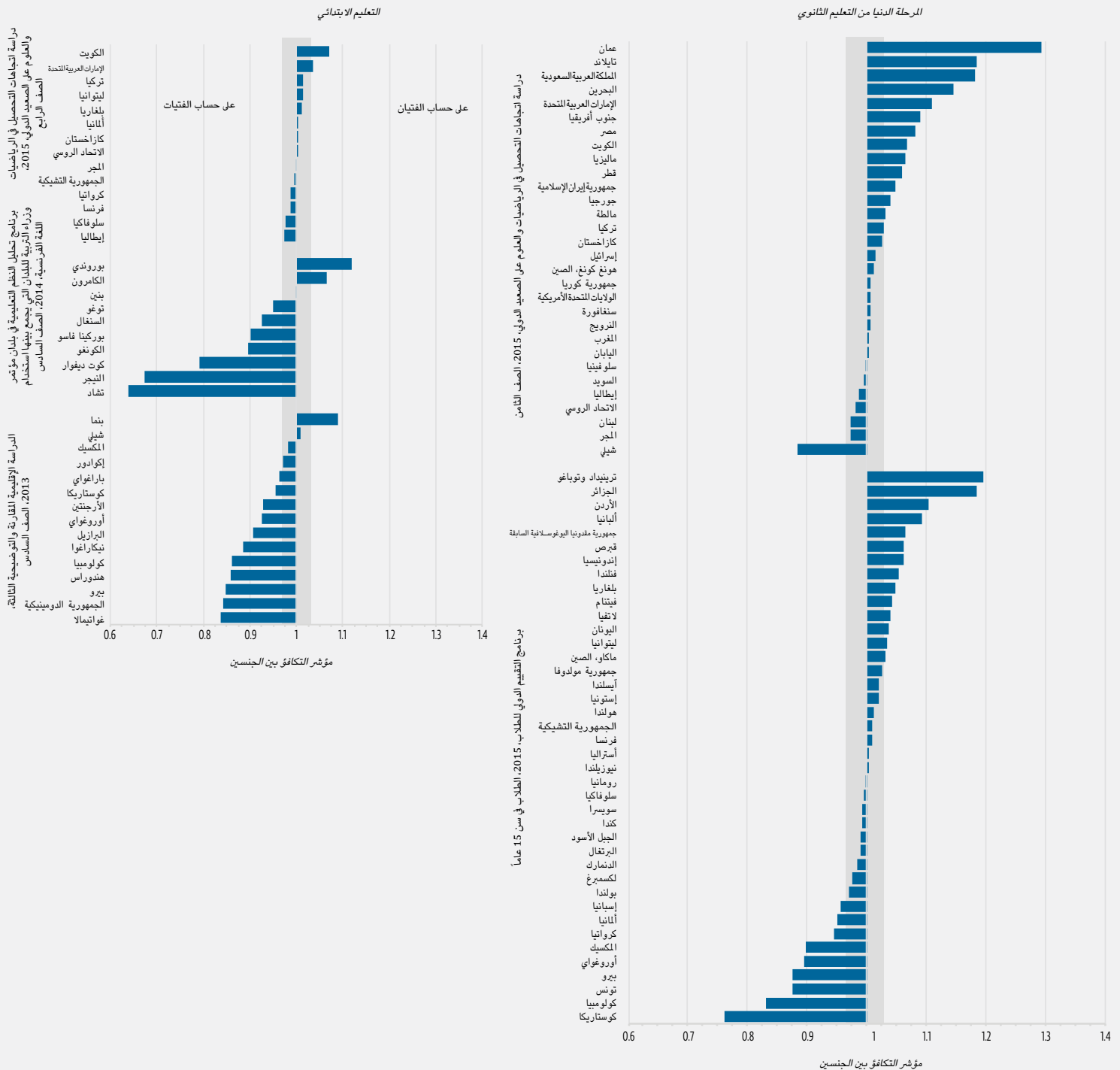
الشكل 13-1:

رغم تزايد عدد البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين إلا أن التحديات لا تزال قائمة ولا سيّما في مراحل التعليم العالي
النسبة المئوية للبلدان بحسب مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية وبحسب المرحلة التعليمية، 2000 و 2015

//المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 13-2:

يكون التفاوت بين الجنسين في الإلمام بالحساب لصالح الفتيان في المرحلة الابتدائية ولصالح الفتيات في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي
مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الإلمام بالحساب، بحسب المرحلة التعليمية وعمليات تقييم مستويات التعلم، 2013-2015



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

54 نقطة بين نتائج الطلاب غير المهاجرين الذين يتحدثون في بيوتهم لغة الاختبار ونتائج الطلاب المنحدرين من أسر مهاجرة (أي ما يعادل زهاء سنة تدريسية ونصف)، بينما بلغ هذا الفارق نحو 90 نقطة في كل من بلجيكا وألمانيا وسويسرا. وفي البلدان المنتمية إلى الفئة الثانية، بلغ الفارق بين الطلاب الذين تعتبر لغة الاختبار لغتهم الرئيسية وباقي الطلاب 33 نقطة في المتوسط في فيتنام، و67 نقطة في بيرو، و79 نقطة في بلغاريا (OECD, 2016). ولا تزال مسألة تعريف اللغة تواجه عدداً من الصعاب (محور البيانات 13-2).

وبالنسبة لمعيار الإعاقة، فمن المتوقع أن تزداد البيانات المتاحة بشأن الأشخاص ذوي الإعاقة خلال السنوات القليلة القادمة زيادة مطردة بفضل الاستبيان المختصر الذي أعده فريق واشنطن المعني بإحصاءات الإعاقة وعرضه التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 وستشمله الدراسة الاستقصائية المتعددة المؤشرات. وسيتمثل التحدي المزيج بالنسبة لهذه الدراسة في تقدير مدى انتشار حالات الإعاقة في صفوف السكان من جهة، وما يترتب عليها من أوجه حرمان في مجال التعليم من جهة أخرى. وأظهرت اثنتان من الدراسات الاستقصائية الديموغرافية والصحية فرقاً كبيراً في معدلات الإعاقة التقديرية في كل من كمبوديا والملايكا (2.1% في كمبوديا و9.7% في الملايكا) انعكست ظلاله على التقديرات الخاصة بتأثير الإعاقة على الحضور المدرسي: ففي الملايكا، كانت نسبة الحضور في مرحلة التعليم الابتدائي 85% بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة و94% بالنسبة لباقي الطلاب، بينما كانت النسب المقابلة في كمبوديا 43% و93% (UIS, 2017b)، مما يعكس حجم الصعاب التي تواجهها الحكومات لتحمل مسؤولياتها بموجب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بما فيها الحق في التعليم. وثمة العديد من الآليات المتاحة لوضع الحكومات أمام مسؤولياتها في هذا الصدد (محور السياسات 13-1).

وقد يعطي مؤشر التكافؤ فكرة مغلوطة نسبياً عن مستويات عدم المساواة بحسب المعيار الذي يستند إليه هذا المؤشر، إذ يبين التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 أن قيمة مؤشرات التكافؤ ستقترب من التكافؤ في البلدان التي توشك على تحقيق هدف إتمام كل الطلاب للتعليم بجميع مراحله. وعليه، فإن من الأهمية بمكان المقارنة بين البلدان التي سجل فيها هذا المؤشر قيمة متشابهة نسبياً. إذ بلغت نسبة الفتيات اللواتي أتممن المرحلة العليا من التعليم الثانوي 75 فتاة مقابل كل 100 فتى في نيجيريا مثلاً، و75 فتى مقابل كل 100 فتاة في تونس. ولدى الاستناد إلى مستوى الثراء، تبلغ نسبة إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي 44 فرداً من الخمس الأفقر من السكان مقابل كل 100 فرد من الخمس الأغنى منهم في الجبل الأسود، في حين تبلغ النسبة المناظرة في هندوراس 10 أفراد من الخمس الأفقر مقابل كل 100 فرد من الخمس الأغنى.

وتوفر الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية تقديرات بالغة الأهمية للتقدم صوب القضاء على أوجه التفاوت في المشاركة في التعليم وفي التحصيل الدراسي، بيد أنها تستثني كما يستثف من اسمها الأشخاص الذين لا يعيشون ضمن أسر معيشية، ومنهم بعض من أشد فئات السكان استضعافاً على غرار المشردين والأشخاص الذين يعيشون في مؤسسات إيواء. ومن الصعب أن تشمل هذه الدراسات الاستقصائية أيضاً الأشخاص كثري السفر والترحال على غرار البدو الرحل (الإطار 13-1).

وشدّد التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 على معيار رئيسي آخر لا يقبل المقارنة بسهولة ويمثل في لغة التدريس. وفي هذا الصدد، تختلف التحديات التي تواجهها البلدان المرتفعة الدخل ذات الأعداد الكبيرة من المهاجرين إلى حد ما عن التحديات القائمة في البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل حيث ترتفع مستويات التنوع العرقي واللغوي. وسلط برنامج التقييم الدولي للطلاب في عام 2015 الضوء على هاتين الفئتين من البلدان، إذ يبين تقييم أجراه في بلدان تنتمي إلى الفئة الأولى لنتائج الطلاب في سن 15 عاماً في اختبار العلوم وجود فارق مقداره

الجدول 13-2:

مؤشرات التكافؤ في إتمام التعليم بحسب مكان الإقامة ومستوى الثراء، ومعدلات إتمام التعليم لدى الذكور والإناث الأشد فقراً، بحسب المرحلة التعليمية والمنطقة وفئة الدخل للبلدان، 2010-2015

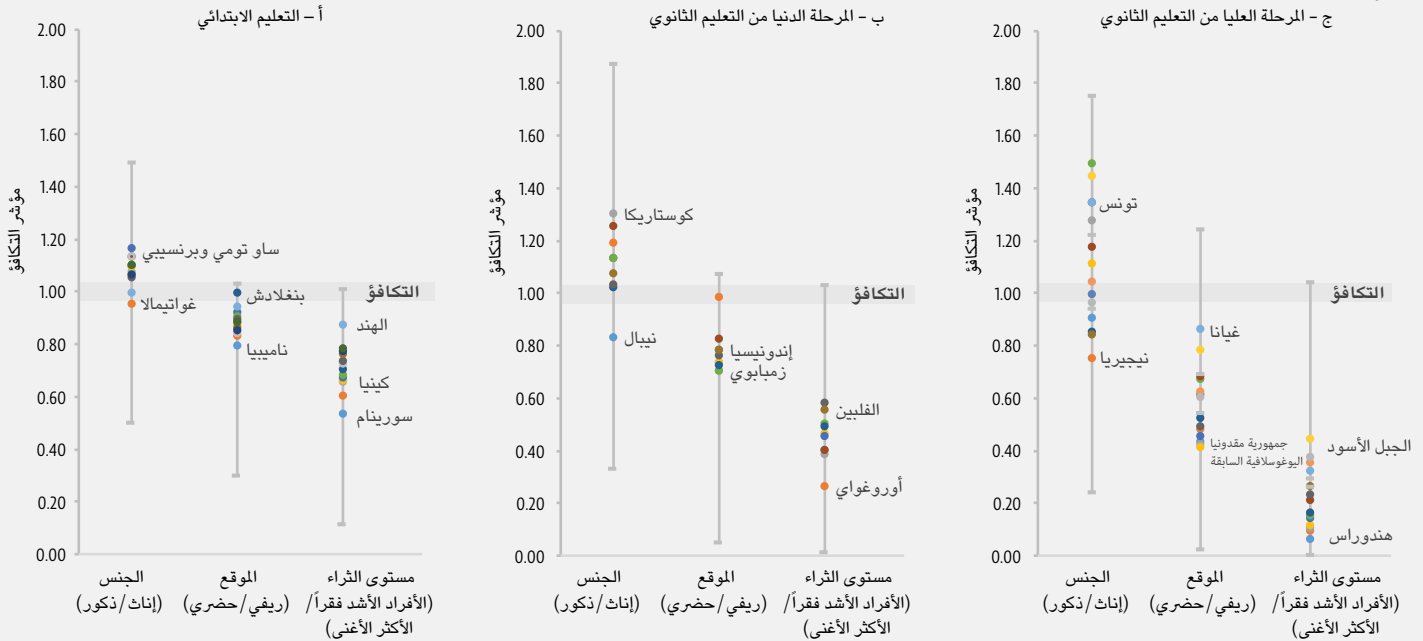
المرحلة العليا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				التعليم الابتدائي							
	مؤشر التكافؤ بحسب مكان الإقامة (المناطق الريفية/الحضرية)	مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثراء (الأفراد الأفقر/الأغنى)	الذكور الأشد فقراً	الإناث الأشد فقراً	مؤشر التكافؤ بحسب مكان الإقامة (المناطق الريفية/الحضرية)	مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثراء (الأفراد الأفقر/الأغنى)	الذكور الأشد فقراً	الإناث الأشد فقراً	مؤشر التكافؤ بحسب مكان الإقامة (المناطق الريفية/الحضرية)	مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثراء (الأفراد الأفقر/الأغنى)	الذكور الأشد فقراً	الإناث الأشد فقراً
العالم	0.86	0.73	72	71	0.75	0.61	54	54	0.55	0.40	32	33
القوقاز وآسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا وجنوب شرقها	0.97	0.91	88	92	0.84	0.75	65	72	0.65	0.60	45	48
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	99	98	1.00	0.97	95	96	0.95	0.84	77	81
أمريكا اللاتينية والكاريبي	0.90	0.85	80	86	0.79	0.62	56	63	0.60	0.38	31	34
شمال أفريقيا وغرب آسيا	0.86	0.69	69	63	0.73	0.49	44	42	0.54	0.27	18	16
المحيط الهادي	...	...	...	...	...	0.97	97	96	...	0.80	80	69
جنوب آسيا	0.91	0.76	75	71	0.83	0.63	60	53	0.53	0.31	23	16
أفريقيا جنوب الصحراء	0.61	0.37	34	31	0.41	0.18	17	13	0.30	0.08	8	5
بلدان متدنية الدخل	0.56	0.36	31	28	0.33	0.14	12	8	0.19	0.05	3	2
بلدان تنتمي إلى الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	0.88	0.72	70	68	0.77	0.54	53	47	0.52	0.27	21	15
بلدان تنتمي إلى الشريحة العليا من الدخل المتوسط	0.96	0.92	89	93	0.86	0.82	69	78	0.69	0.63	49	52
بلدان مرتفعة الدخل	...	...	...	...	...	0.95	89	92	...	0.81	73	79

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 13-3:

تختلف درجة التفاوت حتى فيما بين البلدان التي تتشابه فيها معدلات إتمام التعليم

مؤشر التكافؤ في إتمام التعليم بحسب الجنس ومكان الإقامة ومستوى الثراء وبحسب المرحلة التعليمية في بلدان مختارة كانت معدلات الإتمام فيها قريبة من المتوسط، 2010-2015



الإطار 13-1

لا تشمل الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية العديد من الفئات الضعيفة والهشة

يتطلب رصد الغاية 4-5 تقدير مستويات التكافؤ المرتبطة بمؤشرات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة عبر دراسات استقصائية تتيح تصنيف البيانات وفق معايير محددة كمستوى الثراء والإعاقة والانتماء العرقي. ولا بد من الاستعانة بقوائم تضم جميع الأسر المعيشية توفرها عمليات التعداد السكاني للحصول على عينة تمثيلية للسكان. ورغم استناد عمليات التعداد السكاني الحديثة إلى تقنيات عدة لتقدير أعداد السكان المهمشين، إلا أن من غير المرجح أن تتضمن تلك القوائم جميع أعضاء المجموعات المهمشة، فبعضهم ليس لديه عنوان دائم بينما لا يملك بعضهم الآخر وثائق ثبوتية أو أنهم غير مسجلين أصلاً في السجلات الرسمية، مما يعني غياب الكثير منهم عن عمليات التعداد السكاني وعن الدراسات الاستقصائية. وعليه، فإن النسب التقديرية لمستويات الاستبعاد أدنى من الواقع.

وفي بعض الأحيان، تُصمم عمليات التعداد السكاني على نحو يجعل من الصعب قياس أعداد العمال المنزليين والبدو ورعاة الماشية والعمال الموسمين والمهاجرين والمشردين وعديمي الجنسية واللجائين القاطنين في مخيمات اللجوء والسجناء وسائر الأشخاص الذين يعيشون في مؤسسات إيواء، كما قد تستثني أيضاً بعض الأقليات العرقية أو السكان الذين يعيشون في مناطق متأثرة بالنزاعات. أما سكان الأحياء الفقيرة فتشملهم عمليات التعداد السكاني ولكنهم يغيبون أحياناً عن الدراسات الاستقصائية الأسرية أو لا يعكس تمثيلهم فيها للواقع إما بسبب التكاليف المترتبة على إشراكهم أو بسبب وجود بعض المخاطر الأمنية.

وقد تستبعد الدراسات الاستقصائية الأسرية أعداداً كبيرة من الأشخاص. وتشير إحدى التقديرات إلى أن عدد الأشخاص الذين تستبعدهم هذه الدراسات بسبب طريقة تصميمها يصل إلى 250 مليون شخص في العالم، يضاف إليهم 100 مليون نسمة من السكان غير الممثلين بما يتناسب وأعدادهم إما لصعوبة التعرف عليهم أو لصعوبة إجراء المقابلات معهم، وجميعهم على الأغلب من الخمس الأشد فقراً من السكان. ولا تتضمن الدراسات الاستقصائية الدولية الكبرى للأسر المعيشية كالدراسات الاستقصائية الديموغرافية والصحية والدراسات الاستقصائية متعددة المؤشرات أية ترتيبات خاصة من أجل شمل سكان الأحياء الفقيرة. وبحسب إحدى التقديرات، فإن نسبة السكان الذين لم تشملهم العينات التمثيلية في إطار هذه الدراسات في عواصم بلدان شرق أفريقيا تتراوح بين 14% في كمبالا و52% في دار السلام.

وثمة سبل لزيادة تمثيل السكان الذين يصعب الوصول إليهم، إذ تكفي مبالغ زهيدة نسبياً للارتقاء بجودة السجلات وبنظم الأحوال المدنية التي تعثرها العيوب. ولسد أوجه النقص في الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية، يمكن توسيع نطاق تغطية عمليات التعداد السكاني أو الاستعانة بدراسات استقصائية يجريها المواطنون أنفسهم تكون أكثر فعالية في تمثيل السكان الذين يصعب الوصول إليهم عبر الاستعانة بأشخاص من داخل المجتمعات المعنية هم أكثر معرفة بتركيب السكان المحليين و/أو أكثر قدرة على العمل في المناطق الحساسة أمنياً.

المصادر: (Carr-Hill (2013); Chan et al. (2010); Rubenstein and Stark (2016); Stuart et al. (2015); Vlahov et al. (2011)

وعموماً، لا تزال أوجه عدم المساواة قائمة بين الرجال والنساء في المناصب المدرسية القيادية، إذ تفوق أعداد مديري المدارس أعداد المديرات في معظم البلدان. وفي بعض البلدان، تكون حصة المرأة في المناصب الإدارية في المدارس دون حصة الرجل بنسبة ملحوظة. ففي اليابان مثلاً حيث تبلغ نسبة المعلمات في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 39%، لا تشكل النساء سوى 6% من مجموع مديري المدارس، بينما بلغت هذه النسب في جمهورية كوريا 68% و13% (الشكل 13-4). وحيثما تتوافر البيانات بشأن مختلف المراحل التعليمية، نجد أن حصة النساء من المناصب الإدارية تتراجع كلما تقدمت المرحلة التعليمية، إذ شكلت النساء في النمسا مثلاً 79% من مجموع مديري المدارس بينما انخفضت هذه النسبة إلى 32% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وفي السويد، بلغت هذه النسب 73% في المرحلة الابتدائية و45% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). أما في رواندا، فشكّلت النساء 30% من مجموع مديري المدارس في المرحلة الابتدائية و19% في المرحلة الثانوية (USAID, 2014).

ورغم ما تقدم، فقد طرأت زيادة على نسبة مديرات المدارس. ففي الولايات المتحدة مثلاً، ارتفعت نسبة مديرات المدارس الحكومية من 35% في السنة الدراسية 1993/1994 إلى 52% في السنة الدراسية 2011/2012 (United States NCES, 2016). ولأن مديري المدارس عادة ما ينتقون من بين أعضاء الهيئات التدريسية، ولأن تراكم الخبرات لدى المعلمين يزيد من احتمال اختيارهم لتولي منصب المدير، فإن حصة النساء الإجمالية من المناصب القيادية في المدارس ستواصل نموها على الأرجح.

وتقر خطة التنمية المستدامة لعام 2030 بضرورة أن يتمتع جميع الناس «بصرف النظر عن نوع الجنس والعمر والعرق والإثنية، والمعاقون والمهاجرون والشعوب الأصلية» بفرص التعلم مدى الحياة. ورغم ما قد يتبادر إلى الذهن بشأن سهولة جمع المعلومات عن هذه الفئات، إلا أن الدول تضع في الواقع عقبات جمة في طريق عمليات جمع البيانات كما أن العديد من مجموعات السكان المهمشة تشعر بالقلق إزاء هذه العمليات (محور السياسات 13-2). ولا بد من تذليل العقبات وتبديد أوجه القلق تلك من أجل الوفاء بالالتزام المتمثل في توفير فرص التعليم للجميع.

محور البيانات 13-1: تتواصل أوجه عدم المساواة بين الجنسين في المناصب القيادية في المدارس

من المعروف أن أعداد النساء العاملات في الهيئات التدريسية أعلى مقارنة بالرجال في معظم البلدان، أما المعلومات عن التفاوت المتواصل بين الجنسين لصالح الرجال في المناصب القيادية المدرسية وفي سائر المناصب الإدارية في حقل التعليم فأقل انتشاراً لأن معظم البلدان لا تقوم لا بجمع البيانات المتصلة بهذا الموضوع ولا بنشرها بانتظام.

وحتى وإن توافرت هذه البيانات لدى البلدان فإنها كثيراً ما لا تقوم بنشرها، أو تضطر إلى تكميلها ببيانات من مصادر أخرى (Wills, 2015). وبالنسبة للبيانات المتأتية من مصادر وطنية فيصعب في الكثير من الأحيان مقارنتها بين البلدان نظراً لاختلاف التعريفات والمسميات والمراحل التعليمية التي تُجمع المعلومات عنها وتنشر، بينما تميل التقارير الشاملة لعدة بلدان إلى إظهار النتائج الخاصة بكل بلد على حدة (Commonwealth Secretariat and UNESCO, 2010).

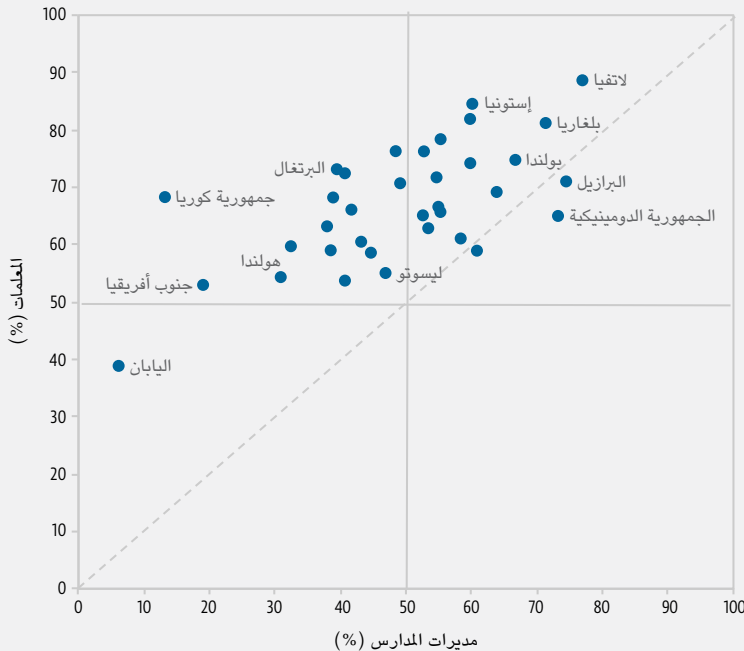
ولا تطلب الدراسات الاستقصائية المدرسية التي تتضمن أسئلة موجهة إلى مديري المدارس، كذلك التي يجريها برنامج التقييم الدولي للطلاب أو دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي، من المديرين تحديد جنسهم. وتعتبر الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم التي تركز بصفة رئيسية على معلمي المرحلة الدنيا من بين القلة القليلة من الدراسات التي تطلب تحديد جنس المدير. ورغم أن تقدير أعداد المديرين الذكور والإناث يجري استناداً إلى عينة من المدارس وليس إلى مسح شامل لها إلا أن تلك

تعتبر الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم من بين القلة القليلة من الدراسات التي تتضمن سؤالاً عن جنس المدير

التقديرات تتسق بشكل عام مع البيانات الإدارية التي نشرها المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي بشأن العاملين في إدارة المدارس في الاتحاد الأوروبي وبلدان المنطقة الاقتصادية الأوروبية. وتشمل بيانات هذا المكتب مديري المدارس ومسؤوليها الإداريين ومساعدتهم وغيرهم من الموظفين الإداريين الذين يضطلعون بمسؤوليات مشابهة، بيد أنها لا تشمل طواقم الدعم الإداري.

الشكل 13-4:

لا تمثل النساء سوى 6% من مجموع مديري المدارس في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في اليابان
النسبة المئوية لمعلمات المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ولمديرات المدارس في هذه المرحلة في بلدان مختارة، 2010-2013



المصادر: Data from 2013 OECD TALIS, supplemented by Commonwealth Secretariat and UNESCO (2010) for Dominica and Lesotho at the secondary level and Wills (2015) for South Africa

بيد أن هذه السياسات ليست سوى واحد من العوامل التي تؤثر على ما يحصل داخل قاعات الدرس (Trudell and Piper, 2014)، إذ تحول شحة الموارد، والعراقيل التي تفرضها أطراف رئيسية كأولياء الأمور والمعلمين، والممانعة التي تبديها هذه الأطراف، دون تطبيق السياسات الرامية إلى استخدام اللغة الأم في التدريس في الكثير من الأحيان (Nyarigoti and Ambiyio, 2014؛ Phindane, 2015). كما تؤثر عوامل أخرى تتصل بالتركيبة الديموغرافية للسكان، وبأنماط توزيعهم، وبالموارد المتاحة، وبتوفر الإرادة السياسية هي أيضاً على مدى تطبيق تلك السياسات.

وفي تيمور ليشتي، أجرت دراسة حديثة مسحاً للغات التي يتحدثها تلاميذ المرحلة الابتدائية في البلاد بالاستناد إلى بيانات جمعها أكثر من 8000 معلم. وكانت وزارة التربية والتعليم قد وفرت التدريب لمديري 1415 مدرسة على كيفية جمع البيانات. وطلبت الدراسة من معلمي تلك المدارس تحديد اللغة التي يجيدها كل تلميذ وذكر اللغة التي يعتبرها المعلمون أنفسهم لغتهم الأولى، وأظهرت أن لغة تيتون براسا، وهي اللغة الرئيسية المستخدمة في التدريس في البلاد، هي اللغة الأولى بالنسبة لما يربو على 50% من تلاميذ المرحلة الابتدائية. إلا أن التباين بين نتائج هذه الدراسة ونتائج تعداد سكاني سابق يشي باحتمال المغالاة في تقدير تلك النسبة، إذ لم تبلغ نسبة تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين أفادوا في عام 2015 بأن لغة تيتون براسا هي لغتهم الأولى سوى 30% (Kosonen, 2017).

ويستند تحليل جديد أعد لهذا التقرير إلى كل من الإحصاءات السكانية، والبيانات الديموغرافية اللغوية، والوثائق الخاصة بالسياسات المتعلقة بلغة التدريس، وإلى معلومات وبيانات إضافية منها الدراسة التي أجريت في تيمور ليشتي، من أجل تقدير نسبة الطلاب الذين يتحدثون في بيوتهم لغة التدريس في المرحلة الابتدائية في 11 بلداً في جنوب آسيا وجنوب شرقها (الجدول 13-4). وبما أن البيانات المتاحة لم تكن كافية لحساب النسب المئوية الدقيقة في معظم البلدان، فقد صُنّف هذا التحليل البلدان في ثلاث خانات (مرتفع، متوسط، متدني) بحسب مستوى استخدام اللغة التي يتحدثها الطلاب في بيوتهم في التدريس. وأشارت التقديرات في بروني دار السلام مثلاً إلى أن ما بين 5% و20% من الأطفال يتحدثون في بيوتهم اللغة المستخدمة في التدريس، بينما بلغت هذه النسبة نحو 90% في كمبوديا وفيتنام (Kosonen, 2017).

ومن التحديات الكبرى التي تواجه القائمين على تقدير هذه النسب الاختلافات الواضحة في التنوع اللغوية لكل لغة. ففي ماليزيا مثلاً، يستخدم السكان تنوعات لغوية متعددة للغة الملايو تُعتبر مجرد لهجات انبثقت عن لغة الملايو الفصحى التي لا تتوافر أية بيانات عن مدى اتقان السكان لها. فضلاً عن ذلك، ورغم تلقي العديد من الماليزيين المنحدرين من أصول إثنية صينية التعليم الابتدائي بلغة مندرين الصينية، إلا أنه ما من بيانات توضح إن كانت هذه هي اللغة التي يتحدثونها في بيوتهم (Kosonen, 2017).

وتقل نسبة النساء اللواتي يتولين مناصب قيادية في مرحلة التعليم العالي عن النسب الواردة أعلاه. ففي عام 2009، لم تكن النساء يترأسن سوى 13% من مؤسسات التعليم العالي في بلدان الاتحاد الأوروبي السبعة والعشرين (Morley, 2014)، كما بيّنت دراسة استقصائية شملت بلدان الكمنولث أن النساء كن في عام 2006 يترأسن 9% من مجموع مؤسسات التعليم العالي في الهند وعددها 107 مؤسسة بينما لم يترأسن سوى 1% فحسب من مؤسسات التعليم العالي في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الناطقة بالإنجليزية وعددها 81 مؤسسة. وارتفعت نسب النساء اللواتي يشغلن منصب عمداء الكليات إلى 20% في الهند و13% في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الناطقة بالإنجليزية، بينما بلغت نسبة النساء اللواتي يتولين رئاسة الدوائر أو إدارتها 23% في الهند و18% في البلدان الأفريقية الأتفة الذكر (Singh, 2008).

لم تكن النساء يترأسن في عام 2009 سوى 13% من مؤسسات التعليم العالي في بلدان الاتحاد الأوروبي السبعة والعشرين

محور البيانات 13-2: من الصعب تقدير نسبة الطلاب الذين يتاح لهم التعلم باللغة التي يتحدثونها في بيوتهم

تشكل السياسات الخاصة بلغة التدريس مدخلاً إلى توسيع نطاق التعليم ليشمل مجموعات أكبر من السكان المستضعفين. وسلطت الدراسات الضوء على أهمية التدريس باستخدام اللغة الأولى أو اللغة الأم لمدة ست سنوات دراسية متواصلة على الأقل بوصفه وسيلة لتحسين المهارات اللغوية للطلاب والنهوض بأدائهم في المواد الدراسية الأخرى (Heugh et al., 2007; Piper et al., 2016). وفي إثيوبيا مثلاً، تشير التقديرات إلى أن بدء التدريس باللغة الأم في عام 1994 زاد سنوات التحصيل الدراسي بنصف سنة، كما زاد القدرة على القراءة بنحو 40% واحتمال قراءة الطلاب للصحف بنحو 25% (Ramachandran, 2017a) (انظر محور البيانات 14-1).

ورغم أهمية لغة التدريس في تحديد نتائج التعلم، إلا أن جمع المعلومات عن النسب المئوية للطلاب الذين يتلقون الدروس بلغتهم الأم أو بلغتهم الأولى ليس بالأمر اليسير. وثمة عدة طرق لرصد هذا المؤشر، منها الاستعانة بالوثائق الرسمية، وسؤال المعلمين، وطرح الأسئلة عنه في الدراسات الاستقصائية الأسرية، والاستعانة بعمليات تقييم نتائج التعلم.

وتشكل عمليات الاستعراض المنتظمة للوثائق الرسمية المعنية بسياسات التعليم الخطوة الأولى صوب رصد اللغة المستخدمة في التعليم، إذ يَبين استعراض منهجي أجري مؤخراً لهذه الوثائق في 21 بلداً في شرق أفريقيا وجنوبها أن ثلاثة من هذه البلدان لا تزال تفرض التدريس بلغة أجنبية بدءاً من الصف الأول الابتدائي، رغم أن سياسات التعليم تتيح في بلدين منها هما أنغولا وموزمبيق استخدام اللغات المحلية (الجدول 13-3). واعتمد معظم البلدان بما فيها كينيا وليسوتو وسوازيلند وزامبيا سياسات «للخروج المبكر» من التعليم الانتقالي الثنائي اللغة تنص على توفير التعليم بلغة محلية واحدة أو أكثر في الصفوف الابتدائية الأولى والانتقال بعد الصف الرابع أو الخامس الابتدائي إلى التدريس بلغة أجنبية ليستمر استخدام هذه اللغة في التدريس في باقي الصفوف في المرحلتين الابتدائية والثانوية وفي التعليم العالي أيضاً (Trudell, 2016).

الجدول 13-3:

السياسات الخاصة بلغة التدريس في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

التدريس بلغة أجنبية بدءاً من الصف الأول	التدريس بلغة أفريقية حتى الصف الثالث والانتقال إلى لغة أجنبية في الصف الرابع	التدريس بلغة أفريقية حتى الصف الرابع والانتقال إلى لغة أجنبية في الصف الخامس	سياسات أخرى
- أنغولا (اللغة البرتغالية، رغم أن سياسات التعليم تتيح التدريس باللغات المحلية) - جزر القمر (اللغات العربية والفرنسية) - موزمبيق (اللغة البرتغالية، رغم أن سياسات التعليم تتيح التدريس باللغات المحلية)	- كينيا (من اللغات المستخدمة في مناطق تجمع السكان، إلى اللغة الإنجليزية) - ليسوتو (من لغة سيسوتو إلى اللغة الإنجليزية) - مدغشقر (من اللغة الماغاشية إلى اللغة الفرنسية) - ناميبيا (من اللغات المحلية إلى اللغة الإنجليزية) - رواندا (من لغة كينيارواندا إلى اللغة الإنجليزية) - جنوب السودان (من اللغات المحلية إلى اللغة الإنجليزية) - أوغندا (من اللغات المحلية إلى اللغة الإنجليزية) - زيمبابوي (من اللغات المحلية إلى اللغة الإنجليزية)	- بوتسوانا (من لغة سيسوتوانا إلى اللغة الإنجليزية) - بوروندي (من لغة كيروندي إلى اللغة الفرنسية) - سوازيلند (من لغة سيسواتي إلى اللغة الإنجليزية) - زامبيا (من اللغات المحلية إلى اللغة الإنجليزية)	- ملاوي (التدريس باللغتين الإنجليزية ولغة شيتشوا من الصف الأول) - إريتريا (التدريس بتسعة لغات مختلفة حتى الصف الخامس) - إثيوبيا (التدريس بلغات عدة ثم الانتقال إلى اللغة الإنجليزية في الصف الخامس أو السابع أو التاسع بحسب المنطقة) - أرض الصومال وبونتلان ومنطقة جنوب الصومال ووسطها (التدريس باللغة الصومالية إلى نهاية المرحلة الابتدائية) - جنوب أفريقيا (التدريس بإحدى عشرة لغة مختلفة في المرحلتين الابتدائية والثانوية) - جمهورية تنزانيا المتحدة (التدريس باللغة السواحيلية حتى الصف الحادي عشر)

المصدر: (Trudell 2016)

الجدول 13-4:

النسبة المئوية للأطفال الذين يتحدثون في بيوتهم اللغة المستخدمة في التدريس في بلدان جنوب شرق آسيا

مستوى استخدام اللغة التي يتحدثها الأطفال في بيوتهم في التدريس	البلدان (نسبة الأطفال الذين يتحدثون في بيوتهم اللغة المستخدمة في التدريس)
مرتفع	كمبوديا (90%) فيتنام (90%)
متوسط	الفلبين (60% إلى 75%) ماليزيا (45% إلى 60%) ميانمار (45% إلى 60%)
متدني	تايلاند (50%) جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية (50%) تيمور ليشتي (30% إلى 50%) سنغافورة (25% إلى 50%) إندونيسيا (10% إلى 25%) بروني دار السلام (5% إلى 20%)

المصدر: (Kosonen 2017)

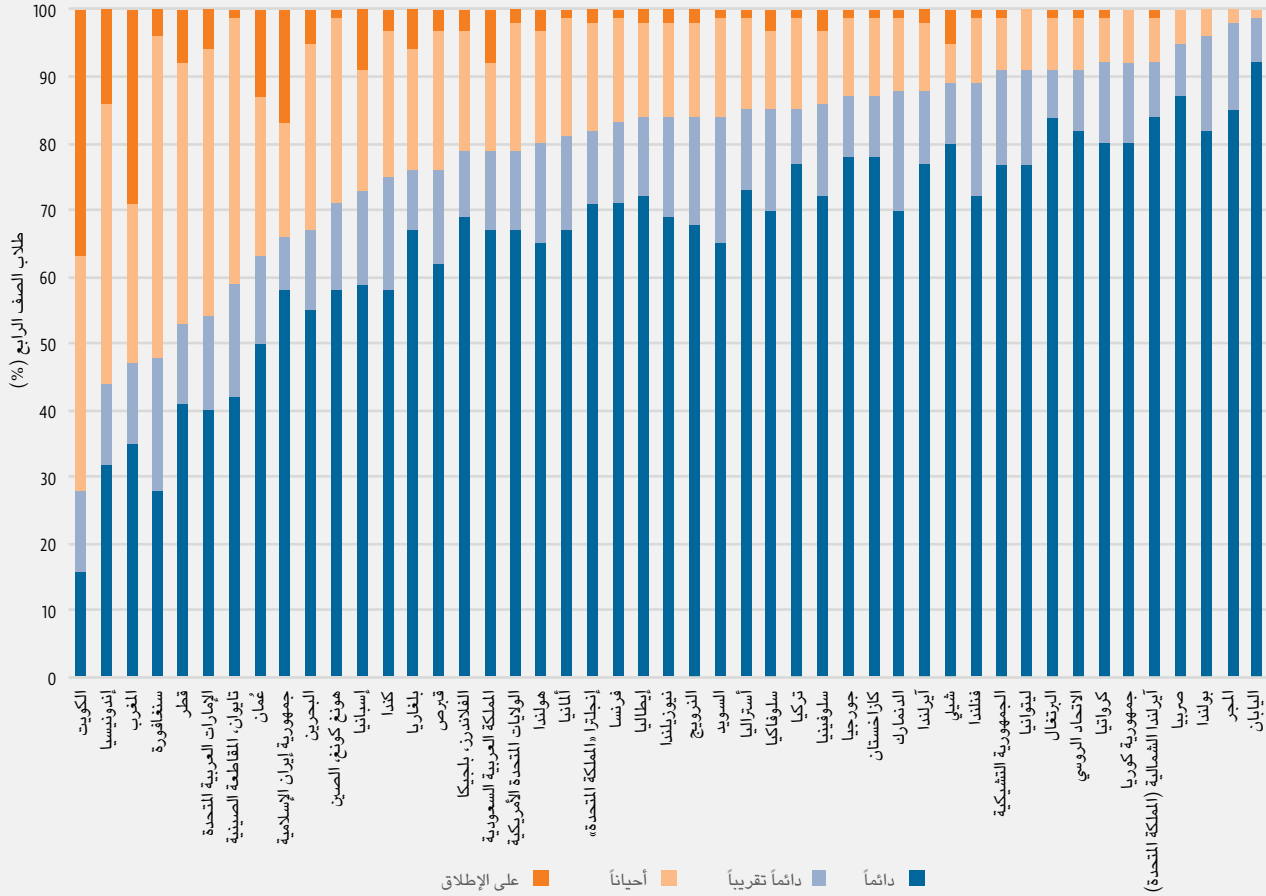
ويمكن التعرف على السياسات الخاصة بلغة التدريس من خلال عمليات تقييم التعلم المنفذة على المستوى الوطني أو الشاملة لعدة بلدان. إذ عكفت دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي في عام 2015 مثلاً على جمع البيانات عن وتيرة تحدث طلاب الصفين الرابع والثامن لغة الاختبارات في بيوتهم، وبيّنت أن 79% من طلاب الصف الرابع يتحدثون تلك اللغة بصورة دائمة أو شبه دائمة في بيوتهم، بينما يتحدثها أحياناً 17% من الطلاب ولا يتحدثها على الإطلاق 4% منهم. وتباينت نسب الطلاب الذين إما أنهم يتحدثون لغة الاختبارات أحياناً في بيوتهم أو لا يتحدثونها هناك على الإطلاق من بلد لآخر، إذ بلغت 53% في المغرب و24% في بلغاريا بينما لم تتجاوز 1% في اليابان (الشكل 13-5).

وفي سياق مشابه، بيّن برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015 أن اثنين من كل ثلاثة طلاب من أبناء الجيل الأول من المهاجرين وواحداً تقريباً من كل طالبين من أبناء الجيل الثاني من المهاجرين يتحدثون في بيوتهم لغة تختلف عن اللغة المستخدمة لإجراء هذا التقييم في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وأشار التقييم إلى أن ما يربو على 75% من الطلاب من أبناء الجيل الأول من المهاجرين في النمسا وألمانيا والسويد والولايات المتحدة يتحدثون لغة أخرى في بيوتهم، في حين قلّت هذه النسبة عن 50% في أستراليا ونيوزيلندا. وبين عامي 2006 و2015، طرأت زيادة قدرها أربع نقاط مئوية على نسبة الطلاب المهاجرين الذين لا يتحدثون لغة الاختبارات في بيوتهم (OECD, 2016d).

ومن شأن الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية أن تساعد هي أيضاً في رصد التقدم المحرز. فعلى سبيل المثال، يرمي استبيان تضمينته أحدث دراسة استقصائية متعددة المؤشرات ويستهدف الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 5 أعوام و17 عاماً إلى تقييم مهارات القراءة الأساسية لديهم وإلى جمع المعلومات عن خلفيتهم، بما في ذلك اللغة التي يتحدثونها في بيوتهم واللغة المستخدمة لتدريسهم. وهنا أيضاً، قد يكون استخدام الأسماء الشائعة للغات مضللاً بعض الشيء خاصة إذا استعصى على المتحدثين باللهجات المختلفة فهم بعضهم البعض. لذا يتعين أن يلم القائمون على جمع البيانات في إطار هذه الدراسات بالوضع اللغوي القائم وأن يتلقوا التدريب المناسب.

الشكل 13-5:

بلغت نسبة الطلاب الذين إما أنهم يتحدثون لغة الاختبارات في بيوتهم أحياناً أو لا يتحدثونها هناك على الإطلاق 21% في المتوسط في البلدان المشاركة في دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي
النسبة المئوية لطلاب الصف الرابع بحسب وتيرة تحدثهم لغة الاختبارات في بيوتهم في عام 2015



المصدر: (Martin et al. (2016b).

وشكل اعتماد اتفاقية الأمم المتحدة بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام 2007 نقطة تحول على صعيد التعليم الشامل، إذ دعت المادة 24 من الاتفاقية إلى تطوير التعليم الشامل والجامع على جميع المستويات، وركزت تركيزاً خاصاً على التزامات البلدان في هذا الصدد. وتنص الاتفاقية بصفة خاصة على ضرورة أن تتحقق الدول الأطراف من أن قوانينها تروج حق الأشخاص ذوي الإعاقة في الانتفاع بالتعليم في جميع المراحل التعليمية وتمكنهم من التعلم جنباً إلى جنب مع أقرانهم في مدارس شاملة للجميع، وذلك مثلاً عبر إعداد خطط تعليم فردية لصالحهم. وتنص الاتفاقية أيضاً على ضرورة اعتماد تدابير محددة لضمان حق الأشخاص ذوي الإعاقة في تلقي التعليم بأسلوب يسير وعلى يد معلمين مؤهلين حصلوا على التدريب المناسب (United Nations, 2007).

محور السياسات 1-13: وضع الحكومات أمام مسؤولياتها فيما يتصل بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم الشامل

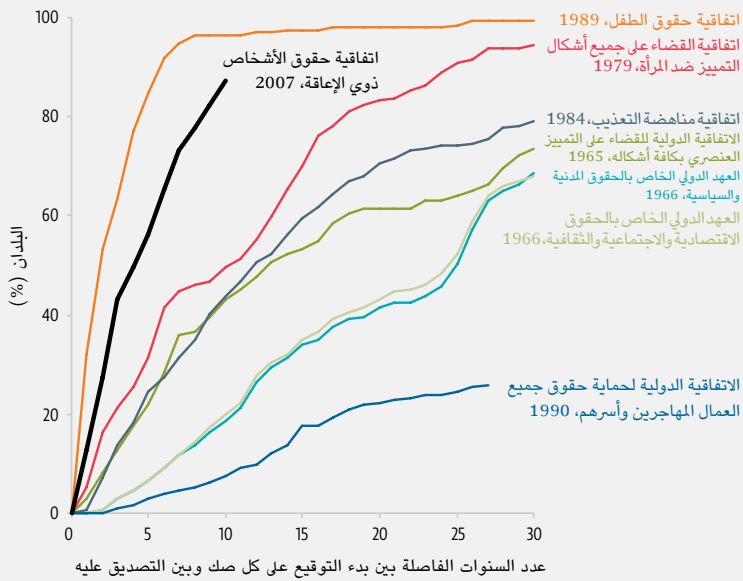
شهد النقاش الدائر بشأن تعليم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الكثير من التطورات خلال السنوات الأخيرة. فبعد أن كان هذا النقاش يركز في مراحله الأولى على مفهوم «الدمج»، برز في الآونة الأخيرة مصطلح «الشمول» باعتباره المصطلح الأفضل لوصف النهج الذي يقر بأن التحديات التي تواجه توفير التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة تنبع أساساً من النظام التعليمي نفسه وليس من الطلاب. ويرمي التعليم الشامل إلى تغيير الهياكل والمضامين المتعارف عليها، بما فيها المناهج الدراسية والأساليب التربوية وعمليات التقييم، بغية إزالة العقبات التي تحول دون الانتفاع بالتعليم ودون الانتقال من مرحلة تعليمية لأخرى. ورغم أن مفهوم الشمول يرمي إلى تلبية احتياجات الطلاب جميعاً، إلا أنه يرتبط في الأذهان بصفة عامة بالأشخاص ذوي الإعاقة.

على الدول الأطراف في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أن تتحقق من أن قوانينها تروج حق الأشخاص ذوي الإعاقة في الانتفاع بالتعليم في جميع المراحل التعليمية وتمكنهم من التعلم جنباً إلى جنب مع أقرانهم في مدارس شاملة للجميع

66

الشكل 13-6

جري التصديق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بسرعة مقارنة بغيرها من المعاهدات الرئيسية في مجال حقوق الإنسان
النسبة المئوية للبلدان التي صدّقت على المعاهدات الرئيسية في مجال حقوق الإنسان استناداً إلى عدد السنين التي مرت منذ اعتمادها



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالاستناد إلى مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان (OHCHR) (2017).

ولا يكفي أن توقع البلدان على المعاهدات حتى تصبح ملزمة من الناحية القانونية، بل ينبغي التصديق عليها أيضاً، مما يتطلب الحصول على موافقة المشرعين أو رئيس الدولة وإعلان البلد رسمياً قبولها على المستوى الدولي. وصدّق الكثير من البلدان الأطراف على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بسرعة، إذ بلغ معدل التصديق عليها 87% في غضون 10 سنوات من اعتمادها، وهو معدل تصديق مرتفع جداً لم تتفوق عليه سوى اتفاقية حقوق الطفل (الشكل 13-6).

ويعدّ هذا النهج القائم على الحقوق لتوفير التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة هؤلاء الأشخاص بالأسس الضرورية لمساءلة الأطراف المكلفة بهذه المسؤوليات، وعلى رأسها الحكومات. ويُنتظر من الحكومات في هذا الصدد أن (أ) تبيّن وتفسّر وتبرّر كيف وفّت بالتزاماتها المتصلة بإعمال حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، و(ب) أن تتيح لأصحاب هذا الحق التماس سبل الانتصاف في حال انتهكت حقوقهم.

ويتناول هذا القسم ثلاثة أنواع من آليات المساءلة التي تكفل الحق في التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة ويناقش خصائصها ودرجة فعاليتها، ألا وهي الآليات القضائية (كاستعراض القوانين)، والإدارية (كإجراءات رفع الشكاوى) والاجتماعية (كعمليات الرصد التي يجريها المجتمع المدني) (الجدول 13-5).

الجدول 13-5

آليات المساءلة المتصلة بالحق في التعليم الشامل

المستوى	قضائية	إدارية	اجتماعية	النهج
دولي	رصد المعاهدات			نظامي
وطني	استعراض التشريعات	الرصد على المستوى الوطني		
دون وطني		إجراءات رفع الشكاوى	تيسير أنشطة الدعوة والمناصرة	
محلي			الرصد على المستوى المحلي	غير نظامي

المصدر: Based on Leonard Cheshire Disability (2017).

”

بيّنت التقارير التي رفعها 86 بلداً إلى لجنة الأمم المتحدة أن الدساتير والقوانين والسياسات في جل هذه البلدان باستثناء خمسة منها تشير إشارة صريحة إلى حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم

“

ومن أصل 56 بلداً وفرت بيانات عن أعداد الطلاب ذوي الإعاقة الملتحقين بالبرامج التعليمية، لم يقدّم سوى 23 بلداً بتصنيف تلك البيانات بحسب طبيعة الإعاقة. واستعان العديد من البلدان بالمعايير الدولية لتصنيف الإعاقة، إذ استندت الصين وقبرص وتايلاند والأوروغواي إلى التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحة الذي أعدته منظمة الصحة العالمية بينما استخدم كل من المغرب وميانمار وجنوب أفريقيا مجموعة الأسئلة القصيرة التي أعدها فريق واشنطن المعني بإحصاءات الإعاقة. أما الفلبين فقد استعانت بكلتا المعيارين.

”

لم يقدّم سوى 23 بلداً من

أصل 56 بلداً بتصنيف

البيانات عن الطلاب ذوي

الإعاقة بحسب طبيعة الإعاقة

“

وأشارت الدساتير والقوانين والسياسات في 42 من البلدان التي رفعت تقارير إلى لجنة الأمم المتحدة وعددها 86 بلداً إشارة صريحة إلى التعليم الشامل، مما يشي بميل تلك البلدان للابتعاد عن مدارس التربية الخاصة وتوجهها نحو توفير التعليم الشامل في المدارس العادية. ففي كرواتيا مثلاً، كان الأطفال الذين يعانون من أشد أشكال الإعاقة حدة وتأثيراً على النمو يتلقون التعليم في مدارس التربية الخاصة الموجودة بصفة رئيسية في المدن الكبرى مما كان يعني في العادة فصلهم عن أسرهم. وبفضل قانون التعليم الابتدائي والثانوي (2008) والمعايير الوطنية الخاصة بالأساليب التربوية (2008 و2010) التي اعتمدها البلاد، بات التعليم في مدارس التربية الخاصة هو الاستثناء الذي لا يسري إلا على الطلاب الذين يحتاجون إلى رعاية صحية واجتماعية أيضاً (OHCHR, 2013b).

ورغم أن القوانين والسياسات في العديد من البلدان تشير إلى التعليم الشامل إلا أن تفسير هذا المفهوم يختلف اختلافاً شديداً من بلد لآخر. إذ تُعرّف أرمينيا مثلاً التعليم الشامل بوصفه «توفير التعليم المشترك في مؤسسات التعليم العامة للأشخاص ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، عبر إتاحة ظروف محددة تناسب تعليمهم، وللأشخاص الذين لا يحتاجون إلى مثل هذه الظروف» (OHCHR, 2015a). وفي المقابل، تشمل السياسة التي تعتمدها سلوفينيا في هذا الصدد «تكيف المناهج الدراسية، وتطبيق برامج تعليمية تناسب كل فرد، وتعديل طرق تنظيم عملية التعلم ووسائل رصدها، وأساليب تقييم المعرفة والتقدم المحرز، وتوقيت الدروس... [و] الدعم المهني الإضافي، ... والتوجيهات المتصلة بعملية النمو... [و] إشراك أولياء الأمور والمؤسسات التعليمية على نحو أكبر في عملية التوجيه، [و] التعليم في المنازل».

تسلط آليات الرصد الدولية الضوء على الحق في التعليم الشامل

يتوقف إعمال الحق في التعليم الشامل الذي تكفله اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وغيرها من الصكوك الخاصة بحقوق الإنسان، كاتفاقية مكافحة التمييز في مجال التعليم، على توافر آليات رصد فعالة (UNESCO, 2013c)، إذ يتيح رصد المعلومات والبيانات للحكومات تحديد المجالات التي يتعين التركيز عليها كما يتيح لأصحاب هذا الحق معرفة مدى وفاء حكوماتهم بالتزاماتها. وتنص اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على إنشاء آليات للتنفيذ والرصد، تشمل على المستوى الدولي مثلاً قيام لجنة الأمم المتحدة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ببحث التقارير التي ترفعها البلدان بشأن تطبيقها للاتفاقية، والنظر في كل الشكاوى المقدمة، وإجراء عمليات التحقيق وفق الاقتضاء. أما على المستوى الوطني، فتتص المادتان 31 و33 من الاتفاقية على الالتزامات الوطنية المتصلة بجمع البيانات، ووضع الخطط التنفيذية، ورفع التقارير إلى اللجنة.

وتلزم الفقرة 1 من المادة 33 الحكومات بتعيين جهة تنسيق واحدة أو أكثر تُعنى بتنفيذ هذه الاتفاقية وبإنشاء آلية تنسيق داخل الحكومة، بينما تنص الفقرة 2 من هذه المادة على إنشاء إطار عمل وطني لتعزيز الاتفاقية وحمايتها ورصد تنفيذها. ويتعين أن تكون إحدى هذه الآليات المنشئة بموجب القانون على الأقل مستقلة وبعيدة عن التدخلات الحكومية وأن تشمل المنظمات الممثلة للأشخاص ذوي الإعاقة أو أن تنسق أنشطتها عن كثب مع تلك المنظمات. وتنص الفقرة 3 من المادة 33 من الاتفاقية على ضرورة إسهام الأشخاص ذوي الإعاقة في عمليات رصد تنفيذ الاتفاقية.

وبين تحليل أعد لهذا التقرير وشمل التقارير التي رفعها 86 بلداً إلى لجنة الأمم المتحدة الآتفة الذكر أن الدساتير والقوانين والسياسات في جل هذه البلدان باستثناء خمسة منها تشير إشارة صريحة إلى حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم (Leonard Cheshire Disability, 2017)، بيد أن قلة قليلة من تلك البلدان ضمنت تقاريرها أي تعريف للمفاهيم المتصلة بالإعاقة أو التعليم رغم أهمية هذه التعريفات بالنسبة للبرامج التي ستعدها البلدان لاحقاً وبالنسبة لامتثالها لأحكام المادة 33 من الاتفاقية.

ومن شأن الافتقار إلى تعريف واضح مقبول دولياً لمفهوم الإعاقة والتربية الخاصة أن يعيق على نحو كبير الجهود المبذولة في هذا المضمار. وفي هذا الصدد، أشارت النمسا مثلاً إلى أنها ليست واثقة من كيفية التمييز بين مفهومي الإعاقة والقصور الوظيفي (OHCHR, 2011)، بينما أشارت منغوليا إلى التضارب بين الإحصاءات الخاصة بتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة المتأتية من الإدارة المركزية وتلك المتأتية من الإدارات والسلطات المحلية نظراً لاختلاف التعريفات المستخدمة. فضلاً عن ذلك، تبين أن العلاقات بين البلدان والمنظمات الممثلة للأشخاص ذوي الإعاقة ضعيفة وأن البلدان لم تعتمد منهجيات لتشخيص الأطفال ذوي الإعاقة (OHCHR, 2013a).

أنشئت أو كانت قيد الإنشاء في 52 بلداً. وأولكت هذه المهمة إلى أطراف مختلفة منها أمناء المظالم، ومفوضي حقوق الإنسان، والمجالس الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة. ولم يتضح بالنسبة لستة عشر بلداً ما إذا كان هذا المنصب مستقلاً.

وقام العديد من البلدان بالدمج بين أنشطة التنفيذ وعمليات الرصد التي ينبغي أن تتمتع بالاستقلالية. ففي إسبانيا مثلاً، كُلف المجلس الوطني الإسباني لشؤون الإعاقة بكل من أنشطة التنفيذ وعمليات الرصد على خلاف ما تنص عليه الصكوك القانونية الدولية المتصلة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

وفي فانواتو، عيّنت وزارة العدل أفرقة عمل وطنية وعلى مستوى المحافظات مهمتها تنسيق السياسة الوطنية في مجال الإعاقة واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ورصد تنفيذها.

ومن التحديات الأخرى أن معظم التقارير القطرية بلغت في التركيز على نسب القيد بدلاً من التركيز على الممارسات المتبعة في المدارس وقاعات الدرس. إن أشارت رواندا مثلاً إلى أنه « [لا يزال] يتعين بذل الكثير من الجهود ليس من أجل زيادة نسب القيد فحسب ... بل لتوفير عمليات تعلم ذات مغزى ولكي يبلغ الطلاب ذوي الإعاقة مستوى يناظر مستوى باقي الطلاب » (OHCHR, 2015b).

تؤدي منظمات المجتمع المدني التي تمثل الأشخاص ذوي الإعاقة دوراً رئيسياً على صعيد الرصد

من شأن المنظمات التي تمثل الأشخاص ذوي الإعاقة وكذلك الأسر والمجتمعات أن تؤدي دوراً بارزاً على صعيد رصد الالتزامات التي قطعتها البلدان. إذ يمكنها مثلاً مساعدة المدارس على اتخاذ قرارات أفضل، ورفع مستويات الوعي في صفوف الحكومات بشأن ما يقع عليها من التزامات إزاء توفير التعليم للجميع والضغط عليها للوفاء بتلك الالتزامات (UNESCO, 2009b). ففي نيوزيلندا مثلاً، أشارت مبادرة التعليم للجميع التي يتعاون في إطارها الأشخاص ذوي الإعاقة مع مؤسسات التعليم الشامل، إلى أن النقص في برامج التطوير المهني التي تركز على التعليم الشامل واضطرار الأسر لأن تدفع جزءاً من أجور طواقم الدعم من جيبها الخاص يقوضان تنفيذ سياسة التربية الخاصة في البلاد. وحدا ذلك بالحكومة إلى إدراج الحق في التعليم الشامل ضمن التعديلات المقترحة على قانون التعليم (Educators, 2017).

وتتجلى بعض الحالات الاستثنائية التي لا تتوجه فيها البلدان نحو التعليم الجامع، إذ ينص القانون في أذربيجان مثلاً على أن «الغرض من التربية الخاصة يتمثل في تكييف الأشخاص ذوي الإعاقة للعيش في مجتمعاتهم من خلال تعليمهم ما يلزم من معارف ومهارات وعادات، بما فيها العادات المتصلة بخدمة أنفسهم بأنفسهم، وبالعمل، وبالحياة الأسرية» (OHCHR, 2013c). ورغم أن تنمية الكفاءات المشتركة ينسجم مع سياسات التعليم الشامل، إلا أن جعل الأشخاص ذوي الإعاقة يتكيفون مع المجتمع يتعارض مع مبدأ تكييف النظم التعليمية لتلبي الاحتياجات التعليمية لكل الطلاب.

ويتعارض الواقع السائد أحياناً مع الأهداف التي تنشدها السياسات التعليمية. فمعظم المدارس في الأردن مثلاً غير مهيئة لتبني برامج التعليم الشامل وتنفيذها نظراً لما تواجهه من تحديات في مجال المواصلات، وعدم ملاءمة البنى التحتية المادية، وعدم مواءمة المناهج الدراسية مع احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة (OHCHR, 2012). وفي جنوب أفريقيا، يرسخ دستور البلاد وقانون المدارس لعام 1996 الحق في التعليم وينصان على توفير التعليم الإلزامي لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و15 عاماً وعلى إتاحة برامج التربية الخاصة لجميع الأطفال ذوي الإعاقة، كما تضمن كتاب أبيض صدر في عام 2001 تعريفاً للتعليم الشامل (South Africa Department of Education, 2001). بيد أن أحد تقارير الرصد التي أعدتها الحكومة أظهر أن 26% من الأطفال ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و15 سنة غير ملتحقين بمقاعد الدراسة، وأنه ثمة نقص حاد في أعداد المهنيين في حقل الخدمات الصحية والاجتماعية، وأن الحكومة تواصل بناء المزيد من مدارس التربية الخاصة، وأنه ما من ترتيبات خاصة تستهدف الأطفال ذوي الإعاقات العقلية الحادة (South Africa Department of Basic Education, 2015).

لا تزال بعض البلدان بصدد إعداد آليات وطنية للرصد

قام الكثير من البلدان بتنفيذ أنشطة وإعداد آليات لرصد الاتفاقية. وتضمن 49 تقريراً من التقارير القطرية التي جرى استعراضها وعددها 86 تقريراً معلومات وبيانات واضحة تدل على اختلاف فهم البلدان للمادة 33. ففيما يتعلق بالفقرة 1 من المادة 33، قام 22 بلداً بتعيين جهة تنسيق تُعنى بتنفيذ الاتفاقية، واختاروا لتأدية هذا الدور مؤسسات متنوعة تتراوح بين وزارة الشؤون الداخلية في جزر كوك، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية الفدرالية في ألمانيا، ومفوض شؤون التأهيل في هونغ كونغ، الصين. وفي المقابل، فإن 35 بلداً فقط وفرت تفاصيل بشأن آلية التنسيق الخاصة بتنفيذ الاتفاقية (Leonard Cheshire Disability, 2017). أما بالنسبة للفقرة 2 من المادة 33، فإن الآليات الرامية إلى «تعزيز الاتفاقية وحمايتها ورصد تنفيذها» قد

محور السياسات 13-2: رصد الوضع التعليمي للمجموعات التي تعاني من الحرمان

تسهم البيانات الخاصة بالوضع التعليمي للمجموعات التي تعاني من الحرمان والتمييز في زيادة مستويات الوعي لدى عامة الناس ورسم السياسات على حد سواء بأوجه عدم المساواة، كما تؤدي دوراً أساسياً في معرفة حجم التمييز الحاصل وفي بناء قاعدة أدلة تستخدم لرسم سياسات أكثر شمولاً (Simon and Piché, 2012). وتدعو الهيئات الدولية التي ترصد الامتثال للاتفاقيات في مجال حقوق الإنسان، على غرار لجنة حقوق الإنسان ولجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، البلدان الأعضاء إلى تصنيف هذه البيانات بحسب الخصائص الفردية لكل مجموعة من السكان (United Nations, 2001, 2016a). وتتباين عمليات الرصد التي تجريها البلدان لأوجه التفاوت في التعليم من بلد لآخر على أرض الواقع. ويستعرض هذا القسم النهج التي تتبعها البلدان لإجراء عمليات الرصد والقيود التي تخضع لها هذه العمليات.

توفر عمليات التعداد السكاني والدراسات الاستقصائية معلومات قيّمة

تستعين البلدان بطائفة من المصادر التي يختلف نطاقها وتتنوع أغراضها لجمع المعلومات عن الوضع التعليمي للأطفال والشباب والكبار الذين يعانون من الحرمان والتمييز. وتشمل هذه المصادر عمليات التعداد السكاني، والدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية وللمدارس، وغيرها من المصادر الإدارية (UNDP, 2010).

وتوفر عمليات التعداد السكاني بيانات عامة يوردها السكان أنفسهم وهي مصدر البيانات الوحيد الذي يشمل جميع السكان، كما قد توفر معلومات عن المجموعات المستضعفة التي غالباً ما لا تشملها الدراسات الاستقصائية المستندة إلى عينات تمثيلية، كالأشخاص ذوي الإعاقة (Mont, 2007). وبين تحليل شمل 138 من عمليات التعداد السكاني الوطنية التي استمدت منها البيانات بين عامي 1995 و2004 أن ما يربو على ثلث البلدان لم تصنف البيانات بحسب انتماءات السكان الإثنية (Morning, 2015). وأظهرت دراسة استقصائية عن الممارسات المتبعة في عمليات التعداد السكاني في 51 بلداً في آسيا الوسطى وأوروبا وأمريكا الشمالية في الفترة بين عامي 2005 و2014 أن 71% من تلك البلدان جمعت بيانات عن اللغة الأولى للسكان، وجمع 61% منها بيانات عن انتماءاتهم الإثنية بينما جمع 29% منها بيانات عن مسقط رأس الوالدين (Economic Commission for Europe, 2013). وشملت عمليات التعداد السكاني معلومات عن مستوى تعليم كل فرد تمثلت في أغلب الأحيان بالإشارة إلى أعلى مستوى تعليم نظامي بلغه كل فرد.

وبإمكان المنظمات غير الحكومية والمجموعات المستقلة العاملة في مجال حقوق الإنسان توفير المعلومات، وزيادة مستويات الوعي، وتقديم الدعم للأسر بشأن قضايا عدة منها الحقوق والمستحققات بموجب القانون، والخدمات المتاحة، وإجراءات رفع الشكاوى على المستوى المحلي. ويشكل تبادل المعلومات والتواصل مع الآخرين جزءاً من الاستراتيجيات المتاحة لتمكين المجموعات المهمشة وضمان وصول صوتها إلى رسمي السياسات

وقادة المدارس. ففي جنوب أفريقيا مثلاً، هدد مركز Section 27 القانوني الذي يعمل من أجل المنفعة العامة ومنظمة Siphilisa Isizwa المجتمعية بمقاضاة مديرية التربية والتعليم في محافظة كوازولو ناتال أمام المحكمة العليا في عام 2013، ونجحا في نهاية المطاف في حماية حق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الالتحاق بمدارس التربية الخاصة (Right to Education Initiative, 2015).

وبالنسبة لما يرد في الفقرة 3 من المادة 33، شاركت المنظمات التي تمثل الأشخاص ذوي الإعاقة في رصد تنفيذ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في 50 من البلدان التي رفعت تقارير قطرية، بيد أنها لم تشارك في عمليات الاستعراض القطرية سوى في 29 بلداً، نظراً لافتقارها إلى القدرات الضرورية في الكثير من الأحيان. وأشار التقرير الخاص برواندا مثلاً إلى أنه يتعين على المجلس الوطني للأشخاص ذوي الإعاقة «تعزيز قدراته على نحو عاجل والعمل على إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة في عمليات التنمية الوطنية» (OHCHR, 2015b).

الخلاصة

أدى اعتماد نهج يستند إلى الحقوق إلى فتح آفاق جديدة في مجال التعليم الشامل، كما وفر الأساس لعمل آليات المساءلة. وبمقدور الحكومات ضمان الحق في التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة من خلال الوفاء بالالتزامات التي نصت عليها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والمتمثلة في إنشاء آليات للتنسيق والرصد المستقل والإنفاذ ورفع الشكاوى وجبر الضرر. غير أنه لا ينبغي التقليل من حجم التحديات القائمة، فالضبابية في تعريف مصطلح الإعاقة والافتقار إلى المعايير الخاصة بالتعليم الشامل هما مثالان ليس إلا على القضايا الجوهرية التي قد تتسبب بإبطاء أو تأخير الجهود الرامية لإعداد نظم المعلومات وإنشاء آليات رصد قوية وإقامة مؤسسات تخضع للمساءلة.

وإلى جانب آليات المساءلة القضائية والإدارية، تتيح اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من حيث المبدأ وضع آليات للمساءلة الاجتماعية. غير أن تنفيذ الآليات المبتكرة التي تنص عليها الاتفاقية يتطلب تحقيق شرطين اثنين ألا وهما (أ) وجود آليات رصد مستقلة وهياكل تتيح مشاركة تمثيلية حقيقية، و(ب) وجود حركة قوية ومستقلة تناصر حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وقادرة على المشاركة الفعالة. ولكي تؤدي منظمات المجتمع المدني دورها على النحو الكامل، يتعين عليها بناء القدرات التي تمكنها من العمل على المستوى الاستراتيجي، والإحاطة بعملية وضع السياسات من جميع جوانبها، والاستثمار في المهارات التقنية والإدارية وفي مهارات التواصل.

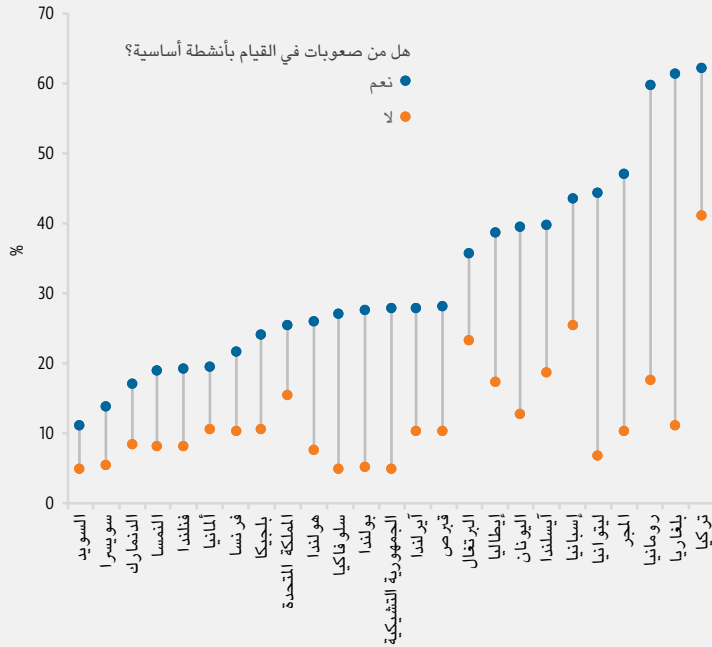
” شاركت المنظمات التي تمثل الأشخاص ذوي الإعاقة في رصد تنفيذ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في 50 من البلدان التي رفعت تقارير قطرية وعددها 86 بلداً

“

أظهرت دراسة استقصائية عن الممارسات المتبعة في عمليات التعداد السكاني الوطنية في 51 بلداً بين عامي 2005 و2014 أن 71% من تلك البلدان جمعت بيانات عن اللغة الأولى للسكان في حين جمع 61% منها بيانات عن انتماءاتهم الإثنية

الشكل 7-13:

الشباب ذوي الإعاقة في أوروبا هم أكثر عرضة لترك مقاعد الدراسة بصورة مبكرة
النسبة المئوية للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 عاماً وتركوا مقاعد
الدراسة بصورة مبكرة، بحسب وضع الإعاقة، 2011



ملاحظة: تُعرّف الإعاقة بأنها مواجهة صعوبات في القيام بأنشطة أساسية (تتصل بحاستي البصر أو السمع مثلاً أو بالمشي أو بالتواصل مع الآخرين)
المصدر: Eurostat (2014)

يسود الانطباع بأن قوانين حماية البيانات تحظر جمع البيانات الحساسة التي تكشف الانتماءات العرقية أو الإثنية أو الدينية للفئات المستهدفة

التي تكشف الانتماءات العرقية أو الإثنية أو الدينية للفئات المستهدفة (Ringelheim, 2006). ورغم أن القوانين الدولية تؤيد مبدأ التعريف الذاتي للانتماءات، أي أن يُعطى كل فرد حرية اختيار المجموعة الإثنية أو الدينية أو اللغوية التي يتماهى معها، إلا أن البلدان تفسر قوانين حماية البيانات بطرق مختلفة.

أما الدراسات الاستقصائية فتوفر معلومات أوسع نطاقاً من خلال التركيز على عينات منتقاة أو إجراء مقابلات أو طرح أسئلة محددة وهادفة. وفي فرنسا، استخدمت الدراسة الاستقصائية التي نُظمت بعنوان «المسارات والأصول» عينات كبيرة الحجم لتمثيل الأقليات مقارنة بالمجموعات الأخرى، علماً بأن الدراسات الاستقصائية المعتادة تميل إلى تمثيل الأقليات عبر عينات صغيرة الحجم. كما شملت الدراسة إجراء مقابلات مع أبناء المهاجرين اللذين قلما تستهدفهم الدراسات الاستقصائية عموماً. وبيّنت الدراسة أن 13% من أبناء المهاجرين يتركون مقاعد الدراسة دون الحصول على أية مؤهلات مقابل 8% لدى باقي الأطفال. وفاقته هذه النسبة المتوسط في صفوف أبناء المهاجرين من الجزائر (18%) ومن المغرب (15%) ومن تونس (15%) ومن تركيا (27%). (Brinbaum et al., 2010).

وفي عام 2011، استهدفت الدراسة الاستقصائية للقوى العاملة في الاتحاد الأوروبي جمع بيانات عن التعليم بصفة خاصة في بلدان الاتحاد وعددها 28 بلداً إلى جانب ثلاثة من البلدان الشريكة. وأظهرت الدراسة التي استندت إلى تعريفين للإعاقة أن نسبة الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً في بلدان الاتحاد الأوروبي ويواجهون صعوبات في القيام بأنشطة أساسية، وهو من المقياس الوظيفية للإعاقة، بلغت 0.8% بالنسبة للأنشطة المرتبطة بحاسة البصر و0.3% بالنسبة لتلك المرتبطة بحاسة السمع. أما معدل ترك مقاعد الدراسة بصورة مبكرة في بلدان الاتحاد الأوروبي فبلغ 25% لدى الطلاب الذين يواجهون صعوبات في القيام بأنشطة أساسية مقابل 12% فقط لدى باقي الطلاب. وكان الفارق بين المعدلين الأدنى في السويد (11% مقابل 5%) والأعلى في بلغاريا (61% مقابل 11%) (الشكل 7-13).

وتوفر الدراسات الاستقصائية المدرسية التي تشمل عدة بلدان وترمي إلى جمع المعلومات عن خلفية كل تلميذ بيانات عن الوضع التعليمي للسكان المهاجرين. فعلى سبيل المثال، بيّنت دراسة أجراها برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015 أن احتمال تدني أداء الطلاب المهاجرين في مادة العلوم عن مستويات الكفاءة الدنيا فاق بأكثر من الضعف الاحتمال نفسه لدى أقرانهم غير المهاجرين، حتى لدى مراعاة أوضاعهم الاجتماعية الاقتصادية، وذلك في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي شملتها الدراسة. أما في البرازيل وكولومبيا، فإن احتمال تدني أداء الطلاب المهاجرين عن مستويات الكفاءة الدنيا فاق بخمس مرات الاحتمال نفسه لدى أقرانهم (OECD, 2016e).

من شأن الاعتبارات المتصلة بالخصوصية والوصم والاعتبارات السياسية أن تعيق عمليات جمع البيانات

يثير جمع البيانات المتصلة بالتعليم والخاصة بالمجموعات التي تعاني من الحرمان والتمييز العديد من المشاغل، من بينها الانطباع العام السائد بأن قوانين حماية البيانات تحظر جمع البيانات الحساسة

النسبة 1% لدى المشاركين في الدراسة من المجموعات السكانية الأخرى (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014).

وتجلب الإعاقة في بعض مناطق العالم العار على الأفراد أو الأسر، وقد تكون وصمة العار المرتبطة ببعض أشكال الإعاقة شديدة جداً. ففي جنوب آسيا مثلاً، يُنظر إلى الإعاقة في الكثير من الأحيان بوصفها عقاباً على آثام أو ذنوب أو أخطاء ارتُكبت (Hussain et al., 2002). وفي باكستان، سعت دراسة استقصائية للأسر المعيشية شملت تسع محافظات في البلاد إلى معالجة خوف السكان من الوصم ودعتهم إلى تقييم درجة الصعوبة التي تواجههم في تأدية وظائف مختلفة. وبيّنت الدراسة أن معدلات انتشار الإعاقة في صفوف السكان أعلى بكثير مما أوردته عمليات التعداد السكاني والدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية ذات الطابع الرسمي (Singal et al., 2011).

”

على الحكومات أن توازن بين المخاطر المترتبة على جمع البيانات من جهة، وضرورة الالتزام بمبدأ مشاركة الجميع وعدم التخلي عن أحد الذي تقوم عليه أهداف التنمية المستدامة

“

وتخشى بعض الحكومات من أن تنعكس البيانات التي تبرز أوجه عدم المساواة بين مجموعات السكان سلباً على السياسات ومن أن تؤدي إلى زيادة الضغط على الحكومة لحثها على تخصيص مواردها بطريقة مختلفة. ويخشى أيضاً من أن تتسبب البيانات باندلاع نزاعات أو تزيد حدة التوتر بين مجموعات السكان أو تفاقم حالة الامتناع لدى السكان الذين يعانون من الحرمان (Ramsay, 2006). وعلى الحكومات أن توازن بين هذه المخاطر من جهة وضرورة الالتزام بمبدأ مشاركة الجميع وعدم التخلي عن أحد الذي تقوم عليه أهداف التنمية المستدامة.

لا ينبغي التقليل من أهمية التحديات المتصلة بإجراء عمليات القياس ووضع التعريفات

يصعب وضع تصنيفات إحصائية مشتركة والمقارنة بين الدراسات والمجموعات والبلدان نظراً لتنوع النهج المتبعة لقياس أوجه الحرمان في الماضي والحاضر.

ورغم الجهود التي بذلتها جهات عدة على رأسها مجموعة واشنطن للمواءمة بين التصنيفات المختلفة الخاصة بالإعاقة، إلا أن الخلافات لا تزال قائمة بشأن اعتماد تعريف للإعاقة يتيح قياسها في شتى السياقات، كما لا تزال طريقة تصنيف البيانات بعد جمعها والمنهجيات المتبعة لجمعها تتفاوت تفاوتاً شديداً (United Nations, 2016b). وأشار استعراض شمل سبعة بلدان أوروبية إلى أن لجان الخبراء المكلفة بتحديد أنواع الإعاقة التي تؤثر على التعليم ودرجاتها وضعت أحياناً تصنيفات لا يمكن التعويل عليها ولا تتماشى مع رسم السياسات المناهضة للتمييز (Chopin et al., 2014).

واستخدمت عمليات التعداد السكاني تسعة مصطلحات أو مفاهيم ترتبط بالانتماء العرقي بما فيها «العرق»، و«مكان الولادة»، و«الجنسية»، و«المواطنة»، و«مكان ولادة الأب والأم»، و«اللغة»، بينما ظهر مصطلح «العرق» أو «العرقي» في أكثر من نصف تلك العمليات.

ففي إنجلترا (المملكة المتحدة) مثلاً، وثّقت عمليات التعداد السكاني التي أجريت عام 1991 و2001 و2011 الانتماءات الإثنية والعرقية (عبر طرح السؤال التالي مثلاً: «ما هي المجموعة الإثنية التي تنحدر منها؟»). وعليه، أظهر التعداد السكاني لعام 2011 أن 60% من الكبار من الغجر البيض أو الأيرلنديين الرّحل لا يملكون أية مؤهلات، أي ما يفوق بمرتين ونصف المرة النسبة السائدة في صفوف البريطانيين الكبار البيض. ويبيّن تحليل أجري للسكان المهاجرين ارتفاع مستويات التحصيل التعليمي لجميع الكبار بين عامي 2001 و2011، إذ تراجعت نسبة المهاجرين من أصول بنغلاديشية الذين لا يملكون أية مؤهلات من 47% إلى 28%، بينما ظلت نسبة المهاجرين من أصول أفريقية سوداء عند حدود 10% (Lymperopoulou and Parameshwaran, 2014).

وبينما لا تقوم عمليات التعداد السكاني الوطنية في فرنسا بجمع البيانات عن الانتماءات الإثنية أو العرقية، إلا أنها تجمع البيانات عن الجنسية ومكان الولادة. وفي السويد، تتردد المدارس في جمع المعلومات عن الأقليات الإثنية وتعتبر ذلك تعدياً على الخصوصية (Nicaise et al., 2005). وبحول غياب البيانات المصنفة عن السكان المنتمين إلى أقليات دون إجراء عمليات تقييم سليمة للسياسات التعليمية (European Commission, 2009; Simon, 2008).

وعادة ما تُميّز القوانين الخاصة بحماية البيانات بين البيانات الفردية المعروفة المصدر والبيانات المجهولة المصدر، فتسمح بجمع البيانات المجهولة المصدر فحسب، كما تُميّز الأنظمة التي يطبقها الاتحاد الأوروبي لحماية البيانات بين البيانات الفردية المعروفة المصدر والبيانات الجماعية المجهولة المصدر بهدف حماية الخصوصية دون عرقلة جمع البيانات الإحصائية ونشرها. أما مجلس أوروبا فيوفق ما بين متطلبات إجراء البحوث ورسم السياسات من جهة وحماية الخصوصية من جهة أخرى، معتبراً أن نتائج الدراسات الإحصائية لا تمثل بيانات شخصية إذ أنها لا ترتبط بأشخاص معروفين (UNDP, 2010).

يتعين التقليل من المخاوف بشأن التبعات المحتملة لعمليات جمع البيانات

تخشى المجموعات السكانية من التعرض لخطر الوصم لدى الكشف عن بياناتها وأوضاعها التعليمية، إذ لطالما أسيء استخدام البيانات عن الأقليات الإثنية بهدف التمييز في حقها أو إساءة معاملتها (Jacobs et al., 2009; Simon, 2008).

ويثير إنتاج البيانات المصنفة ونشرها واستخدامها حساسية بعض المجتمعات. فعلى سبيل المثال، تعزف أقلية الروما بصفة خاصة عن توفير البيانات أو المشاركة في عمليات التعداد السكاني خشية التمييز في حقها وبناءً على تجربتها مع مدارس الأقليات، كما يخشى بعض أفرادها أيضاً من إساءة استخدام بياناتهم الشخصية لتقييد حركتهم أو لرسم سياسات مناهضة للأقليات (Gray, 2009). ومع ذلك، فإن البيانات التي جُمعت عن الوضع التعليمي لأقلية الروما كشفت عن البون الشاسع بينهم وبين باقي السكان، إذ أظهرت الدراسة الاستقصائية التي أجراها الاتحاد الأوروبي عن الأقليات والتمييز في تسع بلدان أن نصف أطفال هذه الأقلية فحسب ملتحق بالتعليم قبل الابتدائي، وأن 15% فقط من الشباب يتّمن المرحلة العليا من التعليم الثانوي أو التعليم المهني. وأظهرت الدراسة أيضاً أن نحو 20% من أفراد هذه الأقلية الذين شملتهم الدراسة لا يعرفون القراءة بينما بلغت هذه

بلغاريا، ذكرت التقارير أن مديري المدارس قاموا بجمع البيانات الإثنية استناداً إلى نظرتهم الخاصة للأمور ودون التماس موافقة أولياء الأمور (Chopin et al., 2014).

وثمة منهجية بديلة يمكن اعتمادها تتمثل في التحديد الذاتي لأوجه الحرمان، يقوم بموجبها المشاركون في الدراسات الاستقصائية بتحديد أصولهم الإثنية وأوضاعهم الصحية وإعاقاتهم وخصائصهم الأخرى بأنفسهم. ورغم أن التحديد الذاتي لهذه البيانات قد يسهم في حل عدد من المعضلات القانونية والأخلاقية، إلا أنه لا يضمن توفير بيانات سديدة أو قابلة للمقارنة في ظل معارضة الكثير من الأقليات بشدة الإفصاح عن هويتها الإثنية أو الدينية كما ورد أعلاه.

فضلاً عما تقدم، فإن الانتماء إلى مجموعة معينة، بصرف النظر عن القيام بتحديد هذا الانتماء، ليس منحوتاً في الصخر بل قد يتغير بحسب المستجدات الاجتماعية والسياسية (Abdikeeva, 2014). وفي هذا الصدد، أشارت دراسة مقارنة شملت عمليات تعداد سكاني ودراسات استقصائية أجريت في أستراليا وكندا والولايات المتحدة إلى أن الأنشطة الديموغرافية، كالهجرة والمصاهرة، تجعل قياس الانتماء إلى عرق أو إثنية معينة أكثر صعوبة، إذ أنها تتيح للمشاركين توفير أكثر من إجابة واحدة على الأسئلة المتعلقة بانتمائهم العرقي وهويتهم الإثنية (Stevens et al., 2015).

وحيثما تطبق البلدان برامج لفائدة مجموعات معينة من السكان، قد يصرح بعض الأفراد بانتمائهم إلى تلك المجموعات وإن كانوا لا يستوفون معايير الانتماء إليها من أجل التمتع بالمزايا المترتبة على ذلك. لذا فإن برامج العمل الإيجابي المطبقة في حقل التعليم، والتي تعير اهتماماً خاصاً للأقليات التي طالما تعرضت لأوجه الحرمان أو التمييز، تدعو إلى وضع تصنيفات جديدة. ففي البرازيل، أثارت سياسات العمل الإيجابي التي تستهدف عرقيات معينة الجدل بشأن ما إذا كان على الحكومات تصنيف المواطنين بحسب انتماءاتهم العرقية وكيفية القيام بذلك، وماهية الغاية المنشودة من هذه التصنيفات (Loveman et al., 2012).

الخلاصة

يتطلب تقييم التقدم الذي تحرزه البلدان صوب بلوغ الغايات المتصلة بالإنصاف والمنبثقة عن الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة توافر البيانات وتصنيفها، وهي مسألة أشارت إليها بوضوح خطة التنمية المستدامة لعام 2030. بيد أن القول أسهل من الفعل في هذا الصدد، إذ تعيق الاعتبارات المتصلة بالخصوصية وبالوصم وبالتعريفات المستخدمة وضع أدوات سديدة لأغراض الرصد ورسم السياسات. ومع ذلك، يتعين على راسمي السياسات ضمان الامتثال لشتى اتفاقيات حقوق الإنسان حتى لا تهضم حقوق المجموعات التي تعاني من التهميش والحرمان.

واشتمل سُدس تلك العمليات على سؤال عن انتماء الأفراد إلى مجموعات السكان الأصليين (Morning, 2015). ففي أستراليا مثلاً، اتسع نطاق جمع المعلومات عن السكان الأصليين مع كل تعداد سكاني نظمته البلاد منذ عام 1971 (Australia Department of Immigration and Border Protection, 2014). وأظهر التعداد السكاني لعام 2011 مثلاً اتساع الفارق بين نسب حضور أبناء مجموعات السكان الأصليين إلى المدارس مقارنة بباقي الطلاب مع تقدمهم في المراحل التعليمية، إذ ازداد هذا الفارق من 8 نقاط مئوية لدى الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 عاماً إلى 20 نقطة مئوية لدى الطلاب في سن 15-17 عاماً (Australian Bureau of Statistics, 2012).

أما التصنيفات بحسب القبيلة أو الطبقة أو الطائفة في جنوب آسيا فتتمثل حالة خاصة. إذ بين تحليل شمل عدة دراسات استقصائية وطنية استندت إلى عينات تمثيلية للسكان في الهند وأجريت بين عامي 1983 و2010 أن مستويات تعليم أفراد القبائل والطبقات والطوائف المصنفة قلت عن المتوسط بكثير رغم التقدم المحرز في هذا الصدد. فبينما بلغ معدل الحضور الوطني في التعليم العالي 23% في عام 2010، ارتفعت نسبة حضور أبناء القبائل المصنفة في التعليم العالي من 2% إلى 12% ونسبة حضور أبناء الطبقات والطوائف المصنفة من 4% إلى 15% (Tilak, 2015). أما في نيبال، فأظهر التعداد السكاني لعام 2011 أن نسبة الأطفال المنحدرين من طبقة داليت ومن سائر الطبقات الدنيا غير الملحقين بمقاعد الدراسة أعلى بكثير من المتوسط، إذ فاقت هذه النسبة 30% لدى الكثير من الطبقات الدنيا كما قلت عموماً عن المعدل الوطني وقدره 14% بالنسبة للكثير من الطبقات العليا (Nepal Ministry of Education et al., 2016).

إلا أن الحذر واجب في هذا الصدد لأن اختلاف التعريفات المعطاة لمصطلح الطبقة أو الطائفة قد يؤدي إلى تباين النتائج. وأشارت المعلومات المفصلة المتأتية من ولايات بيهار وأوديشا وتاميل نادو في الهند إلى أن العلاقة بين الانتماء إلى طبقة أو طائفة معينة ووضع المرأة في المجتمع (من حيث العمالة، وصنع القرار، وسلطتها في بيتها وعلى أسرته، وقدرتها على الحركة والتنقل) تتوقف إلى حد كبير على مكان الإقامة وعلى التعريفات المستخدمة (Joshi et al., 2017).

قد تؤدي طبيعة الطرف الذي يحدد أوجه الحرمان وتحيزه إلى تشويه البيانات المتاحة

يعتمد المراقبون لدى تحديد أوجه الحرمان إلى إلصاق صفات معينة بالأشخاص محل الدراسة بحسب تقييمهم أو تقديرهم الشخصي للأمور. فعلى سبيل المثال، يفرض المعلمون الذين يفيدون بأعداد الطلاب ذوي الإعاقة نظرتهم الخاصة وأفكارهم المتحيزة في هذا الصدد، مما يزيد احتمال افتقار بياناتهم للدقة (UNDP, 2010). وفي

رجل يحضر حصة مسائية في
العاصمة الفنزويلية كاراكاس
تستهدف الأشخاص الذين يعملون
خلال النهار ويرغبون مع ذلك
في الحصول على شهادة إتمام
الدراسة الثانوية

مصدر الصورة: Victor Jules Raison /
Arete / GEM Report

الرسائل الرئيسية

ارتفعت معدلات معرفة القراءة والكتابة لدى الكبار في العالم من 81.5% إلى 86% بين عامي 2000 و 2015. وتقل هذه النسبة عن 60% في البلدان المتدنية الدخل.

انخفض عدد الشباب الذين يفتقرون تماماً إلى مهارات القراءة والكتابة بنسبة 27% منذ عام 2000، ومع ذلك فما زال أكثر من 100 مليون شاب في العالم لا يستطيعون القراءة، منهم أكثر من ربع الشباب في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

من الأسباب المحتملة لتدني مستويات معرفة القراءة والكتابة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى قلة استخدام اللغات المحلية في التدريس. إذ استطاع 69% من الكبار الذين أمضوا خمس سنوات دراسية في نظام تعليمي يعطي الأولوية للتعليم باللغات المحلية قراءة جملة كاملة، بينما بلغت هذه النسبة 41% لدى الكبار الذين تلقوا التعليم بلغة الاستعمار أو في مدارس تعتمد نظاماً لغوياً مختلطاً.

وفقاً للتقديرات التي أوردتها عمليات التقييم المباشرة، فإن 19% من الكبار الذين شملتهم عينة ضمت عموماً بلدان مرتفعة الدخل لم يبلغوا الحد الأدنى من الإلمام بالقراءة والكتابة. وفي الولايات المتحدة مثلاً، لم يستوف 29% من الكبار الحد الأدنى من الإلمام بمهارات الحساب.

ثمة بعض الأدلة على تراجع مستويات معرفة القراءة والكتابة والحساب في بلدان مرتفعة الدخل بما فيها الدنمارك وألمانيا والنرويج والسويد. ومن العوامل التي تسهم في ذلك انخفاض الفرص المتاحة لممارسة القراءة أثناء العمل، حتى في الوظائف التي تحتاج إلى قدر كبير من المهارات.

في البلدان المرتفعة الدخل، تتسع الفجوة في مهارات القراءة والكتابة بين الشباب من المستويات الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة وأقرانهم من المستويات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية بين سن 15 عاماً (أُجريت الاختبارات في المدارس) و 27 عاماً (أُجريت الاختبارات في البيوت). وفي المقابل، تنحسر الفجوة في مهارات القراءة والكتابة بين الذكور والإناث مع مرور الوقت.

يمكن للحكومات تعزيز المساءلة عن برامج محو أمية الكبار من خلال وضع المعايير وإنشاء نظم للإبلاغ والاعتماد والتقييم.

بيّن استعراض شمل ما يربو على 200 برنامج لتعليم القراءة والكتابة والحساب للكبار أن جميع هذه البرامج نفذت أنشطة رصد وتقييم اندرج معظمها ضمن عمليات الإدارة والتنفيذ.

الفصل 14



الغاية 4-6

القراءة والكتابة والحساب

المؤشر العالمي

4-6-1 نسبة السكان في فئة عمرية محددة الذين يحققون على الأقل مستوى ثابتاً من الكفاءة في المهارات الوظيفية المتصلة بما يلي: (أ) معرفة القراءة والكتابة، و(ب) الحساب، بحسب الجنس.

المؤشرات القطاعية

4-6-2 معدل إلمام الشباب/الكبار بالقراءة والكتابة

4-6-3 معدل مشاركة الشباب/الأميين الكبار في برامج تعليم القراءة والكتابة

ملحة عامة.....	202
محور البيانات 1-14: أثرت السياسات الخاصة بلغة التدريس على نتائج برامج تعليم القراءة والكتابة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.....	205
محور البيانات 2-14: تنحسر الفجوات الشاسعة في معرفة القراءة والكتابة بين الجنسين وبحسب مستوى الثراء في البلدان المرتفعة الدخل في سنوات الشباب الأولى	206
محور السياسات 1-14: الرصد بوصفه أداة للمساءلة عن برامج محو أمية الكبار.....	207

ملحة عامة

يتسم

النهج التقليدي لقياس معرفة القراءة والكتابة بعدم الاتساق ويستند إلى التبليغ الذاتي بصفة رئيسية. ورغم الجهود الجبارة التي بُذلت لاعتماد نهج أنسب وأكثر دقة يتيح تقييم مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة تقييماً مباشراً، إلا أن هذا النهج الأفضل لم يترسخ بعد. ولا يزال تقدير مستويات القراءة والكتابة يستند إلى حد كبير إلى عمليات التعداد السكاني لأن قلة من البلدان فحسب تجري عمليات تقييم لهذه المستويات. وبين عامي 2000 و2016، ارتفعت نسبة معرفة القراءة والكتابة لدى الكبار في العالم من 81.5% إلى 86%، غير أنها لم تزد عن 64% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وعن 61% في البلدان المتدنية الدخل. وتراجع عدد الكبار الذين يفتقرون تماماً إلى مهارات القراءة والكتابة بنسبة 4% فقط ليصل إلى 750 مليون شخص (الجدول 1-14).

وانخفض عدد الشباب (من الفئة العمرية 15 إلى 24 عاماً) الذين يفتقرون تماماً إلى مهارات القراءة والكتابة بنسبة 27%، ومع ذلك فما زال أكثر من 100 مليون شاب في العالم

لا يستطيعون القراءة، منهم أكثر من ربع الشباب في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومن العوامل التي تساهم بقوة في إبطاء تطور مهارات القراءة والكتابة لدى هؤلاء السكان حالة الانقطاع بين اللغات المحلية التي يتحدثها السكان واللغة المستخدمة في التدريس (محور البيانات 1-14).

بيّنت الدراسة الاستقصائية التي أجراها برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار في بلدان مرتفعة الدخل عموماً وجود تضارب بين معدل الأمية لدى الكبار في العالم الذي يقدر بنحو 14% ونسبة الكبار في هذه البلدان الذين لم يبلغوا المستوى 2 من مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة والتي

قُدّرت في المتوسط بنحو 19%. وتراوحت هذه النسبة بين 5% في اليابان و53% في شيلي. كما أظهر البرنامج أن نسبة الكبار الذين يفتقرون إلى مهارات الحساب الأساسية فاقت النسب الأنفة الذكر، إذ لم يبلغ 29% من الكبار في الولايات المتحدة المستوى 2 من مستويات الإلمام بمهارات الحساب بينما لم يبلغ 17% منهم المستوى 2 من مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة. وتشير الأدلة إلى تراجع مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب على حد سواء في الواقع (الإطار 1-14).

ولم يبرز أي فارق يذكر على صعيد الإلمام بمهارات القراءة والكتابة بين الرجال والنساء في معظم البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، مما يثير التساؤلات بشأن ما تخلص إليه عادة الدراسات من تفوق الفتيات بكثير على الفتيان في اختبارات القراءة في المدارس (محور البيانات 2-14).

ويُعتبر عدم المساواة في الإلمام بمهارات القراءة والكتابة والحساب بين الأشخاص المنحدرين من أوضاع اجتماعية واقتصادية مختلفة ظاهرة واسعة النطاق. ففي البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي شاركت في برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار مثلاً، كان احتمال أن يقل إلمام الأشخاص الكبار بمهارات الحساب عن الحد الأدنى المطلوب أعلى بثلاثة أمثال في المتوسط لدى الأشخاص الذين لم يبلغ والداهم المرحلة العليا من التعليم الثانوي مقارنة بأولئك الذين تلقى أحد والديهم على الأقل التعليم العالي (33% مقابل 10%). وفي الجمهورية التشيكية وسلوفاكيا، كان الفرق أعلى بعشرة أمثال (29% مقابل 3%) (الشكل 1-14).

الجدول 14-1:

المؤشرات الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة لدى الشباب، 2000 و2016

الشباب						الكبار					
عدد الأميين (بالملايين)		مؤشر التكافؤ بين الجنسين		معدل القراءة (%)		عدد الأميين (بالملايين)		مؤشر التكافؤ بين الجنسين		معدل القراءة (%)	
2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000
750	785	0.92	0.88	86.2	81.5	103	143	0.97	0.93	91.4	86.6
العالم											
0.12	0.6	1.00	0.99	99.8	98.7	0.12	0.35	1.00	1.00	99.9	99.7
74	125	0.97	0.92	95.8	91.4	4	6	1.00	0.99	98.8	98.1
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	39	0.99	0.98	93.5	89.1	2	5	1.00	1.01	98.1	95.1
66	65	0.85	0.74	79.7	69.8	9	10	0.96	0.89	89.3	84.8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
369	386	0.79	0.66	71.8	58.6	39	77	0.94	0.80	88.6	73.2
200	157	0.79	0.71	64.6	56.0	48	44	0.89	0.84	75.4	65.9
بلدان متدنية الدخل											
148	115	0.77	0.69	60.6	50.7	36	34	0.89	0.81	72.9	58.2
486	495	0.84	0.75	76.4	66.7	59	97	0.95	0.86	89.1	78.7
103	158	0.97	0.93	94.9	90.4	7	10	1.00	0.99	98.1	97.3
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الإطار 14-1

هل تتراجع الأمية في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي؟

يمثل برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار ثالث موجة من الدراسات الاستقصائية لمهارات القراءة والكتابة لدى الكبار تُنظم في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي خلال العقد المنصرم، إذ سبقه الاستقصاء الدولي عن محو أمية الكبار في الفترة بين عامي 1994 و1998، واستقصاء القراءة ومهارات الحياة لدى الكبار في الفترة بين عامي 2003 و2007. ورغم ضرورة توخي الحذر لدى المقارنة بين الدراسات الاستقصائية المختلفة، إلا أنه ثمة أدلة تشير إلى تراجع مستويات معرفة القراءة والكتابة في 9 من أصل 16 بلداً شاركت في كل من الاستقصاء الدولي عن محو أمية الكبار وبرنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار. وتشير البيانات المتاحة أيضاً إلى تراجع مهارات الحساب في خمسة من البلدان الستة التي شاركت في كل من استقصاء القراءة ومهارات الحياة وبرنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار.

ومن الأسباب التي تساق لتفسير هذا التراجع التغيرات التي طرأت على تركيبة السكان، إذ لا يخفى على أحد أن المهارات المعرفية تضعف كلما تقدم الأشخاص في السن وتراجعت صحتهم. وعليه، فإن من المرجح أن تؤدي ظاهرة شيخوخة السكان إلى تراجع معدلات معرفة القراءة والكتابة. كما تتأثر التركيبة السكانية بزيادة عدد المهاجرين الذين تميل مهاراتهم في مجالي القراءة والكتابة لأن تكون أدنى من غيرهم في المتوسط.

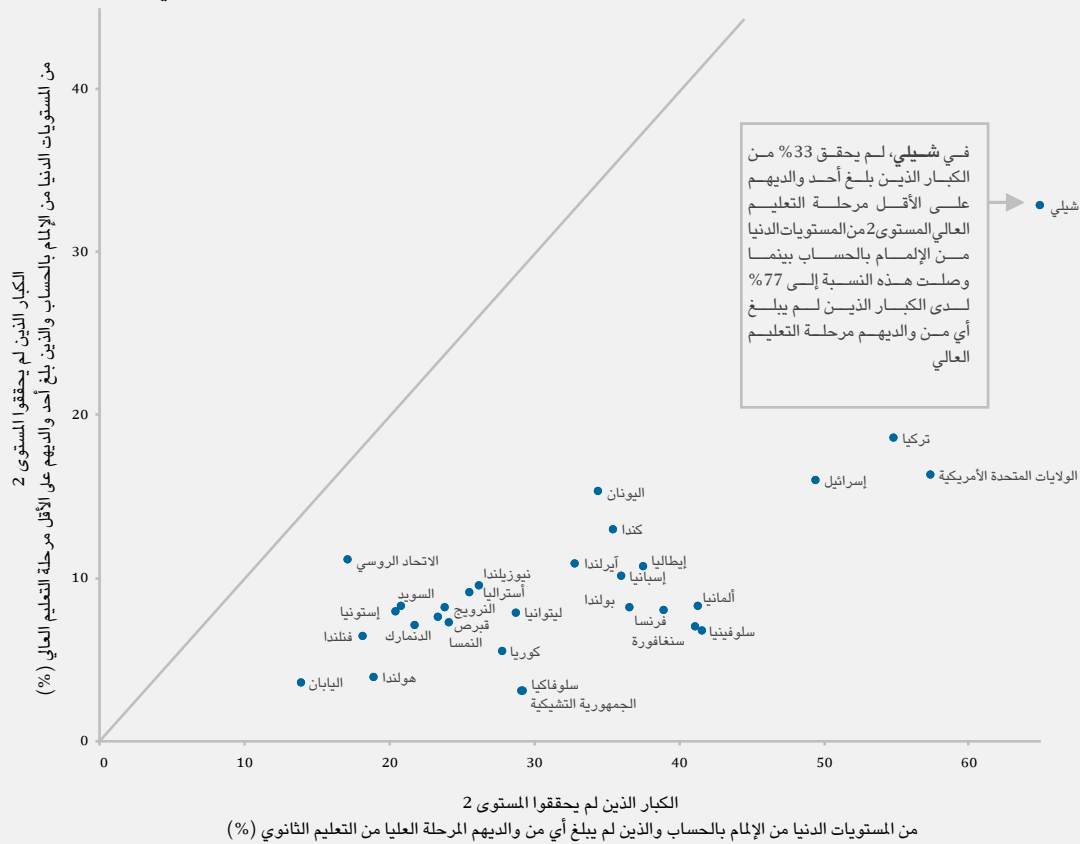
ومع ذلك، يُعزى التراجع المُسجل في معرفة القراءة والكتابة في المقام الأول إلى تغير مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة لدى السكان عامة وليس إلى التغيرات التي طرأت على تركيبة السكان، لأن هذه التغيرات تميل لأن تلغي بعضها البعض. فرغم إسهام ظاهرة الشيخوخة المرجح في حدوث هذا التراجع، إلا أن ارتفاع مستويات التحصيل الدراسي لدى الكبار يلغي تأثير هذه الظاهرة. وحدث التراجع الأكبر في معرفة القراءة والكتابة لدى الفئات العمرية الأصغر سناً ولدى الأشخاص الذين تلقوا التعليم العالي مما قد يدل على أن اتساع نطاق التعليم العالي خلال العقود الأخيرة توافق مع تدني معدل مهارات الخريجين.

ومن العوامل الأخرى التي أسهمت في هذا التراجع انخفاض الفرص المتاحة للقراءة في أماكن العمل، إذ تضمن كل من الاستقصاء الدولي عن محو أمية الكبار وبرنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار أسئلة متشابهة عن وتيرة قراءة المشاركين للرسائل، والمذكرات، ورسائل البريد الإلكتروني، والتقارير، والمقالات، والمجلات، والدوريات، والأدلة، والكتب المرجعية، والكتالوجات في أماكن عملهم. وبيّنت المقارنة بين الإجابات وجود تراجع حاد في معرفة القراءة والكتابة حتى في الوظائف التي تحتاج إلى قدر كبير من المهارات ولا سيما في البلدان التي تدنت فيها مهارات القراءة والكتابة على النحو الأكبر بما فيها الدنمارك وألمانيا والنرويج والسويد.

المصادر: (Desjardins (2016); Desjardins and Warnke (2012); Paccagnella (2016).

الشكل 14-1:

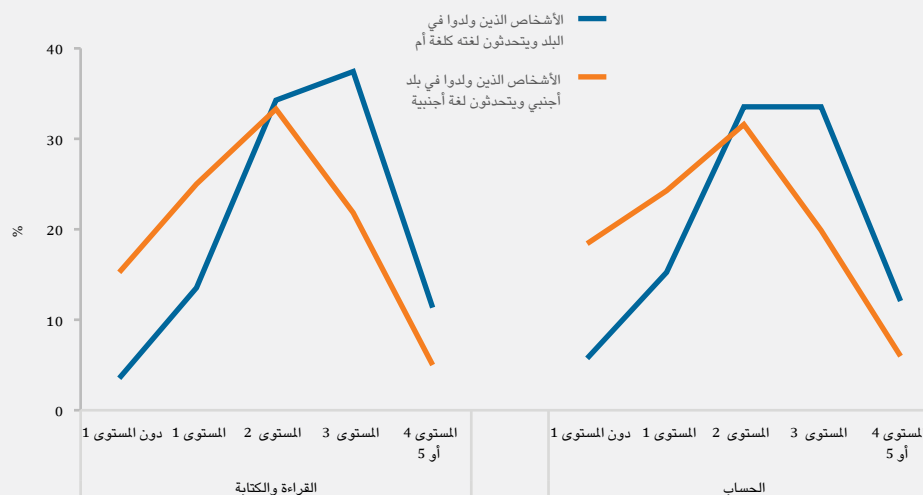
من غير المرجح أن يتمتع الكبار الذين تتدنى مستويات تعليم آبائهم بالحد الأدنى من مهارات الحساب
النسبة المئوية للكبار الذين لم يبلغوا المستوى الأدنى من الإلمام بمهارات الحساب، بحسب مستوى تعليم آبائهم وفي بلدان مختارة، 2011-2014



ملاحظة: تمت المقارنة بين مجموعتين هما (أ) الكبار الذين لم يبلغ أبائهم المرحلة العليا من التعليم الثانوي و (ب) الكبار الذين بلغ أحد والديهم على الأقل مرحلة التعليم العالي. المصدر: OECD (2016f).

الشكل 14-2:

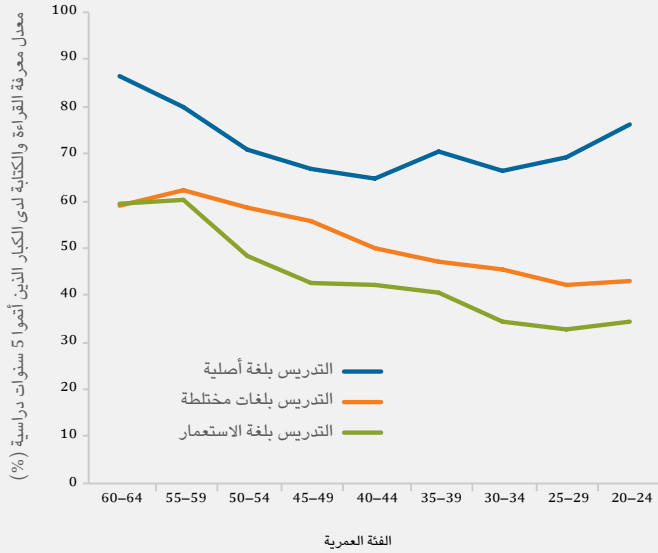
يزداد احتمال عدم بلوغ المستويات الدنيا من الإلمام بمهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الكبار المنحدرين من أصول مهاجرة
النسبة المئوية المتوسطة للكبار بحسب مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب وبحسب بلد الولادة/اللغة التي يتحدثون بها وذلك في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي المشاركة في برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار، 2011-2014



المصدر: OECD (2016f).

الشكل 14-3:

تتسم النظم التعليمية التي تعطي الأولوية للتدريس باللغات الأصلية بقدر أكبر من الفعالية في ضمان محو أمية الكبار في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى معدل الأمية لدى الكبار الذين أتموا خمس سنوات دراسية، بحسب السياسة الخاصة بلغة التدريس والفئة العمرية، أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2010



المصدر: (Ramachandran, 2017b)

بأكملها بينما بلغت هذه النسبة 41% لدى الكبار الذين تلقوا التعليم بلغة الاستعمار أو في مدارس تعتمد نظاماً لغوياً مختلطاً، أي بفارق قدره 28 نقطة مئوية. وتجلّى تأثير لغة التدريس على نتائج القراءة والكتابة لدى مراعاة الخصائص الفردية للأشخاص الذين شملهم التصنيف، كالعمر والدين ومكان الإقامة، إذ ارتفع هذا الفارق عندها إلى 40 نقطة مئوية (Ramachandran, 2017b) (الشكل 14-3).

وبالإضافة إلى الأدلة المتأتية من مصادر تشمل عدة بلدان، تؤثّق الأمثلة المتأتية من فرادى البلدان هي أيضاً التأثير الإيجابي للتدريس باللغة التي يتحدثها الطلاب في بيوتهم على معرفة القراءة والكتابة. إذ بيّن مشروع نُفذ في شمال غرب الكاميرون لاختبار التدريس باللغة المحلية بدلاً من اللغة الإنجليزية في الصفوف من الأول إلى الثالث أن التلاميذ الذين شملهم المشروع حققوا نتائج تدل على معرفتهم الأساسية بالقراءة والكتابة. بيد أن هذه المكاسب زالت لدى الانتقال إلى التدريس باللغة الإنجليزية في الصف الرابع، مما يبرهن على ضرورة تجنب نماذج «الخروج المبكر» من التعليم الانتقالي بلغتين (Laitin et al., 2017). وفي جنوب أفريقيا، أدى قانون للغات خلفته حقبة الفصل العنصري إلى تلقي الطلاب السود في محافظة ناتال سنتين إضافيتين من التعليم بلغتهم المحلية مقارنة بأقرانهم في محافظات ترانسفال وكيب ورفري ستيت، ليرتفع بذلك معدل معرفة القراءة والكتابة في محافظة ناتال بنحو 3.5% مقارنة بالمحافظات الأخرى، علماً بأن هذه السياسة كانت ترمي في الأساس إلى استبعاد السود والتمييز في حقهم (Eriksson, 2014).

وولد نحو 12% من الكبار في البلدان المشاركة في البرنامج في بلد آخر، وتحدث بعضهم في طفولته لغة غير لغة البلد الذي هم فيه. وكان احتمال عدم امتلاك هؤلاء الكبار للحد الأدنى من مهارات الحساب أعلى بمرتين في المتوسط مقارنة بالأفراد الذين ولدوا في ذلك البلد ويتحدثون لغته بوصفها لغتهم الأم. أما الفرق بينهم في مهارات القراءة والكتابة فكان أعلى بقليل في المتوسط (40% مقابل 17%) بينما بلغ في السويد تحديداً سبعة أضعاف (46% مقابل 7%) (الشكل 14-2) (Lind and Mellander, 2016; OECD, 2016f).

ويبدو أن المساعي الرامية إلى قياس مستويات المشاركة في برامج محو الأمية قد توقفت اللهم باستثناء الدراسات الاستقصائية التي يجريها كل من برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار والاتحاد الأوروبي (انظر الفصل 12 للحصول على معلومات عن قياس مستويات المشاركة في برامج تعليم الكبار). ورغم ذلك، تتواصل الجهود لرصد برامج محو الأمية المتاحة والنتائج التي تحققها من أجل تعزيز المساهمة عن الالتزامات المتمثلة في توفير تعليم جيد النوعية للكبار (محور السياسات 14-1)

محور البيانات 14-1: أثّرت السياسات الخاصة بلغة التدريس على نتائج برامج تعليم القراءة والكتابة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

يسهم التدني التقليدي في نسب إتمام التعليم الابتدائي في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إسهاماً كبيراً في ارتفاع مستويات الأمية لدى الكبار في هذه البلدان. وإلى جانب ذلك، افتقرت عمليات التعليم والتعلم خلال العقود الأخيرة إلى الجودة الضرورية لضمان اكتساب الطلاب مهارات القراءة والكتابة الأساسية بعد تلقّيهم أربع سنوات من التعليم الابتدائي، إذ تشير أحدث الدراسات الاستقصائية الديموغرافية والصحية التي شملت 36 بلداً إلى أن نصف الكبار فقط الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و64 عاماً وأتموا خمس سنوات دراسية يستطيعون قراءة جملة كاملة.

وتسهم السياسة الخاصة بلغة التدريس في تدني جودة التعليم في المنطقة (انظر محور البيانات

13-2)، إذ يتلقى السود الأعظم من الطلاب في غالبية البلدان التعليم بلغة تختلف عن اللغة التي يتحدثونها في بيوتهم أو عن لغتهم الأولى، مما يقوض قدرتهم على التعلم الفعال. ولمعرفة ما إذا كان للسياسات الخاصة بلغة التدريس دور في دعم اكتساب مهارات القراءة والكتابة، ولتقدير حجم هذا الدور إن وجد، يمكن الاستعانة بمؤشر قام برصد استخدام اللغات المحلية في التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بين عامي 1960 و2010 (Albaugh, 2015).

وبيّن تصنيف ثلاثي المستويات للبلدان بحسب طبيعة لغة التدريس فيها أن 69% من الكبار الذين أمضوا خمس سنوات دراسية في نظام تعليمي يعطي الأولوية للتعليم باللغات الأصلية يستطيعون قراءة جملة

محور البيانات 14-2: تنحسر الفجوات الشاسعة في معرفة القراءة والكتابة بين الجنسين وبحسب مستوى الثراء في البلدان المرتفعة الدخل في سنوات الشباب الأولى

على أوجه التفاوت. ولدى المقارنة بين أشخاص شاركوا في دراسة استقصائية أجراها برنامج التقييم الدولي للطلاب عندما كان عمرهم 15 عاماً وفي دراسة استقصائية أجراها برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار بعد ذلك باثنتي عشرة سنة، تبين أن أوجه التفاوت بينهم قد تغيرت تغيراً مدهشاً (Borgonovi et al., 2017).

فقدى قياس تأثير الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية للاقتصاد للطلاب مع مراعاة مستوى تعليم آبائهم، اتسعت أوجه التفاوت بحسب الوضع الاجتماعي الاقتصادي في ثلاثة أرباع البلدان العشرين التي خضعت للمقارنة، إذ ارتفع الفارق في التحصيل القرائي بين الأشخاص الذين لم يلتحق أبائهم بالتعليم العالي وباقي الأشخاص بين عمر 15 عاماً و 27 عاماً بنسبة 20% في المتوسط في جميع البلدان، بينما فاق الضعف في بعض البلدان بما فيها آيرلندا ونيوزيلندا والنرويج (الشكل 4-14 أ)). وازدادت أوجه التفاوت هذه بصفة خاصة لدى الأشخاص الذين حققوا نتائج متدنية في سن 15 عاماً. واتسع الفارق بنحو 50% لدى العُشر الذي حقق النتائج الأدنى في الدراسات، في حين لم يطرأ عليه أي تغير يذكر بالنسبة للعُشر الذي حقق أعلى النتائج. ومما قد يفسر هذه الظاهرة أن الأشخاص الأشد حرماناً لا يواصلون تعليمهم على الأرجح ولا يشغلون وظائف تتطلب استخدام أو تنمية مهارات معالجة المعلومات.

وفي المقابل، فإن أوجه التفاوت الشاسعة في معرفة القراءة والكتابة بين الفتيات والفتيان تنقلص أو تزول بالكامل في سنوات الشباب الأولى. فبينما تفوقت الفتيات في سن 15 عاماً على الفتيان في القراءة في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، إلا أن الفجوة بينهما زالت بالكامل تقريباً في سن 27 عاماً، وحقق الذكور الذين كانوا الأدنى أداءً في الدراسة الاستقصائية الأولى النتائج الأفضل في هذا السن (الشكل 4-14 ب)). وقد يكمن تفسير ذلك في اختلاف طريقة تعاطي

من النتائج المدهشة التي كشفت عنها الدراسات الاستقصائية الشاملة لعدة بلدان وجود تفاوت شاسع في مستويات التحصيل القرائي لدى الطلاب بحسب الجنس ومستوى الثراء. إذ أظهرت الدراسات التي أجريت منذ عام 2000 مثلاً في إطار البرنامج الدولي لتقييم الطلاب الذي تنفذه منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تدني نتائج الفتيان من جهة، والطلاب المنحدرين من أسر تواجه صعوبات اجتماعية اقتصادية من جهة أخرى، في مجال معرفة القراءة والكتابة، وذلك بحسب مؤشر يستند إلى امتلاك الأسر للكتب وإلى مستوى تعليم أولياء الأمور ويراعي خصائص فردية أخرى أيضاً.

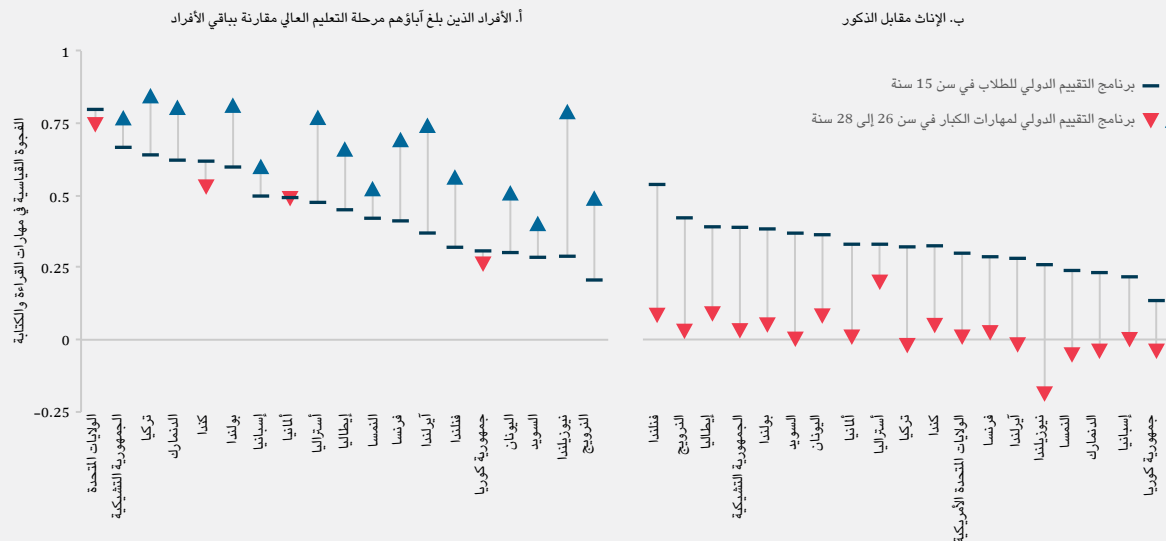
ومما يثير الاهتمام بصفة خاصة تغير أوجه التفاوت في التعلم في سنوات الشباب الأولى. إذ تواصل مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الشباب تطورها بعد إتمامهم مرحلة التعليم الإلزامي لتصل إلى أوجها عند سن الثلاثين تقريباً (Paccagnella, 2016). كما أن لتنوع خيارات الشباب واختلاف مسارات التعليم التكويني/البنائي والعمل التي يسلكونها تأثير جذري

”
تواصل مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الشباب تطورها بعد إتمامهم مرحلة التعليم الإلزامي لتصل إلى أوجها عند سن الثلاثين تقريباً

“

الشكل 4-14:

تتسع الفجوة في مهارات القراءة والكتابة بين المجموعات الميسورة وتلك التي تعاني من الحرمان في سنوات الشباب الأولى بينما تزول الفجوة في هذه المهارات بين الرجال والنساء في سنوات الشباب الأولى
الفجوات القياسية في مهارات القراءة والكتابة في سن 15 سنة (برنامج التقييم الدولي للطلاب) وفي سن 26 إلى 28 سنة (برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار) في بلدان مختارة، 2003/2000 - 2011/2014



ملاحظة: يقيس محور الصادات الفجوة القياسية في النتائج، وهي الفرق بين متوسط النتائج التي حققتها المجموعة مقسوماً على متوسط الانحراف المعياري في البلدان المشاركة. المصدر: (Borgonovi et al. 2017).

معظمها ضمن عمليات الإدارة والتنفيذ (Hanemann, 2017)، كما أصدر جلها تقارير رصد شهرية أو فصلية أو نصف سنوية أو سنوية. وتضمن بعض البرامج أطراً رسمية للرصد والتقييم مشفوعة بغايات محددة وبمؤشرات أداء، منها برنامج النهوض باللغة

وبالقراءة والكتابة والحساب في أستراليا الذي تضمن مثلاً إطاراً لتحسين الأداء وضمان الجودة يستند إلى مؤشرات لقياس مدى مشاركة المتعلمين في عملية التعلم ومستويات التحصيل الأكاديمي التي بلغوها.

ومالت عمليات رصد البرامج إلى التركيز على مسألتين اثنتين ألا وهما: (أ) مدى توكي الكفاءة والفعالية في استخدام الموارد المتاحة (أي المسألة التشغيلية أو المالية)، و(2) جودة البرامج ونتائجها، بما في ذلك المخرجات (كنسب الحضور مثلاً)، والنتائج (كالتعلم مثلاً)، والواقع (كثأثيرها على فرص المتعلمين في الحصول على عمل أو في الالتحاق ببرامج تعليمية لاحقة) (أي المسألة عن الأداء).

من شأن عمليات الرصد تعزيز المسألة المالية

يترتب على الحاجة إلى تكييف برامج تعليم القراءة والكتابة لل كبار مع السياقات المحلية توفير هذه البرامج بشكل لامركزي أو عبر التعاقد مع أطراف خارجية في الكثير من الأحيان. ولما كانت الحكومات تتحمل المسؤولية الأساسية عن الأداء المالي لبرامج الخدمة العامة التي تمول من المال العام وتنفذ بموجب عقود مع أطراف خارجية، فإن قيام الحكومات بجمع البيانات المالية الخاصة بتلك البرامج بصورة منهجية سيساعدها في مسألة مزودي الخدمة غير الحكوميين عن الموارد التي تلقوها وعن احترامهم لمستويات الجودة.

ففي البرازيل مثلاً، يُنفذ برنامج محو الأمية المسمى «البرازيل التي تعرف القراءة والكتابة» بالاشتراك بين مديريات التعليم على مستوى الولايات والبلديات، وعدد من الجامعات والمنظمات الخاصة. ويتعاقد البرنامج مع مزودي الخدمات بموجب القرارات التي تتخذها الحكومة المركزية سنوياً وتحدد فيها معايير انتقاء الكيانات الشريكة، والمساهمة المالية التي يقدمها الشركاء، والعقوبات في حال عدم الوفاء بالالتزامات، والمعايير الخاصة بتوزيع الموارد المتاحة (Henriques et al., 2006). وتتولى قاعدة بيانات وطنية تسجيل العقود والمنظمات الشريكة وتتضمن بيانات عن المتعلمين والمعلمين والدروس كما تنشر التقارير النهائية عن الأنشطة المنفذة في آخر كل دورة تعليمية وذلك لأغراض المسألة. وتعتبر قاعدة البيانات هذه «قاعدة البيانات الوحيدة من نوعها على الأرجح في العالم» (Tufani, 2016). وكانت الحكومة قد أعلنت أن 250 ألف شخص قد التحقوا بالبرنامج، أي بزيادة قدرها 186 ألف شخص عن العام الفائت، إلا أنها أقرت في الوقت نفسه بأن نصف

الذكور مع عمليات التقييم المنفذة في إطار البرنامجين. فعمليات التقييم التي يجريها برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار أقصر مدة، كما تستعين بالتكنولوجيا وبأشخاص مدربين يجرون المقابلات في البيوت مما قد يحفز الذكور على المشاركة فيها أكثر من عمليات التقييم التي يجريها برنامج التقييم الدولي للطلاب والتي تنفذ في المدارس حيث قد يخضع الطلاب لتأثير أقرانهم - وهو تفسير يدعمه التدني الكبير في أوجه التفاوت في القراءة والكتابة بين الجنسين في سن 16 عاماً بحسب برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار.

محور السياسات 14-1: الرصد بوصفه أداة للمساءلة عن برامج محو أمية الكبار

تُعتبر المسألة في مجال التعليم أمراً معقداً وفق ما أورده هذا التقرير. ويتجلى هذا التعقيد بصفة خاصة في برامج تعليم القراءة والكتابة والحساب لل كبار نظراً لتنوع هذه البرامج وتعدد مزودي الخدمات وموارد التمويل والسياقات. فضلاً عن ذلك، اتسع نطاق التعريف المعطى لمفهوم الإلمام بالقراءة والكتابة بحيث لم يعد يقتصر على اكتساب مجموعة من المهارات العامة بل بات يشمل العديد من الأبعاد الأخرى، مما يؤدي في الكثير من الأحيان إلى اختلاف نظرة راسمي الخطط والمديرين والمربين والمتعلمين الكبار إلى تلك البرامج من حيث أهدافها ونطاقها.

وتميل الحكومات مثلاً إلى التركيز على تنمية المهارات الرامية إلى النهوض برأس المال البشري من أجل زيادة المشاركة في حياة المجتمعات وممارسة المواطنة الفعالة، بينما يميل راسمو السياسات إلى التركيز على مدى تحقيق البرامج للأهداف المنشودة، أما المديرون فيسعون للتحقق من حسن عمل تلك البرامج. ويركز الميسرون على تجاوب المتعلمين مع تلك البرامج بينما يصب المتعلمون جل اهتمامهم على مدى تقدمهم صوب تحقيق أهدافهم المنشودة.

وكثيراً ما يختلف القائمون على تعليم الكبار بشأن الحاجة إلى توحيد تلك البرامج أو إلى منحها قدراً أكبر من المرونة كي تتماشى مع احتياجات المتعلمين وسياقاتهم المختلفة (St. Clair and Belzer, 2010). ورغم هذا الاختلاف، فإن هناك ميلاً لوضع معايير جودة محددة لبرامج تعليم الكبار وللإشارة بوضوح إلى النتائج المنشودة منها. فعلى سبيل المثال، تقر منظمة ألفاليت في ليبيريا وغيرها من مزودي هذه البرامج غير الحكوميين بأهمية منح الطلاب شهادات رسمية إثباتاً لمثابرتهم على الدراسة في المدارس العادية أو المهنية، لذا فإنها تسعى لأن تحصل مناهجها الدراسية وأدوات التقييم التي تستخدمها على الاعتماد الرسمي من الجهات المعنية. وفي إندونيسيا، يقوم المجلس الوطني للاعتماد الأكاديمي المعني بالتعليم غير النظامي بالإشراف على البرنامج الوطني لمحو الأمية وبتنظيمه، كما يعتمد مزودي البرامج دون الوطنيين استناداً إلى معايير عدة تشمل المنهج الدراسي، والأسلوب التربوي، ومؤهلات المعلمين، وطريقة إدارة البرنامج. وفي نيوزيلندا، يتعين على هذه البرامج أن تفي بعدد من المعايير المتصلة بالمرافق، ومؤهلات الطواقم التدريسية والموظفين الداعمين، وإجراءات القبول، حتى تنال الاعتماد.

وباتت نظم رصد برامج تعليم الكبار أمراً شائعاً بعد أن كانت نادرة نسبياً قبل عقد من الزمن (Bhola, 2006)، فقد أظهر استعراض شمل ما يربو على 200 من برامج تعليم القراءة والكتابة والحساب لل كبار أعد لهذا التقرير وأدرج في قاعدة بيانات اليونسكو الخاصة بالممارسات الفعالة في مجال التعليم، أن جميع تلك البرامج نفذت أنشطة رصد وتقييم اندرج

تفضي عمليات رصد النتائج إلى تعزيز المساواة عن الأداء

تتكف برامج محو أمية الكبار على رصد النتائج المحققة من حيث نسب الحضور والمهارات المكتسبة مثلاً وذلك باستخدام طائفة من النهج والأدوات.

ففي باكستان، يقوم برنامج آغاخي غير الحكومي لمحو أمية الكبار بجمع المعلومات عن نسب الحضور والمهارات المكتسبة عبر نظام لجمع البيانات تديره إحدى شركات الاتصالات في 43 مدينة في البلاد. ويرسل المعلمون تقارير يومية عن الحضور والغياب عبر رسائل نصية بينما تقوم وحدة إدارة البرنامج

بعمليات رصد عن بعد للمراكز التي توفره. وتتلقى الفرق العاملة في الميدان تقارير أسبوعية تتضمن توصيات لتصويب المشكلات القائمة. ويجري القائمون على عمليات الرصد زيارتين ميدانيتين في كل مرحلة من مراحل البرنامج

للتحقق من صحة البيانات ومن أن المراكز المجتمعية تعمل على النحو المنشود وتتوافر لديها المواد الضرورية للتعليم والتعلم، كما يستغلون زياراتهم الميدانية لتقييم مخرجات التعلم، فيقيمون مثلاً مدى اكتساب المتعلمين لمستوى مهارات مرض. وثمة استمارات للرصد هدفها قياس فعالية المراكز في شتى المناطق.

ولا تمثل الزيارات الميدانية سوى واحدة من الوسائل المستخدمة لتقييم عمليات التعلم والمهارات المكتسبة. فثمة طائفة من استراتيجيات التقييم التشخيصية، والبنائية/التكوينية، والختمية/التحصيلية التي تشمل الاختبارات الشفوية والكتابية، والعروض الشفوية، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران. وتقارن هذه الاستراتيجيات في العادة بين مستويات الطلاب الحالية ومستوياتهم قبل الالتحاق بهذه الدورات.

وغالباً ما تُقيّم البلدان المرتفعة الدخل نتائج التعلم باستخدام أطر وأدوات تقييم وطنية موحدة. ففي أستراليا مثلاً، يعتمد مقيمون مستقلون إلى انتقاء عينات من نتائج تقييم المشاركين في برنامج النهوض باللغة والقراءة والكتابة والحساب من أجل ضمان جودة عمليات التعلم، ويحللون التقدم الذي أحرزه المتعلمون عبر مقارنة النتائج بالإطار الأسترالي للمهارات الأساسية. وقد تشمل عمليات التقييم هذه تقييم مستوى الطلاب قبل التحاقهم بالبرنامج، ودراسة الملفات التي تتضمن ما أنجزوه من أعمال، ووضع خطط تدريبية فردية تشمل مثلاً النهوض بالخبرات المهنية للمتعلمين. أما برنامج التعلم والتدريب مدى الحياة في شيلي، فيقوم بجمع المعلومات عن نسب القيد، والحضور، والرسوب، والتغيب عن الامتحانات، والتسرب، وإتمام الدورات بالنسبة لكل واحد من المتعلمين، كما تقوم المدارس المعتمدة لتوفير البرنامج بإدراج البيانات الخاصة بالاختبارات النهائية الكتابية في نظام المعلومات الخاص بالبرنامج.

الأشخاص المشاركين في البرنامج فحسب يكتسبون مهارات القراءة والكتابة (Brazil Ministry of Education, 2016).

وفي الهند، تأسس برنامج محو الأمية المسمى «بعثة محو الأمية في الهند» في عام 2009 بميزانية قدرها 1.2 مليار دولار للسنوات الأربع الأولى، وفُرت الحكومة الوطنية 75% منها بينما وفرت حكومات الولايات المختلفة نسبة 25% المتبقية. ويغطي البرنامج الولايات التي قلت فيها نسب معرفة القراءة والكتابة لدى الكبار عن 50% وفق التعداد السكاني لعام 2001. أما الصيغة المطبقة لتخصيص موارده فتعتمد على عدد الأميين الكبار في كل ولاية.

ويستند هذا البرنامج إلى نظامين للمعلومات، أولهما نظام للإدارة المالية صُمم خصيصاً للبرنامج ويساعد السلطات الوطنية على تتبع المصروفات على الإنترنت بشكل آني لضمان توفر الموارد دون انقطاع. وتصدر الحكومة تقارير علنية عن إيرادات البرنامج ومصروفاته. أما النظام الثاني فيتمثل في نظام للمعلومات قائم على الإنترنت يركز على عمليات التخطيط والرصد ويتيح لنحو 200 ألف وكالة منفذة للبرنامج تحديث معلوماتها عن الدورات المقدمة والمعلمين والمتعلمين. وبما أن السلطات لا تقوم بتتبع المتعلمين بحسب أرقام هويتهم، فإن التقارير الصادرة لا تتضمن سوى المجموع الكلي للطلاب الذين ينتمون للدورات المختلفة وينالون الشهادات.

ويخضع هذا البرنامج للرصد والتدقيق ومراجعة الحسابات، إذ أجرت السلطات في ولاية أندرا براديش مثلاً دراسة استقصائية في عام 2015 للتعرف على الأميين الكبار ومعرفة مدى تقيّد البرنامج بالإجراءات الموضوعية. وأفاد المراقب المالي ومراجع الحسابات العام بأن «عبوياً نظامية تشوب» تطبيق البرنامج وبأن عملية التعرف على المشاركين المحتملين فيه تفتقر إلى الفعالية رغم الآليات التي يعتمدها. وتبين أيضاً أن العديد من الوظائف في مجال الإشراف على البرنامج كانت شاغرة، وأن 8 من أصل 10 ولايات لم تجر عمليات مراجعة داخلية للحسابات (Government of Andhra Pradesh, 2016).

وفي جنوب أفريقيا، تعاقد برنامج محو أمية الكبار المسمى «دعونا نتعلم» مع شركة خاصة لأغراض المحاسبة المالية وإعداد التقارير ولتحديث قواعد البيانات الخاصة بالمتعلمين والمربين التي يتضمنها نظام إدارة المعلومات الخاص بالبرنامج، علماً بأن البرنامج يربط بين تلقي المعلمين لأجورهم وتقديمهم بيانات شاملة بشأن النفقات والحضور. ويخضع البرنامج لتحميص البرلمان ولمراجعته المالية نظراً لما ينطوي عليه من مخاطر جمة من حيث احتمال إساءة استخدام المال العام. وأشارت لجنة مراجعة الحسابات في البرلمان مؤخراً إلى ضرورة أن تهتم إدارة البرنامج على نحو أكبر بالعمليات المنفذة في إطاره، إذ عمد البرنامج إلى حشد ما يربو على 40 ألف متطوع للعمل كمراقبين ومنسقين ومشرفين ومربين من أجل زيادة مستويات الوعي. ولما كان هؤلاء المتطوعون يحصلون على مخصصات مالية تتناسب وأعداد المتعلمين، فقد بالغ الكثير منهم في تقدير أعداد المتعلمين الخاضعين لإشرافهم فعلياً (South Africa Department of Basic Education, 2016).

الأسري للتعلم في السجون المنفذ في المملكة المتحدة فيستعين باستبيان موحد يحث المتعلمين على التأمل في الذات، إذ يسلط المتعلمون من خلاله الضوء على ما تعلموه، وعلى الطريقة التي أثر فيها البرنامج على حياتهم ورفاههم، وعلى التحديات التي واجهتهم خلال عملية التعلم.

ومن شأن النهج التشاركية، والمحاسبة الاجتماعية، وعمليات بناء الثقة المجتمعية أن تسهم في إحلال ثقافة المساءلة المتبادلة. ففي موزمبيق مثلاً، تقوم منظمة أسوسياساو بروغريسو غير الحكومية بتقييم وقع برامج محو الأمية عبر عمليات رصد مجتمعية يجريها المتعلمون أنفسهم. وإلى جانب إسهام هذا النهج في زيادة مستويات الوعي فإنه يؤدي أيضاً وظيفة تعليمية، إذ يتيح استخدام الاستثمارات الاستقصائية والبيانات المسجلة للمتعلمين تطبيق مهارات القراءة والكتابة والحساب التي تعلموها وتحسينها وإبرازها. وقد عُرضت التقارير السردية التي أعدها هؤلاء المتعلمون على القادة المحليين وعلى المؤسسات الحكومية.

الخلاصة

لا بد من توفر نظم مساءلة قوية وسليمة لرصد امتثال هذه البرامج للقواعد المعمول بها ولرصد نتائجها من أجل بلوغ الأهداف المنشودة في مجال محو أمية الكبار. ويمكن التشجيع على زيادة الاتساق في العمل من خلال تحسين إجراءات إدارة هذه البرامج التي تميل لأن تتوزع على عدة وزارات أو وكالات، وزيادة فعاليتها. ورغم تنوع أشكال هذه البرامج، إلا أن بمقدور الحكومات وضع معايير وإقامة نظم إبلاغ مشتركة لها في مجالات مختلفة كالإدارة المالية والشفافية، واعتماد مزودي الخدمات، وممارسات التقييم، ولا سيما لدى التعاقد مع مزودي خدمات غير حكوميين. وتوفر تكنولوجيا المعلومات والاتصال الفرص لتعزيز المساءلة في قطاع تعليم الكبار برمته، كما تتيح جمع البيانات الآنية من أماكن عدة وتجميعها بسرعة، ونشر المعلومات على الإنترنت على نحو شبه آني.

ويسهم توحيد معايير الجودة والمؤشرات والاختبارات في تحسين جودة الخدمات المقدمة وفي النهوض بثقافة المساءلة، إلا أن الطبيعة المعقدة لبرامج تعليم القراءة والكتابة والحساب للكبار وتنوعها يميلان تطبيق أدوات المساءلة ونهجها بأسلوب يتسم بالمرونة من أجل تلبية متطلبات الجهات الممولة واحتياجات المتعلمين ومجتمعاتهم على حد سواء. ويتعين أيضاً إمعان النظر في ما قد يترتب على الأدوات المستخدمة للمساءلة من نتائج غير مقصودة بالنسبة للمتعلمين الكبار، بما في ذلك تقليص مستويات الدافعية لديهم، وانسحابهم من البرامج، وشعورهم بالوصم.

ويرتبط استخدام عمليات التقييم الموحدة بالحصول على التمويل في بعض الأحيان، ففي الولايات المتحدة مثلاً، يتعين على مزودي البرامج من أجل التأهل للحصول على الموارد الحكومية استخدام نظام تقييم الطلاب الكبار الشامل الذي يقوم على أساس تقييم كفاءات الطلاب والمعتمد من وزارتي التعليم والعمل.

وتلجأ بعض البلدان المتوسطة الدخل إلى استخدام برمجيات تقوم بصياغة الأسئلة تلقائياً وبإعداد اختبارات نهائية تختلف من منطقة لأخرى وإتاحتها على الإنترنت، كما هي الحال في جمهورية إيران الإسلامية حيث يستعين برنامج محو أمية أولياء أمور الطلاب الذي تديره منظمة «الحركة من أجل محو الأمية» بمثل هذه البرمجيات، وكذلك يفعل برنامج «نموذج تعليم السكان الأصليين الثنائي اللغة من أجل الحياة والعمل» الذي تنفذه المؤسسة الوطنية لتعليم الكبار في المكسيك.

وتعتمد بلدان أخرى على الميسرين في قاعات الدرس لإجراء عمليات تقييم بنائية/تكوينية وختامية/تحصيلية للمتعلمين ولجمع آرائهم. ورغم الزيارات الميدانية التي تجريها السلطات المسؤولة عنهم في العادة لرصد الأنشطة المنفذة داخل قاعات الدرس، إلا أنه ما من أدلة جلية تثبت قيام السلطات الوطنية أو دون الوطنية على نحو منهجي بجمع البيانات عن الاختبارات وبالمقارنة بينها لأغراض تحليلها.

وتدرج بعض البرامج الاختبارات البنائية/التكوينية ضمن عمليات الرصد والتقييم. ففي إطار برنامج محو الأمية الذي أعدته بلدية توبونغان في منطقة غرب فيسباس في الفلبين من أجل النهوض بالتعليم مدى الحياة وتحقيق السلام، يُرم المشاركون في البرنامج اتفاقيات فردية من شقين هدفها توجيه عملية التعلم. ويتمثل الشق الأول في قيام المتعلمين بتسجيل التقدم المحرز وتدوين الصعاب التي واجهتهم في دفتر يوميات بمساعدة ميسر عملية محو الأمية أو منسق البرنامج في منطقته إذا لم يكونوا ملمين بالكتابة على نحو كافٍ. أما الشق الثاني فيتمثل في إعداد ملفات أو سجلات يومية خاصة بكل متعلم تحتوي الاختبارات والامتحانات التي خضع لها، ورسوماته، وصوره، ونتائج تقييمه في إطار برنامج الاعتماد ومعادلة الشهادات.

وفي جنوب أفريقيا، يستعيز برنامج «دعونا نتعلم» لمحو أمية الكبار عن الاختبارات النهائية بالمعلومات الواردة في ملفات المتعلمين وسجلاتهم والتي تشمل مقتطفات من اختبارات موحدة خضعوا لها بأسلوب مرّن يتماشى مع سرعة تعلمهم. وتخضع عينة تمثيلية تضم 10% من هذه الملفات للتحليل تحت إشراف سلطة المؤهلات الأكاديمية في جنوب أفريقيا التي توفر التوجيهات التقنية كذلك، مما يعزز مصداقية البرنامج. ويوفر تحليل البيانات بحسب اللغة والمنطقة والعمر للقاءين على البرنامج معلومات هامة تتيح لهم تحسين أنشطته في المستقبل.

وتُطبق برامج مختلفة نهج تجديدية لتقييم نتائج التعلم وتذهب بذلك إلى أبعد من التقييم الضيق لمهارات القراءة والكتابة. ففي فرنسا مثلاً، يجري برنامج محاربة الأمية تقييماً للمتعلمين في منتصف الدورات وفي نهايتها وفق معايير الاستقلالية، والثقة بالنفس، والدافعية، والتفاعل اليومي، والتطور المعرفي، والقدرة على التصرف السليم. وفي جنوب أفريقيا، يشمل برنامج محو أمية الأسر أنشطة في مجال رواية الحكايات، والتقاط الصور، وتشكيل فرق النقاش، وإجراء المقابلات. أما البرنامج

تلميذة في الصف السادس في مدرسة
مالابان الابتدائية في لاغونا، الفلبين،
تبدو مفتونة بألة تصوير بدائية
الصنع خلال نشاط صفي ينطوي على
استخدام مواد مدورة ومبتكرة في عملية
التدريس وفق نظرية الذكاء المتعدد.

مصدر الصورة: DOMYSON DULAY ABUAN / UNESCO

الرسائل الرئيسية

يُقاس التقدم المحرز صوب بلوغ الغاية 4-7 بالاستناد إلى التقارير الوطنية عن تنفيذ توصية اليونسكو لعام 1974 الخاصة بالتربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحياته الأساسية.

أظهر تحليل شمل 57 تقريراً وطنياً صدرت خلال الدورة الخامسة لرفع التقارير في الفترة بين عامي 2009 و2012 أن 7% فقط من تلك البلدان أدرجت التعليم من أجل التنمية المستدامة في برامج إعداد المعلمين.

بيّن استعراض شمل 48 بلداً أن قرابة 80% منها قد اعتمدت سياسات تدعم تعليم التربية الجنسية، ولكن تلك السياسات لا تُطبّق دائماً. وأظهر الاستعراض أن تطبيق برامج التربية الجنسية الشاملة التي تتناول العلاقات بين الجنسين يُقلص معدلات الأمراض المنقولة عن طريق الاتصال الجنسي بخمس مرات مقارنة بسائر برامج التربية الجنسية الأخرى.

في عام 2015، لم يبلغ زهاء 30% من الطلاب في سن 15 سنة الحد الأدنى من مستويات الإلمام بموضوعي علوم نظام الأرض وعلوم نظام الفضاء. وبلغ 90% على الأقل من الطلاب في إستونيا واليابان هذا الحد الأدنى، أما في البرازيل، والجمهورية الدومينيكية، وبيرو، وقطر، وتونس فقلّت هذه النسبة عن 50%.

ليس من السهل مراجعة الكتب المدرسية لضمان إسهامها في بلوغ الغاية 4.7، لا سيّما عندما تنطوي عملية المراجعة هذه على تحدي القنوات الراسخة عن التاريخ.

قد يحول انعدام الثقة السائد لدى بعض المجتمعات أثناء النزاعات الداخلية دون مناقشة مضامين الكتب المدرسية. وفي حال النزاعات العابرة للحدود، فإن دعوة بلدان الجوار لتبادل الآراء بشأن قضايا تاريخية قد تكون عملية مكلفة من الناحية السياسية.

بذلت الحكومات والمنظمات غير الحكومية والمنظمات الدولية خلال السنوات الأخيرة مساع جسورة لسد أوجه النقص في مضامين الكتب المدرسية. ولا بدّ من تجنب المضامين التي تمجد العنف والنزعة العسكرية، والقيام بدلاً من ذلك بترويج نماذج السلام والمصالحة، وحثّ الطلاب على التشكيك في المعلومات التي تُقدّم إليهم.

الفصل 15



الغاية 4-7

التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

المؤشر العالمي

4-7-1 مدى تعميم (1) تعليم المواطنة العالمية و(2) التعليم من أجل التنمية المستدامة، بما في ذلك المساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان، وذلك على جميع الصعد في (أ) السياسات التعليمية على الصعيد الوطني، و(ب) المناهج الدراسية، و(ج) تدريب المعلمين، و(د) تقييم الطلاب.

المؤشرات القطاعية

- 4-7-2** النسبة المئوية للمدارس التي تعلم مهارات حياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية وتقدم تعليمًا في التربية الجنسية
- 4-7-3** مدى الاضطلاع على الصعيد الوطني بتنفيذ إطار البرنامج العالمي للتنقيف في مجال حقوق الإنسان (وفقاً للقرار 59/113 للجمعية العامة للأمم المتحدة)
- 4-7-4** النسبة المئوية للتلاميذ، حسب الفئة العمرية (أو المستوى التعليمي)، الذين يُظهرون فهماً كافياً للمسائل المتعلقة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة.
- 4-7-5** النسبة المئوية للتلاميذ البالغين 15 عاماً الذين يُظهرون كفاءة في معارف العلوم البيئية وعلوم الأرض.

لمحة عامة.....	212
محور البيانات 1-15: رصد تنفيذ توصية اليونسكو لعام 1974 كخطوة أولى	
لمتابعة التقدم المحرز.....	213
محور البيانات 2-15: تتبّع البلدان طائفة من النهوج لإعداد المعلمين في مجال	
التنمية المستدامة.....	216
محور البيانات 3-15: ثمة تفاوت في تنفيذ برامج التربية الجنسية الشاملة.....	217
محور البيانات 4-15: قياس مستويات الوعي بقضايا التنمية المستدامة في مرحلة	
التعليم العالي.....	219
محور السياسات 1-15: تؤدي الكتب المدرسية دوراً جوهرياً للنهوض بالتسامح	
والسلام والمصالحة.....	220

لمحة عامة

تمتاز

الغاية 4.7 عن باقي الغايات المدرجة في إطار الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة بتركيزها على مضمون التعليم وغرضه على نحو لم يسبق له مثيل. ولن يكون من السهل رصد التقدم المحرز صوب بلوغ هذه الغاية من الآن وحتى عام 2030. ولقياس المؤشر العالمي الخاص بهذه الغاية، لا بد من الاستناد إلى التقارير الوطنية بشأن تنفيذ توصية اليونسكو لعام 1974 الخاصة بالتربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحيرواته الأساسية. وستُستخدم ردود البلدان في إطار المشاورة السادسة بشأن تنفيذ التوصية لقياس مستويات أدائها في هذا الصدد (محور البيانات 1-15).

وتواجه عمليات الرصد تحديات ثلاثة رئيسية. فأولاً، يفتقر التقييم الذاتي لتنفيذ السياسات أحياناً إلى الموضوعية والمصداقية الكافية ليعود بالفائدة على البلدان الأخرى، كما قد تنقصه الدقة الضرورية لرسم سياسات سديدة. وعليه، ينادي التقرير العالمي لرصد التعليم بالتعويل على رأي الخبراء في كل ما يتصل بتعميم التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة العالمية. ويستعرض هذا الفصل النهوج الجديدة المتبعة لإعداد المعلمين مستنداً في ذلك إلى المعلومات التي تضمنها التقرير العالمي لعام 2016 (محور البيانات 2-15). ومن التحديات في هذا الصدد الحساسيات السياسية التي يثيرها رصد التقدم المحرز وتبرير الآليات الكفيلة بإحداث التحول الضروري لتحقيق مقاصد الغاية 4.7، وذلك كما يتضح من مثال إصلاح الكتب المدرسية (محور السياسات 1-15).

وثانياً، لا يعني وجود سياسات خاصة بالمناهج الدراسية أو بإعداد المعلمين أن تلك السياسات تُنفذ فعلاً، وهو ما يتضح من عمليات رصد تنفيذ برامج التربية الجنسية الشاملة (محور البيانات 3-15).

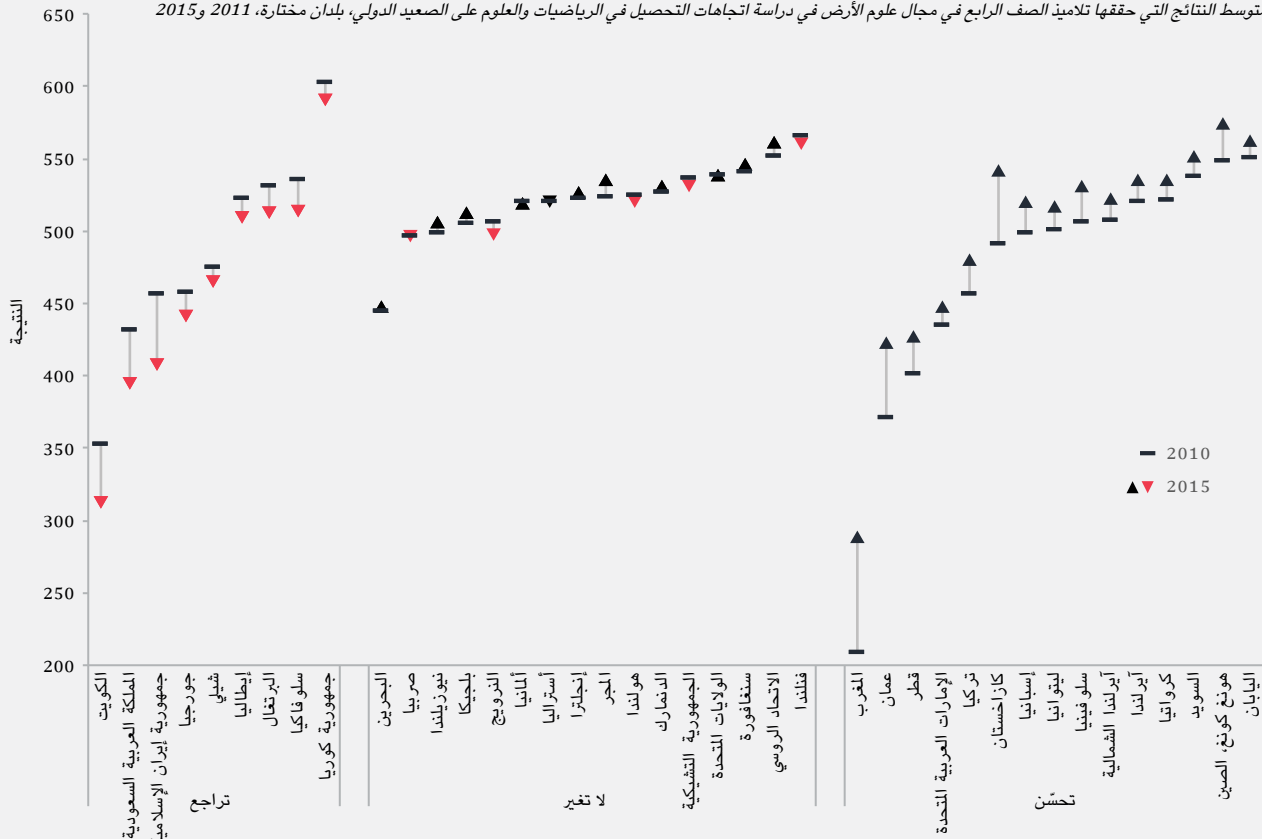
وثالثاً، وبصرف النظر عن الغرض من السياسات وعن مدى تنفيذها، فما من إجماع على النتائج المنشودة من التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة العالمية. فما هي النتائج المتوقعة من عملية التعلم؟ وكيف يمكن بلوغها؟ وكيف نعرف إن كانت تلك النتائج تفضي بالفعل إلى سلوكيات مستحبة؟ وما السبيل إلى تقييم مستويات التحصيل؟ إن من الصعب رصد اكتساب المعرفة والمهارات الضرورية لتحقيق التنمية المستدامة نظراً للافتقار إلى عمليات سديدة لتقييم التعلم، ولصعوبة إعداد اختبارات تناسب السياق السائد، ولاتساع نطاق الموضوعات التي يتعين تغطيتها (محور البيانات 4-15).

ويمكن اتباع نهج يسير نسبياً لتقييم النتائج المحرزة يتمثل في رصد المعارف العلمية المكتسبة بشأن كوكب الأرض، وأسباب تغير المناخ وأشكاله ووقعه على الموائل الطبيعية وعلى النظم الإيكولوجية الضرورية لتحقيق التنمية المستدامة. ويقوم برنامج التقييم الدولي للطلاب بتقييم معرفة الطلاب للعلوم، بما في ذلك معرفة الطلاب في سن 15 عاماً للمفاهيم الرئيسية والنظريات الأساسية في مجالين اثنين هما (أ) علوم نظام الأرض وعلوم نظام الفضاء (كتاريخ الكون وبنيته ونطاقه، والتغيرات التي تشهدها أغلفة الكرة الأرضية)، و(ب) النظم الحية (كنظرية التطور عبر الانتقاء الطبيعي، وديناميكيات النظم الإيكولوجية، والمحيط الحيوي).

الشكل 15-2:

طراً تحسن طفيف على معرفة تلاميذ المرحلة الابتدائية ببنية الأرض وبنظمتها

متوسط النتائج التي حققها تلاميذ الصف الرابع في مجال علوم الأرض في دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي، بلدان مختارة، 2011 و2015



المصدر: Martin et al. (2016b), based on 2011 and 2015 TIMSS.

منها في المناهج الدراسية. وعموماً، غاب العديد من المصطلحات المتداولة في المناهج الدراسية عن برامج إعداد المعلمين (محور البيانات 15-2)، إذ لم تتطرق هذه البرامج إلى قضايا السلام، واللاعنف،

وحقوق الإنسان والحريات الأساسية سوى في نصف البلدان تقريباً، بينما عالجت البرامج في 16% من البلدان قضايا التنوع الثقافي والتسامح، أما مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة فلم يرد سوى في 7% منها (الشكل 15-3).

أفاد 51% من البلدان بأنها أدرجت التعليم من أجل التنمية المستدامة في سياساتها بينما أدرجه 33% منها في المناهج الدراسية

66

وأجرت اليونسكو منذ عام 1974 خمس مشاورات بشأن تنفيذ هذه التوصية واستهلكت المشاورة السادسة في نهاية عام 2016. ويتعين أن تكون المعلومات الواردة في التقارير قابلة للتلخيص وعرضها بالشكل الأنسب حتى تساهم في رصد التقدم صوب الغاية 4-7. فعلى افتراض أن تلك المعلومات الذاتية سليمة ومفيدة لأغراض الرصد، فبأي شكل ينبغي عرضها كي تعرف البلدان ما أنجزته حتى الآن وما يمكنها القيام به لتحسين أوضاعها؟

ويلقي تحليل شمل 57 تقريراً وطنياً رفعت في إطار المشاورة الخامسة بين عامي 2009 و2013 الضوء على هذه المسألة، إذ لجأت تلك التقارير إلى فهرسة عدد من المصطلحات والمفاهيم الرئيسية وفق بروتوكول قياسي (McEvoy, 2017). وأظهر التحليل أن 85% من البلدان أدرجت حقوق الإنسان والحريات الأساسية في سياساتها التعليمية وجعلت إدراجها في المناهج الدراسية إلزامياً. أما مصطلحات التعليم من أجل التنمية المستدامة والتنوع الثقافي والتسامح فكانت أقل شيوعاً، إذ أفاد 51% من البلدان بأنها أدرجت التعليم من أجل التنمية المستدامة في سياساتها بينما أدرجه 33%

خصص 7% فقط من البلدان التي رفعت تقارير في عام 2012 مساقات مستقلة لقضايا المواطنة العالمية في أي من المراحل التعليمية

“

التوصية لدى وضع السياسات أو إصلاح المناهج الدراسية، ولا سيما مبادئ المساواة، والتعليم الشامل، وعدم التمييز (91% من البلدان). وفي المقابل، أفاد 66% منها فقط بزيادة التركيز على المواطنة العالمية.

وأظهرت الردود أن البلدان تُدرج هذه المبادئ في برامجها التعليمية بطرق عدة، بما فيها من خلال تعميمها على المنهاج الدراسي برمته، أو تعميمها على المدرسة ككل، أو إدراجها ضمن مادة دراسية مستقلة (وكانت مادة التربية المدنية الأكثر شيوعاً إذ لجأ إليها 81% من البلدان). وقام ثلثا البلدان بزيادة عدد البرامج أو الممارسات التي تمنح الطلاب خبرات مستمدة من التفاعل بين الثقافات من خلال العمل المجتمعي، والأنشطة المجتمعية، وتبادل الطلاب، في حين أجرى زهاء 70% من البلدان مراجعة للكتب المدرسية لتسليط الضوء على هذه المبادئ.

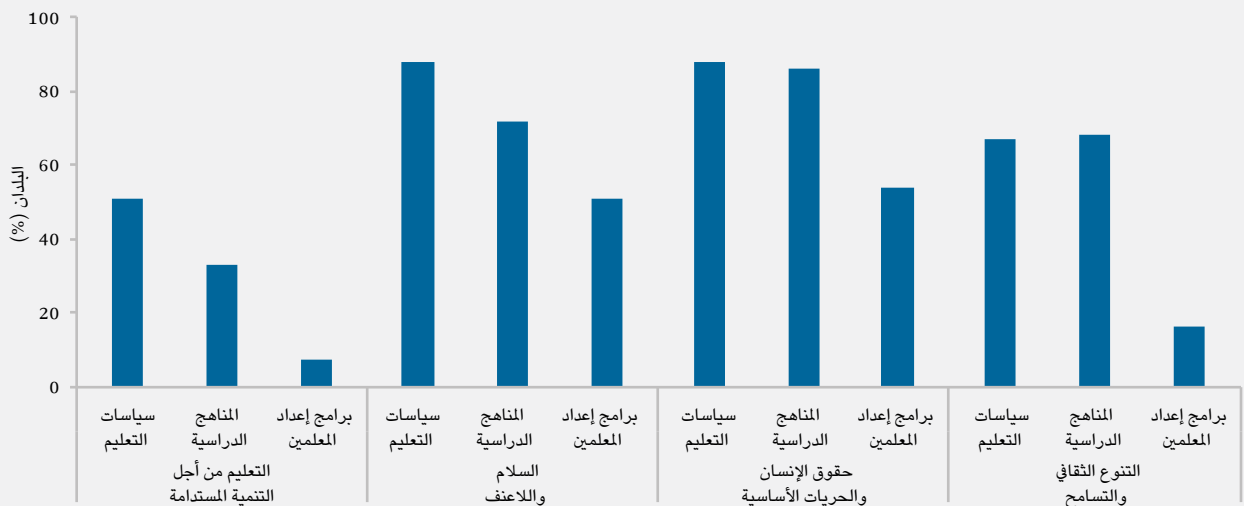
وطلّرت زيادة كبيرة على نسبة البلدان التي تُدرج هذه المبادئ في عمليات تقييم الطلاب، إذ ارتفعت هذه النسبة من 14% من البلدان المشاركة في المشاورة الرابعة (2008) إلى 46% في المشاورة الخامسة (2012) و81% في المشاورة السادسة (2016). وركزت عمليات التقييم هذه بصفة خاصة على معارف الطلاب ومهاراتهم، علماً بأن عدة بلدان أفادت في عام 2016 بأن لديها خططاً لإدراج القيم، والمواقف، والسلوكيات في عمليات التقييم خلال السنوات الخمس القادمة.

وتتضمن التقارير كذلك معلومات عن المواد والصفوف الدراسية التي تُدرّس فيها المواطنة العالمية وتعليم حقوق الإنسان. وتبيّن أن 7% فقط من البلدان التي رفعت تقارير في عام 2012 بما فيها النرويج، والفلبين، وأوزبكستان قد خصص مساقات مستقلة لقضايا المواطنة العالمية في أي من المراحل التعليمية. وفي البوسنة والهرسك، كانت قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان تُدرّس في الصفين السادس والثامن الابتدائيين بينما خُصص لها مساق إلزامي في الصف الثالث من المرحلة الثانوية. أما إثيوبيا، وموريشيوس، وزمبابوي فأقامت برلمانات للأطفال وشكلت نماذج لحكومات طلابية وأعدت مدونات سلوك. وأفادت بلدان أخرى بأنها طبقت تدابير مشابهة في برامج التعليم غير النظامي. وفي توغو، عالجت برامج محو أمية الكبار قضايا تتصل بحقوق الإنسان والتمييز ضد المرأة (UNESCO, 2013a).

وخضع الاستبيان الموجه إلى البلدان للمراجعة قبيل المشاورة السادسة بهدف تقليص عدد الأسئلة التي ليس لها إجابات محددة وزيادة عدد الأسئلة متعددة الخيارات، وكذلك لإتاحة المجال لرفع التقارير عبر الإنترنت (UNESCO, 2016d). وبلغ عدد التقارير الوطنية الواردة 83 تقريراً أي بزيادة قدرها 51% مقارنة بمعدل الردود في عام 2012. وأشارت غالبية البلدان إلى أنها زادت التركيز على المبادئ التي تضمنتها

الشكل 15-3:

لم يُدرج سوى 7% من البلدان مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة في برامج إعداد المعلمين
النسبة المئوية للبلدان التي أدرجت مصطلحات ومفاهيم مختارة في سياساتها ومناهجها التعليمية وفي برامج إعداد المعلمين من مجموع البلدان التي رفعت تقارير في إطار المشاورة الخامسة بشأن توصية عام 1974، 2012



المصدر: (McEvoy 2017)

”

لا يكون المعلمون في العديد من البلدان جاهزين لتدريس الموضوعات المتعلقة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة

“

وفي البرازيل، تندرج قضايا البيئة ضمن مساقات العلوم البيئية التي يدرّسها المعلمون، ويُنتظر من المعلمين قيد التدريب تنفيذ مشروعات عن البيئة في المدارس التي يتدربون فيها (Bourn et al., 2017). وفي آيرلندا، تصب قضايا التنمية الدولية والتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات منذ عام 2003 في صميم برامج إعداد معلمي المدارس الابتدائية قبل الخدمة (Martin et al., 2016a). وأحرزت جامايكا قدراً كبيراً من التقدم من خلال مشروع «التعليم المستدام للمعلمين في مجال البيئة» الذي نفذته مجلس إعداد المعلمين بين عامي 2000 و2007، كما أدرجت التنمية المستدامة في بعض مساقات إعداد المعلمين. وتفرض ثمانين مؤسسات لإعداد المعلمين مساقاً إلزامياً عن البيئة والاستدامة على جميع المعلمين في كافة المراحل التعليمية (Hiebert, 2013).

وتزداد برامج التطوير المهني الرامية إلى دعم المعلمين رغم أنها قلما تتاح على نحو منهجي. ففي إنجلترا (المملكة المتحدة) مثلاً، يسهم «برنامج تعلم القضايا العالمية» في تعزيز ثقة معلمي المدارس الابتدائية والثانوية بقدرتهم على تعليم القضايا العالمية. ويشكل تلقي التدريب على يد الأقران أحد ركائز البرنامج، إذ يقوم المعلمون ذوي الخبرة والتجربة في مجال تعليم القضايا العالمية بإنشاء شبكات تضم مدارس محلية هدفها توفير التدريب والدعم لغيرهم من المعلمين. ويشمل هذا البرنامج حالياً خمس مدارس البلاد (Hunt and Cara, 2017). وفي جمهورية كوريا، يعالج البرنامج الوطني للتطوير المهني موضوعات تُعنى بحقوق الإنسان، والسلام، والتنوع الثقافي، ويُشجع كل معلم على تلقي ساعة تدريبية في إطار هذا البرنامج سنوياً (Bourn et al., 2017).

وكثيراً ما تدير برامج إعداد المعلمين منظمات غير حكومية، كما قد تُنفّذ هذه البرامج أحياناً في إطار مشروعات تمولها أطراف خارجية. ففي منطقة كاراماجو في أوغندا مثلاً، وفّر برنامج «التنشئة الاجتماعية للجنسين في المدارس» الذي تنفذه اليونيسيف التدريب لما يربو على 1000 من معلمي المدارس الابتدائية، وسعى إلى تعزيز معارفهم ومواقفهم وممارساتهم المتصلة بترويج المساواة بين الجنسين وتسوية النزاعات. ورغم أن البرنامج حسّن معرفة المعلمين بقضايا المساواة بين الجنسين وعزز مواقفهم حيالها، إلا أنه لم يسفر عن ممارسات أكثر مراعاة لقضايا الجنسين داخل قاعات الدرس، مما يثني بأن تغيير هذه الممارسات على الأمد القصير لن يكون بالأمر اليسير (American Institutes for Research and UNICEF, 2016; El-Bushra and Smith, 2016).

وسيتضمن تقرير يُنتظر صدوره في عام 2017 فهرساً يلخص المعلومات الواردة في التقارير الوطنية الثلاثة والثمانين الأخيرة. وتقر اليونيسكو بالحاجة إلى تنقيح التوجيهات الخاصة بإعداد التقارير للوفاء بمتطلبات رصد المؤشر العالمي، كما تقر بالحاجة لإجراء المزيد من البحوث لمقارنة التقارير بالوقائع على الأرض.

وتعتمد عملية رفع التقارير عن تنفيذ ميثاق مجلس أوروبا الخاص بالتعليم من أجل المواطنة الديمقراطية وبتعليم حقوق الإنسان نهجاً مشابهاً يمكن استقاء الدروس منه. فرغم أوجه النقص التي تعترى تقييم فعالية البرامج التعليمية حسيماً ورد في التقرير الأخير عن عملية الاستعراض الثانية للميثاق، إلا أن السواد الأعظم من البلدان المشاركة في عملية الاستعراض أشار إلى أن عملية رفع التقارير تشجع البلدان على العمل الحثيث، وتروج الممارسات الحميدة، وتدعم إجراء الحوار بين البلدان ودخلها، وتيسر الانتفاع بالخبرات الخارجية (Council of Europe, 2017).

محور البيانات 15-2: تتّبع البلدان طائفة من النهج لإعداد المعلمين في مجال التنمية المستدامة

لا يكون المعلمون في العديد من البلدان جاهزين لتدريس الموضوعات المتعلقة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة لأن الكثير من البرامج والمساقات الرامية إلى إعدادهم سواء قبل الخدمة أو أثناءها لا يوفر سوى قدر ضئيل من المعارف الأساسية عن هذه الموضوعات، بينما لا يتضمن بعضها الآخر هذه المعارف على الإطلاق. وتسعى برامج عدة إلى سدّ أوجه النقص في هذا المجال، إلا أن الجهود المبذولة تظل مشرّمة وتتوقف على مدى التزام القائمين على إعداد المعلمين (Bourn et al., 2017; Ferreira et al., 2015).

وحري ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة تسليح الخريجين بالقدر الكافي من الجاهزية والقدرة على تدريس قضايا الاستدامة والمواطنة العالمية في المدارس. وأظهرت عمليات التحليل التي أجريت في إطار الإعداد لهذا التقرير تنوع النهج المتبعة في هذا الصدد، فبعض البرامج تُفرد لهذه القضايا وحدات أو مساقات متخصصة، ويقوم بعضها الآخر بتدريب معلمي المواد المختلفة على مضامين متصلة بهذه القضايا، بينما تلجأ بعض البرامج الأخرى إلى تنظيم دورات قصيرة وسطحية لمعالجة هذه القضايا (Bourn et al., 2017; Gaudelli, 2016).

الدولية للتعليم والتعلم في عام 2018 من المعلمين تناول مضامين برامج إعداد المعلمين التي التحقوا بها قبل الخدمة وستأسألهم إن كانت تلك المضامين قد هيأتهم على النحو الكافي. وفي عام 2016، تضمنت الدراسة الدولية عن التربية والمواطنة استبيانات وجهت إلى المدارس والمعلمين على حد سواء واشتملت على أسئلة لتحديد مدى مشاركة المعلمين في المبادرات والبرامج المتصلة بالاستدامة البيئية.

محور البيانات 15-3: ثمة تفاوت في تنفيذ برامج التربية الجنسية الشاملة

تمدّ برامج التربية الجنسية الشاملة المنفذة في المدارس الأطفال والشباب بالمعارف والمهارات والمواقف التمكينية. وتركز هذه البرامج في الكثير من السياقات وعلى نحو شبه حصري على خطر الإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية لحث الطلاب على تأخير بدء العلاقات الجنسية وتشجيعهم على تقليل عدد شركائهم الجنسيين وعدد مرات ممارسة الجنس (Fonner et al., 2014). بيد أن المبادئ التوجيهية والمعايير الدولية تشدد بشكل متزايد على أهمية أن تعتمد تلك البرامج نهجاً شاملاً يركز على مراعاة قضايا الجنسين وعلى حقوق الإنسان، وهو ما تؤيده الشواهد الجديدة بشأن العوامل التي تؤثر على فعالية البرامج (Ketting and Winkelmann, 2013). وأظهر استعراض شمل 22 دراسة أن معدلات الأمراض المنقولة عن طريق الاتصال الجنسي والحمل غير المقصود تنخفض بنحو خمس مرات لدى تطبيق برامج التربية الجنسية الشاملة التي تعالج علاقات التجاذب بين الجنسين مقارنة بغيرها من البرامج (Haberland, 2015).

وفي عام 2009، أصدرت اليونسكو بالتعاون مع وكالات أخرى في الأمم المتحدة «الإرشادات التقنية الدولية بشأن التربية الجنسية» بهدف مدّ برامج التربية الجنسية الشاملة التي تستهدف الطلاب من عمر 5 سنوات إلى 18 سنة بمجموعة من الموضوعات وأهداف التعلم القائمة على الشواهد والموجهة نحو فئات عمرية محددة (UNESCO, 2009a). وستصدر النسخة المنقحة من هذه الإرشادات في نهاية عام 2017 وستشمل المزيد من التركيز على حقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، وبناء المهارات. أما الاتحاد الدولي لتنظيم الأسرة فقد اتّبع نهجاً قائماً على الحقوق تمثل في اعتماد «الإطار الخاص بالتربية الجنسية الشاملة» في عام 2010، بينما أصدر المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية في أوروبا «المعايير الخاصة بالتربية الجنسية في أوروبا» التي تستهدف راسمي السياسات والسلطات المعنية بالتعليم والصحة (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010).

يصعب إرساء آلية لرصد مضامين برامج إعداد المعلمين

تضمنت عمليات التحليل التي أجريت في إطار الإعداد لهذا التقرير استعراضاً للوسائل المتبعة لرصد مضامين برامج إعداد المعلمين (Bourn et al., 2017). وبين الاستعراض أن عدة بلدان قد وضعت المعايير وحددت الكفاءات المهنية الكفيلة بالارتقاء بنوعية التدريس. وتتيح فهرسة المعايير والكفاءات التي تنشرها البلدان وتحليلها رصد جهودها في هذا المضمار. بيد أن هذا النهج يطرح عدداً من التحديات، بما فيها تعريف المفاهيم التي ستتضمنها الفهارس وتعميم تلك التعريفات على لغات مختلفة (IBE, 2016). فضلاً عن ذلك، يتعين لدى تطبيق بروتوكولات قياسية للفهرسة لتحليل المناهج الدراسية المستخدمة لإعداد المعلمين اعتماد مقارنة منهجية مختلطة تراعي النتائج التي يحققها كل منهاج دراسي عملياً.

وبإمكان الشبكات التي تضم مؤسسات إعداد المعلمين جمع المعلومات عن مضامين برامج إعداد المعلمين، ومنها مثلاً الشبكة الدولية لمؤسسات إعداد المعلمين المنتسبة إلى كرسي اليونسكو الجامعي لإعادة توجيه عملية إعداد المعلمين نحو التنمية المستدامة. وتضم هذه الشبكة مؤسسات من 60 بلداً مختلفاً. كما تملك الشبكات الإقليمية، على غرار شبكة الكاريبي، والشراكة الرامية إلى تعميم مراعاة البيئة والاستدامة في الجامعات الأفريقية، واتحاد بحوث التربية لدائرة البلطيق والبحر الأسود، القدرة على جمع البيانات من المؤسسات كل في منطقته (Swedish International Centre of Education for Sustainable Development, 2017).

ومن الأمثلة على عمليات الاستعراض التي تقارن بين برامج إعداد المعلمين الدراسة الاستقصائية التي أجرتها «شبكة إعداد المعلمين للنهوض بالإنصاف والاستدامة في المملكة المتحدة» بالبريد الإلكتروني في عام 2010 للنظر في الطرق التي تتبناها برامج إعداد المعلمين لمعالجة موضوعي التنمية المستدامة والمواطنة العالمية. وأظهرت الردود المتأتية من 27 مؤسسة أن هذين الموضوعين يندرجان أساساً ضمن ثلاث مواد دراسية هي الجغرافيا، والمواطنة العالمية، والعلوم.

أما الدراسات الاستقصائية الدولية على غرار الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم، والدراسة الدولية عن التربية المدنية والمواطنة، فتتيح وضع المؤشرات القياسية. إذ ستطلب الدراسة الاستقصائية

تنخفض معدلات الأمراض المنقولة عن طريق الاتصال الجنسي والحمل غير المقصود بنحو خمس مرات لدى تطبيق برامج التربية الجنسية الشاملة التي تعالج علاقات التجاذب بين الجنسين مقارنة بغيرها من البرامج

ومن أين يحصلون عليها فكانت أقل من ذلك (الشكل 15-4). وفي بعض الحالات، تلقى الطلاب معلومات ناقصة افتقرت إلى الدقة أحياناً. إذ وُفّر زهاء 60% من المعلمين معلومات مغلوبة عن العازل الذكري قائلين إنه لا يكفي بمفرده لمنع الحمل (Sidze et al., 2017)، كما شدد 71% من المعلمين على أهمية الامتناع عن النشاط الجنسي بوصفه السبيل الأمثل أو الوحيد لمنع الحمل والوقاية من الأمراض المنقولة بالاتصال الجنسي، بينما وصف معظمهم العلاقات الجنسية بين الشباب بالخطرة أو الفاسقة.

ومن العقبات التي تحول دون تطبيق البرامج الشاملة على نحو فعال الافتقار إلى معلمين مؤهلين تلقوا التدريب اللازم، وقلة الدعم الذي تقدمه المدارس، وضعف الأنظمة، وقلة الإشراف على تنفيذ السياسات، ومعارضة المجموعات الدينية أو المحافظة، والصمت الذي يلف القضايا الجنسية لاعتبارات ثقافية. وأفاد 77% من المعلمين المشاركين في الدراسة في غانا بأنهم يفتقرون إلى الموارد أو إلى المواد التعليمية الضرورية، بينما أشارت نسبة قلت عن ذلك إلى النزاعات، والإحراج الذي يشعر به المجتمع أو الطلاب ومعارضتهم لهذه البرامج لاعتبارات أخلاقية أو دينية (Awusabo-Asare et al., 2017).

وليس من السهل رصد نطاق برامج التربية الجنسية. وكانت الجمعية العامة للأمم المتحدة قد اعتمدت في دورتها الاستثنائية بشأن فيروس ومرض الإيدز عدداً من المؤشرات الأساسية من بينها مؤشر سعى حتى عام 2011 إلى رصد التقدم المحرز عبر تحديد النسبة المئوية للمدارس التي توفر في كل سنة دراسية 30 ساعة على الأقل من التثقيف القائم على مهارات الحياة فيما يخص فيروس نقص المناعة البشرية. بيد أن المؤشر افتقر إلى التوجيهات الضرورية لتحديد طبيعة عمليات التثقيف، كما كانت الردود قليلة واستندت إلى التبليغ الذاتي أساساً، مما جعل من الصعب تحديد مستويات جودتها.

وبالنظر إلى التحديات التي واجهتها عملية رصد هذا المؤشر، دعمت اليونسكو وضع مبادئ توجيهية بشأن صياغة المؤشرات الأساسية واستخدامها لقياس مدى تصدي قطاع التربية والتعليم لفيروس ومرض الإيدز. واختبرت بلدان منها بوتسوانا، وناميبيا، وسيشيل، وجمهورية تنزانيا المتحدة، وزامبيا المؤشر الرامي إلى تحديد نطاق تغطية برامج التثقيف القائم على مهارات الحياة فيما يخص فيروس نقص المناعة البشرية وبرامج التربية الجنسية، وذلك باستخدام نظم إدارة المعلومات عن التعليم.

وتعتمد الدراسة الاستقصائية المدرسية السنوية في جامايكا مؤشراً مشابهاً وستتضمن أسئلة جوهرية عن تأثير تعليم مهارات الحياة على معارف الطلاب ومواقفهم وسلوكياتهم. أما زامبيا فتقوم منذ عام 2014 بجمع البيانات عن النسبة المئوية للمدارس التي توفر برامج التثقيف القائم على مهارات الحياة فيما يخص فيروس نقص المناعة البشرية وبرامج التربية الجنسية، مما يتيح تخصيص الموارد للمناطق الأشد حاجة إليها بأسلوب أفضل.

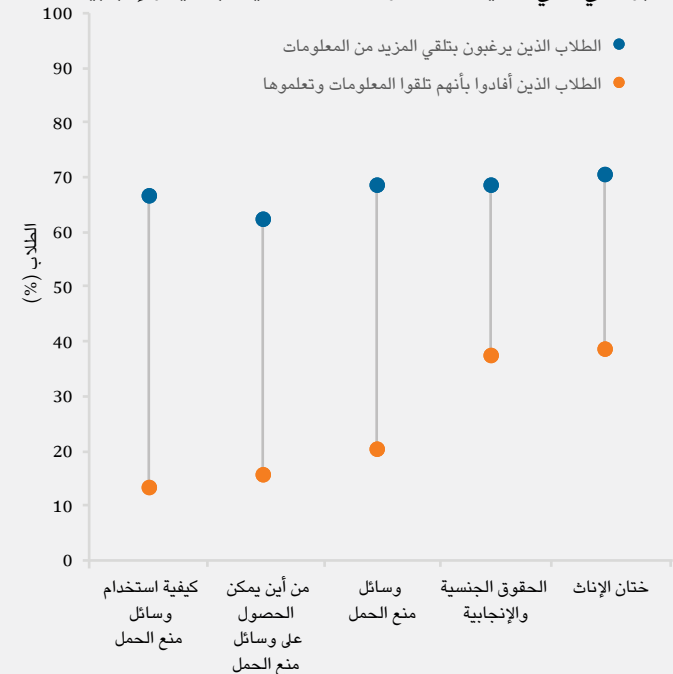
وأظهر استعراض أجري في عام 2015 لحالة التربية الجنسية الشاملة في 48 بلداً أن 80% من هذه البلدان تقريباً لديها سياسات أو استراتيجيات تدعم تعزيز برامج التربية الجنسية الشاملة. ورغم توافر الإرادة السياسية، إلا أن التطبيق العملي لا يواكب السياسات النظرية دائماً (UNESCO, 2015c). ففي غرب أفريقيا ووسطها، جرى تقييم 10 من أصل 13 برنامجاً وطنياً للتربية الجنسية باستخدام الأداة التي صممها اليونسكو لاستعراض برامج التربية الجنسية وتقييمها. وأظهر هذا التقييم أن نسبة المناهج الدراسية التي تفي بالمعايير العالمية الخاصة بالمضامين الضرورية لكافة الفئات العمرية قلت عن النصف، وكانت أشد أوجه النقص في مجالي قضايا الجنسين والمعايير الاجتماعية (Herat et al., 2014; UNESCO and UNFPA, 2012).

وأثبتت دراسات أجريت مؤخراً في غانا وكينيا وجود أوجه نقص في كل من المضامين وطرق توفير البرامج. ففي كينيا حيث شملت الدراسة 78 مدرسة ثانوية حكومية وخاصة، أفاد 75% من المعلمين بأنهم درّسوا جميع الموضوعات التي تضمنها برنامج التربية الجنسية الشامل، بينما أفاد 2% فقط من الطلاب بأنهم تعلموا هذه الموضوعات كلها. وأفاد 20% من الطلاب فحسب بأنهم تلقوا المعلومات عن أنواع وسائل منع الحمل، أما نسبة الطلاب الذين قالوا إنهم تعلموا كيف يستخدمونها

الشكل 15-4:

في كينيا، أفاد خمس الطلاب فقط بأنهم تلقوا معلومات عن وسائل منع الحمل

النسبة المئوية لطلاب المدارس الثانوية الذين أفادوا بأنهم تلقوا معلومات أو يرغبون في تلقي المزيد من المعلومات عن القضايا الجنسية والإنجابية، 2015



المصدر: Sidze et al. (2017)

المحلي لا تمكن مقارنة الإجابات عليها بين البلدان. ويُطلب من الطلاب في نهاية الاختبار الإجابة على استبيان عن خلفيتهم.

ويتضمن الاختبار مجموعتين من الأسئلة الأساسية، تسعى أولاهما إلى تحديد مدى فهم مبادئ التنمية المستدامة ومستوى المعرفة العامة بالاتجاهات البيئية والاجتماعية والاقتصادية وبأبرز الشخصيات المؤثرة على الصعيد العالمي. أما المجموعة الثانية من الأسئلة فتتعلق بالمعايير الدولية الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية للشركات والمنظمات (ISO 26000) والتي تشمل الحوكمة، وحقوق الإنسان، وممارسات العمل، وإدارة البيئة، والممارسات التنفيذية العادلة، وقضايا المستهلكين، وإشراك المجتمعات، والتنمية. وثمة وحدة اختبار كيميائية تُعنى بأهداف التنمية المستدامة وتشمل عدداً من الأسئلة التي أعدت بالتعاون مع إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية في الأمم المتحدة. أما النسخة الجديدة من الاختبار فتتضمن وحدة متخصصة مكرّسة لأهداف التنمية المستدامة (Carteron et al., 2017).

ويمكن التقدم لهذا الاختبار إما بوصفه امتحاناً (أي بإشراف معلم وفي موعد زمني محدد ودون السماح للممتحنين بالاستعانة بأية مواد تعليمية) أو بوصفه تمريناً بقصد التعلم (يجريه الطلاب في بيوتهم ويعطون ما يكفي من الوقت للبحث عن المعلومات والبيانات). وقد تقدّم لهذا الاختبار ما يربو على 55 ألفاً من الطلاب وأعضاء الهيئات التدريسية في 550 مؤسسة للتعليم العالي في 57 بلداً، اختار 47% منهم التقدم له وفق صيغة الامتحان. وفي المتوسط، أجاب المشاركون إجابة صحيحة على 54% من الأسئلة الأساسية في صيغة الامتحان وعلى 60% منها في صيغة التعلم. ورغم أن النتائج لم تختلف اختلافاً شديداً بحسب الجنس أو الوضع الاجتماعي الاقتصادي للطلاب، إلا أنها تباينت بعض الشيء بحسب موضوع الاختبار، إذ كانت إجاباتهم على الأسئلة المتعلقة بحقوق الإنسان والاقتصاد أفضل بكثير من إجاباتهم على الأسئلة المتعلقة بالقضايا البيئية.

وتباينت النتائج بحسب البلدان أيضاً. ففي الهند مثلاً، أجاب 60% من المشاركين إجابات صحيحة على الأسئلة المتعلقة بالاتجاهات الاجتماعية، بينما بلغت هذه النسبة 40% في جنوب أفريقيا. وفي أستراليا، أجاب 72% من المشاركين إجابات صحيحة على الأسئلة المتعلقة بالبيئة، وهي نسبة فاقت بمقدار الضعف تقريباً النسبة المسجلة في الهند. ومن العيوب الرئيسية التي شابت الاختبار تركيزه على الإلمام بالمعارف المتصلة بالاستدامة، لذا فإن العمل جارٍ على إعداد أسئلة دولية عن المهارات والمواقف المتصلة بالاستدامة لتضمينها في الاختبار. وريثما يتم ذلك، اختار بعض البلدان تقييم المهارات والمواقف من خلال الأسئلة الخاصة بالسياق المحلي.

ومن شأن الدراسات الاستقصائية المدرسية كالدراسة الاستقصائية المدرسية العالمية عن الصحة، والدراسة الاستقصائية عن السلوكيات الصحية للأطفال في سن المدرسة، أن توفر معلومات بالغة الأهمية بشأن مدى تلقي الطلاب لبرامج التربية الجنسية.

واتسع نطاق الاستبيانات التي تتضمنها الدراسات الاستقصائية في بعض البلدان لتشمل أسئلة عن مدى تعلم الطلاب كيفية استخدام العازل الذكري، وكيفية تجنب الإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية، وأين يمكنهم الخضوع للفحص الذي يحدد الإصابة بهذا الفيروس، وأسئلة عن مدى فعالية العازل الذكري.

محور البيانات 15-4: قياس مستويات الوعي بقضايا التنمية المستدامة في مرحلة التعليم العالي

يشكل الوعي بقضايا التنمية المستدامة خطوة رئيسية أولى صوب اتباع السلوكيات المستحبة في هذا الصدد. وتُستخدم منذ تسعينات القرن الماضي أدوات شديدة التنوع من حيث نطاقها ومنهجيتها لتقييم طائفة واسعة من المسائل المتصلة بالاستدامة في مؤسسات التعليم العالي. إلا أن استعراضاً شمل 16 من أدوات التقييم هذه أظهر بأنها تركز بصفة رئيسية على الوقع البيئي لأنشطة تلك المؤسسات بدلاً من التركيز على نتائج عمليات التعليم والتعلم (Yarime and Tanaka, 2012).

وتسهم أدوات التقييم التي تشمل عدة مؤسسات أو بلدان إلى حد كبير في معرفة التقدم الذي أحرزته كل مؤسسة في بلوغ الأهداف المتصلة بالاستدامة، وفي تحديد المجالات التي ينبغي التركيز عليها لتحسين الأداء وصياغة الاستراتيجيات الضرورية لذلك، وفي إرساء ثقافة قوامها الالتزام بقضايا الاستدامة. ويوفر «اختبار الوعي بقضايا الاستدامة» لمؤسسات التعليم العالي والشركات وسائر المنظمات الأخرى أداة تقييم تتسم بجوداها على المستوى المحلي وبإمكانية مقارنة نتائجها بين البلدان. وصدرت نسخة جديدة من هذا الاختبار في أيلول/سبتمبر 2016 بعد انتهاء مرحلته التجريبية التي شملت 260 جامعة في 35 بلداً ونُفذت بين عامي 2014 و2016.

ويتضمن هذا الاختبار الإلكتروني سلسلة من الأسئلة المتعددة الخيارات التي يجري انتقاؤها عشوائياً من بنك للأسئلة، ويشمل النموذج الدولي منه ثلاثين سؤالاً أساسياً مشتركاً بين البلدان تتيح للمؤسسات والمنظمات التعليمية قياس نتائجها على المستوى العالمي. وبالإضافة إلى تلك الأسئلة الأساسية، يتضمن الاختبار أحياناً 20 سؤالاً خاصاً بالسياق

تركز أدوات تقييم مستويات الوعي بقضايا الاستدامة بصفة رئيسية على الوقع البيئي لمؤسسات التعليم العالي بدلاً من التركيز على نتائج عمليات التعلم

”

في الفترة بين عامي 2000 و2008، ورد مفهوم المواطنة العالمية في 25% من الكتب المدرسية في العالم، بينما بلغت هذه النسبة 13% في ثمانينات القرن الماضي

“

والكاريبي التقدم الأكبر في هذا المجال، إذ ارتفعت النسبة فيها من 20% في ثمانينات القرن الماضي إلى 50% في العقد الأول من الألفية الجديدة (Bromley et al., 2016).

وبينما تزداد المعارف والقيم العالمية التي توفرها الكتب المدرسية، إلا أن هذه الكتب تواصل في الوقت نفسه غرس الهوية والقيم والمثل الوطنية في نفوس المتعلمين، إذ ورد مفهوم المواطنة الوطنية إلى جانب مفهوم المواطنة العالمية في 90% من الكتب المدرسية المخصصة لمادتي الدراسات الاجتماعية والتاريخ في المرحلة الثانوية في 76 بلداً في نهاية العقد الأول من الألفية الجديدة (Buckner and Russell, 2013).

بإمكان الكتب المدرسية تأجيج النزاعات أو إطالة أمدها

ينبغي أن توفر الكتب المدرسية منبراً لمناقشة قضايا درء النزاعات وحل الأزمات والمصالحة كي يتسنى للتعليم الإسهام في بناء مجتمعات تنعم بالسلام. ولا يتضمن سوى 10% فقط من هذه الكتب إشارة صريحة إلى تلك القضايا (الشكل 15-5). وكانت نسبة الكتب المدرسية التي تشير إلى آليات تسوية النزاعات والمصالحة هي الأعلى في أمريكا اللاتينية والكاريبي وأفريقيا جنوب الصحراء حيث بلغت نحو 15% (Bromley et al., 2016).

ويصعب تعليم مبادئ السلام واللاعنف والمصالحة في ظل كتب مدرسية تمجد الحروب وأبطال المارك العسكرية، وتفتقر إلى الرؤى التعددية، وتشوه سمعة الشعوب أو الإثنيات الأخرى. ففي باكستان مثلاً، توجه الانتقادات إلى الكتب المدرسية لأنها تشير إلى هيمنة العسكر وإلى الحروب بوصفها أمراً طبيعياً وتعرض آراء منحازة وتتضمن أخطاء تاريخية وتشويهاً للحقائق التاريخية (Afzal, 2015). ولا تتضمن هذه الكتب في الكثير من الأحيان أية إشارة إلى الشخصيات الباكستانية البارزة باستثناء الأبطال العسكريين وقادة حركة التحرر الوطني (Naseem, 2014).

ولا تزال الكتب المدرسية التي صدرت في باكستان بعد إصلاح المناهج الدراسية في عام 2006 تسلط الضوء على الحروب التي خاضتها باكستان مع الهند متجاهلة إلى حد كبير مبادرات السلام، كما تمجد الخطاب الذي يُكرّس النزاعات والمظالم التاريخية بين المسلمين والهندوس، بدلاً من التطرق إلى إمكانية حل النزاعات وإحلال المصالحة (Nayyar, 2013; Peace and Education Foundation, 2016). أما الكتب المدرسية الخاصة بمادة التاريخ في الهند والتي صدرت بعد عام 2002 فإنها تلقي باللائمة على باكستان وتتخذ بوضوح موقفاً منحازاً إزاء الدور الذي لعبه المسلمون في تاريخ المنطقة (Joshi, 2010).

ويشمل الاختبار أسئلة عن طريقة توفير برامج التعليم من أجل التنمية المستدامة. وأفاد ثلثا المشاركين تقريباً بأن هذه البرامج شكلت جزءاً من مساقات تتصل بالتنمية المستدامة أو كُرس لها مساقات خاصة، بينما أشار ربع الطلاب فقط إلى أن هذه البرامج كانت من بين متطلبات التخرج.

محور السياسات 1-15: تؤدي الكتب المدرسية دوراً جوهرياً للنهوض بالتسامح والسلام والمصالحة

قلة قليلة من الأدوات فقط تُغني عقول الشباب أكثر مما تفعل مواد التعليم والتعلم المستخدمة في المدارس، إذ لا تمدّ الكتب المدرسية الطلاب بالمعارف فحسب، بل تسلحهم بالقيم الاجتماعية وتفتح آفاقهم السياسية وتزيد فهمهم للتاريخ وللعالم أجمع. ويثق المعلمون والطلاب بالكتب المدرسية بوصفها مصدراً أميناً وموضوعياً للمعلومات، شرط أن تكون تلك الكتب دقيقة ومتوازنة وتستند إلى أحدث الدراسات والاكتشافات العلمية والممارسات التربوية. وتشكل الكتب المدرسية في بعض السياقات الكتب الأولى والوحيدة أحياناً التي يطالعها الأطفال (Lässig and Pohl, 2009)، كما تمل في معظم قاعات الدرس الموضوعات التي يُدرّسها المعلمون للطلاب وطريقة تدريسها.

إلا أن الكتب المدرسية لا تعالج في الكثير من البلدان بأسلوب شامل أو واضح أو عادل مفاهيم جد ضرورية لضمان اللحمة الاجتماعية والاستقرار السياسي، بما فيها مفهوما السلام واللاعنف. ولا بد من فهم الشروط الضرورية لمراجعة الكتب المدرسية وتعديلها بغية التقدم صوب بلوغ الغاية 4-7.

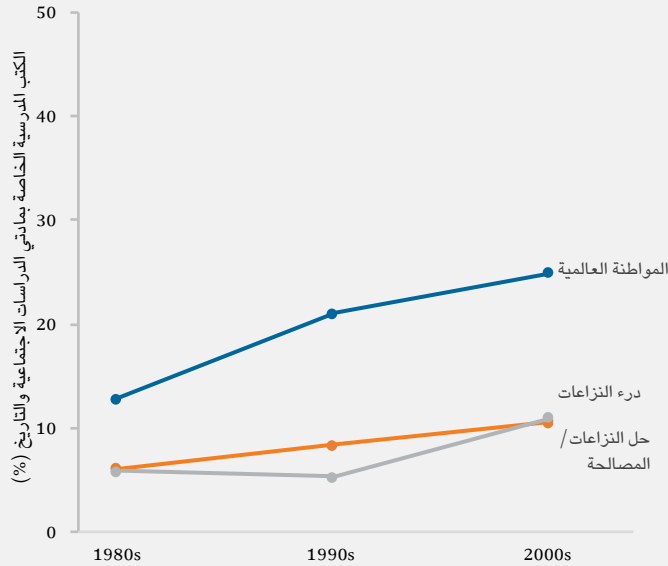
يظل نطاق تعليم المواطنة العالمية محدوداً رغم التقدم الحاصل في هذا المضمار

يرمي تعليم المواطنة العالمية إلى تعليم الطلاب مبادئ الانتماء ليس إلى بلدهم فحسب، وإنما إلى مجتمع عالمي أوسع نطاقاً أيضاً. ويشمل تعليم المواطنة العالمية عدداً من المبادئ العالمية على غرار حقوق الإنسان، والديمقراطية، والعدالة الاجتماعية (Davies, 2006). ورغم تزايد عدد البلدان التي تدرج مفهوم المواطنة العالمية في مناهجها الدراسية بغية تحضير الطلاب كي يصبحوا مواطنين في عالم مترابط ومتواصل، إلا أن نسبة الكتب المدرسية التي تتضمن إشارة إلى هذا المفهوم تظل متدنية. ففي الفترة بين عامي 2000 و2008، ورد مفهوم المواطنة العالمية في 25% من الكتب المدرسية في العالم، بينما بلغت هذه النسبة 13% في ثمانينات القرن الماضي (الشكل 15-5). وشهدت أمريكا اللاتينية

الشكل 15-5:

لا يتيح سوى القليل من الكتب المدرسية الفرصة لمناقشة سبل درء النزاعات وحلها

النسبة المئوية للكتب المدرسية الخاصة بمادتي الدراسات الاجتماعية والتاريخ التي تشير صراحة إلى مفاهيم المواطنة العالمية، ودرء النزاعات وحلها/ المصالحة



ملاحظات: بالنسبة لمفهوم المواطنة العالمية، شملت عينات الكتب المدرسية 129 كتاباً (1989-1980)، و119 كتاباً (1990-1999)، و165 كتاباً (2000-2008). وبالنسبة لمفهوم النزاعات، شملت عينات الكتب المدرسية 103 كتب (1989-1980)، و131 كتاباً (1990-1999)، و219 كتاباً (2000-2011).
المصدر: Bromley et al. (2016).

لا بد من التزام الأطراف السياسية بإحلال أجواء إيجابية تتيح حدوث التغير المنشود

تسهم الأطراف السياسية الوطنية إسهاماً رئيسياً في تغيير المواد المستخدمة للتعليم والتعلم بالنظر إلى الدور المركزي الذي تؤديه الحكومات في مجال التعليم. فعلى سبيل المثال، بادرت لجنة الكتب المدرسية المشتركة بين ألمانيا وبولندا والتي أنشئت في عام 1972 إلى إعطاء دور رئيسي للقادة السياسيين لدى مراجعة طريقة عرض تلك الكتب للعلاقات الثنائية بين البلدين إبان الحرب العالمية الثانية. وبإدارة عدد من القادة السياسيين الألمان رفيعي المستوى إلى اقتراح المشروعات وتنفيذها، ووفروا الدعم المالي والمؤسسي، ورفعوا مستويات الوعي وسعوا إلى تخفيف الضغوط التي تعرضت لها اللجنة لاعتبارات قومية (Sakaki, 2012).

تسهم الأطراف السياسية الوطنية إسهاماً رئيسياً في تغيير المواد المستخدمة للتعليم والتعلم

ولطالما روجت الكتب المدرسية في سري لانكا العداء بين الإثنيات المختلفة، إذ تصور الكتب المدرسية السنهالية الملوك السنهاليين بوصفهم أبطالاً هزموا التاميل الذين تصفهم تلك الكتب بالغزاة بينما تشير إلى البوذيين السنهاليين بوصفهم أهل سري لانكا الحقيقيين الوحيديين (Cardozo, 2008). وبينما أُزيلت الصور النمطية السافرة عن التاميل من ستة كتب مدرسية تستخدم لتدريس التاريخ للصفوف من السابع إلى الحادي عشر وصدرت في الفترة 2007/2008، إلا أن تلك الكتب تكرر مرور الكرام على تاريخ التاميل وثقافتهم ودينهم وتكاد لا تتناول سوى الشخصيات النمطية السنهالية، مما حرم الطلاب من الأقليات من إمكانية التماهي مع شخصيات نموذجية تاميلية أو مسلمة مثلاً. ولم تتناول تلك الكتب المدرسية الأحداث التاريخية من وجهات نظر مختلفة كما لم تشجع الطلاب على التفاعل مع ماضيهم والنظر إليه بعيون ناقدة (Gaul, 2014).

تشارك أطراف عدة في مراجعة الكتب المدرسية

يتطلب بلوغ الغاية 4-7 إجراء مراجعة للكتب المدرسية. وينبغي لعمليات المراجعة هذه أن تعزز التفكير الناقد، ومهارات التعاطف مع الآخرين، والاستعداد للتشكيك في الخطاب التبسيطي، والقدرة على الاختلاف مع التفسير المعطى للتاريخ دون اللجوء إلى العنف (Cole, 2007).

ينبغي لعمليات مراجعة الكتب المدرسية أن تعزز القدرة على الاختلاف مع التفسير المعطى للتاريخ دون اللجوء إلى العنف

ويعكس الجدول الدائر على الساحة الوطنية بشأن مضامين الكتب المدرسية اختلاف الآراء بشأن التقاليد الوطنية، وقضايا الشرعية والهوية داخل كل مجتمع. وقد ازداد التشكيك في الخطاب الذي تتضمنه الكتب المدرسية في العديد من البلدان خلال العقود الأخيرة. وأسهمت العولمة إلى حد كبير في إثارة الجدل بشأن الكتب المدرسية وغذت هذا الجدل المجموعات المستضعفة لأسباب اجتماعية أو دينية أو إثنية والتي طالبت الآخرين بالإقرار بمواقفها. وتتجلى حدود الخطاب الوطني البحت لدى السعي لمواجهة التحديات المرتبطة بقاعات الدرس المتعددة الإثنيات وللنهوض بالهويات فوق الوطنية (كالهوية «الأوروبية» أو «شرق الآسيوية») (Fuchs, 2010; Stöber, 2013).

أما الخلافات على الكتب المدرسية التي تشهدها الساحة الدولية فلا تقتصر على القضايا المجتمعية الداخلية فحسب، بل تمتد لتتجاوز الحدود الوطنية للبلدان (Fuchs, 2010; Stöber, 2013)، مما قاد إلى إنشاء اللجان الثنائية والمتعددة الأطراف بهدف بلورة رؤية مشتركة للتاريخ. وتغيرت طريقة مراجعة الكتب المدرسية إلى حد كبير منذ تسعينات القرن الماضي، وباتت وكالات وهيئات عدة، من بينها المنظمات الدولية والإقليمية، والمؤسسات الأكاديمية والمنظمات غير الحكومية، ونقابات العمال، والمنظمات التي تمثل مهنة التعليم وسائر المهن الأخرى، تشارك في المبادرات الرامية إلى مراجعة الكتب المدرسية (Fuchs, 2010). وتهدف هذه المبادرات إلى بلورة رواية متناغمة للأحداث التاريخية المختلف عليها ونحت هوية جماعية متألّفة، كما ترمي إلى وضع استراتيجيات لمعالجة القضايا الخلافية والحساسية بأسلوب منفتح ومنطقي ونسبي (Pingel, 2008, 2010).

وإسرائيليون، على تصميم مشروع لتعديل مضمون مادة التاريخ في المدارس الثانوية. واستند هذا المشروع إلى حلقات عمل شارك فيها معلمون فلسطينيون وإسرائيليون بهدف إعداد كتاب مدرسي مشترك يتضمن روايات كلا الطرفين عن عدد من الأحداث الهامة التي شهدها النزاع بينهما (Pingel, 2008).

وقام المجتمع المدني في اليابان وكوريا أيضاً بتنفيذ مشروعات مجتمعية مشتركة هدفها إعداد الكتب المدرسية وغيرها من المواد المستخدمة في عملية التعلم وتضمينها رؤيتهم المشتركة بشأن عدد من القضايا التاريخية الثنائية المختلف عليها اختلافاً شديداً. ورغم أهمية هذه المشاريع وما تولده من أمل، إلا أن قدرتها على إحداث تغيير في السياسات أو على رفع مستويات الوعي العام ظلت محدودة (Sakaki, 2012).

أدت أطراف دولية وإقليمية دوراً محورياً على صعيد إصلاح الكتب المدرسية

يعود تاريخ المساعي الدولية الرامية إلى مراجعة الكتب المدرسية إلى 100 عام خلت. فغداة الحرب العالمية الأولى، بدأت عصبة الأمم البحث عن سبل لتجريد الكتب المدرسية من المضامين التي تمجد الحروب ومن الصور النمطية التي تعرضها عن «الآخر». ومنذ انتهاء الحرب العالمية الثانية، نُفذ العديد من المبادرات الإقليمية والثنائية الرامية إلى مراجعة الكتب المدرسية تحت رعاية وكالات الأمم المتحدة والمنظمات الإقليمية (Pingel, 2008).

وتولت اليونسكو بصفة خاصة مسؤولية وضع القواعد والمعايير في هذا الصدد ودعم الجهود التي تبذلها البلدان لضمان امتثال كتبها المدرسية للمعايير المعتمدة في شتى المجالات بما فيها التمييز، والتحيز، وحقوق الإنسان، والاحترام المتبادل. وبأشرت اليونسكو منذ مؤتمرها العام الأول في عام 1946 بتنفيذ أنشطة هدفها الارتقاء بالكتب المدرسية من خلال إجراء عمليات استعراض داخلية وثنائية وإقليمية للكتب المدرسية الخاصة بمواد التاريخ، والتربية المدنية، والجغرافيا (UNESCO, 2014).

وعلى سبيل المثال، استخدمت بلدان شرق أوروبا التي لم تكن قد أجرت أية بحوث متعمقة عن الكتب المدرسية «دليل اليونسكو بشأن البحوث الخاصة بالكتب المدرسية ومراجعة الكتب المدرسية» من أجل مراجعة الكتب المدرسية والمناهج الدراسية (Pingel, 2010). وفي العراق، قامت اليونسكو في إطار برنامج تحسين جودة الكتب المدرسية بين عامي 2003 و2005 بمراجعة الكتب المدرسية بهدف تجريبها من أية صياغة أو رسومات منحازة. وقام البرنامج بطباعة زهاء 9 ملايين نسخة من كتاب مدرسي منقّح خاص بمادتي الرياضيات والعلوم وتوزيعها على 14 ألف مدرسة حكومية ابتدائية وثانوية (UNESCO, 2005).

وقبيل تنظيم الاستفتاء الخاص بتوحيد شطري قبرص في عام 2004، أجرى قادة القبارصة الأتراك الذين انتخبوا حديثاً مراجعة جذرية للكتب المدرسية الخاصة بمادة التاريخ بهدف التركيز على التجارب المشتركة التي عاشها شطرا الجزيرة، وشملت عملية المراجعة هذه اعتماد غلاف جديد للكتب المدرسية يرمز للوحدة إذ رسمت عليه خارطة للبلاد لا يظهر فيها الخط الفاصل بين شطري الجزيرة. وحلت مفردات من قبيل «جزيرتنا» محل عبارات على غرار «الوطن الأم تركيا». وبدلاً من تصوير التاريخ بوصفه سلسلة من النزاعات، أبرزت الكتب المدرسية أمثلة على التعايش والتعاون واتجهت للتركيز على التاريخ الاجتماعي والثقافي والاقتصادي المشترك (Papadakis, 2008). بيد أن المستجدات السياسية التي شهدتها البلاد في عام 2009 استدعت مراجعة الكتب المدرسية الخاصة بمادة التاريخ من جديد لتعود إلى منظورها المحافظ (Bozkurt and Yakinthou, 2012).

وتتيح مراجعة مضامين المواد المستخدمة في التعليم والتعلم غداة النزاعات أو فترات القمع الفرصة للحكومات لرواية التاريخ الحديث للأجيال الشابة. ويمكن أيضاً في بعض البلدان التي خرجت من أوضاع النزاع رفع توصيات بشأن ضرورة إصلاح التعليم استناداً إلى النتائج التي خلصت إليها «لجان الحقيقة» والمحاكمات الجنائية التي بحثت دور التعليم في حدوث أعمال القمع واندلاع النزاع (Ramírez-Barat and Duthie, 2015).

وفي بيرو، أشار التقرير النهائي الصادر عن «لجنة الحقيقة» في عام 2003 إلى التعليم بوصفه واحداً من المجالات الأربعة الأشد حاجة إلى الإصلاح، وأوصى بصياغة رؤية وطنية جديدة في مجال التعليم تركز على احترام حقوق الإنسان ومراعاة الاختلافات الاجتماعية الثقافية. وعليه، صدرت سلسلة ضمت ستة كتب مدرسية تستهدف المدارس الابتدائية والثانوية بعنوان «فلنتذكر» مدّت الطلاب بالمعلومات عن النزاع المسلح في البلاد، وشجعت على تنفيذ مشروعات لسبر تاريخ الأسر والمجتمعات والمناطق، واستعانت بدراسات الحالة وبالقصص لكي تبرز الواقع الذي ساد أثناء ذلك النزاع (Paulson, 2017).

من شأن الأطراف الفاعلة في المجتمع المدني الإسهام في إحداث التغيير بدءاً بقاعدة المجتمع

يمكن للأطراف الفاعلة في المجتمع المدني أن تمهد السبيل لتنفيذ المبادرات المدعومة من الحكومة، وأن تقرب بين الفرقاء، وتتبادل المعلومات، وتتقدم باقتراحات عندما تنسّد الأفاق السياسية وتعجز اللجان الرسمية عن العمل.

وفي الفترة بين عامي 2003 و2008، عكف معهد بحوث السلام في الشرق الأوسط، وهو منظمة غير حكومية أنشأها باحثون فلسطينيون

”

تولت اليونسكو بصفة خاصة مسؤولية وضع القواعد والمعايير الخاصة بالكتب المدرسية

“

الخلاصة

ليس من السهل مراجعة الكتب المدرسية حتى يتمشى مضمونها مع روح الغاية 4-7، لا سيما عندما تنطوي عملية المراجعة هذه على تحدي القنوات الراسخة عن التاريخ، إذ يتطلب التشكيك في الوضع القائم الذي تصوره المواد التعليمية قدراً من الشجاعة. وقد يحول انعدام الثقة السائد لدى بعض المجتمعات أثناء النزاعات الداخلية دون مناقشة مضامين الكتب المدرسية. وفي حال النزاعات العابرة للحدود، فإن دعوة بلدان الجوار لتبادل الآراء بشأن قضايا تاريخية ذات اهتمام مشترك قد تكون عملية مكلفة من الناحية السياسية. ورغم كل ما تقدم، بذلت الحكومات والمنظمات غير الحكومية والمنظمات الدولية خلال السنوات الأخيرة مساعي جسورة لسد أوجه النقص في مضامين الكتب المدرسية حتى تتجنب المضامين التي تمجد العنف والنزعة العسكرية وتروج بدلاً من ذلك نماذج السلام والمصالحة، وحتى تحت الطلاب على التشكيك في المعلومات التي تُقدّم إليهم.

وتتنشط وكالات أخرى تابعة للأمم المتحدة، منذ زمن طويل، في مساعدة الحكومات على إعداد المناهج الدراسية وتوفير الكتب المدرسية وغيرها من مواد التعلم، وذلك في إطار عمليات الإغاثة أثناء أوضاع الطوارئ على وجه التحديد. وتشمل هذه المنظمات بصفة خاصة منظمة الأمم المتحدة للطفولة، ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ووكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (UNESCO, 2014). وفي أفغانستان، استخدمت المدارس لفترة طويلة كتباً مدرسية مشبعة بالمضامين العنيفة والعدائية التي تروج الحروب، كانت قد أعدت في الأساس بدعم من الجهات المانحة الدولية (Vanner et al., 2016). وروجت هذه الكتب المدرسية المسيّسة إلى حد كبير الانقسامات الاجتماعية والعنف، إذ استخدمت مثلاً الرصاص والقنابل لتعليم الأطفال العد كما استعانت بمضامين متطرفة لتعليمهم القراءة والكتابة (Spink, 2005; Woo and Simmons, 2008). وتوفر منظمة الأمم المتحدة للطفولة الدعم لأفغانستان منذ عام 2001 من أجل ترويج السلام في الكتب المدرسية، رغم أن الكتب الجديدة رديئة النوعية ولا تزال تحتوي نصوصاً ومضامين تروج الانقسامات السياسية (Burde, 2015; Spink, 2005; Vanner et al., 2016).

أما على المستوى الإقليمي، فقد أدى مجلس أوروبا دوراً رئيسياً في تمويل المشروعات الرامية إلى الارتقاء بالكتب المدرسية الخاصة بمادة التاريخ (Stöber, 2013). ويصب المجلس جل تركيزه منذ خمسينيات القرن الماضي على بلورة تصور أوروبي موحد يتخطى الحدود الوطنية والصور التقليدية عن «الأعداء». وعليه، حلت في فرنسا وألمانيا مضامين تركز بوضوح على البعد الأوروبي وعلى العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان والمبادئ الديمقراطية محل المضامين القومية في الكتب المدرسية الخاصة بمادتي التاريخ والتربية المدنية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (Soysal et al., 2005).



الرسائل الرئيسية

يمتد المؤشر العالمي فيما يخص الغاية 4.أ ليأخذ أبعاداً عدة، مما يجعل من الصعب تقديم لمحة سريعة عن حالة البنى الأساسية للمدارس في بلد معين.

في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لا تتوافر الكهرباء سوى في 22% من المدارس الابتدائية. ويمكن أن تتسع أوجه التفاوت في انتفاع البلدان بالتكنولوجيا. وتصل نسبة الحواسيب المتصلة بالإنترنت إلى الضعف في المدارس المنتشرة في المدن مقارنة بالمناطق الريفية في كولومبيا والجمهورية الدومينيكية.

وفي نصف البلدان البالغ عددها 148 بلداً، تتمتع أقل من ثلاثة أرباع المدارس الابتدائية بإمكانية الانتفاع بمياه الشرب. وفي المكسيك، تصل نسبة تلاميذ الصف الثالث الذين تتوافر لهم مدارس مجهزة بمرافق مناسبة من حيث تمديدات المياه والصرف الصحي إلى 84% من الأغنياء، بينما لا تتوافر مثل هذه المدارس سوى لنسبة 19% من الفقراء.

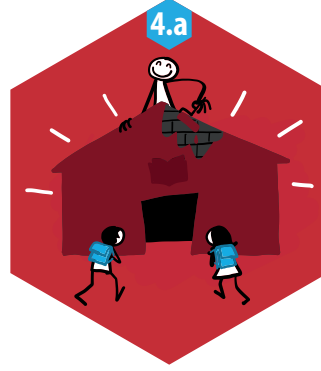
وتبين الدراسات الاستقصائية التي خضعت لها المدارس أن افتقار المدارس إلى البنى الأساسية غالباً ما يعوق التعلم في البلدان على جميع مستويات الدخل، ولا سيما في المدارس المحرومة. وفي عام 2015، أفاد نحو 40% من مديري المدارس في إندونيسيا والأردن ومن 25% إلى 30% من مديري المدارس في إسرائيل وإيطاليا بأن المشكلات الناجمة عن البنى الأساسية تعوق التعليم إلى حد كبير. وفي تركيا، أفاد 4% من مديري المدارس التي يلتحق بها الأغنياء، و69% من المدارس التي يلتحق بها المحرومون، بوجود مثل هذه المشكلات.

وحدث ارتفاع حاد في نسبة الهجمات التي تتعرض لها المدارس منذ عام 2004، وترتبت على ارتفاع نسبة هذه الهجمات آثار غير متناسبة في جنوب آسيا وشمال أفريقيا وغرب آسيا. أما في نيجيريا، فقتل عمداً ما لا يقل عن 611 معلماً، وأجبر 19 000 معلم على الفرار بين عامي 2009 و2015. وبحلول عام 2016، فقدت الجمهورية العربية السورية أكثر من ربع مدارسها.

وتقتضي مكافحة العنف الجنساني في المدارس اعتماد نهج متعدد المستويات، يشمل قوانين وسياسات فعالة، ومناهج دراسية ومواد تعليمية، وأنشطة من خارج المناهج، وتدريب المربين، وإقامة الشراكات بين قطاع التعليم والقطاعات الأخرى، والرصد والتقييم.

ويجب أن تبين القوانين والسياسات الوطنية أنه لا يجوز السماح بممارسة السلوك العنيف. وينبغي أن تشير مدونات قواعد السلوك الخاصة بالمعلمين صراحة إلى العنف وإساءة المعاملة وأن تضمن أن تكون العقوبات واضحة ومتسقة مع الحقوق القانونية للطفل وحمايته.

الفصل 16



الغاية 4-أ

المرافق التعليمية وبيئات التعلم

المؤشر العالمي

4-أ-1 نسبة المدارس التي لديها إمكانية الانتفاع بما يلي: (أ) الكهرباء؛ (ب) وشبكة الإنترنت لأغراض تربوية؛ (ج) والحواسيب لأغراض تربوية؛ (د) والبنى الأساسية والمواد الملائمة للطلاب ذوي الإعاقة؛ (هـ) ومياه الشرب الأساسية؛ (و) والمرافق الصحية الأساسية غير المختلطة؛ (ز) والمرافق الأساسية لغسل الأيدي (وفقاً للتعريف الواردة في مؤشر توفير المياه وخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع)

المؤشرات المواضيعية

4-أ-2 نسبة الطلاب الذين يتعرضون للتسلط، والعقوبات الجسدية، والتحرش، والعنف، والتمييز الجنسي، والاعتداء الجنسي

4-أ-3 عدد الاعتداءات على الطلاب والموظفين والمؤسسات

226	لمحة عامة.....
227	محور البيانات 1-16: استكشاف تدابير بديلة للبنى الأساسية في المدارس.....
	محور السياسات 1-16: مكافحة العنف الجنساني في المدارس مسألة في غاية الأهمية
229	في بيئة التعلم الآمنة.....

لمحة عامة

لا يعد المؤثر العالمي بشأن المرافق التعليمية التي تراعي «الأطفال، وذوي الإعاقة، والاندماج الجنساني»، وتوفر «بيئات التعلم الآمنة، وغير المحرصة على العنف، والشاملة، والفعالة للجميع» تدبيراً وحيداً، بل مجموعة من أبعاد عدة مصنفة بحسب مستوى التعليم. ويعبر تعدد التدابير هذا تقديم لمحة سريعة عن حالة البنى الأساسية للمدارس في بلد معين (محور البيانات 1-16).

وتفتقر المدارس الابتدائية في العديد من البلدان الفقيرة إلى الانتفاع بالكهرباء. ففي كل من بروندي وغانيا ومدغشقر وموريتانيا وأوغندا، ليس هناك تقريباً أية مدرسة ابتدائية لديها إمكانية الانتفاع بالإنترنت. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لا تتوافر الكهرباء سوى في 22% من المدارس الابتدائية، مقابل 49% من مدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

” في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لا تتوافر الكهرباء سوى في 22% من المدارس الابتدائية “

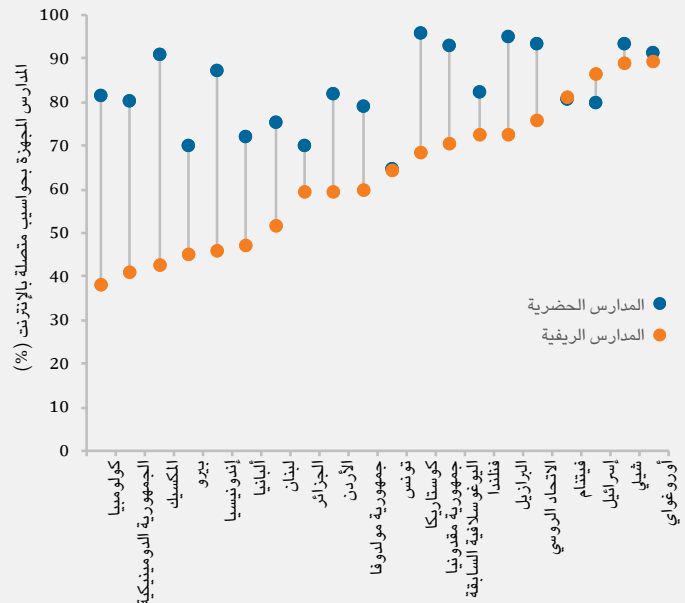
وتتمتع التكنولوجيا في المدارس بالقدرة على تعزيز التعليم والتعلم بأساليب تفاعلية وتشاركية. وأظهرت نتائج الاستبيان الرئيسي الذي طُبق في مدارس المرحلة الثانوية في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015 أن هناك في كل من أستراليا والنمسا وكندا وآيسلندا ونيوزيلندا إمكانية توفير حاسوب على

الأقل لكل طالب، وأن 95% من الحواسيب المتاحة على الأقل متصلة بالإنترنت. أما في ألبانيا والجزائر وإندونيسيا وتونس فهناك أقل من جهاز واحد وسطياً لكل خمسة طلاب، وأقل من نسبة 70% من الأجهزة المتاحة متصلة بالإنترنت (OECD, 2016d). كما أن أوجه التفاوت بين البلدان واسعة للغاية. وتبلغ نسبة المدارس الثانوية المجهزة بحواسيب متصلة بالإنترنت في المناطق الريفية حاداً أدنى مما هو عليه في المدن. ففي كولومبيا والجمهورية الدومينيكية والمكسيك، يبلغ احتمال أن تكون المدارس الحضرية مجهزة بحواسيب متصلة بالإنترنت ضعف ما هو عليه في المدارس الريفية (الشكل 1-16).

ومن بين 148 بلداً من البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها، كانت نسبة انتفاع المدارس الابتدائية بمياه الشرب لا تتجاوز 75% في 72 بلداً ولا تتجاوز 50% في 28 بلداً، بما في ذلك أنغولا وتشاد وغانيا ونيجيريا. ومن بين 145 بلداً من البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها، كانت نسبة انتفاع المدارس الابتدائية بمرافق الصرف الصحي الأساسية لا تتجاوز 50% في 28 بلداً، بما فيها 17 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتقتصر البيانات على ما إذا كان هناك مرافق منفصلة مخصصة للفتيات، ناهيك عما إذا كانت هذه المرافق تخضع لصيانة جيدة أو حتى تعمل على نحو جيد. وكان هناك مرافق غير مختلطة في أكثر من 75%

الشكل 1-16:

المدارس الريفية أقل حظاً من المدارس الحضرية في الانتفاع بالإنترنت
النسبة المئوية للمدارس المجهزة بحواسيب متصلة بالإنترنت، بحسب الموقع، في بلدان مختارة، 2015



ملحوظة: لدى البلدان المبينة في الشكل أقل من 95% من المدارس المجهزة بحواسيب متصلة بالإنترنت. المصدر: OECD (2016c).

العاملين في مجال التعليم والطلاب، قتل عمداً ما لا يقل عن 611 معلماً وأجبر 19 000 معلم على الفرار بين عامي 2009 و2015 (HRW, 2016). وسجلت قاعدة بيانات الإرهاب العالمية، التي أدرج فيها أكثر من 125 000 هجمة على مستوى العالم منذ عام 1970، ارتفاعاً حاداً في نسبة الهجمات على المدارس منذ عام 2004. وقد ترتبت على ارتفاع هذه الهجمات آثار غير متناسبة على جنوب آسيا وشمال أفريقيا وغرب آسيا (Miller, 2014).

وفي معظم البلدان التي شهدت نزاعات مسلحة، بما في ذلك ما لا يقل عن 26 بلداً بين عامي 2005 و2015، استخدمت القوات الحكومية والجماعات المسلحة من غير الدول المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى لأغراض عسكرية (Education from Attack, 2015). وبحلول عام 2016، فقدت الجمهورية العربية السورية أكثر من ربع مدارسها، إذ أصيبت أكثر من 6000 مدرسة بأضرار ناجمة عن العنف، واضطرت إلى إغلاق أبوابها أو استخدمت لغرض القتال أو إيواء الأسر النازحة (UNICEF, 2016).

محور البيانات 1-16: استكشاف تدابير بديلة للبنى الأساسية في المدارس

نظراً إلى أن البنى الأساسية في المدارس متعددة الأبعاد، فهناك نهج واحد لرصد التقدم المحرز يتمثل في البحث عن تدابير مركبة تلخص المعلومات الأساسية. أما مصادر البيانات المحتملة فترجع إلى الدراسات الاستقصائية الخاصة بالمدارس في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي، فضلاً عن الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة في أمريكا اللاتينية، التي تشمل المسائل المتعلقة بجوانب مختارة من البنى الأساسية. وتشير النتائج إلى أن حالة البنى الأساسية المادية غالباً ما تعوق العملية التعليمية إلى حد كبير، ولا سيما في المدارس المحرومة من الناحية الاجتماعية الاقتصادية.

وفي إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015، أفاد مديرو المدارس في نحو 40% من المدارس الثانوية في كولومبيا وكوستاريكا وإندونيسيا والأردن والمكسيك بأن المشكلات المرتبطة بالبنى الأساسية تعوق التعليم إلى حد كبير. وحتى في البلدان المرتفعة الدخل، مثل اليونان وأيرلندا وإسرائيل وإيطاليا، أبلغت بعض المدارس بنسب تتراوح من 25% إلى 30% تقريباً عن وجود أوجه قصور في البنى الأساسية. وتميل أوجه الخلل في البنى الأساسية وآثارها المترتبة على التعليم إلى أن تكون أكثر شيوعاً في المدارس التي تتولى خدمة السكان المحرومين.

من المدارس الابتدائية في 9 بلدان فقط من أصل 44 بلداً؛ وأقل من 5% من المدارس في بنين وجزر القمر. وهناك معلومات طفيفة للغاية عن مرافق غسل اليدين. وفي بوروندي، لم يكن هناك سوى 10% من المدارس التي لديها مرافق من هذا النوع.

كانت نسبة ارتفاع المدارس الابتدائية بمرافق الصرف الصحي الأساسية لا تتجاوز 50% في 28 بلداً. وبواجهه الدارسون ذوو الإعاقة عقبات معينة، مثل الافتقار إلى معدات التنقل، والمباني ذات التصاميم غير الملائمة، والمواقف الاجتماعية السلبية، وعدم توافر وسائل المساعدة التعليمية، والمناهج التدريسية غير الملائمة. وفي إطار دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي لعام 2015، طُرح على مديري المدارس سؤال عما إذا كانت أوجه النقص في موارد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تعوق توفير التعليم إلى حد كبير. وفي بلدان مثل صربيا وجنوب أفريقيا وتركيا، توجد أوجه النقص هذه في أكثر من 35% من المدارس الابتدائية.

وفيما يتعلق بالمؤشرات المواضيعية، يتخذ العنف في المدارس أشكالاً متعددة. ويمكن لحالات التسلط وحدها أن تشمل الإقصاء المعتمد أو الشائعات المغرضة. وتتراوح المعدلات التي أبلغ عنها الطلاب الذين يبلغون من العمر 15 عاماً بشأن أي من الأنواع الستة للتسلط، في برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015، من نحو 10% في هولندا والبرتغال وجمهورية كوريا إلى أكثر من 25% في الجمهورية الدومينيكية وهونغ كونغ والصين ولايتا وتونس (OECD, 2017c). ويجري تنفيذ حالات التسلط من خلال ديناميات قوى غير متكافئة، تنتج غالباً عن معايير جنسانية وصور نمطية.

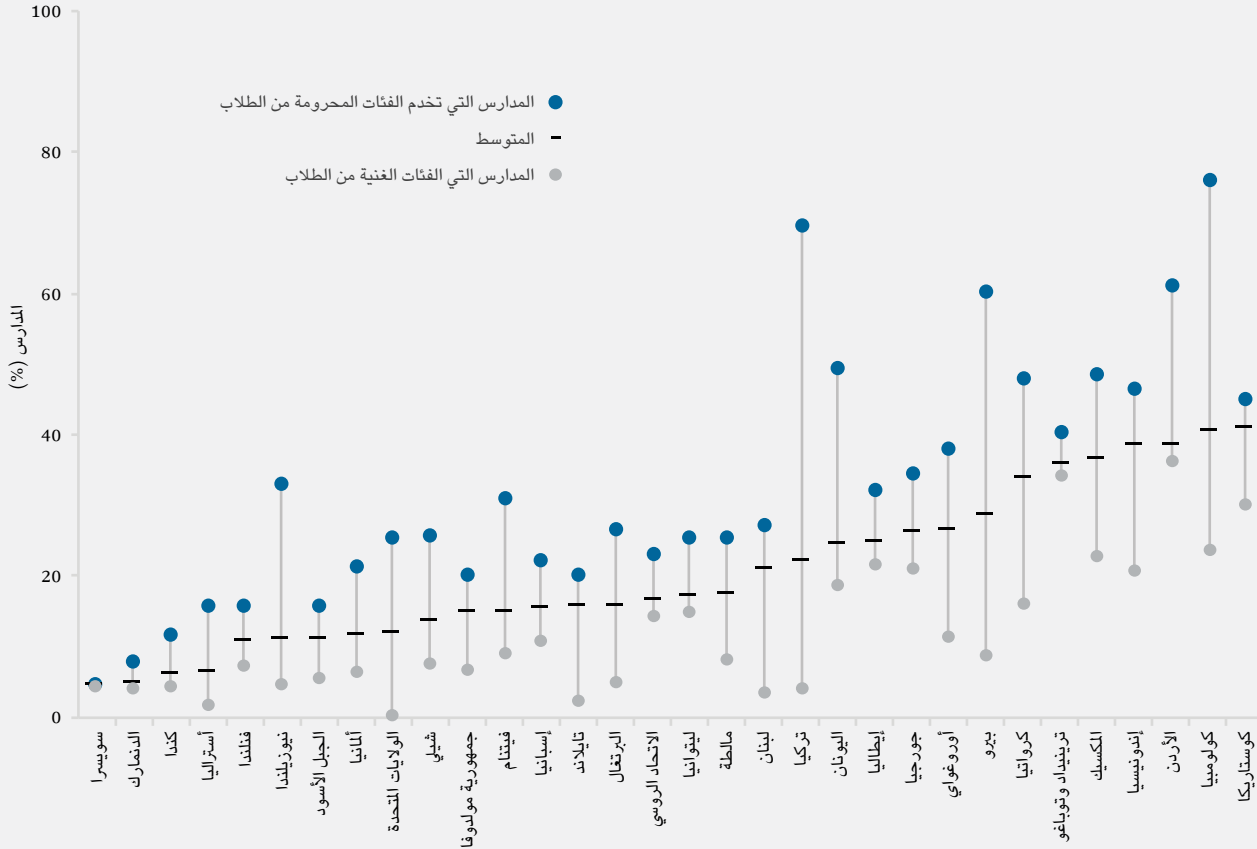
وفي السنوات الماضية، أدت الهواتف المحمولة وشبكة الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي إلى تغيير طبيعة حالات التسلط هذه. فمن بين أصحاب الردود على السلوك الصحي للفترة 2013/2014 الذين يبلغون من العمر 15 عاماً في الاستقصاء الذي شمل الأطفال في سن الالتحاق بالمدسة، تعرّض 11% من التلاميذ لإحدى حالات التسلط مرة واحدة على الأقل عن طريق تلقي رسالة فورية مغرضة، أو تعليق منشور على جدار، أو تلقي رسالة إلكترونية، أو رسالة نصية في الشهرين السابقين، في حين أن هناك 9% منهم نُشرت لهم صور مسيئة أو غير لائقة من دون إذن (World Health Organization, 2016). وهناك أيضاً أنماط جنسانية في العنف المرتبط بالمدسة (محور السياسات 1-16).

وأخيراً، استهدفت الهجمات على نحو مطرد المدرسين والمؤسسات التعليمية. ففي نيجيريا، حيث كانت منظمة بوكو حرام تستهدف

تُستمد بعض الإجابات مما تقدمه الدراسات الاستقصائية الخاصة بالمدارس في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي، فيما يخص نوعية البنى الأساسية للمدارس

الشكل 16-2:

للبنى الأساسية المتردية آثار على التعليم في المدارس التي تخدم الطلاب المحرومين
النسبة المئوية للمدارس الثانوية التي يعوق فيها عدم وجود بنى أساسية أو تردي البنى الأساسية (المباني، والأراضي، والتدفئة/التبريد، والإنارة)
التعليم إلى حد كبير، في بلدان مختارة، 2015



ملحوظة: تصنف المدارس بحسب النسبة التقديرية للطلاب المحرومين من الناحية الاجتماعية الاقتصادية. وتخص النتائج المعروضة في المدارس المصنفة في الربعين الأعلى والأدنى من مجموع المدارس.
المصدر: OECD (2016d).

غير الفعالة تعوق التعليم والتعلم (الشكل 16-3).

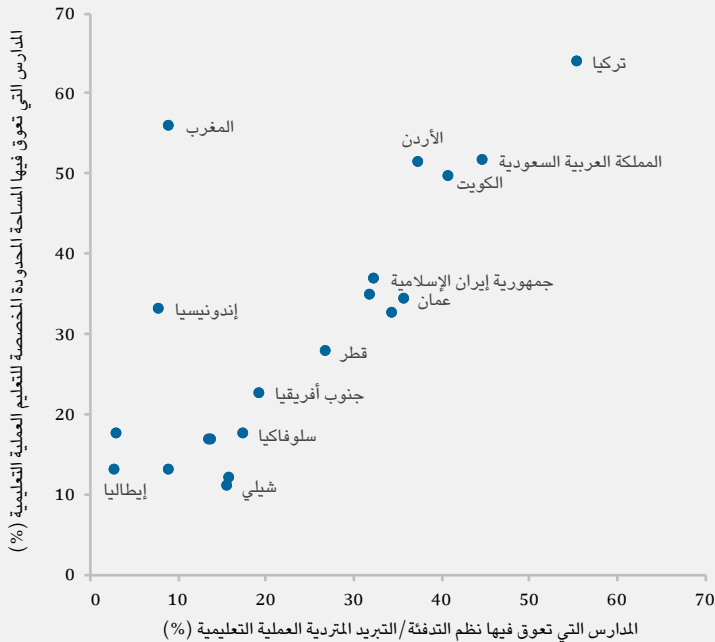
وأُتاحت الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة أيضاً تقسيم أوضاع البنى الأساسية بحسب الخدمات المقدمة إلى السكان. ويلتحق بالمدارس المجهزة بتمديدات المياه ومرافق الصرف الصحي المناسبة في الصف الثالث أكثر من أربعة من أصل خمسة تلاميذ من الربع الأغنى من الأسر مقابل تلميذ واحد من أصل ثلاثة تلاميذ من الربع الأفقر من الأسر (Duarte et al., 2017). وفي المكسيك، يلتحق بالمدارس المجهزة بتمديدات المياه ومرافق الصرف الصحي المناسبة نسبة 19% من أفقر التلاميذ في الصف الثالث، مقابل نسبة 84% من أغنى التلاميذ (الشكل 16-4).

وفي تركيا، هناك نسبة 4% من مديري المدارس التي تستقبل الطلاب الأغنياء و69% من الذين يتولون إدارة المدارس التي تستقبل الطلاب المحرومين قد أبلغوا أن التعليم تعوقه المسائل المرتبطة بالبنى الأساسية المادية (الشكل 16-2).

وتوفر الدراسات الاستقصائية أيضاً معلومات بشأن أبعاد البنى الأساسية التي تؤثر في جودة بيئة التعلم. وقام نحو نصف مديري المدارس الابتدائية في كل من الأردن والكويت والمملكة العربية السعودية الذين شاركوا في عام 2015 في دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي بالإشارة إلى أن مجال التعليم غير الكافي وآليات التدفئة أو التبريد

الشكل 16-3:

يفيد العديد من مديري المدارس الابتدائية في غرب آسيا بأن المساحة المحدودة المخصصة للتعليم وآليات التدفئة أو التبريد غير الفعالة تعوق العملية التعليمية النسبة المئوية للمدارس الابتدائية التي يؤدي فيها عدم وجود أماكن كافية للتعليم وآليات مناسبة للتدفئة أو التبريد إلى وضع عثرات كبيرة أمام التعليم، في بلدان مختارة، 2015



المصدر: (Martin et al. (2016b)

الشكل 16-4:

في أمريكا اللاتينية، هناك احتمال ضعيف جداً لالتحاق تلاميذ المرحلة الابتدائية من البيئات الفقيرة بالمدارس المجهزة بتمديدات المياه ومرافق الصرف الصحي الأساسية. النسبة المئوية لتلاميذ الصف الثالث الذين يلتحقون بالمدارس المجهزة بالبنى الأساسية من تمديدات المياه ومرافق الصرف الصحي، بحسب أوضاعهم الاجتماعية الاقتصادية، في بلدان مختارة، 2013.



المصدر: (Duarte et al. (2017)

محور السياسات 16-1: مكافحة العنف الجنساني في المدارس مسألة في غاية الأهمية في بيئة التعلم الآمنة

يمكن أن تكون أشكال العنف في البيئة المدرسية مادية أو نفسية أو جنسية؛ ويمكن أن تحدث على أرض المدرسة أو في الأماكن الانتقالية أو في المجال السيبرني؛ ويمكن أن تشمل حالات التسلط، والعقاب الجسدي، والإساءة اللفظية والعاطفية، والتهريب، والتحرش والاعتداء الجنسي، ونشاط العصابات، وحمل الطلاب للأسلحة. ومن بين العديد من العوامل التي تسهم في انتشار العنف في البيئة المدرسية تجاه الأطفال والمراهقين، يمثل البعد الجنساني أهم تلك العوامل (Leach et al., 2014; Parkes et al., 2016).

وهناك توجه إلى عدم الإبلاغ عن العنف الجنساني في البيئة المدرسية نظراً إلى ما ينطوي عليه ذلك من محرّمات. وتقضي معالجة هذا التوجه اتباع نهج متعدد المستويات، بما في ذلك القوانين والسياسات الفعالة، والمناهج الدراسية والمواد التعليمية المعنية، وتدريب المربين ودعمهم، وإقامة الشراكات بين قطاع التعليم والقطاعات الأخرى، والرصد والتقييم (UNESCO, 2017b; UNESCO and UN Women, 2016).

يجب أن تعزز التشريعات والسياسات الداعمة الجهود المبذولة للتخفيف من أشكال العنف الجنساني

يمكن لبعض المعايير الثقافية والاجتماعية أن تؤدي إلى تعزيز العنف في مجتمع معين. فالاعتقاد السائد، على سبيل المثال، أن للرجل الحق في السيطرة على المرأة بدنياً يضع الفتيات في موضع الخطر المتمثل في الاعتداء الجنسي. ويمكن أن تنمو لدى الطفل في مرحلة الطفولة فكرة قبول السلوك العنيف من خلال تلمسه مشاهدة العنف في المنزل (WHO, 2009). وينبغي أن تنص القوانين والخطط والسياسات الوطنية التي تتناول أشكال العنف الجنساني في البيئة المدرسية بوضوح على أن المؤسسات الحكومية لن تسمح بالممارسات المتمثلة في السلوك العنيف. فالإطار التشريعي الذي يحمي صراحة الصغار من العنف الذي يمارسه الكبار تجاههم والنظير تجاه النظير ويعزز المساءلة هو جزء لا يتجزأ من استراتيجية شاملة ترمي إلى التصدي لأشكال العنف الجنساني في البيئة المدرسية، وهو ضروري تبعاً لفعاليته.

وهناك في بعض البلدان، بما فيها شيلي وفيجي وفنلندا وبيرو وجمهورية كوريا والسويد، تشريعات تشير إلى العنف في المؤسسات التربوية (UNESCO, 2015d, 2017b). أما في بلدان أخرى، بما فيها أيرلندا وسنغافورة والمملكة المتحدة، فتتناول قوانين مكافحة التمييز وإنفاذ حقوق الإنسان والمساواة أشكال العنف هذه في غياب التشريعات المحددة في هذا الشأن (UNESCO, 2017b).

وغالباً ما يؤدي افتقار المعلمين إلى معرفة التشريعات الوطنية ومضمون السياسات والتزاماتها إلى إعاقة عملية التنفيذ على الصعيد المحلي. ففي الفلبين، يقضي قانون مكافحة أشكال التسلط لعام 2013 من جميع المدارس اعتماد سياسات ترمي إلى منع جميع أعمال التسلط والتصدي لها. ويشير القانون بوضوح إلى أعمال التسلط القائمة على الانتماء الجنسي، الذي يحدد بوصفه أي عمل يذل شخصاً ما أو يستبعده على أساس ميوله الجنسية المتصورة أو الفعلية ويحدد انتماؤه الجنسي.

ومع ذلك، قدمت نسبة 38% فقط من المدارس سياسات لحماية الطفل أو مكافحة أعمال التسلط في العام التالي، وهو معدل يعزى إلى انخفاض إدراك المتطلبات وضعف الرصد. وأصدرت دائرة التربية والتعليم مذكرة ترمي إلى توضيح متطلبات التقديم والعمل على بناء القدرات التنفيذية (UNESCO, 2015d).

وقد نجحت بوجه خاص نهج المدارس الشاملة، التي تجمع التشريعات والقواعد المدرسية والعقوبات، بالإضافة إلى تدريب المعلمين، والمناهج الدراسية، والتدريب على الوساطة، وتقديم المشورة الفردية واللوازم لأولياء الأمور (Holt et al., 2013). ومن الأمثلة على ذلك مجموعة الأدوات المدرسية الجيدة التي وضعتها منظمة «رفع الأصوات»، وهي منظمة غير حكومية أوغندية. ويرتبط ذلك بخفض المستويات العامة للعنف (البدني والعاطفي والجنسي والجامع) الذي يتسبب به موظفو المدارس والنظراء. وكان حجم هذا التخفيض أكبر بالنسبة إلى الفتيات منه إلى الفتيان. وقد يبين التأثير الضعيف في الفتيات درجة مشاركتهن في التدخل أو الضغوط المتنافسة وغيرها من التجارب من خارج المدرسة. وتحدد القواعد السائدة للانتماء الجنسي أن الفتيات يتحملن مسؤولية واجباتهن المنزلية ورعاية أشقائهن الصغار (Devries et al., 2017; Devries et al., 2015).

وتعد أيضاً السياسات الداعمة لتنفيذ التشريعات ذات أهمية حاسمة. ففي عام 2011، اعتمدت فلسطين خطة استراتيجية وطنية ممتدة إلى عام 2019 تهدف إلى مكافحة العنف ضد المرأة. وتوفر هذه الخطة إطاراً للسياسات وإجراءات ترمي إلى التصدي لأشكال العنف الجنساني في البيئة المدرسية، بما في ذلك تعزيز دور المرشدين المؤهلين، لوضع آليات الرصد والمساءلة وتنقيح المناهج الدراسية (Palestine Ministry of Women's Affairs, 2011).

وينبغي أن تشير أيضاً مدونات السلوك الخاصة بالمعلمين بوضوح إلى حالات العنف وإساءة المعاملة وأن تضمن أن تكون العقوبات واضحة ومتسقة مع الحقوق القانونية للطفل وحمايته. وتعتمد كينيا مجموعة من العقوبات لمكافحة انتهاك السلوك المهني، وتشمل تلك العقوبات التعليق والحظر. وتنص اللوائح الخاصة بلجنة خدمة المعلمين على طي قيد المعلمين المدانين بارتكاب جرائم جنسية ضد الطلاب (Kenya Teachers Service Commission, 2013).

واضطلعت الأنشطة الترويجية وحشد التأييد من خلال الشبكات والتحالفات الوطنية بدور رئيسي في وضع مدونات سلوك للمعلمين لمنع العنف الجنساني والتصدي له في المدارس. وأدى برنامج المدارس الآمنة، في غانا وملاي، إلى حشد التأييد بنجاح فيما يتعلق بعمليات مراجعة مدونات قواعد السلوك ودعا إلى إنفاذ اللوائح المتعلقة بسوء سلوك المعلمين بقوة وحزم (DevTech Systems, 2008).

وفيما يتعلق بالعنف الموجه ضد المثليين والمتحولين جنسياً، تتفاوت مواقف السياسات الوطنية في هذا الشأن تفاوتاً كبيراً، مما يعكس التقاليد القانونية المتنوعة والسياقات السياسية. فالأرجنتين هي البلد الوحيد في أمريكا اللاتينية الذي يمتلك إطاراً تقنياً كاملاً يتناول فيه قضايا تحديد الميول الجنسية والانتماء الجنسي في التعليم من خلال القانون الوطني للتثقيف الجنسي المتكامل، والقانون الوطني بشأن التعليم، والقانون الوطني لتعزيز التعايش ومعالجة النزاعات الاجتماعية في المؤسسات التعليمية (UNESCO, 2016d).

ويمكن للقوانين والسياسات الوطنية التي تتناول العنف الجنساني أن تهيئ الظروف الملائمة لإجراء تغيير واسع النطاق، وذلك عندما تصمم وتنفذ بطريقة جيدة ومراعية للسياق. ومع ذلك، ليس من البديهي أبداً وضع تلك القوانين والسياسات موضع التنفيذ. وأظهر استعراض للتدخلات الرامية إلى التصدي للعنف الذي تتعرض له النساء والفتيات في البلدان المنخفضة الدخل أن عدد البلدان التي لديها سياسات وطنية في ازدياد، إلا أن تنفيذ تلك السياسات يبقى متقلباً، وتظل أحياناً مخصصات الميزانية والدعم القضائي والأمني المخصص لتلك السياسات جزئية على أحسن تقدير (Ellsberg et al., 2015).

ينبغي أن تشير مدونات السلوك الخاصة بالمعلمين بوضوح إلى حالات العنف وإساءة المعاملة وأن تضمن أن تكون العقوبات واضحة ومتسقة مع الحقوق القانونية للطفل وحمايته

تعد خطوط المساعدة الهاتفية إحدى القنوات الأخرى الآمنة والسرية، التي يمكن للطلاب استخدامها لسرد التجارب والتماس المشورة

“

تعد نظم الإبلاغ الصديقة للطفل أمراً حيوياً في حمايته الفعالة

حتى الإطار التشريعي الأكثر توضيحاً والجيد التخطيط لن يخفف من العنف المرتبط بالمدرسة ما لم يتول الطلاب والمعلمون ورؤساء المدارس وأولياء الأمور الإبلاغ عنه من دون خوف أو خجل. وتحتاج آليات الإبلاغ إلى إيلاء الثقة لجميع الجهات الفاعلة التي يتعين عليها الإبلاغ عن العنف وضمن السرية للمجني عليهم (Greene et al., 2013).

وتعد صناديق السعادة والحزن مبادرة مبتكرة وناجحة، في ملاوي، ترمي إلى الارتقاء بالإبلاغ في المدارس. واستخدم الطلاب المشاركون في مشروع «تعلّم بلا خوف» هذه الصناديق للإبلاغ عن العنف وإساءة المعاملة من دون الكشف عن هوياتهم، بما في ذلك حالات التسلط، والعقاب الجسدي، والحرمان من الطعام، والعمل في بيوت المعلمين (Alinane Consulting, 2010).

وتعد خطوط المساعدة الهاتفية إحدى القنوات الأخرى الآمنة والسرية، التي يمكن للطلاب استخدامها لسرد التجارب والتماس المشورة. ويتيح استخدام خطوط المساعدة الانتفاع بالمعلومات اللازمة بشأن العنف الذي يواجه الأطفال. وتجمع منظمة خطوط مساعدة الأطفال الدولية بيانات مغلقة المصدر بشأن القضايا التي تؤثر في الأطفال عن طريق توزيع استبيانات سنوية على خطوط المساعدة المرتبطة بشبكاتها. وتم في عام 2014 الاتصال بخطوط المساعدة الخاصة بالشبكة أكثر من 730,000 مرة بشأن حوادث العنف. وأفادت الفتيات في كثير من الأحيان بأن أقرانهن قاموا بإفشاء قصص محرّجة، وغالباً ما تضمن هذه القصص في وسائل التواصل الاجتماعي؛ وقدم الفتيان في معظم الأحيان معلومات عن حالات التسلط على المستوى الجسدي وحالات الابتزاز (Bazan et al., 2015).

ومن المرجح أن يسعى ضحايا العنف في البيئة المدرسية للحصول على الدعم من نظرائهم ومعلميهم. ومن الضروري أن يخضع العاملون في المدارس للتدريب على الإصغاء وتقديم الدعم إلى الطلاب ومساعدتهم على الإبلاغ عن الوقائع. غير أن الموظفين قد يكونون غير مستعدين لتقديم مثل هذا النوع من الدعم. ففي الولايات المتحدة، أفاد ما لا يتجاوز ثلث الطلاب من بين المثليات أو المثليين أو مزدوجي الميول الجنسية أو متحولي الانتماء الجنسي/المتحولين جنسياً أو ثنائيي الجنس الذين أبلغوا عن الإيذاء الذي تعرضوا له بأن الموظفين قد عالجوا مشكلاتهم بفعالية. وأضافوا أنه، في كثير من الأحيان، لم يفعل الموظفون أي شيء أو أنهم طلبوا منهم تجاهل ذلك. وأفاد ربع المعنّين بأنه طلب منهم تغيير سلوكهم، مثل طريقة التصرف أو ارتداء الملابس (Kosciw et al., 2016).

وتشمل استراتيجيات الدعم الإضافية تدريب المعلمين، وتوظيف المرشدين، ووضع نظم لدعم المتطوعين والنظر من المجتمع المدني. ففي جمهورية الكونغو الديمقراطية، جرى تدريب المعلمين في إطار مشروع الاتصال من أجل التغيير ليكونوا من أوائل المبادرين إلى الرد على العنف الجنساني في البيئة المدرسية. ونتج عن تقييم المشروع أن نسبة 95% من المعلمين و90% من الطلاب أفادوا بأنهم أصبحوا يدركون، بعد المشروع، كيفية التصدي للعنف الجنساني في المدارس، مقابل نسبة 56% من المعلمين و33% من الطلاب الذين كانوا على بيئة من ذلك، قبل المشروع. وأدى المشروع أيضاً إلى تراجع في نسبة استخدام المعلمين للعقاب الجسدي العنيف بنسبة 66%، مثل ضرب الطلاب أو استخدام السياط أو العصي (C-Change, 2013).

يمكن أن يستهدف التعليم والتعلم المعايير والصور النمطية الضارة الخاصة بالانتماء الجنساني

ينقل مضمون المناهج الدراسية وتدريبها رسائل عن شرعية معايير الانتماء الجنساني وديناميات القوة المرتبطة بها.

ويعد التثقيف الجنسي الشامل منبراً رئيسياً لمناقشة معايير الانتماء الجنساني، غير أن البرامج تغفل غالباً معالجة ديناميات الانتماء الجنساني التي ترافق الصحة الجنسية والإنجابية. ويظهر استعراض المناهج الدراسية في 10 بلدان في شرق وجنوب أفريقيا أن لدى 8 بلدان منها فجوات بين متوسطة وخطيرة في السلوك الجنساني والجنسي، ولدى 5 بلدان منها فجوات في التركيز على قضايا الانتماء الجنساني، في حين يتجاهل الكثيرون العنف الجنساني في البيئة المدرسية (UNESCO and UNFPA, 2012).

إن برنامج «العالم يبدأ معي»، الذي يُنفذ في 10 بلدان، هو برنامج تثقيفي جنساني تفاعلي يقوم على الحاسوب ويستهدف طلاب المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و19 عاماً. ويقوم المعلمون النظراء الافتراضيون بالإرشاد في إطار 14 درساً تتناول مسائل تتعلق بتقدير الذات، والعلاقات الصحية، والتنمية الجنسية، والعلاقة الجنسية الآمنة، والمساواة بين الجنسين، والحقوق الجنسية، ويقترن كل درس منها بإسناد مهمة معنية، منها على سبيل المثال القصص المصورة، والأعمال الفنية، وأداء بالأدوار. وقد ساعد البرنامج في تنمية قدرة الطلاب على التعامل مع الضغوط الدافعة إلى ممارسة الجنس (Rijsdijk et al., 2011).

وتركز المناهج الدراسية على حقوق الطفل والمسؤوليات التي يُضطلع بها تجاهه، والممارسات التعليمية البديلة، وتقديم المشورة في الأمور الأساسية، ومهارات الإصغاء، ومدونة قواعد السلوك الخاصة بالمعلمين. أما في غانا، فقد ارتفعت نسبة وعي المدرسين فيما يخص حالات التحرش الجنسي في المدارس من 30% إلى 80% لدى الفتيات ومن 26% إلى 64% لدى الفتيان (DevTech Systems, 2008; Queen et al., 2015).

وهناك ولايتان فقيرتان في المكسيك، كامبيتشي وهيدالغو، ذات معدلات عالية في الإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية ومتلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، أضافتا إلى المناهج الدراسي للصف الرابع برنامج المهارات الحياتية لمدة 30 ساعة، على فترة تمتد من 15 إلى 20 أسبوعاً. وتلقى المعلمون 40 ساعة من التدريب المعمق في التربية التفاعلية مكنتهم من معالجة الموضوعات الصعبة مثل معايير الانتماء الجنسي والسلوك الجنسي المحفوف بالمخاطر (Pick et al., 2007).

يمكن للأنشطة الخارجة عن نطاق المناهج الدراسية أن تساعد في حماية الطلاب

يمكن لبيئات التعليم الخارجة عن نطاق المناهج الدراسية، مثل الأندية المرتبطة بالمدارس، أن تعزز وتكمل التدخلات في قاعات التدريس. ويمكن للموجهين في أندية الفتيات المدربات أن يمثلوا نماذج أدوار إيجابية يضطلع بها وأن يرسخوا المعارف ويوطدوا الثقة لفضح أشكال العنف واتساع نطاق عدم المساواة. وهناك في كل من غانا وكينيا وموزمبيق تقييم لمشروع «إيقاف العنف ضد الفتيات في المدارس» الذي أعدته منظمة ActionAid بين أن أندية الفتيات تعزز معارف المشاركين ومواقفهم وممارساتهم في تحديد وقائع العنف وإدارتها. وكان المشاركون في الأندية، في موزمبيق، يمثلون تقريباً ضعف حالات الإبلاغ عن العنف. ومع ذلك، واجه تنفيذ المشروع تحديات مثل ضمان معايير عادلة للأعضاء، وتجنب النخبوية، وتكييف النهج مع السياقات المحلية، وإضفاء الطابع المؤسسي على الأندية في إطار ثقافة المدرسة مقابل التدخلات الخارجية للمنظمات الدولية غير الحكومية (Parkes and Heslop, 2013).

ويمكن أن تكون الرياضة بيئة بناءة للتعلم المنصف فيما يتعلق بالأدوار والعلاقات الخاصة بالانتماء الجنسي. ففي مومباي بالهند، قام برنامج باريفارتان بتدريب مدربي الكريكت لتقديم نموذج للمواقف والسلوكيات التي تجسد الإنصاف بين الجنسين، وإيصال رسائل إيجابية إلى الرياضيين الشباب من الذكور بشأن الانتماء الجنسي، والمعايير، والقوة، والذكورة، والعنف. وارتقى البرنامج بمواقف المتفرجين، إذ يرجح أن يتدخل المشاركون في الرد على النكات ذات الطابع الجنسي أو الاعتداء الجنسي على النساء (Das et al., 2015; Das et al., 2012).

ويمكن أن يؤدي التثقيف الجنساني الذي يتناول التنوع الجنسي وتحديد الانتماء الجنسي أو التعبير عنهما إلى اعتماد ثقافات مدرسية تتسم بشمول أكبر (Snapp et al., 2015). ففي هولندا، كانت التربية الجنسية الأوسع نطاقاً بشأن عدد أكبر من الموضوعات مرتبطة بزيادة استعداد الشهود للتدخل في الأمور المتعلقة بالشتائم الصادرة عن الموظفين (Baams et al., 2017).

لقد أسفرت البرامج التي تشرك الفتيان والشبان في تعزيز التفكير النقدي بشأن السلوكيات والمعايير المتعلقة بالانتماء الجنسي عن نتائج واعدة. ففي الهند، تركز المناهج الدراسية فيما يتعلق بحركة المساواة بين الجنسين في المدارس، التي تستهدف الفتيات والفتيان الذين تبلغ أعمارهم بين 12 و14 عاماً (من الصف السادس إلى الصف الثامن)، على الانتماء الجنسي، والعلاقات، والعنف، والعواطف. وساعدت المشاركة في زيادة الاعتراف بأشكال العنف المختلفة وأدت بالتدريج إلى خفض عدد الوقائع وزيادة حالات الإبلاغ عن العنف الجسدي. وبعد عام واحد من تنفيذ البرنامج في ولاية جهارخاند، ارتفعت نسبة الطلاب الذين لا يوافقون الرأي القائل بأن العنف بين الطلاب في المدارس جيد في بعض الحالات من 40% إلى 67% (Achyut et al., 2016).

يشكل المعلمون عنصراً من العناصر الأساسية في جميع أشكال التصدي الفعال للعنف الجنساني في البيئة المدرسية

تعد ثقافة العنف جزءاً لا يتجزأ من العلاقات القائمة بين المعلم والتلميذ. ففي 42 مدرسة من مدارس المرحلة الابتدائية في أوغندا، قام الطلاب بنسبة 54% منهم بالإبلاغ عن ممارسة أحد الموظفين للعنف الجسدي (Devries et al., 2015; Devries et al., 2017). ومن ناحية أخرى، قد يتعرض المعلمون أنفسهم للإساءة الكلامية والتهديد والتخويف والعنف الجسدي من قبل الطلاب (Horner et al., 2015).

ويعتمد سعي المعلمين إلى تيسير نشوء بيئة تعلم آمنة على قدرتهم على التفكير والإحساس والعمل على تعزيز القيم والمواقف الرامية إلى تحويل العنف. ويعمل المعلمون بوصفهم عوامل مساهمة في التغيير من خلال تعزيز الاحترام والإنصاف والشمول بين التلاميذ. غير أنه يمكنهم أيضاً العمل بوصفهم عوامل مساهمة في النزاعات إذا ما استخدموا أساليب التدريس والمناهج الدراسية لإدامة ثقافة العنف (Horner et al., 2015). وسعيًا إلى إنجاح البرامج، يحتاج المعلمون إلى الاطلاع على كيفية معالجة القضايا المتعلقة بالانتماء الجنسي. وينبغي أن يتيح التدريب للمعلمين، على وجه الخصوص، توزيع النهج الخاصة بالمناهج الدراسية لتعزيز المعارف والمواقف والمهارات التي يحتاج إليها الأطفال والمراهقون لمنع العنف في البيئة المدرسية والتصدي له.

ويقوم برنامج «السليل» في بوركينا فاسو وغانا وملاي بتدريب المعلمين في المرحلة العليا من التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

الخلاصة

تعد بيانات التعلم الخالية من العنف الجنساني عنصراً من العناصر الرئيسية للغاية 4.أ. ومن أجل التصدي للمعايير والصور النمطية والعلاقات الضارة بالانتماء الجنساني في المدارس، يجب على الحكومات أن تبذل جهوداً متضافرة ومتعددة المستويات، بما في ذلك تنفيذ أطر قانونية وسياساتية محددة، واتباع آليات ترمي إلى تيسير الإبلاغ السري، والحفاظ على مضمون المناهج الدراسية المناسب، وتدريب المعلمين على إدماج القضايا المتعلقة بالانتماء الجنساني في ممارساتهم.



طلاب من مدرسة الشمال
الثانوية، في دي موان، بولاية
إيوا، يحتفلون بتخرجهم.

مصدر الصورة: Des Moines Public Schools

الرسائل الرئيسية

انخفض الإنفاق على المعونة المخصصة للمنح الدراسية بنسبة 4% إلى 1.15 مليار دولار أمريكي في الفترة الممتدة من عام 2010 إلى عام 2015، على قدم المساواة مع خفض الإنفاق العام على المعونة المخصصة للتعليم.

وتلقى الطلاب من أقل البلدان نمواً مبلغاً قدره 151 مليون دولار أمريكي، كما تلقى الطلاب من الدول الجزرية الصغيرة النامية مبلغاً قدره 81 مليون دولار أمريكي. وهناك مبلغ قدره حوالي 423 مليون دولار أمريكي مخصص للمنح الدراسية الممولة من ميزانيات المعونة لا يمكن تخصيصه لطلاب من بلد معين.

وعملية الإنفاق المخصصة للمنح الدراسية لا يستهان بها، إذ إن العديد من البلدان، بما فيها البرازيل والصين والهند، لا تدرج هذه العملية في برامج المعونة التي تقدمها.

وأشار استعراض أجري لثلاث وكالات للمنح الدراسية، وثلاثة برامج للمنح الدراسية، ومنظمة تمويل واحدة إلى أنه على الرغم من جمع البيانات اللازمة، يتعين التنسيق لتوحيد البيانات، وبناء القدرات، وتيسير التعاون، وذلك لاتخاذ تدبير على الصعيد العالمي بشأن عدد المنح الدراسية.

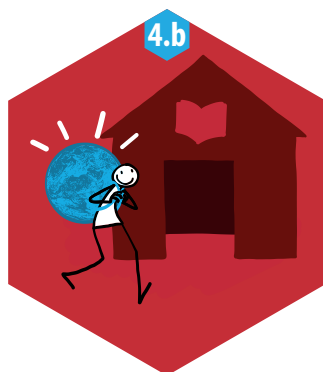
وهناك العديد من المستفيدين من برامج المنح الدراسية الدولية، ولهذه البرامج العديد من الأهداف، ويتحقق العديد منها في الأجل الطويل، مما يجعل من الصعب وضع آليات للمساءلة في هذا الشأن.

وهناك أمثلة من المملكة المتحدة وجنوب أفريقيا تشير إلى أنه من الضروري إنشاء آليات إبلاغ لتلبية الاحتياجات من المعلومات فيما يتعلق بالحكومات والمستفيدين والناس عموماً.

وفي عام 2015، تابع الدراسة في الخارج 4.6 مليون طالب في مرحلة التعليم العالي، أي نسبة 2% من مجموع الطلاب. وفي حين أن هذا المعدل ظل ثابتاً، فإن النسبة المئوية للذين يدرسون خارج مناطقهم قد ارتفعت من 57% في عام 2000 إلى 63% في عام 2015.

ويواجه الطلاب بوجه عام تحديات تتعلق باستكمال عمليات القبول والحصول على التأشيرات اللازمة، وفهم متطلبات الشهادات، والتأكد من إمكانية معادلتها. كما أنهم بحاجة إلى الحماية.

الفصل 17



الغاية 4-ب

المنح الدراسية

المؤشر العالمي

4-ب-1 حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية فيما يتعلق بالمنح الدراسية، بحسب القطاع ونوع الدراسة

المؤشر المواضيعي

4-ب-2 عدد المنح الدراسية الممنوحة المخصصة للتعليم العالي، بحسب البلد المستفيد

- لمحة عامة..... 236
- محور البيانات 1-17: ينبغي توحيد بيانات المعونة المخصصة للمنح الدراسية ورصدها 237
- محور السياسات 1-17: من الصعب وضع آليات المساءلة لبرامج المنح الدراسية الدولية 238
- محور السياسات 2-17: يحتاج الطلاب المتنقلون إلى الحماية على الصعيد الدولي 240

لمحة عامة

تدعو

الغاية 4-ب بوضوح إلى زيادة عدد المنح الدراسية المخصصة للتعليم العالي. ولا تتوافر حالياً بيانات بشأن هذا المؤشر (محور البيانات 1-17)، بل تتوافر فقط بيانات بشأن مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للمنح الدراسية. ووفقاً لما ورد في التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016، فإن المؤشر غير مرض لأن العديد من البلدان لا تدرج المنح الدراسية في برامج المعونة الخاصة بها.

ومن بين الدول التي تصنف المنح الدراسية الدولية بوصفها معونة، انخفض الإنفاق فيها على المنح الدراسية من 1.2 مليار دولار أمريكي في عام 2010 إلى 1.15 مليار دولار أمريكي في عام 2015، أي بنسبة 4%، على غرار الانخفاض العام في حجم المساعدة المخصصة للتعليم (الشكل 1-17). وفي عام 2015، قامت الجهات المانحة باستثمار مبلغ قدره 752 مليون دولار أمريكي في برامج المنح الدراسية التعليمية، ومبلغ قدره 404 ملايين دولار أمريكي في غيرها من برامج المنح الدراسية، مع تخصيص ما يقرب من نصف هذه البرامج لمبادرات متعددة القطاعات.

وتلقت البلدان المنخفضة الدخل مبلغاً قدره 87 مليون دولار أمريكي، والبلدان المتوسطة الدخل مبلغاً قدره 625 مليون دولار أمريكي، والبلدان غير المانحة، ذات الدخل المرتفع، مثل الأرجنتين وشيلي وسيشيل، مبلغاً قدره 12 مليون دولار أمريكي. أما المنح الدراسية الممولة المتبقية والتي تبلغ قيمتها 423 مليون دولار أمريكي فلم يكن من الممكن تخصيصها لطلاب من بلد معين. وتلقى الطلاب من أقل البلدان نمواً مبلغاً قدره 151 مليون دولار أمريكي في حين تلقى الطلاب من الدول الجزرية الصغيرة النامية مبلغاً قدره 81 مليون دولار أمريكي.

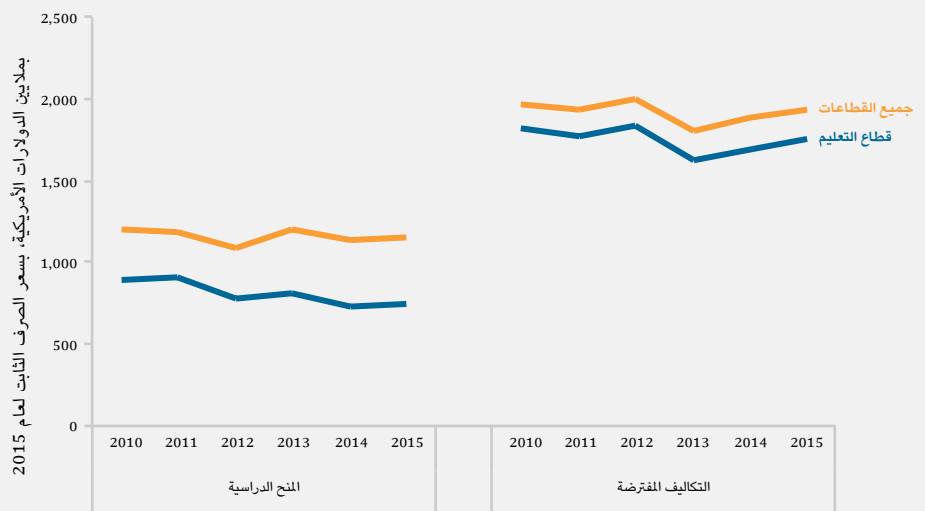
”

انخفض الإنفاق على المنح الدراسية بنسبة 4% من عام 2010 إلى عام 2015، على غرار الانخفاض العام في حجم المساعدة المخصصة للتعليم

“

الشكل 1-17:

بقيت المعونة المخصصة للمنح الدراسية في نفس المستويات تقريباً منذ عام 2010 مدفوعات المساعدة الإنمائية الرسمية المتعلقة بالمنح الدراسية والتكاليف المفترضة الواقعة على عاتق الطلاب، في قطاع التعليم وجميع القطاعات، 2015-2010



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى البيانات الخاصة بنظام إبلاغ الدائنين التابع للجنة المساعدة الإنمائية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

وتشير التقديرات إلى أنه يجري حالياً تخصيص نحو 9,600 منحة سنوياً من خلال 17 برنامجاً للمنح الدراسية. ولا تحسب هذه البرامج جميعها في عداد العوامل المساهمة في تحقيق الغاية 4-ب، لأن بعضها يقدم منحاً دراسية إلى طلاب من البلدان المتقدمة والبلدان النامية على حد سواء، ولا تفصل التقارير الحالية البيانات بحسب البلدان التي تتلقى المنح.

ولكن البيانات متوافرة، حتى وإن لا يجري الإبلاغ عنها حالياً بطريقة تساعد في رصد الغاية 4-ب. وقامت جميع البرامج التي جرى استعراضها بجمع البيانات بشأن البلدان المستفيدة. كما قامت معظم الوكالات بجمع معلومات أخرى مفيدة عن الطلاب، بما في ذلك ما يتعلق منها بالجنس أو مجال الدراسة أو المؤسسة المتلقية. وتقدم البيانات الخاصة بمجال الدراسة معلومات عن الطلاب الذين يدرسون «تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنية والهندسية والعلمية»، وفقاً لما هو مبين في صياغة الغاية (الجدول 17-1).

ويقتضي وضع مقياس مباشر لعدد المنح الدراسية المتعلقة بالغاية 4-ب سعياً على الصعيد العالمي إلى توحيد نقاط البيانات، وبناء القدرات، وتيسير التعاون بين الذين يتولون إدارة البيانات.

ويتعين على اليونسكو وغيرها من الجهات المعنية بالتعليم العالي على الصعيد الدولي تيسير مناقشة القواعد القياسية وأفضل الممارسات فيما يتعلق ببيانات المنح الدراسية المنطبقة على الوكالات المانحة في البلدان المتقدمة والجامعات والوكالات المانحة في البلدان النامية على حد سواء.

وتتفاوت قدرات نظم المعلومات الخاصة بإدارة التعليم العالي. وبالإضافة إلى ذلك، تقوم بعض الوزارات الأخرى غير وزارة التربية والتعليم بتمويل العديد من برامج المنح الدراسية، ويمكن أن يشمل ذلك مديري برامج تابعين لجهات خارجية (Bhandari and Yaya, 2017). ويجب على الحكومات والجهات الممولة للبرنامج تقييم قدرة البرنامج على جمع البيانات على نحو منتظم.

ويقتضي نشر أفضل الممارسات إنشاء شبكة أو إقامة مجتمع للممارسة يتيح لمديري برامج المنح الدراسية من جميع البلدان التواصل المباشر فيما بينهم. ومن الضرورة بمكان اللجوء إلى المنصات الإلكترونية أو عقد اجتماعات منتظمة لتحديد التحديات المشتركة ومعالجتها وتبادل أفضل الممارسات. وينبغي لهذا المجتمع الارتكاز على الجهود المبذولة بالفعل في سبيل التعاون فيما بين وكالات تبادل الطلاب، على غرار ما يقوم به معهد الأطلس الدولي لمشروعات التعليم، وهو مبادرة بحثية تعاونية عالمية بشأن بيانات حركة الطلاب الدولية.

وتم تخصيص ثلثي المعونة المخصصة للمنح الدراسية تقريباً، بحسب المناطق، للطلاب القادمين من شرق آسيا وجنوب شرق آسيا (26%)، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (17%)، وشمال أفريقيا وغرب آسيا (16%). وتلقى طلاب من إندونيسيا منحاً دراسية تعليمية تبلغ قيمتها 66 مليون دولار أمريكي، تليها فيتنام (44 مليون دولار أمريكي)، وبنابوا غينيا الجديدة (27 مليون دولار أمريكي). وتتلقى بابوا غينيا الجديدة في الوقت الراهن ثلث المعونة الكلية المقدمة إلى الدول الجزرية الصغيرة النامية. ويشكل ما تقدمه أستراليا (23%) وفرنسا (14%) ومؤسسات الاتحاد الأوروبي (15%) من معونة أكثر من نصف مجموع المعونة المخصصة للمنح الدراسية.

وثمة مشكلة أخرى تتمثل في التكاليف المفترضة التي تتوقع البلدان أنها ستتحملها إضافة إلى المنح الدراسية (الشكل 17-1). ولا يوجد قاعدة قياسية لحساب التكاليف المفترضة؛ وتتفاوت العلاقة النسبية بين الأموال المخصصة للمنح الدراسية والتكاليف المفترضة بحسب البلدان. وأفادت جمهورية كوريا بأن لديها تكاليف مفترضة قدرها 2.9 مليون دولار أمريكي للمعونة المخصصة للمنح الدراسية التي تبلغ قيمتها 67 مليون دولار أمريكي، أي أقل من 5%، في حين كشفت فرنسا عن تكاليف مفترضة قدرها 658 مليون دولار أمريكي للمعونة المخصصة للمنح الدراسية التي تبلغ قيمتها 164 مليون دولار أمريكي.

ومن المهم الإشارة إلى أن بيانات المعونة المخصصة للمنح الدراسية مستمدة من التقارير التي أعدها أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبلدان غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية وهي إستونيا وليتوانيا ورومانيا. أما الجهات المانحة الرئيسية الناشئة، مثل البرازيل والصين والهند، فهي لا تقدم تقارير إلى هذه اللجنة، مما يترك فجوة كبيرة في المعلومات. وقامت الصين بتمويل 42 برنامجاً للمنح الدراسية للطلاب الأفريقيين، بين عامي 2000 و2013، بيد أنه لا تتوافر أي بيانات مالية بهذا الشأن ولا أعداد الطلاب المستفيدين (Strange et al., 2017).

محور البيانات 17-1: ينبغي توحيد بيانات المعونة المخصصة للمنح الدراسية ورصدها

يُبين التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 أن الحكومات خصصت في عام 2015 نحو 22,500 منحة دراسية لطلاب البلدان النامية، أي ما يعادل نسبة تقل عن 1% من الطلاب الذين يدرسون خارج أوطانهم (IIE, 2016). ويمثل ذلك على الأرجح أقل مما كان متوقعاً، بيد أنه يصعب التأكد من الأرقام الصحيحة لأن نظم رصد بيانات المنح الدراسية والإبلاغ عنها غير موجودة، ومن الصعب الحصول عليها أو أنها لا تكفي لإعداد التقارير عن الغاية 4-ب. وإذا أردنا جمع بيانات عن المنح الدراسية تتماشى مع الغاية 4-ب، تعين علينا التعمق في خصائص هذه النظم.

وأجريت دراسة تجريبية أعدت لهذا التقرير على سبيل الإعلام وجرى فيها تقييم كيفية جمع البيانات لدى ثلاث وكالات لإدارة المنح الدراسية وثلاثة برامج للمنح الدراسية ومنظمة تمويل واحدة في أستراليا وكندا وفرنسا وألمانيا والمملكة المتحدة (Bhandari and Yaya, 2017).

الجدول 17-1:

المعلومات التي تم جمعها عن المستفيدين من المنح الدراسية التي وفرتها الوكالات والجهات الممولة والبرامج المختارة في خمسة بلدان مرتفعة الدخل

المملكة المتحدة	كندا	كندا	ألمانيا	ألمانيا	فرنسا	أستراليا	
البرنامج	البرنامج	البرنامج	الجهة الممولة	الوكالة	الوكالة	الوكالة	
Chevening	ALT	PCBF	BMZ	DAAD	Campus France	DET	
الخصائص الاجتماعية الديموغرافية							
X	X	X	X	X	X	X	الانتماء الجنسي
							العرق
	X	X		X	X	X	العمر
X							الحالة الصحية عند الدخول
الأصل							
X	X	X	X	X	X	X	الموطن الأصلي
							الوجهة
		X	X	X	X	X	البلد
	X			X	X	X	الولاية/المقاطعة
X	X		X	X	X	X	المؤسسة/المدرسة
البرنامج							
		X	X	X	X	X	نوع التعليم (التعليم العالي، على سبيل المثال)
X	X		X	X	X	X	مجال التعليم (الهندسة، على سبيل المثال)
	X	X	X	X	X	X	مستوى الدراسة (بكالوريوس أو ماستر، على سبيل المثال)
					X	X	ترتيبات التعلم (عن بعد، على سبيل المثال)
المنحة الدراسية							
X			X	X	X	X	النوع (منحة، على سبيل المثال)
			X	X	X	X	مصدر التمويل (جهة عامة، على سبيل المثال)
			X	X			التغطية (كاملة مقابل جزئية، على سبيل المثال)
			X	X	X	X	سنة الإنفاق
		X					طول/مدة المنحة الدراسية

ملاحظات: ALT = قادة الغد الأفريقيون؛ BMZ = وزارة التعاون الاقتصادي والتنمية في ألمانيا الاتحادية؛ DAAD = دائرة التبادل الأكاديمي الألمانية؛ DET = دائرة التعليم والتدريب؛ PCBF = برنامج المنح الدراسية الكندية الفرنكوفونية المصدر: (Bhandari and Yaya (2017).

من البرامج المخصصة لشهادات كاملة بدلاً من عمليات التبادل في الأجل القصير (Perna et al., 2014). ومع أن التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 قد شدد على أن حكومات البلدان المرتفعة الدخل تضطلع بالمسؤولية الرئيسية عن تحقيق الغاية 4.ب، فمن الجدير بالذكر أن تكون مؤسستا فورد وماستر كارد قد خصصتا ما يقرب من مليار دولار أمريكي للمنح الدراسية منذ عام 2000 (Mawer, 2017) ¹.

محور السياسات 17-1: من الصعب وضع آليات المساءلة لبرامج المنح الدراسية الدولية

وفقاً لأحد التقديرات، قامت 102 من الحكومات، في عام 2013، برعاية 183 برنامجاً للمنح الدراسية الدولية. وكان هناك نحو 76% من البرامج المخصصة لشهادات متقدمة بدلاً من الدراسة الجامعية الأولى، و78%

يتعين أن تكون التقارير فيما يتعلق بنفقات المنح الدراسية شفافة، ومكتوبة بوضوح، ومتاحة للجمهور لمناقشتها ومتابعتها

“

البرلمان. وبعد تقديم إطار تفصيلي يشمل مذكرة مالية، وخطة مؤسسية لثلاث سنوات، وخطة للأعمال لسنة واحدة، يقدم التقرير السنوي معلومات تفصيلية عن اسم كل مستفيد وجنسيته وجامعته ومجال اختصاصه ومستوى دراسته، إلى جانب معدلات إنجازاته، ومعلومات مقسمة بحسب الانتماء الجنساني، وحتى تحليل نوعي لوجهات نظر الطلاب بشأن برنامج المنح الدراسية (CSC, 2015).

ويقوم برنامج Chevening للمنح الدراسية بدعم أولويات السياسات الخارجية للمملكة المتحدة وتعزيز العلاقات الدائمة مع القادة المدنيين على الصعيد العالمي وأصحاب القرار السياسي في المستقبل. ولا يقدم هذا البرنامج تقارير منفصلة إلى البرلمان، على الرغم من أنه مدرج في مجمل الحسابات الخاصة بمكتب الشؤون الخارجية والكومنولث. وفي الفترة 2015-2016، تم إنفاق مبلغ قدره 44.6 مليون جنيه استرليني لتخصيص 1800 منحة دراسية في البلدان المؤهلة لتلقي المعونة (FCO, 2016).

وفي جنوب أفريقيا، تقدم مؤسسة البحوث الوطنية مجموعة واسعة من المنح الدراسية لمرحلة الدراسات العليا. ومع أن الغالبية العظمى هم من مواطني البلد، الأمر الذي يمثل خروجاً عن روح الغاية 4-ب، فإن نسبة 13% من المنح الدراسية تخصص للطلاب من البلدان الأخرى، ولا سيما في أفريقيا (South Africa NRF, 2016b). وتقوم إدارة العلوم والتكنولوجيا بإعداد تقرير سنوي لتقديمه إلى البرلمان يتضمن تفاصيل عن معايير الاختيار وخصائص مختارة خاصة بالمستفيدين (South Africa NRF, 2016b). وفي الفترة 2015-2016، قامت المؤسسة بتمويل منح مخصصة لأكثر من 13000 طالب. وبالإضافة إلى ذلك، تقدم إدارة التعليم العالي والتدريب تقارير بشأن الدور الذي تضطلع به في تيسير تقديم المنح الدراسية إلى جنوب أفريقيا من مجموعة متنوعة من البلدان والمنظمات المتعددة الأطراف، مثل الاتحاد الأفريقي والاتحاد الأوروبي. ومع ذلك، غالباً ما تكون المعلومات المتوافرة عن عدد المنح أو مجالات الدراسة غير مدرجة في التقارير (South Africa DHET, 2016).

وهناك عدد قليل من البلدان التي تنشر تقييمات عن فعالية برامجها الخاصة بالمنح الدراسية. واستخدمت إحدى الدراسات الأكاديمية في أستراليا أسلوباً للتتبع لرصد الإنجازات على الصعيد المهني بعد استكمال البرنامج (Abimbola et al., 2016). ومن النادر إجراء تقييمات مستندة إلى دراسات استقصائية طويلة تتيح المقارنة بين المجموعات المتميزة بعد مرور الوقت لتحديد التحولات في الآثار المترتبة على البرنامج (Mawer, 2014).

وتركز معظم أساليب التتبع على رضا المستفيدين عن برامج المنح الدراسية؛ ويركز بعضها الآخر على تأثير البرامج على المهن التي يتخذها الطلاب بعد انتفاعهم بالمنح الدراسية. وتطلب لجنة المنح الدراسية في الكومنولث، في كل عام، من الحاصلين على المنح ملء استبيان من دون ذكر الاسم بشأن تجربتهم الدراسية التي عاشوها والوقت الذي أمضوه

وتتمثل أهداف برامج المنح الدراسية الدولية للبلدان في الإثارة، لأنها تدرب القادة على تحقيق التقدم على الصعيد العالمي، وفي المصلحة الذاتية أيضاً، لأنها تقيم الشراكات وتمارس القوة الناعمة (Perna and Orosz, 2016). وترى الحكومات الراعية أن المنح الدراسية توفر الفائدة للمواطنين الأفراد وللصالح العام على حد سواء، مما يمكن الجهات المتلقية من أن تصبح في بلدانها عوامل تغيير على الصعيدين الاجتماعي والسياسي (Dassin and Navarette, forthcoming). وينبغي لهذه المبادئ أن تقوم بتوجيه كيفية تقييم برامج المنح الدراسية والتحقق مما إذا كانت النتائج المرجوة قد تم الحصول عليها في الأجل القصير والمتوسطة والطويلة. وإذا كان يتعين رصد نتائج برامج المنح الدراسية، فإن السؤال المطروح يتمثل في معرفة نهج المساءلة القادرة على جعل تلك البرامج أكثر فعالية من حيث تصميمها وتنفيذها وتقييمها.

وتشمل عملية الاختيار، على سبيل المثال، المرشحين، وجامعات المرشحين المحلية ومحكميهم العلميين المشرفين عليهم، والخبراء الاستشاريين المهنيين المستقلين، ووكالات الترشيح، ولجان اختيار المؤسسات المانحة، والجامعات المستضيفة، وموظفي الجامعات الأكاديميين والإداريين. وتنشأ تساؤلات بشأن المساءلة فيما يتعلق بجميع الجهات الفاعلة هذه. فهل المرشحون صادقون في التزاماتهم المعلنة؟ وهل يمكن الاعتماد على خطابات المحكمين؟ وهل أفرقة الاختيار جادة ونزيهة؟ وهل يتطابق نظام الترتيب مع النية المعلنة لبرنامج المنح الدراسية؟ وهل البرامج في البلدان المضيفة ملائمة لتدريب المرشحين وفقاً لمتطلباتهم؟

تستخدم الوكالات الحكومية أساليب إبلاغ موحدة

يتعين أن يكون لبرنامج المنح الدراسية الخاضع للمساءلة الكاملة غرض واضح، ومسؤوليات ومؤشرات محددة بدقة، فضلاً عن جمهور مستجيب. ويكتسب هذا الملف أهمية خاصة فيما يتعلق بالحكومات، التي يمكن مساءلتها عن النتائج القصيرة الأجل المرتبطة بالكفاءة واستخدام الموارد العامة وفقاً للقواعد، وعن النتائج الطويلة الأجل المرتبطة بالفعالية واستخدام الموارد العامة للأغراض المقصودة. وغالباً ما يكون الإبلاغ الخاص بالمساءلة فيما يتعلق بالإنفاق منصوباً عليه في التشريعات، ولكن يتعين أن تكون التقارير شفافة، ومكتوبة بوضوح، ومتاحة للجمهور لمناقشتها ومتابعتها.

وقامت حكومة المملكة المتحدة بإنفاق مبلغ قدره 90 مليون جنيه استرليني على برامجها الدراسية الثلاثة في الفترة 2015-2016، منه مبلغ قدره 73 مليون جنيه استرليني من الأموال العامة، وذلك أساساً لتمويل الطلاب الدوليين في الجامعات البريطانية. وتقوم لجنة المنح التابعة للكومنولث، التي أنفقت مبلغاً قدره 25 مليون جنيه استرليني على 1,607 طلاب وباحثين في إطار الدراسات العليا للفترة 2014-2015، بإعداد تقارير سنوية وتقديمها إلى وزير الدولة لشؤون التنمية الدولية، ومن خلاله، إلى

(الشكل 17-2). ويقدر مشروع أطلس أن أكبر احتمالات مغادرة المواطن الأصلية تسجل لدى الطلاب المنتمين إلى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا. وهناك مقابل كل طالب يظل للدراسة في هذه المناطق ثلاثة طلاب يغادرون (IIE, 2016b).

يواجه الطلاب الذين يتركون مناطقهم الأصلية بقصد الدراسة في الخارج عموماً العديد من الصعوبات في استكمال عمليات قبولهم في الكليات، وحصولهم على التأشيرات اللازمة، وفهم متطلبات الشهادات، والتأكد من أن شهاداتهم الأجنبية ستقبل في بلادهم عند عودتهم (Owens and Lane, 2014). ويفتقر الطلاب في بعض الأحيان إلى المعلومات التي يحتاجون إليها لاتخاذ قرارات مستنيرة بشأن مسارهم الدراسي في الجامعة، وغالباً ما يؤدي ذلك إلى الإحباط نتيجة الإفراط في الأوراق المطلوبة. وفي أسوأ الحالات، يقع الطلاب في حبال المخادعين الذين يمنحون شهادات زائفة (Eaton and Uvalic-Trumbic, 2008).

ويلجأ بعض الطلاب إلى وكلاء التسجيل لمساعدتهم في مواجهة التحديات والمخاطر. وأفاد نحو ثلث الطلاب الدوليين ممن شملهم الاستطلاع في أستراليا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة بأنهم لجأوا إلى وكلاء. وفي عام 2013، أفاد ما يقرب من 1200 وكيل، يمثلون بلداناً منتشرة في جميع القارات، بأنهم قدموا المساعدة لحوالي 326,000 طالب وجدا لهم مكاناً في البرامج الأكاديمية الدولية، ويحتمل أن يكون هذا الرقم أدنى مما هو في الواقع (OBHE, 2014). وكان الطلاب صغار السن والطلاب الذين لم يصل أولياء أمورهم إلى مستوى معين من التعليم أكثر عرضة للجوء إلى الوكلاء طلباً لمساعدتهم في التعامل مع التطبيقات اللازمة لأنهم يفتقرون إلى المعلومات الواضحة والمتاحة في هذا الشأن (Hagedorn and Zhang, 2011). وهناك شواغل تتمثل في احتمال لجوء بعض الوكلاء، عوضاً عن العمل لمصلحة الطلاب المثلى، إلى دفع الطلاب نحو مؤسسات يقبضون منها عمولات على كل طالب (Huang et al., 2016).

يتعين على البلدان بذل المزيد من الجهود لحماية الطلاب الدوليين

سعيًا إلى حماية الطلاب من احتمال أن تنتهك حقوقهم، قامت اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بتنسيق عملية تعاونية متعددة الأطراف لوضع «المبادئ التوجيهية المتعلقة بضمان جودة التعليم العالي الموفر عبر الحدود»، وقد حددت في إطار هذه العملية مبادئ أساسية للأنشطة الدولية للطلاب، والكليات، والأحرام الجامعية (UNESCO and OECD, 2005). وشددت المبادئ التوجيهية على ستة مجالات عمل رئيسية هي: (أ) إدراج التعليم العالي الموفر عبر الحدود في الأطر التنظيمية للبلدان، (ب) والتغطية الشاملة لجميع أشكال التعليم العالي العابر للحدود، (ج) وحماية الطلاب والعلماء، (د) والشفافية في الإجراءات المتخذة (فيما يتعلق بمقدمي الخدمات)، (هـ) وإتاحة المعلومات ونشرها (للطلاب الدوليين المحتملين)، (و) والتعاون فيما بين مجموعات الجهات المعنية الأربع المسؤولة عن ضمان جودة التعليم الدولي، وهي الحكومات، ومؤسسات التعليم العالي، والهيئات الطلابية، وهيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (Vincent-Lancrin et al., 2015).

في المملكة المتحدة وإدارة المنحة الدراسية. ويُسترد برودهم عند تصميم البرامج وتنفيذها في المستقبل. كما أن بيانات الرصد على مستوى الحرم الجامعي تساعد الجامعات المضيفة على التخطيط بما يتماشى مع ما يطرأ من تحولات على قيد الطلاب في الجامعة، وشعبية البرنامج، وأفضل الممارسات في إدارة البرنامج.

الخلاصة

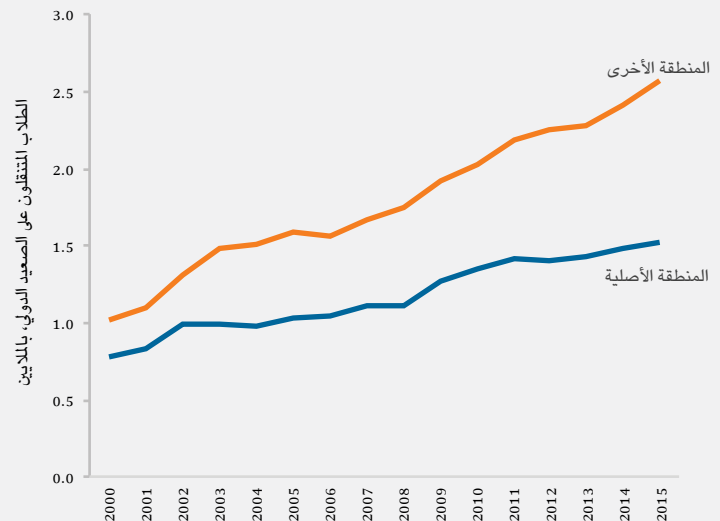
هناك العديد من المستفيدين من برامج المنح الدراسية على الصعيد الدولي كما أن لهذه البرامج أهدافاً متعددة، وهناك عدد كبير من تلك الأهداف لا يتحقق إلا في الأجل الطويل، مما يعسر مهمة وضع آليات المساءلة للارتقاء بالكفاءة والفعالية. ومع ذلك، من الضروري إنشاء آليات إبلاغ قوية ومنظمة وشفافة، ولا سيما لتلبية الاحتياجات من المعلومات وذلك لرصد الالتزامات العالمية تجاه البلدان النامية.

محور السياسات 17-2: يتعين توفير الحماية للطلاب المتنقلين على الصعيد الدولي

في عام 2015، قام 4.6 مليون طالب بمتابعة دراساتهم العليا في الخارج: أي نحو 2% من الطلاب المسجلين في جميع أنحاء العالم الذين يبلغ عددهم 213 مليون طالب. وظل هذا المعدل ثابتاً إلى حد ما منذ 40 عاماً، بيد أنه سجل مؤخراً توجهاً تصاعدياً على الصعيد الدولي في عدد الطلاب الذين تركوا مناطقهم، أي من 57% في عام 2000 إلى 63% في عام 2015

الشكل 17-2:

يتزايد عدد الطلاب الدوليين الذين يدرسون خارج مناطقهم الأصلية
الطلاب المتنقلون على الصعيد الدولي، بحسب المنطقة التي يدرسون فيها،
في الفترة 2000-2015



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

بما فيها النمسا والجمهورية التشيكية والمملكة المتحدة، إلى القدرة على تحديد مقدمي الخدمات الذين يُحتمل أن يكونوا من ذوي السمعة السيئة والتوعية بشأنهم. أما الهيئات الطلابية، وهي نقطة وصول محتملة للطلاب الدوليين، فنادرًا ما تزودهم بمعلومات عن مقدمي الخدمات ذوي النوعية الجيدة، ويحدث ذلك في أماكن عدة، منها أستراليا وإيطاليا ونيوزيلندا (Vincent-Lancrin et al., 2015).

وتنفيذاً للتوصيات التقنية بشأن حماية الطلاب، يجب على البلدان تركيز اهتمامها على مجموعة طالبي الالتحاق بفترة الطلاب الدوليين التي لا تنفك تزداد تنوعاً، وإيجاد الأساليب الكفيلة بتحسين كشف المخادعين من مقدمي خدمات التعليم على الصعيد الدولي والممارسات في هذا المجال، وتعميم هذه المعلومات على نطاق واسع.

الحواشي

1. يعتمد هذا القسم اعتماداً كبيراً على دراسة Balfour (2017).

وهناك دراسة شملت 42 بلداً، منها 32 بلداً عضواً في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وبيّنت أن هناك أغلبية قد حققت إلى حد كبير أربعة من هذه الأهداف بحلول عام 2015. ووضعت هذه البلدان أطراً تنظيمية، وغطت جميع أشكال التعليم العالي الموفر عبر الحدود تغطية شاملة، وكانت شفافة في إجراءاتها، وشاركت في التعاون على الصعيدين الوطني والدولي (Vincent-Lancrin et al., 2015). ولا تزال معظم البلدان غير قادرة على توفير الانتفاع السهل بالمعلومات وعلى تحقيق مستوى جيد من حماية الطلاب والعملاء.

ووضعت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مؤشراً للامتثال لرصد تنفيذ توصيات المبادئ التوجيهية. وفيما يتعلق بحماية الطلاب والعملاء، يقيس المؤشر ما إذا كانت المؤسسات (أ) توفر التعليم العالي القابل للمقارنة في الداخل والخارج، (ب) وتعترف بالنظم المحلية لضمان الجودة، (ج) وتلجأ إلى خدمات الوكلاء على نحو مسؤول، (د) وتوفر معلومات كاملة وسهلة المنال عن برامجها، ومؤهلاتها، والاعتراف الأكاديمي والمهني بتلك المؤهلات، والعمليات الداخلية لضمان الجودة. ويقيس المؤشر أيضاً ما إذا كانت الحكومات وهيئات ضمان الجودة والهيئات الطلابية تقدم معلومات سهلة المنال عن مقدمي الخدمات المتاحين للطلاب وعائلاتهم (Vincent-Lancrin et al., 2015).

وهناك 12 بلداً فقط من أصل 42 بلداً قدم معلومات بشأن كيفية حماية الطلاب وأسرهم. وعلى سبيل المقارنة، قدم 40 من البلدان معلومات عن أطرها التنظيمية الرامية إلى تيسير التعاون الدولي. وتبين أوجه الاختلاف أن البلدان تركز جهودها على دعم المؤسسات أكثر مما تركز على دعم الطلاب، الذين لا تزال لديهم فجوات رئيسية. ويفتقر العديد من البلدان،

يقوم مدرس في مدرسة ثانوية في كابول بأفغانستان بجمع الكتب المدرسية وإعداد صفه من أجل تقييم نهاية العام الدراسي.

مصدر الصورة: Ivan Armando Flores/Arete/GEM Report

الرسائل الرئيسية

يجري تدريب نسبة 86% من معلمي المدارس الابتدائية، على الصعيد العالمي، ولكن هذه النسبة تقل عن ذلك في جنوب آسيا (77%) والكاريبي (70%) وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (62%).

ولا تزال هناك صعوبات كبيرة في إيجاد تعريف على الصعيد العالمي لما يجعل من المعلم معلماً مدرباً. وهناك أوجه اختلاف غير موثقة في الحد الأدنى من متطلبات تأهيل المعلم المدرب، بما في ذلك معايير القبول، ومدة الدورة، وطول فترة التعريف، ومضمون المناهج الدراسية، وأسلوب التنفيذ، ومدى التدريب المدرسي، وآليات ضمان الجودة.

وهناك نهجان يمكن اتباعهما للارتقاء بالانفتاح بالمعلومات. يتمثل أولهما في تحسين البيانات الإدارية بشأن المسارات المتبعة للحصول على معلمين مدربين ووضع تصنيف قياسي موحد على الصعيد الدولي خاص بتدريب المعلمين. ويتمثل ثانيهما في جمع البيانات مباشرة من المعلمين.

والمعلومات المتاحة بشأن رواتب المعلمين ومعدلات تناقص المعلمين. وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يكسب معلمو المدارس الابتدائية نسبة 81% مما يكسبه غيرهم من المهنيين العاملين بدوام كامل في مجال التعليم العالي.

ومن بين معلمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الذين شاركوا في الدراسة الاستقصائية التي أجرتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والتي شملت 34 نظاماً تربوياً، أفاد 88% منهم بأنهم حضروا على الأقل دورة واحدة للتطوير المهني خلال السنة الماضية. وشارك 71% على الأقل من هؤلاء في دورة أو حلقة عمل واحدة، وحضر 44% منهم مؤتمراً أو ندوة بشأن التعليم، وشارك 37% منهم في شبكة المعلمين.

وفي البلدان المرتفعة الدخل، هناك توجه واضح نحو المزيد من الاستقلال الذاتي على مستوى المدارس ويُطلب من هذه المدارس صراحةً أن تقدم معلومات عن أدائها لغرض المساءلة. ويُطلب من المعلمين والمديرين الاضطلاع بمهام تدريسية وإدارية أكثر فأكثر تعقيداً، وغالباً ما يقترن ذلك بمزيد من الشروط المتعلقة بتقديم التقارير. وتؤدي هذه الزيادة في عبء العمل إلى تراجع في حوافز هؤلاء المعلمين.

ويفتقر العديد من المعلمين إلى المهارات اللازمة لتفسير البيانات وتحليلها وتطبيقها بغية الارتقاء بالتعليم والتعلم.

الفصل 18



الغاية 4-ج

المعلمون

المؤشر العالمي

4-ج-1 النسبة المئوية للمعلمين في (أ) مرحلة التعليم قبل الابتدائي؛ (ب) ومرحلة التعليم الابتدائي؛ (ج) والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي؛ (د) والمرحلة العليا من التعليم الثانوي، الذين تلقوا على الأقل الحد الأدنى من التدريب المنظم المطلوب (مثل التدريب التربوي) للمعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وذلك للتدريس في مستوى التعليم الملائم في بلد معين

المؤشرات المواضيعية

4-ج-2 نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين بحسب مستوى التعليم

4-ج-3 النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين وفقاً للقواعد القياسية الوطنية بحسب مستوى المؤسسة ونوعها

4-ج-4 نسبة التلاميذ إلى المعلمين المؤهلين بحسب مستوى التعليم

4-ج-5 متوسط رواتب المعلمين بالنسبة إلى المهن الأخرى التي تتطلب مستوى مشابهاً من المؤهلات

4-ج-6 معدل تناقص المعلمين بحسب مستوى التعليم

4-ج-7 النسبة المئوية للمعلمين الذين تلقوا تدريباً أثناء الخدمة خلال الأشهر الاثني عشر الماضية بحسب نوع التدريب

لمحة عامة..... 244

محور البيانات 1-18: هل يمكن التوصل إلى تعريف للمعلمين المدربين قابل للمقارنة

فيما بين البلدان؟ 246

محور السياسات 1-18: يترتب على الضغوط الناجمة عن المساءلة آثار على تدريب

المعلمين في البلدان المرتفعة الدخل..... 249

لمحة عامة

تتمثل

إضافة الغاية 4.ج إلى خطة التنمية المستدامة لعام 2030 في إبراز المعلمين بوصفهم حجر الزاوية في التقدم المحرز في التعليم والتعلم. فإن رصد الإمداد بالمعلمين المؤهلين والمدربين لم يكن موجوداً في الأهداف الإنمائية للألفية، مع أنه موجود في خطة التعليم للجميع. ويتيح المؤشر العالمي بشأن الغاية 4.ج فرصة النظر على نحو وثيق في كيفية حصول العديد من المعلمين على الحد الأدنى من التدريب التربوي وفقاً للقواعد القياسية الوطنية.

وتؤدي هذه النظرة المعمقة إلى إبراز وجهين من أوجه التحدي. يتمثل أولهما في طريق طويلة يتعين قطعها حتى يتسنى وضع مقياس مفيد للمعلمين المدربين. وفي هذا الصدد، فإن تصنيف المستوى الأول الذي وضعه فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة والذي اعتبر فيه أن المؤشر العالمي للغاية 4.ج-1 المدرجة في إطار هدف التنمية المستدامة 4 «واضح من الناحية المفاهيمية» ومقترن «بمنهجية وقواعد قياسية راسخة على الصعيد الدولي» هو تصنيف مفضل قد يؤدي إلى التهاون في هذا الشأن (محور البيانات 1-18). وحتى مفهوم التعريف المشترك لشروط التدريب فيديو طموحاً للغاية، نظراً إلى مختلف التحديات التي تواجه المعلمين في جميع أنحاء العالم. فعلى سبيل المثال، يحتاج المعلمون في بعض البلدان إلى مهارات محددة لمواجهة الضغوط الناجمة عن نظم المساءلة (محور السياسات 1-18).

ويتمثل ثاني التحديين في ندرة البيانات. ومن الجدير بالذكر مجدداً أن حالة المستوى الأول، الذي تقدم فيه «البيانات بانتظام ... فيما يتعلق بنسبة 50 في المائة من البلدان على الأقل»، هي حالة مضللة. ولا يتوافر المعدل العالمي إلا فيما يخص التعليم الابتدائي. ولا تتوافر المعدلات الإقليمية إلا فيما يتعلق بأربع مناطق من أصل ثمان على مستويي مرحلة التعليم قبل الابتدائي ومرحلة التعليم الابتدائي وفيما يتعلق بمنطقتين ومنطقتين فرعيتين على مستوى التعليم الثانوي.

وتشير البيانات المحدودة، بوجه عام، إلى أن أعداداً كبيرة من المعلمين ليست مدربة تدريباً كافياً في أنحاء عديدة من العالم. وتبلغ نسبة تدريب المعلمين في مستوى التعليم الابتدائي 86% على الصعيد العالمي. بيد أن هذه النسبة هي أدنى في جنوب آسيا (77%)، والكاريبي (70%)، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (62%). ويجري تدريب عدد أقل من المعلمين في أفريقيا

جنوب الصحراء الكبرى، على مستويي التعليم قبل الابتدائي (36%) والتعليم الثانوي (45%) (الجدول 1-18). ومن اللافت للنظر أنه على الرغم من وجود توجه إيجابي باتجاه زيادة أعداد المعلمين المدربين في العديد من البلدان، فإن النسبة المئوية في بلدان أخرى، منها أريتريا وغانا والنيجر، انخفضت منذ عام 2000 (الشكل 1-18).

”
تبلغ نسبة تدريب
المعلمين في مستوى
التعليم الابتدائي 86%
على الصعيد العالمي
“

ووفقاً لما أشار إليه «التقرير العالمي لرصد التعليم» لعام 2016، فإن الفصل بين صياغة الغاية (التي تشير إلى «المُؤهلين») والمؤشر العالمي (الذي يشير إلى «المدربين») يديم اللبس بشأن ما يعني مفهوم المعلم المؤهل. أما من الناحية التقليدية، فالمعلمون المؤهلون هم الذين يتمتعون على الأقل بالحد الأدنى من المؤهلات الأكاديمية المتوقعة فيما يتعلق بمستوى التعليم الذي يتعين أن يُلقن (أي مستوى التعليم الذي وصل إليه المعلم، بصرف النظر عن مجال الدراسة)، في حين أن المعلمين المدربين هم الذين حصلوا على المؤهلات المهنية (أي أنهم أنهوا بنجاح دورة تدريبية تستوفي الحد الأدنى من شروط الدخول إلى عالم التعليم) (اليونسكو، 2016b) (انظر أيضاً ملحق المساءلة الوارد في هذا التقرير).

ويمكن أن يتمتع المعلم بمجموعة معينة من المؤهلات دون أخرى؛ إذ إن الأنماط تختلف بحسب البلدان. ويشكل تدريب المعلمين، في بعض البلدان، جزءاً لا يتجزأ من الإعداد الأكاديمي للمعلمين، الذي يخضع له معظم المعلمين؛ أما في الحالات الأخرى، فالمساران منفصلان. وإذا كان نظام التدريب ونظام التأهيل الأكاديميين منفصلين الواحد عن الآخر أو إذا كانت البلدان لا تتطلب النظامين معاً، فيكون هناك أوجه تباين في توافرهما تنشأ بين المعلمين المدربين والمعلمين والمُؤهلين. ويشار إلى وجود أوجه التباين الأوسع نطاقاً في بلدان الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل. وتبلغ نسبة المعلمين في المدارس الثانوية في جامايكا 15% فقط، بينما تبلغ نسبة المدربين منهم 85%. وعلى نقيض ذلك، تبلغ نسبة المعلمين المؤهلين في فانواتو 79%، بينما تبلغ نسبة المدربين منهم نحو 21% فقط. (الشكل 1-18-2). وتعد أوجه التباين هذه ذات أهمية، لأن لفئة المُؤهلين وفئة المدربين كليهما آثار على جودة التعليم (Darling-Hammond, 2000).

والمعلمون في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 85%، والمعلمون في المرحلة العليا من التعليم الثانوي 89% مما يكسبه غيرهم من المهنيين العاملين بدوام كامل في التعليم العالي والذين تتراوح أعمارهم بين 25 و64 عاماً. وحتى في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، لا تتوافر بيانات حديثة إلا فيما يخص 21 بلداً من أصل 35 بلداً في مرحلة التعليم قبل الابتدائي و24 بلداً في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي (OECD, 2016a).

وفيما يتعلق بتناقص المعلمين، فإن بيانات التعليم الابتدائي تحظى بأفضل تغطية في قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، بيد أن عدد البلدان التي تقدم التقارير في هذا الشأن يبلغ 26 بلداً فقط. وحتى في حالة تقديم التقارير، من غير الواضح ما إذا كانت البلدان التي تقدم التقارير تميز في بياناتها بين الخروج المؤقت والخروج الدائم من المهنة. وتستند عملية جمع البيانات المتاحة والمتسقة الأوسع نطاقاً بشأن التطوير المهني إلى دراسة استقصائية دولية بشأن التعليم والتعلم تابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وتطرح الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم لعام 2013 أسئلة عن مدى مشاركة المعلمين في التطوير المهني خلال الأشهر الاثني عشر الماضية. ومن بين معلمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في البلدان أو المناطق المشاركة التي يبلغ عددها 34 بلداً أو منطقة، أفاد 88% منهم بأنهم شاركوا في دورة واحدة على الأقل من دورات التطوير المهني. وشارك 71% منهم على الأقل في دورة أو حلقة عمل، وحضر 44% منهم مؤتمراً أو ندوة تدريبية، وشارك 37% منهم في شبكة المعلمين (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014).

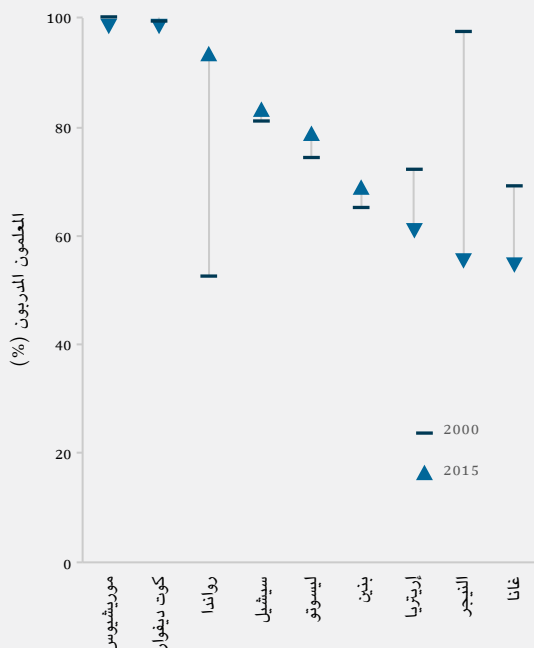
وتعد نسبة التلاميذ إلى المعلمين أعلى في البلدان الفقيرة. ومع أن المعدلات العالمية ظلت كما هي بالنسبة إلى مرحلة التعليم قبل الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي، فإن النسبة قد انخفضت في مرحلة التعليم الابتدائي، من 26 في عام 2000 إلى 23 في عام 2015 (الجدول 18-2). واضطلع بآليات مختلفة في المنطقتين اللتين تشهدان أكبر قدر من الانخفاض: في شرق وجنوب شرق آسيا (من 24 إلى 17) وجنوب آسيا (من 39 إلى 33). وانخفض حجم التلاميذ، في شرق آسيا، بنسبة 29% في حين ظل عدد المعلمين ثابتاً، أما في جنوب شرق آسيا، فظل حجم التلاميذ على حاله في حين ارتفع عدد المعلمين بنسبة 31%. وفي جنوب آسيا، ازدادت أعداد المعلمين (بنسبة 49%) مقارنة بنسبة التحاق الطلاب بالمدراس (28%). ولا تعبر هذه النسب عن تدريب المعلمين ولا عن مؤهلاتهم.

وتسيء التغطية المنخفضة إلى المؤشرات المواضيعية الأخرى المتعلقة بالتطوير المهني للمعلمين: رواتب المهنيين الآخرين، ومعدلات التناقص. ولا تنظم قواعد بيانات الموظفين لجمع مجموعة متسقة من المعلومات بشأن التدريب أثناء الخدمة، والتداول، ومجموعة الأجور الكاملة داخل البلدان وفيما بينها.

وفيما يتعلق بالرواتب، فإن النهج الوحيد المنتظم عبر البلدان هو الذي تضطلع به منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. ففي معظم البلدان التابعة لهذه المنظمة، ترتفع رواتب المعلمين بارتفاع مستوى التعليم الذي يعملون فيه. ومع ذلك، تميل أجور المعلمين إلى أن تكون أقل من أجور غيرهم من العاملين ذوي المؤهلات المماثلة. وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يكسب المعلمون وسطياً في مرحلة التعليم قبل الابتدائي 74%، والمعلمون في مرحلة التعليم الابتدائي 81%،

الشكل 18-1:

انخفضت نسبة المعلمين المدربين في بعض بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى منذ عام 2000
نسبة المعلمين المدربين في المدارس الابتدائية، في بلدان مختارة، 2015-2000



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول 18-1:

نسبة المعلمين المدربين، بحسب مستوى التعليم، 2015

مرحلة التعليم قبل الابتدائي	مرحلة التعليم الابتدائي	مرحلة التعليم الثانوي	
...	86	...	على الصعيد العالمي
...	97	93	القوقاز وآسيا الوسطى
...	...	...	شرق وجنوب شرق آسيا
...	...	...	شرق آسيا
97	96	89	جنوب شرق آسيا
...	...	...	أوروبا وأمريكا الشمالية
...	...	...	أمريكا اللاتينية والكاريبي
88	70	78	الكاريبي
...	...	...	أمريكا اللاتينية
79	85	81	شمال أفريقيا وغرب آسيا
...	...	...	المحيط الهادي
...	77	78	جنوب آسيا
45	62	36	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
49	68	40	الدخل المنخفض
...	79	...	الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط
...	85	...	الشريحة العليا من الدخل المتوسط
...	...	...	الدخل المرتفع

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

محور البيانات 1-18: هل يمكن التوصل إلى تعريف للمعلمين المدربين قابل للمقارنة بين البلدان؟

يرمي المؤشر العالمي لرصد التقدم المحرز نحو تحقيق الغاية 4.ج، والنسبة المئوية للمعلمين الذين حصلوا على الأقل على الحد الأدنى من التدريب المطلوب للتعليم في مستوى معين، إلى قياس البعد الرئيسي للجودة في مجال التعليم. ومع ذلك، لا يزال من الصعب إرساء مقارنات جادة في هذا الصدد عبر الحدود الوطنية.

ومن الناحية العملية، يعد «المعلمون المدربون» مجموعة غير متجانسة إلى حد كبير. وهناك أوجه تباين كبيرة في الحد الأدنى من الشروط المطلوبة للتأهيل كمعلم مدرب في مجموعة من الأبعاد تتمثل فيما يلي: معايير القبول لبرامج إعداد المعلمين، ومدة البرنامج، وطول فترة التعريف، ومضمون المناهج الدراسية، وأسلوب التنفيذ، ومدى إدراج التدريب المدرسي في الدورة الدراسية، وآليات ضمان الجودة. وأوجه التباين هذه بين البلدان ليست موثقة توثيقاً جيداً.

لا تزال هناك عقبات أمام وضع تصنيف محدد لتدريب المعلمين

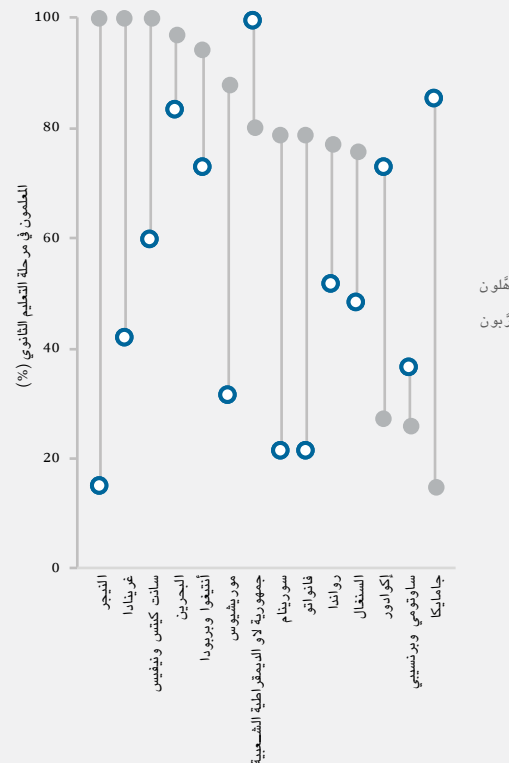
تقدم بيانات معهد اليونسكو للإحصاء الحالية معلومات قليلة أو غير نوعية عن كيفية تعريف البلدان للمعلمين المؤهلين أو المعلمين المدربين¹. وهناك العديد من البلدان التي لا تميز حتى بين الحد الأدنى من التأهيل الأكاديمي (المعلم المؤهل) والتدريب التربوي (المعلم المدرب) المطلوب للتدريس في مستوى تعليمي معين. وهذا هو الحال بالنسبة إلى 31 بلداً من أصل 81 بلداً قدمت تقارير عن مستوى التعليم الابتدائي، و15 بلداً من أصل 61 بلداً على مستوى التعليم الثانوي.

وتختلف المؤهلات الأكاديمية المطلوبة في كل مستوى من مستويات التعليم. فعلى سبيل المثال، يتراوح الحد الأدنى من المؤهلات الأكاديمية التي تمكن المرء من أن يصبح معلماً في المدارس الابتدائية، باستخدام مستويات التصنيف الدولي الموحد للتعليم (إسكد)، من إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (إسكد 3، في 11% من مجموع البلدان التي قدمت تقارير) إلى درجة الماستر (إسكد 7، أي 2%). وتمثل درجة البكالوريوس، التي تعادل إسكد 6، أكثر الشروط شيوعاً بالنسبة إلى 32% من البلدان التي قدمت تقارير.

ويعد المؤهل الأكاديمي عنصراً واحداً فقط من عناصر المقارنة. ويقتضي وضع التصنيف لتدريب المعلمين توحيد مختلف أبعاد برامج التدريب. ومع أنه لا يمكن حتماً قياس جميع الأبعاد، فإنه يمكن تحديد نهجين لمثل هذا الجرد (UIS, 2017c).

الشكل 18-2:

هناك في العديد من البلدان أوجه تباين كبيرة في توافر فئة المعلمين المؤهلين وفئة المعلمين المدربين
نسبة المعلمين، المؤهلين منهم والمدربين، في المدارس الثانوية، في بلدان مختارة، 2015



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول 18-2:

نسب التلاميذ إلى المعلمين، بحسب مستوى التعليم، 2000-2015

مرحلة التعليم قبل الابتدائي		مرحلة التعليم الابتدائي		مرحلة التعليم الثانوي		
2015	2000	2015	2000	2015	2000	
18	18	23	26	18	18	على الصعيد العالمي
10	10	17	21	11	10	القوقاز وآسيا الوسطى
15	18	17	24	19	25	شرق وجنوب شرق آسيا
12	12	14	15	12	14	أوروبا وأمريكا الشمالية
16	18	22	26	20	21	أمريكا اللاتينية والكاريبي
16	17	20	22	20	19	شمال أفريقيا وغرب آسيا
...	...	...	20	...	21	المحيط الهادي
30	32	33	39	20	12	جنوب آسيا
21	26	39	43	30	30	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
23	24	41	45	28	28	الدخل المنخفض
23	24	28	34	20	14	الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط
15	16	19	24	18	20	الشريحة العليا من الدخل المتوسط
13	14	14	16	14	18	الدخل المرتفع

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

من بين معلمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في البلدان أو المناطق المشاركة في الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم لعام 2013 والتي يبلغ عددها 34 بلداً أو منطقة، أفاد 88% منهم بأنهم شاركوا في دورة واحدة على الأقل من دورات التطوير المهني

“

حياتهم المهنية. ومن التحديات التي تواجه عملية التصنيف ضمان جمع البيانات المناسبة والتحقق من صحتها. وتعد التكاليف التشغيلية من الأمور الأساسية وكذلك القدرة على تقديم المعلومات المطلوبة.

ويمكن أن يكون النهج المستخدم في مراجعة التصنيف الدولي الموحد للتعليم بمثابة نموذج. إذ إن هذا التصنيف خضع مؤخراً للمراجعة بناءً على طلب من فريق استشاري تقني عالمي يضم خبراء دوليين في مجالي التعليم والإحصاء، ينتمي بعضهم إلى منظمات دولية مثل مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وأعقبت توصية هذا الفريق مراجعة واسعة من خلال اجتماعات الخبراء الإقليميين، ومشاورة عالمية رسمية، بتنسيق من معهد اليونسكو للإحصاء، ودعيت إلى المشاركة فيها جميع الدول الأعضاء في اليونسكو (UIS, 2014). وسيقتضي تصنيف برنامج عالمي قوي لتدريب المعلمين الاضطلاع بعملية مماثلة.

وفيما وراء التدريب الأولي، ينظر إلى التطوير المهني للمعلمين على نحو متزايد من منظور التعلم مدى الحياة: فلا يمثل الحد الأدنى من شروط الدخول إلى المهنة سوى نقطة واحدة في سلسلة متصلة. وثمة صعوبة أخرى في وضع إطار شامل تتمثل في أن بيانات نظم التعليم النظامي قد لا تحسب بوصفها مسارات بديلة للتعليم، وأصبح هذا التوجه أكثر شيوعاً.

وفي إطار مشروع بحوث تدريب المعلمين المتعدد المواقع في أواخر التسعينات من القرن الماضي، حدد النهج الأول أربعة مسارات تجعل من المتقدم معلماً مدرباً، مع مراعاة المدة، وتاريخ الدخول، والمنهج المدرسية، وممارسة العملية التدريسية، وأسلوب التدريس، ومتطلبات الشهادة (Lewin, 1999)، وتتمثل المسارات الأربعة في الأنواع التالية:

■ النوع 1 يتمثل في التدريب في مكان الإقامة بدوام كامل قبل الانخراط في مجال العمل، حيث تكون مؤسسة تدريب المعلمين معزولة عن المدرسة. ويشمل هذا النوع التدريب بدوام كامل في الكليات أو الجامعات ويرتبط بالحصول على شهادة جامعية، وذلك في المؤسسات المعدة لهذا الغرض (معاهد تدريب المعلمين، على سبيل المثال)، وتتراوح مدة الدراسة فيه من سنة إلى أربع سنوات، وقد يقتصر أو لا يقتصر بدورات تدريبية لاحقة أو بسنوات اختبار.

■ النوع 2 يشبه النوع 1 ولكنه يشمل تدريباً بدوام كامل في الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي.

■ النوع 3 يتمثل في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، في الفترات التي يقضيها المتدرب في مؤسسات تدريب المعلمين وفي الدراسة المدرسية أو الدراسة المرافقة للعمل وفي الممارسة أثناء الخدمة.

■ النوع 4 يتمثل في الدخول المباشر في مجال التعليم من دون الحصول على تدريب نظامي، وغالباً ما يترافق ذلك مع ما يلحق به من أشكال الشهادات المتعلقة بالخبرات وحضور الدورات، والتي يمكن أن توفر في نهاية المطاف الحد الأدنى من التأهيل للتعليم.

أما النهج الثاني، الذي قدمه معهد اليونسكو للإحصاء، فقد حدد أربعة أبعاد رئيسية لتدريب المعلمين قبل الخدمة، هي: مستوى الدورة (مثل التعليم العالي)، والموقع، ومدة ممارسة التعليم، وتوقيت ممارسة التعليم (UIS, 2010) (الجدول 3-18). وهناك حاجة إلى بيانات وصفية إضافية بشأن المجموعة المستهدفة (مثل المعلمين قبل الخدمة/ أثناء الخدمة)، والأسلوب (مثل الدوام الكامل/ الدوام الجزئي، واستخدام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد)، واشتراط الخبرة في التدريس، وأنواع مقدمي الخدمات، والوقت المخصص لمجالات المضامين (مثل المواد، والمؤسسات التعليمية، والأساليب التربوية). ولم يستخدم أي من هذين النهجين على الصعيد العالمي.

يقتضي التصنيف البسيط والتشغيلي على الصعيد العالمي وضع توصيفات تفصيلية لبرامج تدريب المعلمين، يتم إعدادها في إطار مقارن. وحتى لو تم جمع المعلومات عن المعلمين الذين يدخلون المهنة، فإن التوزيع سيتغير بمرور الوقت، إذ إن معدل تناقص المعلمين قد يختلف باختلاف البرامج. ومن الضروري أن تتضمن بيانات الموظفين تسجيلاً لمسارات دخول المعلمين إلى المهنة وأي تغييرات تطرأ على

الجدول 3-18:

التصنيف القياسي المقترح لبرامج تدريب المعلمين

مستوى برنامج التصنيف الدولي الموحد للتعليم	موقع البرنامج	مدة ممارسة التدريس	توقيت ممارسة التدريس
3: المرحلة العليا من التعليم الثانوي	غالباً (أكثر من 80%) في المدرسة	عدم ممارسة التدريس من أسبوع واحد إلى 4 أسابيع	عدم ممارسة التدريس يتخلل ذلك دراسات في نهاية مرحلة الدراسات النظامية
4: التعليم بعد الثانوي، غير العالي	غالباً (أكثر من 80%) في المؤسسة مختلط	من 5 أسابيع إلى 12 أسبوعاً	
5: دورة قصيرة على مستوى التعليم العالي	(من 20% إلى 80% في المؤسسة)	13 أسبوعاً < 36 أسبوعاً	
6: التعليم العالي الدراسات العليا			

المصدر: UIS (2017).

يمكن للبيانات التي تجمع مباشرة من المعلمين أن تساعد في رصد التقدم المحرز

سيستغرق وضع تصنيف لبرامج تدريب المعلمين عدة سنوات. ويمكن أن يمثل جمع المعلومات مباشرة من المعلمين بديلاً، وذلك في إطار عمليات تقييم الطلاب أو الدراسات الاستقصائية الخاصة بالمعلمين.

وغالباً ما تسجل الدراسات الاستقصائية الخاصة بتقييم التعلم فيما بين البلدان معلومات عن خصائص المعلمين. فعلى سبيل المثال، تقوم دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي بطرح أسئلة على معلمي الرياضيات والعلوم في الصفين الرابع والثامن في مسائل تتعلق بمؤهلاتهم الأكاديمية، وخلفياتهم في موضوعات محددة، وتطويرهم المهني، ويشمل ذلك مثلاً ما إذا كان معلمو الرياضيات قد تخرجوا مع حصولهم على شهادة في التعليم وتخصص في الرياضيات. وانخفضت نسبة طلاب الصف الرابع الذين تلقوا التعليم من هؤلاء المعلمين بين عامي 2003 و2015 من 50% إلى 15% في جمهورية إيران الإسلامية، ومن 89% إلى 54% في كازاخستان، ولكنها ارتفعت بين عامي 2007 و2015 من 18% إلى 38% في الدنمارك ومن 42% إلى 70% في السويد.

ويمكن أن تبين هذه التغييرات بكل وضوح التقلبات الطويلة الأجل في سياسات تدريب المعلمين الأولية ولا تعبر بالضرورة عما إذا كانت الشروط تزداد تشدداً. وعلى سبيل المثال، كان مضمون تدريب المعلمين الأولي في الدنمارك وهيكلية هذا التدريب يميلان إلى التخصص في المواد التعليمية حتى وقت قريب، ولكن الإصلاحات التي أدخلت في عام 2012 خلصت إلى أن المضمون التربوي قد أهمل لصالح مضمون المواد. وقد يغير ذلك في المستقبل نسبة المعلمين في المدارس الابتدائية الذين يتبعون التخصص في المواد (Nusche et al., 2016).

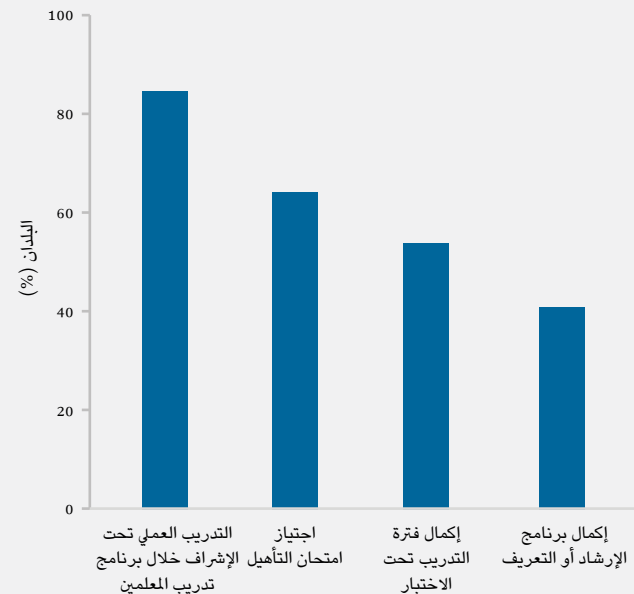
وتقوم دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي بجمع معلومات نوعية

إضافية بشأن سياسات إعداد المعلمين والتشدد في الشروط. ويتطلب ذلك خضوع معلمي الرياضيات في الصف الثامن لتدريب عملي تحت الإشراف وذلك في 33 بلداً من أصل 39 بلد من البلدان التي تشارك في دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي لعام 2015، بيد أن هناك حاجة إلى فترة تعليم تحت الاختبار تنفذ في 16 بلداً فقط (الشكل 18-3). وقامت أكثر من ثلث البلدان المشاركة بالإبلاغ عن تعزيز شروطها لقبول المعلمين في الصف الرابع أو الثامن وذلك بفرض معايير أشد صرامة للقبول في المهنة، مثل زيادة سنوات الدراسة الجامعية، وشروط إضافية لإصدار الشهادات، والحد الأدنى لمعدلات الدرجات الجامعية (Mullis et al., 2016).

وتمثل الدراسات الاستقصائية للمعلمين مصدراً آخر للمعلومات عن تدريب المعلمين. وطرحت الدراسة الاستقصائية بشأن التعلم والتعليم على الصعيد الدولي لعام 2013 على معلمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أسئلة عن عناصر تدريبهم الأولي. ولم يتلق العديد من المعلمين أي نوع من أنواع التدريب. ومن بين أولئك الذين تلقوا تدريباً في هذا الشأن، يفتقر قسم كبير منهم إلى التدريب على مضمون المواد التي يعلمونها أو أساليب تدريسها أو ممارستها. فعلى سبيل المثال، قام نحو 62% من المعلمين في المكسيك ممن أكملوا برامج تدريب المعلمين، أي ما يقارب الثلثين، أي 40% من المجموع، بتلقي تدريب في أساليب تعليم المواد التي يدرسونها. وبلغت النسبة في بولندا 94% (الشكل 18-4) (OECD, 2014).

الشكل 18-3:

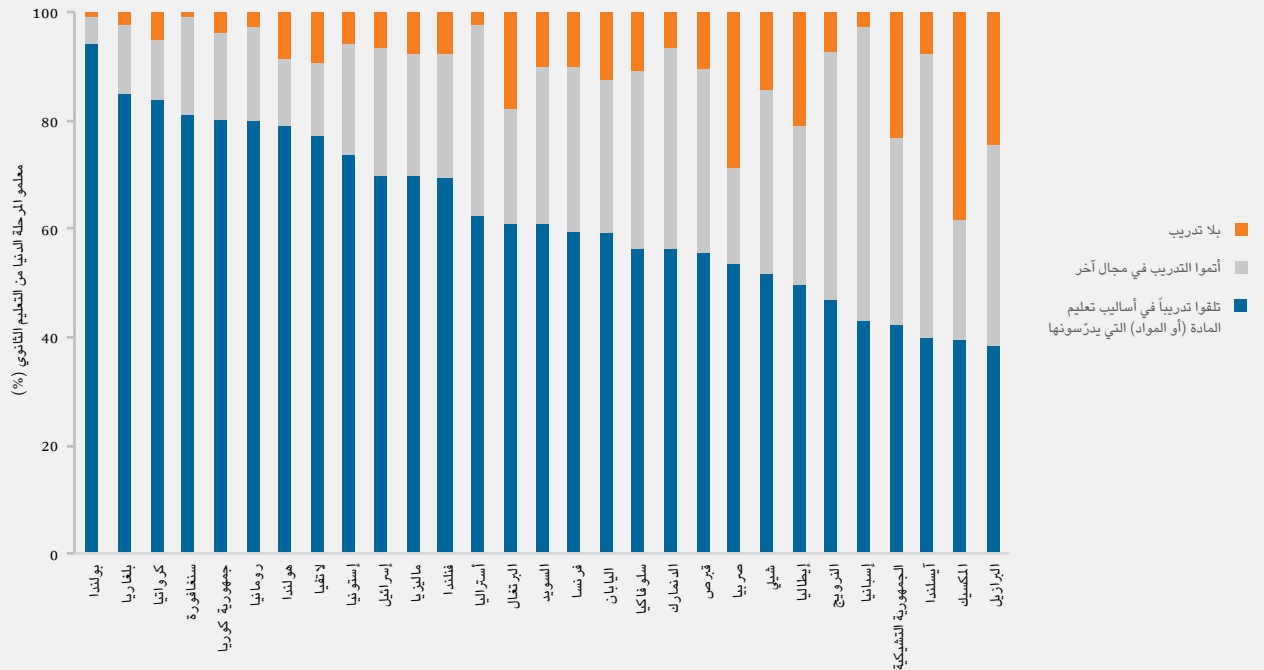
تختلف شروط برنامج تدريب المعلمين الأولي بحسب البلدان
النسبة المئوية للبلدان التي تفرض شروطاً مختارة على برنامج التدريب
الأولي لمعلمي الرياضيات في الصف الثامن، 2015



ملحوظة: تحليل شمل 39 بلداً.
المصدر: تحليل الفريق المعني بالتقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى دراسة Mullis et al (2016).

الشكل 18-4:

لم يتلق العديد من معلمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أي تدريب في أساليب تعليم المواد التي يدرسونها
توزيع معلمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بحسب معدل تدريب المعلمين ومضمونه، 2013



المصدر: (OECD (2014).

تزيد نظم المساءلة من عبء العمل وعدم الرضا

ترتبط اللامركزية والمزيد من الاستقلالية المدرسية بمزيد من الشروط فيما يتعلق بالحسابات والتقارير. كما أنها تزيد من الاعتماد على البيانات فيما يتعلق باتخاذ القرارات في مجال التعليم (Marsh et al., 2006؛ Ozga, 2009؛ Schildkamp and Kuiper, 2010).

وتزيد هذه الشروط من أعباء العمل الملقاة على عاتق المعلمين، وتعد المهام التي يضطلعون بها، وتستلزم منهم مهارات إضافية (OECD, 2013b؛ Møller, 2009). وأفاد نحو 75% من المعلمين الفنلنديين و95% من المعلمين السويديين بزيادة المسؤوليات المرتبطة بالتوثيق (Müller and Hernández, 2010). وفي إنكلترا، أفاد 56% من المعلمين بأن جمع البيانات وإدارة البيانات يشكلان عبء عمل غير ضروري (UK Department for Education, 2016). واعتقد المعلمون أن هذه الضغوط الناجمة عن الإبلاغ تبين عدم الثقة الكبيرة في احترافهم المهني (MacBeath, 2012). وكلما ازدادت هذه التصورات السلبية لعبء العمل، ازدادت حدة المخاطر المتمثلة في انقطاع الشباب الموهوبين عن مهنة التعليم.

محور السياسات 1-18: يترتب على الضغوط الناجمة عن المساءلة آثار على تدريب المعلمين في البلدان المرتفعة الدخل

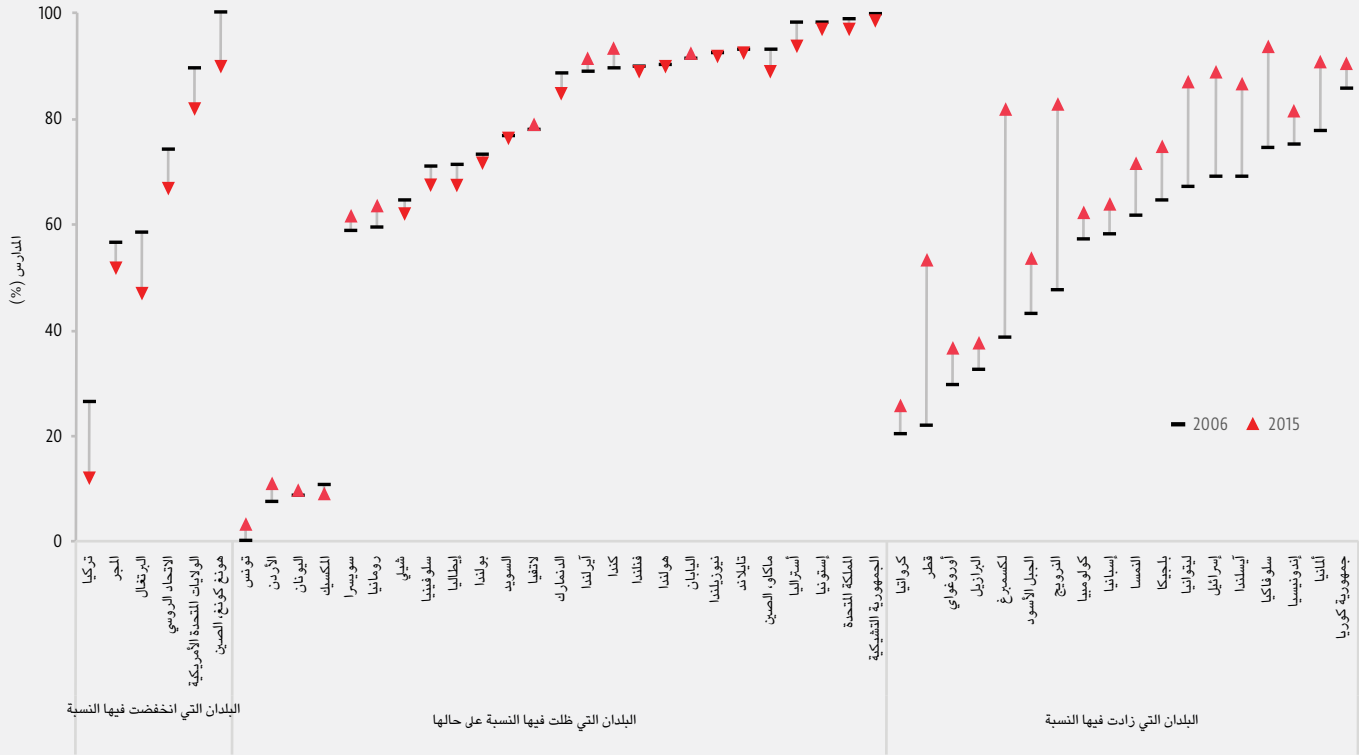
أسندت البلدان المرتفعة الدخل إلى المدارس، في السنوات الماضية، مزيداً من المسؤولية في مجالي التعليم والإدارة. وفي البلدان المشاركة في برنامج التقييم الدولي للطلاب الذي أعدته منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لعام 2006، أفاد مديرو المدارس أنهم اضطلوعوا بالفعل، إلى جانب المعلمين، «بمسؤولية كبيرة» فيما يتعلق بالمهام المرتبطة ببعض القرارات المتخذة في مدارسهم. واضطلعوا منذ ذلك الحين بمزيد من المسؤولية فيما يتعلق ببعض القرارات، مثل مضمون الدروس وتوظيف المعلمين، على الرغم من ملاحظة وجود توجه معاكس نحو اللامركزية في حالات قليلة (الشكل 18-5).

الشكل 18-5:

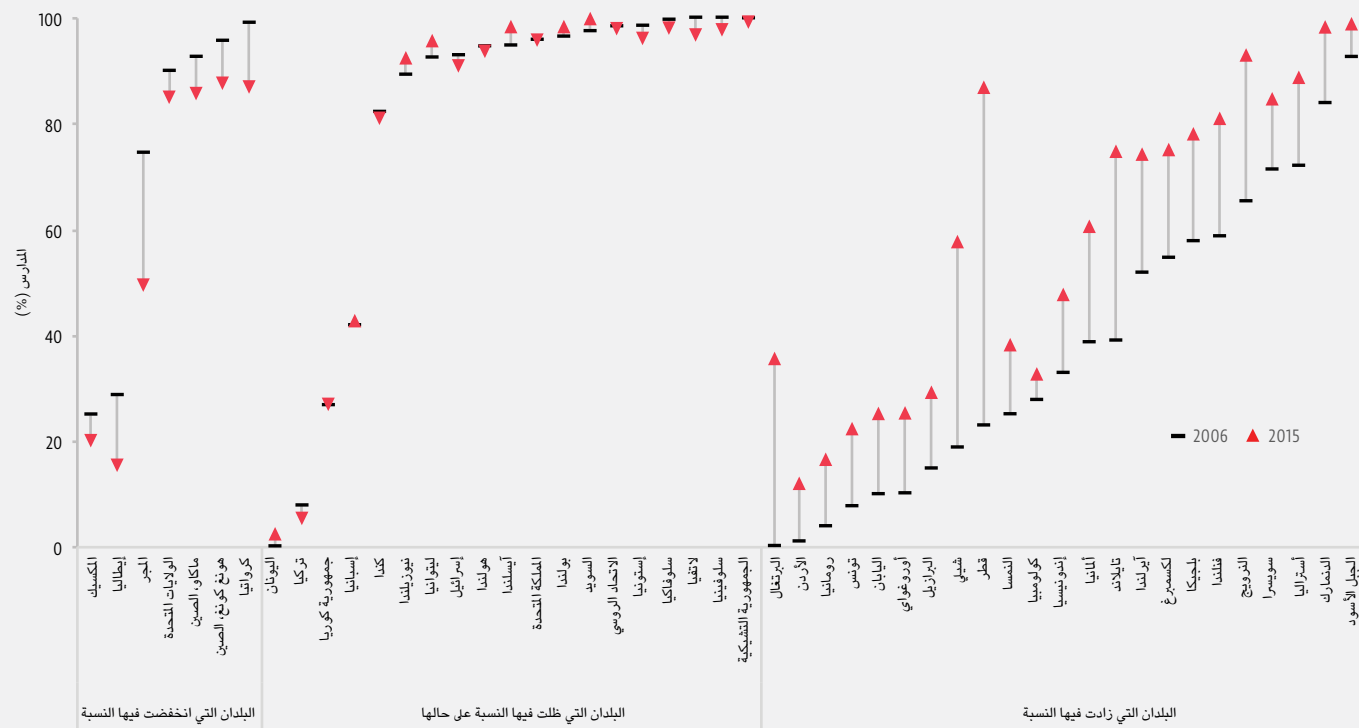
يُحوّل المزيد من المسؤوليات إلى المعلمين والمديرين

النسبة المئوية للمدارس التي يضطلع فيها المعلمون والمديرون بمسؤولية كبيرة فيما يتعلق بالمهام التي يتم اختيارها، في بلدان مختارة، 2006-2015

ألف - تحديد مضمون الدورة التدريبية



باء - توظيف المعلمين



المصدر: تحليل الفريق المعني بالتقرير العالمي لرصد التعليم للاستبيانات المدرسية الرئيسية الخاصة ببرنامج التقييم الدولي للطلاب لعامي 2006 و2015.

أظهرت الدراسة الاستقصائية الخاصة بعبء العمل على المعلمين في المملكة المتحدة والتي أجريت في عام 2016 أن 93% من المعلمين وقادة المدارس في إنكلترا يرون أن عبء العمل الذي يركزون تحته يمثل مشكلة «خطرة جداً» أو «خطرة إلى حد ما»

66

ويطبّقونها وينقلونها، وهي بيانات يستمدونها من مصادر حكومية ومحلية ومن القاعات الدراسية ومن غيرها من المصادر وذلك لتحسين نتائج الطلاب بطريقة ملائمة للأدوار والمسؤوليات التي يضطلع بها المعلمون» (Data Quality Campaign, 2014).

ويحدد المجلس الوطني لجودة المعلمين في الولايات المتحدة ثلاثة أنواع من المهارات التي يتعين على المرشحين لوظائف المعلمين أن يطوروها (NCTQ, 2012)، وهي: تقييم المهارات في القراءة والكتابة، لقياس أداء الطالب باستخدام عمليات التقييم (DeLuca and Johnson, 2016)؛ والمهارات التحليلية، لتحليل بيانات أداء الطلاب؛ والمهارات المرتبطة باتخاذ القرارات على المستوى التعليمي، لاستخدام البيانات لغرض الاسترشاد بها في التعليم (Dunn et al., 2013: 2014). وتشمل البيانات ذات الصلة بالموضوع معلومات عن التقييم والحضور والسمات السكانية والمناخ المدرسي.

وأفاد العديد من المعلمين بعدم استعدادهم لاستخدام البيانات بهذه الأساليب (Datnow and Hubbard, 2016; U.S. Department of Education, 2011). وفي أونتاريو بكندا، حصل التأهب في استخدام البحوث التعليمية وتحليل البيانات على درجة من أدنى الدرجات في عمليات التقييم الذاتي التي أجراها المعلمون في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في السنة الأولى من التحاقهم بالمهنة (Ontario College of Teachers, 2016). وكان ثلثا المعلمين في الولايات المتحدة غير راضين عن قدرتهم على استخدام البيانات للارتقاء بالتعليم، وأشاروا غالباً إلى أن هناك كمات مفرطة من البيانات (Bill and Melinda Gates Foundation, 2015).

وأظهرت دراسة عن معارف المعلمين التربوية أجريت في خمسة من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن التقييم، بما في ذلك استخدام البيانات والبحوث، هو أقل جزء يجري التشديد عليه في إعداد المعلمين قبل الخدمة، ويأتي ترتيبه بعد العملية التعليمية وعملية التعلم. وفي أربعة بلدان من البلدان الخمسة المذكورة آنفاً، أفاد المعلمون والمرشحون من المعلمين بأنهم تلقوا تعليماً تضمن أقل من 60% من الموضوعات المتعلقة بالتقييم (OECD, 2017a). وأظهرت دراسة استقصائية عن المعلمين وقادة المدارس في ألمانيا وليتوانيا وهولندا وبولندا والمملكة المتحدة أن معظمهم استخدموا البيانات استخداماً سطحياً لرصد التعليم بدلاً من تحسينه. ومن بين التحديات التي تواجه المعلمين، أشار المعلمون إلى نقص فرص التعاون أو التطوير المهني (Schildkamp et al., 2014). وأوصى فريق الخبراء في المملكة المتحدة بإدراج تدريب بشأن استخدام البيانات في الإعداد الأولي للمعلمين للمساعدة في تخفيض أعباء العمل غير الضرورية (UK Department for Education, 2016).

وتؤدي شروط المساءلة إلى ممارسة الضغوط على قادة المدارس لبناء مهاراتهم الإدارية والمرتبطة منها بالبيانات. ففي هونغ كونغ، بالصين، تُحدث مؤشرات أداء المهام وإدارة الاختبارات بانتظام عبر الإنترنت وتستخدم لتتبع تقدم الطلاب وأداء معلمهم (Quong, 2013). وفي النظم ذات الضغوط القائمة على السوق، يضطلع مديرو المدارس بالمسؤولية فيما يتعلق بجعل مدارسهم أكثر جاذبية لأهالي الطلاب (Caldwell et al., 2002).

وتؤدي الضغوط التي تمارس على عمليتي الإبلاغ والمساءلة عن الأداء إلى زيادة عبء العمل لدى قادة المدارس وتخفيض الرضا على الصعيد الوظيفي. وأظهرت الدراسة الاستقصائية الخاصة بعبء العمل على المعلمين في المملكة المتحدة والتي أجريت في عام 2016 أن 93% من المعلمين وقادة المدارس في إنكلترا يرون أن عبء العمل الذي يركزون تحته يمثل مشكلة «خطرة جداً» أو «خطرة إلى حد ما» (UK Department for Education, 2017). وأظهرت الدراسات في أستراليا وكندا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة أن الضغوط والإجهاد الناتجين عن نظم المساءلة يخفضان أعداد المرشحين لشغل مناصب قيادية في المدارس (Caldwell et al., 2002).

وللتصدي لهذه المخاطر، يتعين على رسمي السياسات اتباع نهجين. يتمثل أولهما في الحاجة إلى التخفيف من عبء العمل على المعلمين ومديري المدارس من خلال النظر في الممارسات الراهنة بمنظار نقدي. وفي المملكة المتحدة، قامت مجموعة مستقلة تتولى استعراض عبء العمل على المعلمين ببحث الحكومة وقادة المدارس والمعلمين على النظر دائماً في الغرض الذي من أجله تجمع البيانات، والاقتصار على جمع الحد الأدنى المطلوب، والالتزام بقاعدة «الجمع لمرة واحدة، والاستخدام لعدة مرات» (UK Department for Education, 2016).

ويتمثل ثاني هذين النهجين في ضرورة قيام رسمي السياسات بتقديم الدعم اللازم للتخفيف من عبء العمل والإجهاد الإضافيين، بما في ذلك إعداد المعلمين وتهيئتهم بوجه خاص للانتقال إلى المناصب القيادية. ويقتضي إعداد المعلمين المناسب أن يترافق مع الطلب المتزايد على تقارير المساءلة (Mandinach and Gummer, 2013). ويحتاج المعلمون الذين ينتقلون إلى تولي القيادة على الصعيد المدرسي إلى دعم إضافي لمعالجة الضغوط المتمثلة في تقديم التقارير عن الأداء المدرسي.

تتطلب نظم المساءلة من المعلمين تطوير مهاراتهم في الإلمام بالبيانات

يمثل الإلمام بالبيانات لدى المعلمين القدرة على تفسير البيانات واستخدامها للارتقاء بالتعليم والتعلم. وتقوم حملة جودة البيانات في الولايات المتحدة بتعريف المعلمين «الملمين بالبيانات» بأنهم «ينتفعون بأنواع متعددة من البيانات على نحو مستمر وفعال وأخلاقي، ويفسرونها

يوفر التطوير المهني المستمر مسارا آخر لإعداد المعلمين على استخدام البيانات

لا يمكن للمعلمين الموجودين بالفعل في إطار القوة العاملة، والذين يواجهون المتطلبات المتزايدة في مجال تقديم التقارير، أن يستفيدوا من أوجه التقدم التي أحرزت في التدريب قبل الخدمة. وبذلك أصبح الإلمام بالبيانات عنصراً من عناصر التطوير المهني المستمر، الذي يستند مثلاً إلى العمل التعاوني ومجتمعات التعلم المهني. ونُفذ مشروع في محافظة أوترخت بهولندا، شارك فيه معلمون وباحثون قاموا بتحليل البيانات المدرسية بصورة مشتركة للوصول إلى فهم أفضل للتعلم، واستُخلص من هذا المشروع أنه ينبغي إيلاء مزيد من الاهتمام للتطوير المهني في مجال الإلمام بالبيانات. واستحدثت المدرسة العليا للتعليم التابعة لجامعة أوترخت في وقت لاحق دورة باسم «البيانات في المدرسة» لإعداد المعلمين على تدريب نظرائهم على استخدام البيانات (Universiteit Utrecht, 2016).

وجرى الاعتماد في أنشطة أخرى على مدربين خارجيين. فقد نُظمت دورة تدريبية أخرى في هولندا، تألفت من سبعة اجتماعات وأربع جلسات فردية مع المدربين في القاعات الدراسية، وكان لهذه الدورة آثارها القوية على فعالية المعلمين من حيث استخدام البيانات للارتقاء بالتعليم. وتواصلت هذه الأنشطة خلال العام التالي (van der Scheer and Visscher, 2016).

وجعلت السويد التطوير المهني المستمر إلزامياً لمديري المدارس الذين تعززت سلطاتهم الإدارية بموجب قانون التعليم لعام 2010 (Leo, 2015). وفي فلاندرز ببلجيكا، حيث دأب مديرو المدارس على تفسير البيانات لإجراء إصلاحات في مدارسهم، تبين أن التدريب في المباني المدرسية باستخدام البيانات المدرسية أكثر فعالية من التدريب الخارجي (Vanhoof et al., 2012). وهناك تجربة أجريت في ولاية تكساس بالولايات المتحدة، ووفرت لمديري المدارس 300 ساعة من التدريب في تخطيط الدروس، والتعليم القائم على البيانات، ومراقبة المعلمين، أسفرت عن مكاسب في تعلم الطلاب أكبر من المكاسب التي حققتها المدارس غير المشاركة (Fryer Jr, 2017).

إعداد المعلمين لاستخدام البيانات من خلال التدريب الأولي

يمثل الإلمام بالبيانات على نحو متزايد جزءاً لا يتجزأ من إعداد المعلمين في العديد من البلدان المرتفعة الدخل. وأفادت 41 ولاية من أصل 50 ولاية، في الولايات المتحدة، بأنها توفر تدريباً على استخدام البيانات لغرض الاسترشاد بها في التعليم، كما أفادت 42 ولاية بأنها توفر تدريباً على فهم البيانات، مثل البيانات الواردة في تقارير الإنذار المبكر (Data Quality Campaign, 2014). ويقدم الإطار الذي وضعه المجلس الوطني المعني بجودة المعلمين تعريفاً لبرامج إعداد المعلمين ذات التصميم المتين ينص على أنها تشتمل على دورة أساسية للإلمام بالبيانات ودورة أو أكثر من دورة للإلمام بالبيانات التعليمية ذات الموضوعات المحددة (NCTQ, 2016). ومع ذلك، أظهر استعراض برامج إعداد المعلمين في عام 2013 أن عدداً قليلاً من البلدان وفرت الفرص اللازمة لممارسة استخدام البيانات في التعليم (NCTQ, 2013). وثمة حاجة إلى مزيد من العمل في وضع المناهج الدراسية التي ترشد المرشحين لمهنة التعليم إلى استخدام البيانات لإجراء التقييم الذاتي وتتبع التقدم المحرز لدى الطلاب (Worrell et al., 2014).

وأظهرت بعض الدراسات، وإن كانت صغيرة الحجم في معظمها، أن أسلوب التدريب على الإلمام بالبيانات يعد من المسائل المهمة. أما المشاركة في الدورات المتعلقة بتقسي عملية التدريس أو بالبحوث الخاصة بالمعلمين، حيث يقوم المعلمون بجمع البيانات وتحليلها للاسترشاد بها في العملية التعليمية التي يضطلعون بها، فقد رُبطت في الولايات المتحدة بالاستخدام اللاحق لبيانات تقييم الطلاب (Reeves, 2017). وتبين للمرشحين لمهنة التعليم في النرويج، الذين طُلب منهم الاستناد في بحوثهم إلى البيانات الملائمة، أن العملية كانت مفيدة لتطورهم المهني (Ulvik, 2014).

أما فيما يتعلق بالمدرسين، فإن العديد من برامج الإعداد لتولي القيادة في المملكة المتحدة والولايات المتحدة تعزز تركيزها على مسألة التدريب على القيادة التعليمية والإلمام بالتقييم (Ylimaki and Jacobson, 2013). وشهد الإعداد لتولي القيادة على صعيد المدارس في أمريكا اللاتينية والكاريبي تغييرات مماثلة. أما في شيلي، فإن إطار الإدارة الجيدة والقيادة المدرسية، الذي تمت مراجعته في عام 2015، اشتمل على إدارة المناهج الدراسية والموارد بناءً على نتائج تقييم الطلاب، وكذلك اختيار الموظفين وتقييمهم وتطورهم (Chile Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, 2016).

”

وأظهرت دراسة عن معارف المعلمين التربوية أجريت في خمسة من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن التقييم، بما في ذلك استخدام البيانات والبحوث، هو أقل جزء يجري التشديد عليه في إعداد المعلمين قبل الخدمة

“

وينبغي ربط تطوير الإلمام بالبيانات لدى المعلمين بتحسين التعلم

وثمة شاغل مرتبط بهذه المسألة، وهو مدى تأثير تنامي استخدام البيانات والتكنولوجيا الرقمية في الشركات الخاصة ومدى تأثيرها الإيجابي في هذه الشركات التي تقوم بصنع وتعزيز وتدريب التكنولوجيا المنتجة للبيانات التي تستخدمها الحكومات لتقييم فعالية نظام التعليم. ويؤدي التشديد على استخدام البيانات إلى المخاطر المتمثلة في إعطاء الشركات الخاصة نفوذاً غير مبرر على نظم التعليم والممارسات التربوية، مما يقوّض أسسها الديمقراطية (Williamson, 2016b).

الخلاصة

هناك توجه واضح، في معظم البلدان المرتفعة الدخل، نحو المزيد من الاستقلال الذاتي على مستوى المدارس ويُطلب من هذه المدارس صراحةً أن تقدم معلومات عن أدائها لغرض المساءلة. ويُطلب من المعلمين والمديرين الاضطلاع بمهام تدريسية وإدارية أكثر فأكثر تعقيداً، وغالباً ما يقترن ذلك بمزيد من الشروط المتعلقة بتقديم التقارير. وتؤدي هذه الزيادة في عبء العمل إلى تراجع في حوافز هؤلاء المعلمين. وفي الوقت نفسه، فإن حاجة الحكومة المركزية إلى إدارة توفير التعليم اللامركزي تجعلها تركز اهتمامها تركيزاً متزايداً على رصد النتائج من خلال كميات متزايدة من البيانات.

ويمكن أن يؤدي تحليل البيانات إلى المساعدة في الارتقاء بالتعليم، ولكن يتعين على برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني أن تشتمل على مجموعة واسعة من الأدلة على تعلم الطلاب وأن تزود المعلمين بالمهارات اللازمة لتحليل البيانات وتفسيرها واتخاذ الإجراءات استناداً إليها. وينبغي أن تركز البرامج بدرجة أقل على معالجة نوع البيانات الموحدة المرتبطة عموماً بالمطالب المتعلقة بالمساءلة.

الحواشي

1. يستند هذا القسم إلى مذكرة معلومات أساسية أعدها معهد اليونسكو للإحصاء (2017).

ويتمثل السؤال الأساسي المطروح فيما إذا كانت التكنولوجيا المستخدمة لمعالجة بيانات التعلم (ولتصميم دورات التطوير المهني) قائمة على نظرية سليمة تربط بين البيانات التي يتم جمعها للارتقاء بنتائج التعليم والتعلم. وينشأ عن ذلك شاغلان، يتمثل أولهما في أن البيانات التي يتم جمعها لا تقدم معلومات مفيدة عن الآثار الاجتماعية والثقافية الهامة على التعلم (Williamson, 2016a).

ويتمثل ثانيهما في أن التركيز على نتائج التعلم التي يمكن رصدها يستلزم قرارات سياسية لا تكون محايدة عادة. ويمكن لهذا النهج أن يستخدم في الواقع مجموعة محددة للغاية من مخرجات التعلم لإخضاع المدارس والمعلمين للمساءلة، دون إيلاء اهتمام مناسب لعمليات التعلم الأوسع نطاقاً. ولذا، فمن المهم الامتناع عن أخذ البيانات، على الرغم من فائدتها، والوثوق بقيمتها الظاهرة عند تطبيقها لأغراض المساءلة (Selwyn, 2016). وينبغي تركيز الاهتمام بقدر أكبر على الاستخدام التشخيصي للبيانات.

وينبغي تركيز الاهتمام بقدر أكبر على الاستخدام التشخيصي للبيانات



أطفال يمسكون بأياديهم
فراشي أسنان ومعجون
أسنان ويضحكون وهم
يتلقون دروساً في الصحة
والنظافة العامة.

مصدر الصورة: MUHD KHALIFAH SANI
RINABD LATIF/UNESCO

الرسائل الرئيسية

يعد تعاطي التبغ السبب الرئيسي لحالات الوفاة التي يمكن تجنبها على الصعيد العالمي - 6.4 مليون حالة وفاة في عام 2015 - والتعليم هو أقوى مُنبئ عن بعض أنواع تعاطي التبغ.

وفي بلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط، كان الأشخاص الذين لم يتبعوا التعليم النظامي أكثر عرضة لتعاطي التدخين بمقدار 6.5 مرات من الذين حصلوا على التعليم الثانوي على الأقل. وفي إندونيسيا، التي لديها أحد أعلى معدلات التدخين في العالم، تبلغ نسبة المدخنين لدى الكبار الذين لم يكملوا التعليم الابتدائي 81% مقابل نسبة 50% لدى الكبار الذين أكملوا التعليم العالي.

ويمكن أن يكون للتعليم غير النظامي أيضاً آثار على عادات التدخين. ففي بنغلاديش والنرويج، أدت حملات مكافحة تعاطي التبغ إلى زيادة محاولات الإقلاع عن التدخين. بيد أن الحملات الإعلامية غير المصممة بعناية قد تؤدي إلى زيادة أوجه عدم المساواة في انتشار التدخين من حيث أنها تعود بفائدة أكبر بكثير على من بلغوا مستوى أعلى من التعليم.

وتبرز خطة العمل العالمية للأمراض غير المعدية أهمية الارتقاء بالوعي بشأن تخفيض العوامل المؤدية إلى البدانة. وأدت حملة LiveLighter في أستراليا إلى زيادة الوعي العام بشأن التحديات على الصعيد الصحي وقيمة العادات الجيدة في تناول الطعام.

وقدّرت منظمة الصحة العالمية أن النقص في عدد العاملين في مجال الرعاية الصحية بلغ في عام 2013 على الصعيد العالمي 17.4 مليون فرد، بمن فيهم 2.6 مليون طبيب و9 ملايين ممرضة وقابلة. وقدّرت النفقات على التعليم المهني في مجال الصحة على الصعيد العالمي بنحو 100 مليار دولار أمريكي سنوياً، أي أقل من 2% من مجموع الإنفاق على الصحة، وهي نسبة منخفضة جداً مقارنةً بالكثافة المرتفعة لليد العاملة والصناعة القائمة على المواهب.

ويتعين على المهنيين في قطاع المياه أن يتخطوا مهاراتهم التقليدية في معالجة المياه ومهاراتهم التشغيلية بغية توسيع خبراتهم في مجال النوع البيولوجي وأوجه التأزر وتكنولوجيا المعلومات. بيد أن أقل من 15% من البلدان التي شملها الاستقصاء ويبلغ عددها 94 بلداً كانت تستعرض استراتيجيات الموارد البشرية كل سنتين مرة على الأقل.

الفصل

19

التعليم في الأهداف الأخرى
للتنمية المستدامة: التركيز
على الصحة والتغذية والمياه

يؤثر التعليم في السلوك الرامي إلى الوقاية من الأمراض غير المعدية 256

يساعد التعليم على بناء القدرات لتنفيذ استراتيجيات التنمية المستدامة على الصعيد الوطني 259

يرتبط التعليم بالحد من تعاظم التبغ

يعد تعاظم التبغ السبب الرئيسي لحالات الوفاة التي يمكن تجنبها على الصعيد العالمي، فقد بلغت حالات الوفاة هذه 6.4 مليون حالة في عام 2015. وتبلغ نسبة الكبار الذين يتعاطون التدخين في العالم 21%: وتبلغ نسبة الرجال منهم 36% ونسبة النساء 7%. وتفيد التقارير عن تصنيف تعاظم التبغ بحسب مستوى التعليم أن الرجال الذين حصلوا على التعليم الجيد قد يكونون أقل عرضة لتعاظم التبغ، في البلدان الفقيرة والغنية على حد سواء (الشكل 19-1). ويظهر استعراض منهجي أن التعليم هو مؤشر قوي لبعض أنواع تعاظم التبغ، وأن الأشخاص الذين لم يتبعوا التعليم النظامي قد يكونون أكثر عرضة للوقوع في براثن التدخين بمقدار 1.75 مرة من الأشخاص الذين حصلوا على التعليم الثانوي على الأقل في البلدان المنخفضة الدخل، وبمقدار 6.50 مرة في بلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط (Allen et al., 2017). وفي منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، هناك 23 بلداً يمتلك بيانات بشأن التدخين، مما يدل على أن نسبة 44% من الرجال الذين لم يبلغوا المرحلة العليا من التعليم الثانوي يتعاطون التدخين، مقابل نسبة 24% من الرجال الذين حصلوا على التعليم العالي. ويظل تأثير التعليم قوياً حتى بعد النظر في الآثار المترتبة على العمر ومستوى الدخل (OECD, 2013a).

وفي الولايات المتحدة، هناك من بين المدخنين نسبة 4% من الكبار الذين حصلوا على شهادات في التعليم العالي، مقابل نسبة 34% من الكبار الذين حصلوا على شهادات في التعليم الثانوي (Jamal et al., 2015). ومراعاة لعوامل أخرى، كان احتمال تعاظم التدخين لدى المتسربين من المدارس الثانوية أرجح بثلاثة أضعاف من احتمال تعاظم التدخين لدى الحاصلين على شهادات جامعية (Pampel et al., 2010). وفي الهند، ومع مراعاة عاملي الثروة والمهنة، يعد الأشخاص الأقل تعليماً أكثر عرضة لتعاظم التدخين، ولا سيما منتجات التبغ المتاحة بأسعار معقولة غير السجائر (Singh et al., 2015). وأظهر المسح العالمي للتبغ لدى الكبار في عام 2011 أن مستويات استهلاك التبغ في إندونيسيا، التي هي من أعلى معدلات التدخين في العالم، قد انخفضت وفقاً لمستوى التعليم: فيتعاظم التدخين نسبة 81% من الكبار الذين لم يكملوا التعليم الابتدائي مقابل 50% من الكبار الذين حصلوا على التعليم العالي (WHO, 2012).

التعليم هو عامل أساسي من عوامل تحقيق أهداف التنمية المستدامة، غير أنه لا يتجسد سوى في خمسة مؤشرات عالمية بالإضافة إلى الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. ويشير الغياب النسبي للتعليم في المؤشرات الأخرى إلى أن أهميته في تحقيق أهداف التنمية المستدامة غير معترف بها بما فيه الكفاية. ويناقش هذا الفصل المسائل المتعلقة برصد مكونات التعليم في الهدف 2 (الجوع والأمن الغذائي والتغذية)، والهدف 3 (الصحة)، والهدف 6 (المياه والصرف الصحي) من أهداف التنمية المستدامة، ودور التعليم في تحقيق تلك الأهداف من خلال تأثيره في السلوك وفي القدرات الوطنية.

يؤثر التعليم في السلوك الرامي إلى الوقاية من الأمراض غير المعدية

في إطار الوقاية من الأمراض والكشف عنها ومعالجتها في البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل، يعد الترابط بين نتائج التعليم والصحة والتغذية والمياه والصرف الصحي موثقة على نحو جيد. فللأمراض المرتبطة بالمياه وسوء التغذية آثار طويلة الأجل على نمو الدماغ، وهذا ما يؤدي إلى نتائج سلبية في مجالي الصحة والتعليم على حد سواء (Smith and Haddad, 2015). وتقوم الأمهات الأفضل تعليماً بتحسين ضمان سبل بقاء أطفالهن وصحتهم ورفاههم، لأنهن أقدر على توفير الطعام المغذي، والإمالة، والتخلص من الديدان، والحماية من الملاريا، واللقاحات، والممارسات الصحية المرتبطة بالمياه والصرف الصحي (UNESCO, 2013b).

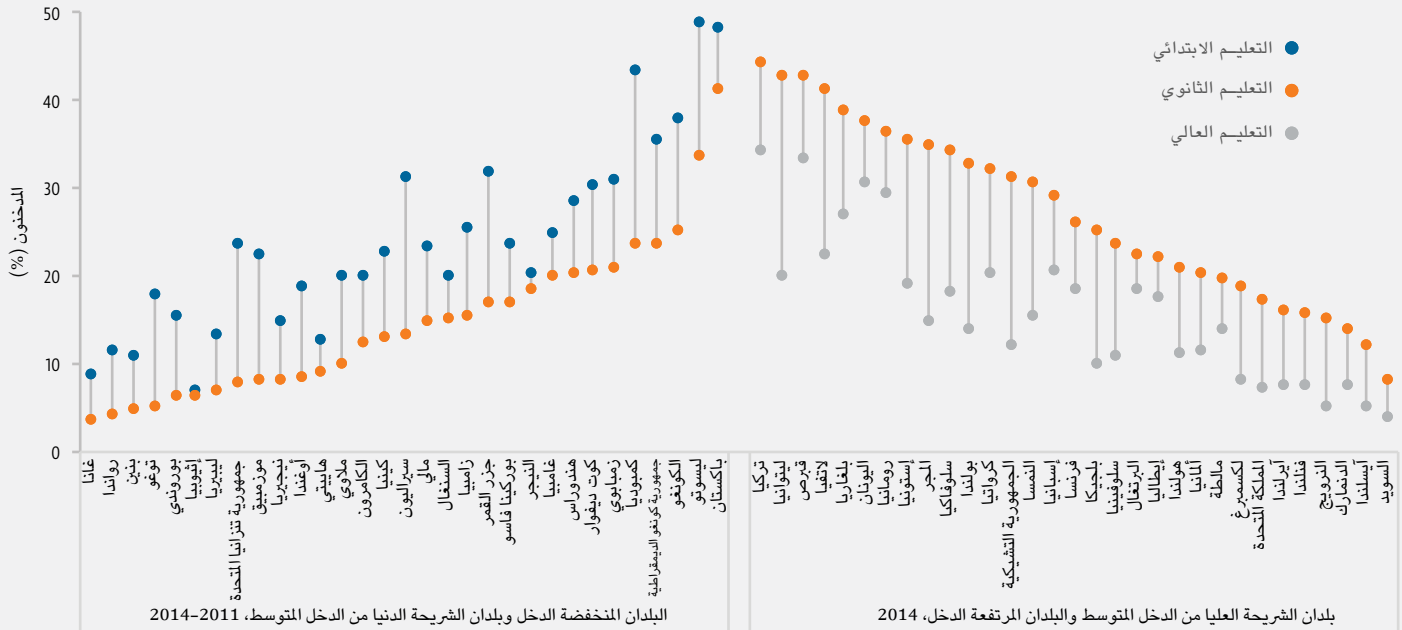
ومع أن عدد حالات الوفاة الناجمة عن الأمراض المعدية التي يمكن تجنبها لا يزال كبيراً إلى حد غير مقبول، فإن الأمراض غير المعدية تحظى أيضاً بالاهتمام. فإن أمراض السرطان والسكري وأمراض الجهاز التنفسي المزمنة وأمراض القلب والأوعية الدموية، بالإضافة إلى الأمراض الناجمة عن شرب الكحول وتعاظم التبغ والإفراط في تناول ملح الطعام وعدم ممارسة النشاط البدني بقدر كاف، سببت في عام 2012 نسبة 68% من حالات الوفاة على الصعيد العالمي، ووقع ثلاثة أرباع ثقلها في البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل (WHO, 2014).

أما آثار التعليم المخففة للأمراض غير المعدية فليس مباشراً، إذ إن التعليم يترك أثره على السلوك من خلال فوائده المعرفية والنفسية، وكذلك على الثراء والمكانة والتمكين. وقد يكون للتعليم، في بادئ الأمر، آثار سلبية على السلوك الصحي، بحيث يمكن أن ينتهج السكان ذوو التعليم الأفضل أنماط حياة غير صحية. ومع زيادة توافر المعلومات الصحية الدقيقة، تصبح العلاقة بين التعليم والسلوك الصحي إيجابية.

الشكل 19-1:

يرتبط ارتفاع نسبة التعليم بانخفاض نسبة استهلاك التبغ

النسبة المئوية للمدخنين، بحسب مستوى التعليم، في بلدان مختارة، 2011-2014



المصادر: مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية لبلدان الشريحة العليا من الدخل المتوسط والبلدان المرتفعة الدخل، و DHS StatCompiler للبلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل.

ومع ذلك، يمكن للحملات الإعلامية أن تزيد من أوجه التفاوت في انتشار التدخين على الصعيد الاجتماعي الاقتصادي من خلال الاستفادة غير المتكافئة التي تحظى بها الفئات التي تنعم بظروف معيشية أفضل (Lorenc et al., 2013). وأظهر استعراض لبعض الدراسات التي أجريت عن الحملات الإعلامية في أستراليا وكندا والولايات المتحدة وأوروبا الغربية أن معظم تلك الحملات كانت ذات فعالية أكبر على السكان ذوي الوضع الاجتماعي الاقتصادي العالي، مما يبقى على أوجه التفاوت في عملية الإقلاع عن التدخين (Niederdeppe et al., 2008). وأظهر المسح العالمي للتدخين لعام 2015 أن التدخين انخفض بنسبة 5.3% في المتوسط بين عامي 2010 و2015، ولكن بنسبة 15% بين الكبار من سكان الحضر والحاصلين على التعليم الجامعي (Van Minh et al., 2017). وتؤكد هذه الفجوة أهمية التعليم النظامي والحاجة إلى القيام بحملات أفضل من حيث التصميم تستهدف الفئات الضعيفة من السكان.

يمكن للتعليم النظامي وغير النظامي أن يساعد في الوقاية من البدانة

تضاعفت حالات البدانة بين عامي 1980 و2014 على الصعيد العالمي. وأظهر تحليل منهجي أجري في 91 بلداً أن العلاقة بين التحصيل العلمي والبدانة تختلف باختلاف مستوى الدخل في البلد وانتشار هذه الحالة (Cohen et al., 2013).

ومع أن استهلاك التبغ يتناسب عكساً مع التعليم، أظهرت التحليلات أن هذه العلاقة تتغير من فئة عمرية إلى أخرى. ففي أكثر الفئات تقدماً في العمر في فرنسا، كانت النساء اللواتي وصلن إلى درجات أكثر تقدماً في التعليم أكثر عرضة للتدخين من اللواتي بلغن مستوى أدنى من التعليم وذلك بنسبة الضعف تقريباً؛ أما في الفئة الأصغر سناً، فإن النساء الأقل تعليماً هن أكثر عرضة للتدخين من النساء الأكثر تعليماً بنسبة 3.7 مرات تقريباً (Pampel et al., 2015).

ويمكن أن يكون للتعليم غير النظامي آثار على عادات التدخين. وتعد التحذيرات الصحية الصارمة من بين أكثر وسائل الردع فعالية. ففي بنغلاديش والنرويج، أدت حملات مكافحة تعاطي التبغ إلى زيادة محاولات الإقلاع عن التدخين. كما يمكن أن تكون هذه الحملات فعالة من حيث التكلفة: إذ إن تكلفة الفرد الواحد، لكل محاولة من محاولات الإقلاع عن التدخين، بلغت 0.07 دولار أمريكي في الهند، و0.21 دولار أمريكي في الصين، و0.56 دولار أمريكي في فيتنام (WHO, 2015). وفي الفترة الممتدة من كانون الثاني/يناير 2009 إلى حزيران/يونيو 2014، ارتفع عدد البلدان التي تقوم بحملات إعلامية وطنية شاملة لا تقل عن ثلاثة أسابيع من 23 بلداً إلى 39 بلداً (الشكل 19-2).

وأطلقت وزارة الصحة في فيتنام في عام 2009 حملة متعددة المحاور لمكافحة التدخين، بما في ذلك حملة إعلامية قوية. وأظهر استطلاع لاحق أن نسبة 70% ممن شملهم الاستطلاع أشاروا إلى أنهم رأوا الحملة، وأن نسبة 77% منهم أكدوا أن الحملة دفعتهم إلى احتمال الإقلاع عن التدخين، وأن نسبة 80% منهم قالوا إنها جعلتهم يتوقفون عن تعريض الآخرين لأضرار التدخين (Bloomberg Philanthropies, 2011).

العناصر التالية: ارتفع عدد المواليد الذين يشرف عليهم موظفون مؤهلون بمقدار يتجاوز 20 نقطة مئوية في 21 بلداً من أصل 124 بلداً منذ عام 2000. وارتفعت النسبة المئوية في بوتان من 24% في عام 2000 إلى 75% في عام 2012؛ وارتفعت النسبة في رواندا من 27% في عام 2000 إلى 91% في عام 2015. ومع ذلك، انخفضت النسبة المئوية على مدى الفترة نفسها من 31% إلى 23% في بوركينا فاسو ومن 42% إلى 38% في نيجيريا.

وتهدف الغاية 3.ج إلى زيادة التمويل على الصعيد الصحي وتوظيف القوى العاملة في مجال الصحة وتطويرها وتدريبها واستبقائها في البلدان الفقيرة، ولا سيما في أقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية. وباستخدام العتبة الدنيا لمؤشر هدف التنمية المستدامة البالغة 4.45 من الأطباء والمرضات والقبائل لكل 1000 شخص، قُدرت منظمة الصحة العالمية أن هناك نقصاً قدره 17.4 مليون عامل في مجال الرعاية الصحية على الصعيد العالمي،

بما في ذلك 2.6 مليون طبيب و 9 ملايين ممرض وممرضة وقابلة، في عام 2013. أما فيما يتعلق بمعدلات النمو الحالية، المرفقة ببعض الافتراضات المستمدة من النمذجة، من المتوقع أن يشهد عدد المهنيين نمواً بنسبة 55% من

” لا يزال من المتوقع أن يزداد النقص

العالمي في العاملين في مجال

الرعاية الصحية بحيث يتجاوز

14.5 مليون عامل في عام 2030

“

عام 2013 إلى عام 2030. ومع ذلك، لا يزال من المتوقع أن يزداد النقص في العاملين في مجال الرعاية الصحية على الصعيد العالمي بحيث يتجاوز 14.5 مليون عامل في عام 2030، مع نقص متنامٍ في تلبية احتياجات البلدان الفقيرة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويتعين على هذه البلدان البالغ عددها 22 بلداً، والتي تواجه أشد التحديات في تلبية احتياجاتها من القوى العاملة، أن تزيد عدد المهنيين بنسبة 10% سنوياً لمدة 15 عاماً على الأقل وذلك لتجاوز العتبة الدنيا (WHO, 2016).

وتعد الموارد البشرية إحدى القدرات الثلاث عشرة التي تشكل مؤشراً على قدرة اللوائح الصحية الدولية ومؤشراً على التأهب لحالات الطوارئ الصحية (3.د.1). ويُتوقع من البلدان أن تطبق الآليات اللازمة لرصد تنمية قدرات الموارد البشرية للتأهب لحالات الطوارئ، أي لإعداد خطط واستراتيجيات لتنمية القوى العاملة، وتوفير التدريب اللازم، ورصد التقدم المحرز (Ijaz et al., 2012).

وتشمل التحديات المتمثلة في الارتقاء بالقوى العاملة الصحية أوجه القصور المؤسسية والتعليمية، التي تؤثر في اكتساب الكفاءات اللازمة (Frenk et al., 2010)، والتحديات النظامية التي تؤثر في التوزيع العادل. وتفيد البيانات أن أول مسح تفصيلي للمؤسسات التعليمية الصحية المهنية على الصعيد العالمي أظهر أن 26 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إما لديها مدرسة طبية واحدة أو ليس لديها أي مدرسة طبية، مما يجعل تكيفها مع أعباء الأمراض التي تواجهها على الصعيد الوطني متدنياً.

وتؤثر التربية الأسرية تأثيراً شديداً في البدانة لدى الأطفال، ولكن يعتمد هذا التأثير، مرة أخرى، على مستوى التنمية الاقتصادية في البلد. أما في كينيا، وهي من بلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط، تزداد احتمالات اكتساب الأطفال وزناً زائداً بمقدار خمس مرات إذا كانت أمهاتهم وأباؤهم حاصلين على الأقل على بعض التعليم الجامعي. وعلى نقيض ذلك، يلاحظ في البرازيل، وهي من بلدان الشريحة العليا من الدخل المتوسط، أن احتمالات اكتساب الأطفال وزناً زائداً تقل بنسبة 45% إذا كان أباؤهم قد حصلوا على التعليم العالي (Muthuri et al., 2016).

ومع أن من الصعب الفصل بين تأثير حملات التوعية في وسائل الإعلام وغيرها من تدابير التعليم النظامي المتزامنة معها، فإن خطة العمل العالمية للأمراض غير المعدية تبرز أهمية الارتقاء بالوعي للحد من العوامل التي تؤدي إلى البدانة (WHO, 2013). فعلى سبيل المثال، أدت حملة LiveLighter في أستراليا إلى الارتقاء بالوعي بشأن التحديات المتعلقة بالصحة والقيمة الناجمة عن تناول الطعام الجيد صحياً (Morley et al., 2016).

ويقتضي تشجيع الناس على اتباع نظام غذائي صحي أو زيادة النشاط البدني توفير بيئة داعمة وتعزيز تحسين التغذية في المدارس حيث يكتسب الأطفال غالباً عادات مدى الحياة. وعلى غرار ما يحدث في مكافحة تعاطي التبغ، يتعين في الوقاية من البدانة استهداف الأسر الفقيرة بقدر أكبر. ففي ألمانيا، أدت التدابير المدرسية إلى تخفيض نسبة البدانة لدى طلاب الأسر الغنية. أما في السويد والولايات المتحدة، تعيّن على المدارس التي تحتضن أطفالاً فقراء زيادة اللجوء إلى النهج القائمة على المجتمع المحلي (Magnusson et al., 2011؛ Hoelscher et al., 2010).

وأفادت التقارير بأن نسبة 17% من الأطفال في الخامسة من العمر، في مدينة سيناجوكي بفنلندا، كان لديهم وزن زائد أو بدانة في عام 2009. وعملت دائرة الصحة على صعيد البلديات، مع دوائر رعاية الطفولة والتعليم والتغذية والترويج وتخطيط المدن، للتأكد من أن مراكز الرعاية النهارية والمدارس المتاحة تقدم خدمات ذات جودة عالية. ويعزى انخفاض معدل زيادة الوزن بنسبة 10% بحلول عام 2015 إلى إدماج الصحة في جميع السياسات العامة. فقد قدمت المدارس وجبات غذائية مجانية وفقاً للمبادئ التوجيهية المرتبطة بالغذاء الخاصة بمجلس التغذية الوطني، بما يتماشى مع التثقيف الصحي، والتربية البدنية، ودروس التغذية والطبخ (City of Seinäjoki, 2015). وضمنت البلديات قيام المرضات مجاناً بتوفير الفحوص الصحية السنوية والمشورة الشخصية بشأن الصحة العقلية والتغذية الصحية واللياقة البدنية في جميع المدارس.

يساعد التعليم على بناء القدرات لتنفيذ استراتيجيات التنمية المستدامة على الصعيد الوطني

يحتاج كل قطاع من القطاعات إلى عدد كافٍ من المهنيين المؤهلين لضمان تقديم الخدمات. وتختلف غايات ومؤشرات أهداف التنمية المستدامة في تقديراتها لاحتياجات بناء القدرات.

...في قطاع الصحة

ستُصَد في إطار الهدف 3 من أهداف التنمية المستدامة نسبة الولادات التي يشرف عليها موظفون مؤهلون في مجال الصحة، اعترافاً بالصلة التي تربط بين العاملين في مجال الصحة الذي خضعوا لإعداد جيد وخفض نسبة حالات الوفاة لدى الأمهات. وأحرز تقدم كبير تمثل في

”

للارتقاء بالقوى العاملة في المجال الصحي وزيادة أعدادها، يمكن ربط تخطيط الموارد البشرية على نحو أفضل بمؤسسات التعليم التقني والمهني

“

وفي الواقع، يعد التركيز الزائد على أنواع محددة من الكفاءات التقنية بلا فهم للسياق المحلي المناسب، والتركيز على الرعاية في المستشفيات، وتفضيل التخصص على الرعاية الصحية الأولية من التحديات الأساسية التي تواجه المهنيين. كما أن نمو نظم البيانات الإلكترونية يقتضي من الممارسين في مجال الصحة تخفيف التركيز على حفظ الوقائع ونقلها وزيادة التركيز على تنمية مهارات التفكير والاتصال.

وتركز مبادرات المساءلة الاجتماعية اهتمامها على الوعد بالارتقاء بالرعاية الصحية المتمحورة حول المواطنين. وتتمثل إحدى هذه المبادرات، وهي مبادرة THEnet، في التشديد على تحقيق الإنصاف في عملية التوزيع وعلى أهمية الجهات المحلية من خلال العمل على إشراك المجتمع المحلي والمؤسسات المحلية في المبادرة. واعتمدت المؤسسات التعليمية المعنية بالقوى العاملة في نحو اثني عشر بلداً أداة إلكترونية مفتوحة المصدر فيما يتعلق بالمهنيين العاملين في مجال الصحة. وبالمثل، قامت كلية الطب في جامعة أتينيو دي زامبونغا، بمينداناو في الفلبين، بتنظيم المناهج الدراسية بحيث تتمحور حول التعليم القائم على الكفاءات وحل المشكلات، وتقتصر بتعلم تجريبي في المجتمع المحلي، وذلك لتوفير الخدمات الصحية المتكاملة والمتمحورة حول الناس. وأثبتت عمليات التوظيف على الصعيد المحلي أنها مفيدة في الاحتفاظ بالمهنيين في المواقع التي تفتقر إلى الخدمات (TheNET, 2017).

...وفي قطاع المياه والصرف الصحي

يُطلب في إطار الهدف 6 من أهداف التنمية المستدامة وجود الخبرة اللازمة لتوفير خدمات المياه والصرف الصحي، وتطوير الإدارة المتكاملة للموارد المائية، وبناء البنى الأساسية لتمديدات المياه والصرف الصحي وإدارتها، والتشارك مع المجتمعات المحلية. ويحتاج المهنيون في قطاع المياه إلى تجاوز المهارات المعترف بها تقليدياً في معالجة المياه والمهارات التشغيلية وتوسيع خبراتهم بحيث تشمل بعض المجالات مثل التنوع البيولوجي، وأوجه التأزر، وتكنولوجيا المعلومات، والتشارك في العمل مع رسمي السياسات (WWAP, 2016).

ويُعترف ضمناً بالقدرات البشرية في الغاية 6.5 بشأن الإدارة المتكاملة لقطاع المياه وذلك للمساعدة في إدارة الموارد المائية المحدودة، ويعترف في الغاية 6.6 بشأن مشاركة المجتمعات المحلية في تحسين إدارة المياه والصرف الصحي. ومع ذلك، لا توجد حالياً مؤشرات محددة لمعالجة المتطلبات المهنية. وفي إطار تحديد أولويات بناء القدرات

وتؤدي زيادة استثمارات القطاع الخاص في التثقيف في مجال الصحة على الصعيد المهني إلى إثارة شواغل بشأن جودة هذا التثقيف والغرض الاجتماعي منه. وتندرج نسبة 71% من المدارس الطبية التي أنشئت في الهند بين عامي 1980 و2015، والتي يبلغ عددها 287 مدرسة، في عداد المدارس الخاصة المتمركزة في المدن الكبيرة والمناطق الغنية. وعلى نقض ذلك، قام القطاع العام بتمويل توسيع المدارس الطبية في الصين. بيد أن التحيز على المستوى الحضري مهيمن بقوة، مما يجعل أعداداً كبيرة من سكان الريف غير منتفعين بالخدمات أو منتفعين بنوعية رديئة من الخدمات. ويوجد في الصين نحو مليون طبيب في القرى، ويوجد في الهند نحو مليون شخص ممن يمارسون الطب في الريف وهم لا يجوزون الشهادات اللازمة الصادرة عن مدارس معتمدة.

وتعد استراتيجيات تبادل المعارف على الصعيد الإلكتروني أسلوباً مبتكراً يهدف إلى توسيع القدرات ومعالجة عدم المساواة في التوزيع. وقدم برنامج Mais Medicos («المزيد من الأطباء») الذي أنشأته حكومة البرازيل في عام 2013 لتحسين معدلات الاحتفاظ بالأطباء في المناطق البعيدة والريفية حوافز إلى الأطباء لتشجيعهم على الالتحاق بالخدمة في مناطق الفقر المدقع التي تحظى بالأولوية. ووفر البرنامج المذكور التمويل اللازم لرفع مستوى البنى الأساسية وتكييف التدريب الطبي بحسب الاحتياجات. وأظهرت دراسة للتنفيذ المبكر أن تغطية الرعاية الصحية الأولية في المناطق النائية والمحرومة ارتفع معدلها في الفترة 2012-2015 من 78% إلى 86%. وأكثر المدارس الطبية التي أنشئت منذ عام 2013 توزعت في المناطق الأكثر حرماناً، مما أدى إلى الحد من أوجه التباين على الصعيد الإقليمي (Santos et al., 2017).

وقدّر الإنفاق العالمي على التعليم المهني في مجال الصحة في عام 2010 بمبلغ 100 مليار دولار أمريكي سنوياً، أي أقل من 2% من مجموع الإنفاق على الصحة، وهذا ما يمثل نسبة منخفضة جداً لهذا القطاع القائم على كثافة اليد العاملة وعلى المواهب اللازمة لقيادته. وإن تنقل أعداد كبيرة من الأطباء والمرضين والمرضات من أفريقيا وآسيا والكاريبي على الصعيد الدولي، وهو تنقل تيسر إجراءاته عمليات توظيف متينة واعتراف محسّن بالمؤهلات، قد يؤدي إلى فقدان البلدان المنخفضة الدخل ما لديها من مهنيين رئيسيين في مجال الصحة. ولتخفيف الأعباء المالية على البلدان المرسلّة، يتعين على البلدان الغنية أن تغطي تكاليف جميع الأطباء الذين يقدمون الخدمات إلى سكانها، بصرف النظر عن المكان الذي حصلوا فيه على التدريب المطلوب.

وللارتقاء بالقوى العاملة في المجال الصحي وزيادة أعدادها، يمكن ربط تخطيط الموارد البشرية على نحو أفضل بمؤسسات التعليم التقني والمهني بغية تيسير الانتقال من المجال الدراسي إلى مجال العمل، وعمليات التلمذة الصناعية الخاصة بالشباب، والتطوير المهني المستمر، وذلك بالابتعاد عن التركيز على التدريب في المستشفيات والجامعات (Fisher et al., 2017).

في الأرياف تركز على القدرات الابتكارية من خلال التعليم والبحوث التي يجريها المزارعون من أصحاب المزارع الصغيرة فضلاً عن أعمال التنمية في هذا المجال (Smith and Haddad, 2015؛ Graeub et al., 2016).

وفي بعض المبادرات الواعدة في البلدان الفقيرة، يعد التعليم عنصراً حاسماً في تمكين أصحاب المزارع الصغيرة من المحافظة على التنوع البيولوجي الذي يتضاءل بسرعة وتغيير الممارسات السائدة التي تهيم عليها الأعمال التجارية المرتبطة بالزراعة. وفي الهند، تعد نافدانيا («تسع بذور») شبكة مؤلفة من 18 ولاية تسعى إلى الحفاظ على البذور من خلال حفاظها على المعارف المرتبطة بتلك البذور

وأساليب استخدامها. ودربت هذه الشبكة أكثر من 500,000 مزارع في مجال الحق السيادي في البذور والزراعة المستدامة على مدى العقدين الماضيين. وفي ولاية أوتاراخاند، ساعدت هذه الشبكة على تدوين المعارف الشعبية فيما يخص الأعشاب الطبية وغيرها من الأعشاب، وتوثيق أنماط الزراعة لتقديم المشورة التي تتعارض روتينياً مع سياسات الحكومة، التي تميل إلى استخدام المواد الكيميائية. وفي مبادرة خيتي فيراسات («التراث الزراعي») في ولاية البنجاب بالهند، يستخدم العاملون في مجال الإرشاد الأفلام الوثائقية والأفلام التعليمية بدلاً من المواد المكتوبة لتثقيف المزارعين بشأن المشكلات البيئية والصحية المرتبطة بالزراعة التقليدية، وعلوم الجغرافيا السياسية المرتبطة بالزراعة، والممارسات الخاصة بالزراعة العضوية (Nicolaysen, 2012).

الخلاصة

يعد التعليم مدى الحياة البوابة الرئيسية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. ويجب أن تركز قطاعات الصحة والزراعة والمياه والصرف الصحي على استكمال التعليم بوصفه استراتيجية تفضي إلى تحقيق الأهداف التي تضعها تلك القطاعات. وتدعو تنمية العلاقة بين التعليم وبعض النتائج المنشودة إلى نشر معلومات دقيقة واستحداث بيئات تمكينية مؤاتية للسلوك الصحي. وتحتاج تنمية القدرات أيضاً إلى أن تكون في صميم خطة التنمية المستدامة لعام 2030.

والأهم من ذلك هو أن التقدم المحرز في تحقيق أهداف التنمية المستدامة يقتضي اتخاذ إجراءات محددة الهدف تضع الشواغل المتعلقة بالإنصاف في عداد الأولويات. وتشير الاتجاهات في النتائج الصحية وقدرات القوى العاملة إلى أن الفجوات التي تتسع بالنسبة إلى السكان المحرومين من الخدمات تحتاج إلى فهم أفضل. وينبغي رصد التحديات المتمثلة في توزيع القوى العاملة داخل البلدان وفيما بينها في قطاعي الصحة والمياه رسداً كافياً، وينبغي توجيه حملات التوعية على النحو المناسب وتكييفها مع السياق وجعلها ملائمة لأضعف الفئات.

في رصد أهداف التنمية المستدامة وإعداد التقارير بشأنها، تقوم اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بمناقشة إضافة مؤشر فرعي بشأن بناء القدرات في إطار الغاية 6.أ.

وعلى الرغم من الافتقار إلى مؤشرات محددة لأهداف التنمية المستدامة، كان هناك اعتراف قوي منذ فترة طويلة بالمسائل المتعلقة بالقدرات البشرية في قطاع المياه والصرف الصحي، ولا سيما في البلدان الفقيرة حيث يكون قطاع الصرف الصحي رديئاً إلى حد كبير.

ومع ذلك، كانت نسبة البلدان التي استعرضت استراتيجيات الموارد البشرية مرة كل سنتين على الأقل أدنى من 15% من البلدان التي شملها الاستقصاء والتي بلغ عددها 94 بلداً. وحددت البلدان ثلاث عقبات تقف في وجه تنمية الموارد البشرية، وهي: نقص التمويل، وإحجام العاملين المتمتعين بالمهارات عن العمل في المناطق الريفية، والافتقار إلى الأشخاص الحاصلين على الشهادات من ذوي المهارات المناسبة (WHO and UN Water, 2014). ويفيد التحليل الذي صدر في عام 2016 على الصعيد العالمي بأن أكثر من 80% من البلدان أبلغت عن افتقارها إلى التمويل اللازم لتحقيق الأهداف الوطنية المتعلقة بمياه الشرب، والصرف الصحي، وجودة المياه في المناطق الحضرية، وترتفع نسبة هذه البلدان إلى 90% في المناطق الريفية (WHO and UN Water, 2017).

...وفي قطاع الزراعة

يعد التعليم وبناء القدرات في إطار الهدف 2 من أهداف التنمية المستدامة عنصراً من العناصر الأساسية في مضاعفة المخرجات والإيرادات لدى صغار منتجي الأغذية (الغاية 2-3)؛ وكفالة وجود نظم إنتاج غذائي مستدامة ومرنة (الغاية 2-4)؛ والحفاظ على التنوع الجيني للبذور والنباتات المزروعة والحيوانات من خلال المعارف التقليدية (الغاية 2.5). ومع ذلك، تقيس المؤشرات التقدم المحرز وفقاً لما يتحقق من نتائج نهائية بدلاً من قياسها تبعاً للعمليات اللازمة لتحقيق هذه النتائج.

ومن المرجح أن يكون المزارعون الأكثر تعليماً هم الأكثر إنتاجية، وأن يتخذوا التدابير اللازمة للتخفيف من آثار تغير المناخ واعتماد التكنولوجيات الجديدة. ومن المرجح أن يعتمد مثل هؤلاء المزارعين، في باكستان، مضخات الري التي تستمد تغذيتها من مصادر الطاقة البديلة نظراً إلى أنهم قادرون على الانتفاع بالمعلومات وأنهم أكثر إدراكاً للخيارات المتاحة. وارتبط استخدام المضخات بازدياد المحاصيل وارتفاع دخل الأسر وانخفاض الفقر (Ali and Behera, 2016). وعلى غرار ذلك، كانت الأسر التي كيفت ممارساتها على المستوى الزراعي مع آثار تغير المناخ أكثر تعليماً وانتفعت بالمعلومات المتعلقة بالطقس انتفاعاً أفضل (Abid et al., 2015).

وفي تحليل تجميعي تناول 442 دراسة أجريت بين عامي 1984 و2013، حددت نسبة 48% من التقديرات التعليم بوصفه قوة دافعة رئيسية لتحقيق كفاءة الإنتاج في مجال الزراعة في أفريقيا، وبذلك فهو أكثر عامل يُستشهد به في هذا الشأن. وأدت ثلث الدراسات إلى تحديد خدمات الإرشاد بوصفها محركاً حاسماً، مما يؤكد أهميتها في نشر التكنولوجيا والابتكار بين المزارعين (Ogundari, 2014). وتمثل المزارع الأسرية نسبة 98% من مجموع المزارع التي يزيد عددها على 500 مليون مزرعة، ونسبة 53% على الأقل من الأراضي الزراعية. وهناك حاجة إلى خدمات استشارية شاملة

امرأة تمارس الخط في صف دراسي تابع للمجتمع المحلي في دي موين بولاية أيوا الأمريكية.

مصدر الصورة: DES MOINES PUBLIC SCHOOLS

الرسائل الرئيسية

كان الإنفاق العام على التعليم يمثل 4.7% من الناتج المحلي الإجمالي و14.1% من مجموع الإنفاق العام في عام 2015. وأنفق بلد واحد من كل أربعة بلدان أقل من 4% من الناتج المحلي الإجمالي، وخصص أقل من 15% من مجموع الإنفاق العام على التعليم.

ثمة دعوات إلى مزيد من الإنفاق تواجهها دعوات لإجراء عمليات تدقيق وتوازن لمكافحة الفساد. وكان التعليم في الاتحاد الأوروبي عرضة لمخاطر الفساد في الفترة 2009-2014 بدرجة تفوق حتى ما هو موجود في مجال البناء.

تشدد نهج مكافحة الفساد على الردع والكشف والتحقيق. ويجب أن تقترن القواعد واللوائح الواضحة بقدرة إدارية أقوى ومؤسسات مستقلة لمراجعة الحسابات ونظم معلومات مفتوحة وبيئة مؤاتية للمراقبة التي تضطلع بها وسائل الإعلام وضمنان مشاركة المنظمات غير الحكومية في هذه المراقبة.

كانت مستويات المعونة المقدمة لأغراض التعليم في عام 2015 أقل من مستويات عام 2010 بنسبة 4%. وانخفضت حصة التعليم من مجموع المعونات على امتداد ست سنوات متتالية، من 10% في عام 2009 إلى 6.9% في عام 2015.

ترمي طريقة الدفع بحسب النتائج، وهي طريقة جديدة نسبياً لتقديم المعونة، إلى مساعدة الجهات المتلقية على إيلاء النتائج مزيداً من الاهتمام والتوجه نحو ثقافة الرصد والتقييم.

لا توجد دلائل تُذكر على أن ديناميات المساءلة آخذة في التغير فيما يخص الحكومات التي لا تزال لديها حاجة ماسة إلى المعونة لبناء مؤسسات قوية. وتثار تساؤلات بشأن مساءلة الجهات المانحة التي تستخدم المعونة القائمة على النتائج لتحويل المخاطر إلى الجهات المتلقية للمعونة، التي ليس لديها الاستعداد الكافي لتحملها.

تشير التقديرات الجديدة إلى أن النسبة التي تقع على عاتق الأسر من الإنفاق على التعليم تبلغ 18% في البلدان المرتفعة الدخل و25% في البلدان المتوسطة الدخل و33% في البلدان المنخفضة الدخل. وبلغت هذه النسبة في كمبوديا 69% في عام 2011.

يمكن للحسابات الوطنية الخاصة بالتعليم أن تكشف عن النسبة التي تساهم بها الأسر. ولكن ينبغي أن يستفيد قطاع التعليم من نشر الحسابات الوطنية الخاصة بالصحة، التي تُستخدم الآن في 112 بلداً، والتي استغرق إعدادها عدة عقود.

الفصل

20

الشؤون المالية

(مؤشرات مواضيعية مختارة ذات صلة بالتمويل من بين مؤشرات الغاية 4-5)

3-5-4 مدى إعادة تخصيص الموارد التعليمية للفئات السكانية المحرومة بالاستناد إلى سياسات قائمة على صيغ صريحة

4-5-4 مبلغ الإنفاق على تعليم الطالب بحسب المستوى التعليمي ومصدر التمويل

5-5-4 النسبة المئوية لمجموع المعونة المقدمة لأغراض التعليم والمخصصة لأقل البلدان نمواً

مؤشرات إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030

الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي

الإنفاق العام على التعليم كنسبة من مجموع الإنفاق العام

264	 الإنفاق العام
267	 محاور السياسات 1-20: الفساد في التعليم - تجريد نظم التعليم من إمكانياتها
271	 إنفاق المعونة
275	 محاور السياسات 2-20: تجربة المدفوعات القائمة على النتائج من أجل تحقيق
282	 الإنفاق الأسر
285	 محاور السياسات 3-20: استخلاص الدروس من تجربة قطاع الصحة عند وضع
	 حسابات وطنية للتعليم

أدنى، مع الإقرار ضمناً بأن البلدان الفقيرة قد تجمع ضرائب محدودة، ولكنها تلتزم بنسبة أكبر من الإنفاق على التعليم تبين حجم احتياجاتها، أما البلدان الأغنى فتحصل قدرًا أكبر من الضرائب ولكنها تحتاج إلى إنفاق أقل، لأن شيخوخة السكان تعني وجود عدد أقل من الأطفال في سن الدراسة. وعلى الرغم من أن هذين الهدفين غير ملزمين، فإن عدم الوفاء بأي منهما قد يعني أن التعليم يحظى باهتمام غير كاف.

وبلغ في عام 2015 متوسط الإنفاق العام على التعليم على الصعيد العالمي 4.7% من الناتج المحلي الإجمالي (أي أنه كان ضمن النطاق المقترح). وتراوح الإنفاق الإقليمي بين 2.8% في القوقاز وآسيا الوسطى و5.1% في أوروبا وأمريكا الشمالية. وانطلاقاً من منظور تقسيم البلدان إلى مجموعات بحسب الدخل، تراوح الإنفاق بين 3.7% في البلدان المنخفضة الدخل و5.1% في البلدان العالية الدخل. وأنفق 49 بلداً من البلدان التي لديها بيانات عموماً أقل من 4% من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، بما في ذلك 14 بلداً من أصل 25 من البلدان المنخفضة الدخل و14 بلداً من أصل 30 من بلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط (الجدول 1-20).

وبلغ الإنفاق العام على التعليم نسبة 14.1% من مجموع الإنفاق العام في عام 2015 (أقل من النطاق المقترح). وتراوحت النسبة بين 11.8% في أوروبا وأمريكا الشمالية و16.9% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وخصص 71 بلداً من البلدان التي لديها بيانات عموماً أقل من 15% من الإنفاق العام للتعليم، بما في ذلك ثمانية بلدان من أصل 25 بلداً منخفض الدخل و13 بلداً من أصل 29 من بلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط.

تشدد جميع الإعلانات الدولية على أهمية زيادة التمويل لإنجاز خطة التنمية المستدامة لعام 2030، بما يشمل مجال التعليم. وهناك توافق في الآراء على أن المستويات الحالية للتمويل غير كافية لتحقيق الغايات الطموحة لهدف التنمية المستدامة 4؛ وتتفاوت وجهات النظر بشأن مسؤولية مختلف الجهات الفاعلة والمساهمة النسبية لكل جهة. ويغيب عن هذه المناقشات في كثير من الأحيان الالتزام بالفكرة القائلة بأن تمويل التعليم لا ينبغي أن يساعد على تحقيق الأهداف فحسب، بل ينبغي أن يقوم بذلك على نحو منصف أيضاً. ويرمي التقرير العالمي لرصد التعليم إلى تكوين صورة متكاملة عن جميع تدفقات التمويل. ويتناول هذا الفصل المصادر الرئيسية الثلاثة، ألا وهي الحكومات والجهات المانحة والأسر.

الإنفاق العام

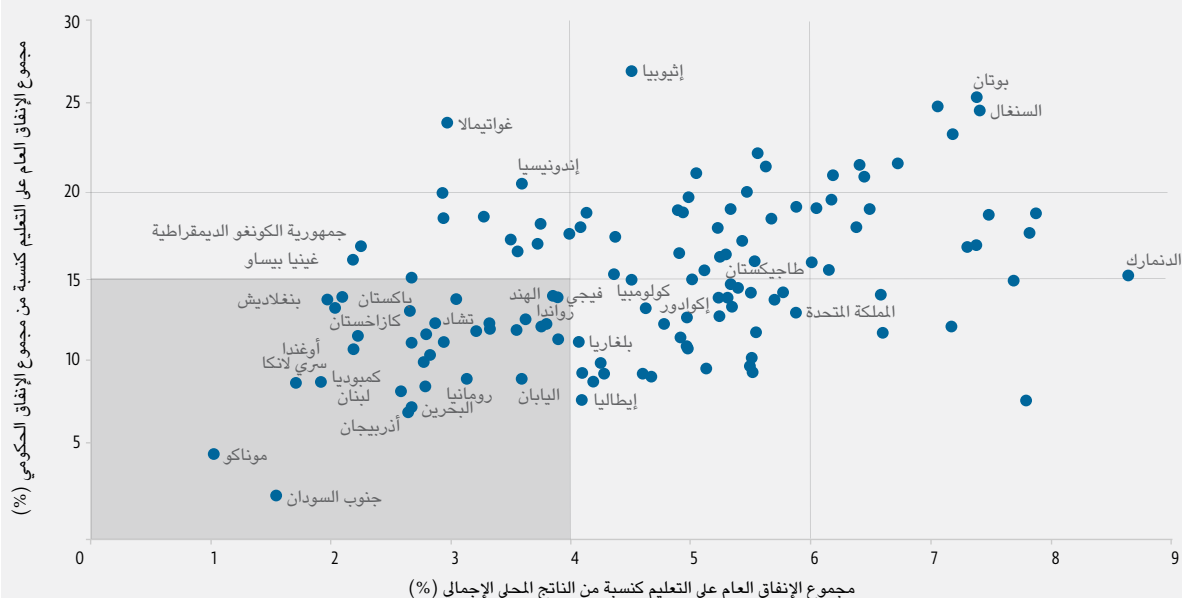
يبرز هدفان رئيسيان للتمويل العام للتعليم في إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 (UNESCO, 2015a)، وهما:

- تخصيص ما يتراوح بين 4% و6% من الناتج المحلي الإجمالي لصالح لتعليم؛
- و/أو تخصيص ما لا يقل عن 15% إلى 20% من الإنفاق العام لصالح التعليم.

وكما ورد في التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016، تتسم صياغة هذين الهدفين بعدم الوضوح لأنه لا يجوز أن يكون هناك أكثر من عتبة واحدة، ولأن عبارة «و/أو» تنطوي على تفسيرين ممكنين. وتفيد وجهة النظر الواردة في التقرير بأن تحقيق أحد الهدفين ينبغي أن يكون شرطاً

الشكل 1-20:

لم يحقق 33 بلداً على الأقل أياً من المؤشرين القياسيين لتمويل التعليم
الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي ومن مجموع الإنفاق العام، 2015 أو أقرب عام إلى الوقت الراهن



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول 1-20:

الإنفاق العام على التعليم، بحسب مجموعات دخل البلدان والمنطقة، 2015
أو أقرب عام إلى وقتنا الراهن

الإنفاق على الفرد			كنسبة من مجموع الإنفاق العام	كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي	
التعليم الثانوي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي			
بسر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2014 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	بسر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2014 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	بسر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2014 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	%	%	
4,075	2,636	1,848	14.1	4.7	العالم
833	...	...	11.9	2.8	القوقاز وآسيا الوسطى
9,591	7,122	3,627	16.0	3.6	شرق وجنوب شرق آسيا
7,682	8,303	8,186	11.8	5.1	أوروبا وأمريكا الشمالية
...	2,287	1,729	...	5.0	أمريكا اللاتينية والكاريبي
...	...	...	...	...	شمال أفريقيا وغرب آسيا
...	...	...	...	...	بلدان المحيط الهادي
2,458	699	488	13.8	3.3	جنوب آسيا
2,094	310	246	16.9	4.1	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
1,667	262	170	17.0	3.7	البلدان المنخفضة الدخل
...	...	773	16.4	5.0	بلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط
...	...	...	14.0	4.2	بلدان الشريحة العليا من الدخل المتوسط
10,000	8,452	8,053	12.5	5.1	البلدان المرتفعة الدخل

ملاحظات: تمثل التقديرات متوسطات لا تقدّم إلا إذا توافرت البيانات لدى 50% على الأقل من البلدان في المجموعة. ولا تمثل المتوسطات حجم البلدان واقتصاداتها.
المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

” أنفق بلد من أربعة بلدان في فترة 2013-2016 أقل من 4% من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، وخصص للتعليم أقل من 15% من مجموع الإنفاق العام

“

ومن بين 128 بلداً من أصل 209 من البلدان التي لديها بيانات عن كلا المؤشرين، أنفق 33 بلداً أقل من 4% من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، وخصص للتعليم أقل من 15% من مجموع الإنفاق العام. ويشمل ذلك بلداً منخفضاً الدخل، مثل غامبيا وغينيا، وبلداً مرتفعاً الدخل، مثل اليابان وقطر. ولكن شمل ذلك أيضاً بلداً متوسطاً الدخل، مثل أذربيجان، التي أنفقت على التعليم 2.6% من الناتج المحلي الإجمالي و7.4% من مجموع الإنفاق العام، ولبنان، التي أنفقت على التعليم 2.6% من الناتج المحلي الإجمالي و8.6% من مجموع الإنفاق العام (الشكل 1-20).

وتجدر الإشارة إلى أن عدد البلدان التي ليس لديها بيانات حديثة يبلغ 81 بلداً، وأن نسبة البلدان التي قدمت بيانات عن عام 2015 لم تبلغ سوى 31%. ومن ثم فإن المجتمع الدولي لا يستطيع رصد التغيرات السنوية إلا بعد فترة طويلة من التأخر. ويجري البحث عن بدائل لتحسين إصدار البيانات في الوقت المناسب مع الحفاظ على جودة بيانات تمويل التعليم العام (الإطار 1-20).

ويزيد الإنفاق على كل طالب كلما ارتفعت مستويات التعليم وكلما ازداد نصيب الفرد من الدخل. فتتفق رواندا أقل من 100 دولار أمريكي (مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية) على كل طالب في المدارس الابتدائية، بينما تتفق جمهورية كوريا 10,000 دولار أمريكي في الحالة ذاتها. وتتفق كوت ديفوار 500 دولار أمريكي على كل طالب في المدارس الابتدائية ولكنها تتفق 4400 دولار أمريكي على الطالب في التعليم بعد الثانوي. وتعتبر جمهورية إيران الإسلامية من بين الاستثناءات، إذ إنها تتفق على كل طالب في التعليم الابتدائي ما تنفقه إندونيسيا التي يقل نصيب الفرد من الدخل فيها بمقدار الثلث، كما تتفق على كل طالب في التعليم بعد الثانوي أقل مما تنفقه باكستان التي يقل نصيب الفرد من الدخل فيها بمقدار الثلثين. وتتفق السلفادور وغواتيمالا ونيبال على الطالب في المرحلة الابتدائية أكثر مما تنفقه على الطالب في المرحلة الثانوية. وتتفق ماليزيا 13,500 دولار أمريكي على كل طالب في التعليم بعد الثانوي، وهو مبلغ يمثل ثلاثة أضعاف ما تنفقه شيلي في الحالة ذاتها، على الرغم من تماثل نصيب الفرد من الدخل في البلدين. ويبيّن ذلك جزئياً تباين نهجيهما في إنفاق القطاع الخاص على التعليم العالي (الشكل 20-3).

وقام في الفترة الممتدة من عام 2010 إلى عام 2015 ما لا يقل عن 24 بلداً، أي نحو ربع البلدان التي لديها بيانات، بزيادة الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي بأكثر من نصف نقطة مئوية. وحققت ستة بلدان نقطتين مئويتين على الأقل، ومن هذه البلدان بوتان وملايو والنيجر وزمبابوي. وقام في المقابل 15 بلداً، أي نحو سدس البلدان التي لديها بيانات، بخفض إنفاقها على التعليم بأكثر من نصف نقطة مئوية، بينما خفض بلدان اثنتان، هما ساو تومي وبرنسيبي وتيمور-ليشتي، إنفاقهما على التعليم بمقدار نقطتين مئويتين على الأقل. أما رواندا وجمهورية تنزانيا المتحدة، اللتان خفضتا أيضاً إنفاقهما على التعليم، فقد نزلتا إلى ما دون العتبة المتمثلة في نسبة 4% (الشكل 20-2).

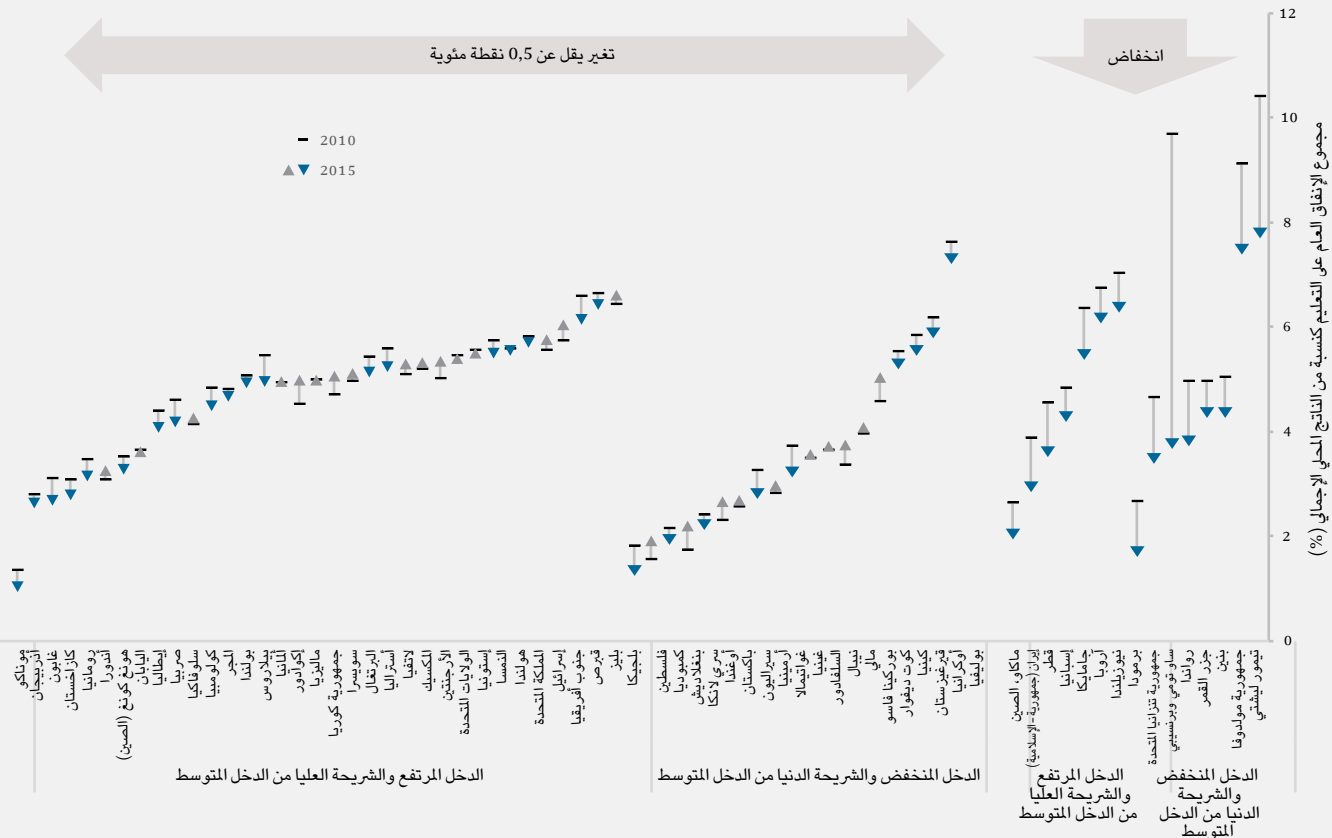
”

قام في الفترة الممتدة من عام 2010 إلى عام 2015 نحو ربع البلدان التي لديها بيانات بزيادة الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي بأكثر من نصف نقطة مئوية

“

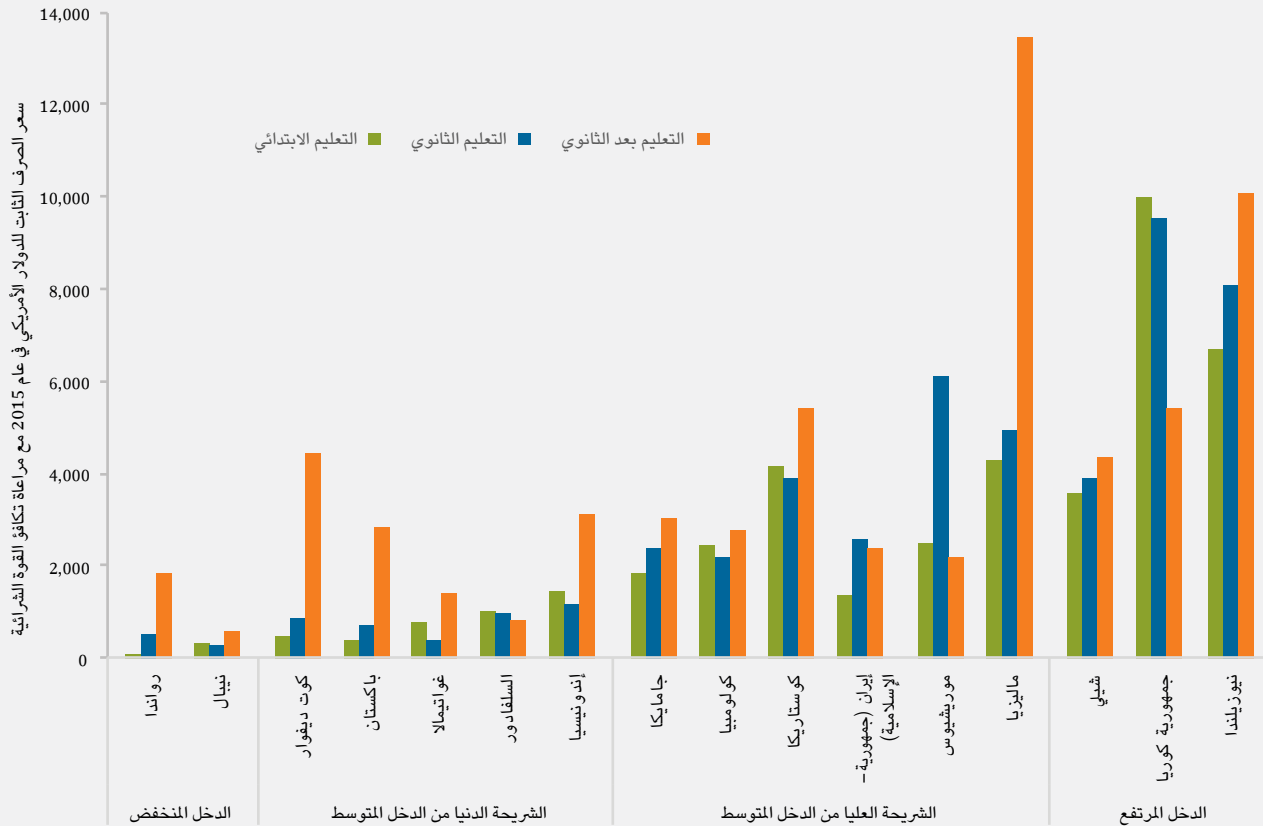
الشكل 20-2:

زاد بلد من كل أربعة بلدان إنفاقه العام على التعليم بنسبة لا تقل عن 0.5% من الدخل القومي منذ عام 2010
الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، 2010 و2015 أو أقرب عام إلى الوقت الراهن



الشكل 20-3:

هناك استثناءات للقاعدة القائلة بأن الإنفاق العام على كل طالب يزيد كلما ارتفع مستوى التعليم وكلما ازداد نصيب الفرد من الدخل الإنفاق العام على كل طالب في التعليم العام بحسب مستوى التعليم، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2015 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية، 2015



المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء وقاعدة البيانات الدولية لبرنامج المقارنة التابع للبنك الدولي.

عندما يتحول المعلم العام إلى مدرس خاص، فكلها حالات تؤدي عند كشفها إلى تقويض ثقة الجمهور بالنظم التعليمية. وقد سلطت الجهود المنهجية لتوثيق الفساد وتصنيفه في مجال التعليم الضوء على مظاهره المتنوعة (Hallak and Poisson, 2007) (الجدول 20-2).

وتضطلع وسائل الإعلام والمنظمات غير الحكومية بدور حاسم في الكشف عن الفساد في التعليم. كما أن البحوث الموجهة نحو السياسات وعمليات التشخيص أو التقييم التي تقوم بها المنظمات الإنمائية الدولية كانت مفيدة أيضاً، إذ إنها تكمل عمل المؤسسات العامة أو تحل محلها إذا أخلت بأداء مهامها. ويستعري هذا القسم الانتباه إلى الحالات التي سلطت في الفترة الأخيرة الضوء على ضرورة وضع آليات للمساءلة الصارمة بغية الحد من حدوث حالات الفساد.

وتتجاوز العواقب إلى حد بعيد الخسائر المحاسبية المباشرة التي يمكن أن يتبين من قياسها أنها أكبر أو أصغر حجماً. وتتأثر أيضاً سبل الانتفاع بالتعليم وجودة الخدمات التعليمية وإنصافها تأثراً سلبياً (Transparency International, 2013). ويسيء الفساد إلى قرارات تخصيص الموارد الحكومية، وهذا ما يخفض إنتاجية الخدمة العامة والخدمة المدنية ويؤثر سلباً في الإيرادات العامة (OECD, 2016e). كما أنه يقوض الجهود الرامية إلى تطوير المواقف والقيم المدنية، وهذا هدف رئيسي من أهداف التعليم.

ويتضمن هذا التقرير مجموعة من الأمثلة المستمدة من القطاعين العام والخاص. أما الاحتيال في البرامج غير الحكومية لتنمية المهارات المهنية، والغش على مستوى المدرسة في الامتحانات العامة، وتضارب المصالح

وأبلغ مكتب مراجع الحسابات العام في باكستان لجنة الحسابات العامة التابعة للجمعية الوطنية أنه تم تحويل مبلغ 7.5 مليون دولار أمريكي من تمويل برنامج مدارس التعليم الأساسي بطريقة غير قانونية، وهذا ما أثبتته لجنة تحقيق وزارية. وقام مدير المشروع بتحويل المبلغ إلى حساب خاص بدلاً من تحويله إلى المصرف المطلوب. كما كشفت الهيئة الوطنية لقواعد البيانات والتسجيل عن أكثر من 2000 بطاقة هوية مزورة للموظفين، وتتبع مراجعو الحسابات 349 مدرسة «شبحاً» (Asad, 2016).

وتقدم الحكومات الاتحادية وحكومات الولايات والبلديات في البرازيل مساهمات مالية إلى صندوق المساواة في التعليم الأساسي. ومع عدم وجود آلية رصد منهجية، أصبح التسرب منتشرًا، وشمل ذلك حالات الإبلاغ الخاطئ عن عدد التلاميذ المسجلين، والأموال التي لم تدوّن في الحسابات، وإتلاف المحفوظات، واختلاس رواتب المعلمين والمكافآت (Ferraz et al., 2012).

وعندما وسع البرنامج، المعروف الآن باسم FUNDEB، نطاق تغطيته ليشمل التعليم قبل الابتدائي والتعليم الثانوي، وُضع نظام مساءلة تابع للبلدية بغية رصد استخدام الحساب. وشمل النظام مراجعة داخلية للحسابات تجريها البلدية، ومجلس المدينة، ومجلس جديد للرصد والمراقبة الاجتماعيين، (Bliacheriene et al., 2017).

ومع ذلك، بين تقييم أجراه المراقب العام للاتحاد أن هناك مشكلات لا تزال قائمة. فمن بين 124 حكومة من حكومات الولايات والبلديات التي تم تفتيشها، كان هناك 49 حكومة تطبق إجراءات غير نظامية في استدرج العروض، و28 حكومة تنفذ العقود بأساليب غير نظامية، و21 حكومة تجري عمليات سحب نقدي من الحساب، و27 حكومة ليس لديها مجلس للرصد والمراقبة الاجتماعيين. ومن بين الوحدات التي لم يكن لديها مخالفات، لم يحصل على التدريب أو لم يُقدم على التحقق باستخدام التعدادات المدرسية سوى واحد من كل ثلاثة مجالس للرصد والمراقبة الاجتماعيين، وهذا ما أثار شواغل بشأن القدرات الإشرافية لهذه المجالس (Brazil CGU, 2013). وقدمت الحكومة مبادئ توجيهية إلى أعضاء مجالس الرصد والمراقبة الاجتماعيين، وأنشأت موقعاً على شبكة الإنترنت ينشر قائمة بأسماء جميع أعضاء المجلس لتحسين الشفافية (Brazil FNDE, 2017; Brazil INEP, 2015). بيد أن أربعة من أصل تسعة أعضاء هم طلاب وأولياء أمور يفتقرون إلى الخبرة المحاسبية. ونظراً إلى مستوى مسؤولية هذه المناصب، هناك دعوات إلى إضفاء الطابع المهني على المجالس (Brazil Ministry of Education, 2013).

ومن ثم فإن تنسيق العمل بين سلطات مراجعة الحسابات والشرطة والقضاء يظل أمراً حاسماً. فقد كشفت عملية أجرتها الشرطة الاتحادية في عام 2015 عن مخطط في أكثر من 20 بلدية في ولاية باهيا، تم فيه اختلاس أموال الصندوق من خلال فواتير مضخمة القيمة وعروض أسعار مزورة. واتهم مكتب المدعي العام في عام 2017 العديد من الأشخاص بإنشاء منظمة إجرامية وطالبهم بإعادة مبلغ ثلاثة ملايين دولار كتعويض عن عمليات الغش التي وصل مجموع مبالغها إلى 14 مليون دولار أمريكي (Globo, 2017).

الجدول 20-2:

تصنيف للممارسات الفاسدة في التعليم

المجال	الممارسات الفاسدة
الشؤون المالية	• مخالفة القواعد والإجراءات • تضخيم التكاليف والأنشطة • الاختلاس والرشوة
البدلات والزمالات والإعانات	• المحاباة والمحسوبية والتمييز • استخدام معايير غير واضحة أو تجاوز المعايير
البنى الأساسية للمدارس (البناء والصيانة والإصلاح)	• الغش في المناقصات العامة • تواطؤ الموردين • الاختلاس والرشوة • تجاوزات التكاليف والمبالغة في الأسعار • التسليم الوهمي وسرقة اللوازم المدرسية • شراء معدات ومواد غير ضرورية أو رديئة • نظام رصد التوزيع غير المتكافئ ونقص التوزيع • السوق السوداء للكتب المدرسية
إدارة شؤون المعلمين (التعيين والنقل والترقية والأجور والتدريب)	• الاحتيايل في تعيين المعلمين وتوزيعهم • التمييز • تزوير وثائق المؤهلات/استخدام شهادات مزورة • تجاوز المعايير (كالقيام مثلاً بتوزيع المعلمين على نحو غير متوازن) • تأخير دفع الرواتب/الاقتطاعات غير المأذون بها • المعلمون «الأشباح»
سلوك المعلم (سوء السلوك المهني)	• التغيب عن العمل • فرض رسوم غير قانونية (للدخول إلى المدرسة أو التقدم إلى الامتحانات على سبيل المثال) • قبول الهدايا • الدروس الخصوصية (بما في ذلك استخدام المدارس لأغراض شخصية)
الامتحانات والقبول في الجامعات ومنح الشهادات	• بيع المعلومات • الغش في الامتحانات (مثل انتحال الهوية والغش والمحابة والهدايا) • الرشوة (مثل منح الدرجات العالية والشهادات والقبول) • مصانع الشهادات ووثائق المؤهلات المزيفة
الاعتماد المؤسسي	• الاحتيايل في التسمية (باستخدام المحاباة والرشوة والهدايا على سبيل المثال)
البحث وتأليف الكتب المدرسية	• الغش في البحث/النقل • الغش في اختيار مؤلف الكتب المدرسية • تجاوز قانون حقوق المؤلف • الإلزام بشراء الكتب المدرسية

المصدر: (Hallak and Poisson (2007).

الفساد في التعليم هو كتعبان الهيدرا الأسطوري ذي الرؤوس المتعددة

تمثل حالات الفساد المالي التي تضبطها الحكومات عادة في مجال التعليم انتهاكات للقواعد والإجراءات. فقد بينت مراجعة مالية أجرتها وزارة المالية الكينية فقدان مبلغ قدره 48 مليون دولار أمريكي كان مخصصاً لبرنامج دعم قطاع التعليم في كينيا. وتم تحويل 22 مليون دولار من هذا المبلغ إلى حسابات مصرفية غير مشروعة أو مؤسسات غير مسجلة. أما البقية فقد تضمنت بيانات تقرير الرصد المالي التي كانت متعارضة مع حسابات وزارة التعليم أو الأرصدة لدى البنوك (Ratemo, 2011).

ولا تظهر الممارسات الفظيعة بوضوح للمراقبين الخارجيين، ويصعب التحقق من حجمها. وقد تكون الظروف الصعبة، مثل أوضاع النزاع، عنصراً مساهماً. فإن ما يقارب 80% من المدارس البالغ عددها 740 مدرسة في محافظة غور بأفغانستان لم تكن تعمل، ولكن وزارة التعليم كانت تدفع رواتب المعلمين (IWPR, 2012). وخلصت اللجنة المشتركة المستقلة لرصد وتقييم مكافحة الفساد إلى أن توظيف المعلمين في جميع أنحاء البلد معرض بشدة للفساد والرشوة والمحابة. واتهم المسؤولون بالتواطؤ لسرقة المال من الحسابات المخصصة لرواتب المعلمين. ويدعى بأن بعض أعضاء البرلمان تاجروا بأصواتهم لدى التصويت على ميزانية التعليم مقابل الحصول على مخصصات مناصب معلمين في دوائرهم الانتخابية (Afghanistan MEC, 2015). وحدث هذا على الرغم من أن وزارة التعليم قد وضعت قاعدة بيانات لتسجيل المعلمين، وتسنى بذلك حتى عام 2008 حذف 38000 معلم «شبح» من ملفات الموظفين البالغ عددها 183000 ملف (Afghanistan Education Joint Sector Review, 2012).

وقد يظل كشف الفساد الواسع النطاق أيضاً أمراً متعذراً في الحالات التي تكون فيها الممارسات الفاسدة متجذرة إلى حد يحول دون زعزعتها. ففي استقصاء لمتتبع الإنفاق العام في بنغلاديش، وافق نحو 40% من موظفي التعليم الابتدائي في المقاطعات والمناطق الفرعية على تقديم «مدفوعات سريعة» لموظفي الحسابات لتسديد أنواع معينة من النفقات. ولم تكن هذه المدفوعات غير المشروعة ظاهرة في سجلات النفقات ولم يكن تمييزها ممكناً في عمليات مراجعة حسابات المؤسسات. وأياً كان نوع الفاتورة، فإن ما يقرب من نصف المدفوعات السريعة فرضت رسوماً ثابتة قدرها أربعة دولارات أمريكية وما يقارب 5% من الفاتورة. وقد لا تمثل هذه المدفوعات تسرباً فعلياً أو مباشراً للمال من الخزينة العامة، ولكنها تشجع مسؤولي التعليم على تعويض هذه التكاليف بأشكال أخرى من الفساد أو التسرب (FMRP, 2006).

ويتخذ الفساد في التعليم العالي أشكالاً متنوعة (IIEP-UNESCO and CHEA, 2016). ولدى الهند قضايا غش وممارسات غير مهنية في التدريب الطبي. فقد أظهرت سجلات الحكومة والمحاكم أن ما لا يقل عن 69 كلية أو مستشفى تعليمياً من أصل 398 قد اتهمت بين عامي 2010 و2015 بتزوير امتحانات القبول أو تلقي رشوة لقبول الطلاب. وأوصت الهيئة التنظيمية بإغلاق 24 من هذه الكليات. وفي عام 1980، كان لدى الهند 100 مدرسة طبية عامة و11 مدرسة طبية خاصة؛ وبلغ هذان الرقمان بحلول عام 2015 ما مقداره 183 مدرسة طبية عامة و215 مدرسة طبية خاصة. وكان اعتماد المؤسسات الخاصة أمراً مريباً؛ فقد قام بتأسيس العديد منها رجال أعمال وسياسيون ليست لديهم خبرة في تشغيل المؤسسات الطبية أو التعليمية. وتبني للمجلس الطبي في الهند أن الكليات الخاصة تستعين بأشخاص لتمثيل دور أعضاء هيئة التدريس المتفرغين وأشخاص أصحاء يمثلون دور المرضى من أجل تمرير عمليات التفتيش (Clark, 2015).

وقد أعدت أعمال كثيرة في هذا المجال خارج نطاق دراسات البنك الدولي بشأن تسرب الأموال في التحويلات المالية من الحكومة المركزية إلى الحكومات المحلية ومنها إلى المدارس في بلدان من بينها أوغندا وزامبيا في أواخر التسعينات من القرن الماضي وأوائل القرن الحادي والعشرين (Reinikka and Svensson, 2006). واستندت الدراسات إلى الجيل الأول من استقصاءات تعقب الإنفاق العام، التي أجرت مسحاً لتدفقات الموارد العامة وحاولت مقارنة المخصصات بإيصالات التسلم عند نقاط تقديم الخدمات (Koziol and Tolmie, 2010). ولكن هذا النهج يتسم بفعالية محدودة عندما تكون قواعد التخصيص غير واضحة أو عندما لا تكون نظم المعلومات الضرورية موجودة. وكشفت محاولة لمتتبع موارد المدارس في ولايتي كادونا وإينوغو في نيجيريا أنه لا توجد قواعد تخصيص لأهم المدخلات الأساسية، بما في ذلك الصيانة والكتب المدرسية والتدريب في أثناء الخدمة (World Bank, 2008).

أما المعلمون «الأشباح»، الذين يظهرون في كشوف الرواتب ولكنهم نقلوا أو تقاعدوا أو توفوا أو لم يمارسوا التدريس أصلاً، فيمثلون جانباً معقداً ومثيراً للتنازع من جوانب الفساد في التعليم (CMI, 2006). ومن الصعب كشف الاختلافات عندما لا ترتبط بيانات الرواتب بمصادر معلومات أخرى، مثل تعداد المدارس. وإذا لم تلتزم الحكومات بمعالجة هذه المسألة، فقد تكون الاستقصاءات تدابير مؤقتة لا تساعد على معالجة الأسباب الجذرية. والمشكلات التي تكشفها هذه الاستقصاءات تكون عادة ذات جذور سياسية (CMI, 2008).

وقد اتخذت بعض البلدان، بدافع من الضغوط الخارجية أو الرغبة الحقيقية في الإصلاح، تدابير لمعالجة هذه المسألة. ففي غيانا، كشفت تحقيقات وجود مدفوعات وتحويلات إلى مدارس ومدرسين غير موجودين (Guyana Chronicle, 2017). واستخدمت منظمة غير حكومية في هندوراس قانون الشفافية للحصول على بيانات رسمية تكشف عن مخالفات في مسابقة توظيف المعلمين، بل حصلت أيضاً على شهادات من معلمين يدعون فيها أنه جرى التعيين في الوظائف باستخدام الرشوة والعلاقات السياسية (Transformemos Honduras, 2010). وحققت سرياليون مدّخرات بعد تسجيل المعلمين باستخدام القياسات الحيوية، وأفضى ذلك إلى القضاء على ظاهرة المعلمين «الأشباح» (Pôle de Dakar, 2013).

ولا يمثل الكشف عن المخالفات إجراءً كافياً. ففي النصف الأول من عام 2016 فقط، كان هناك في نيجيريا 8000 ادعاء بشأن المعلمين الأشباح أو المعلمين الذين يتلقون أكثر من رواتبهم الرسمية، وذلك في أربع ولايات من أصل 37 ولاية. وقُدّمت ادعاءات في ثماني ولايات أخرى بوجود أكثر من 70,000 عامل «شبح» في الحكومات المحلية، وهي الجهة المسؤولة عن التعليم (Adeniyi, 2016).

”

في النصف الأول من عام 2016 فقط كان هناك في نيجيريا 8000 ادعاء بشأن المعلمين الأشباح أو المعلمين الذين يتلقون أكثر من رواتبهم الرسمية

“

الخلاصة

على من يقع اللوم؟ لقد طرحت منظمة الشفافية الدولية هذا التساؤل في سياق حريق حضانة مكسيكية أسفر عن مقتل 49 طفلاً من جراء انتهاكات اللوائح التنظيمية الخاصة بالسلامة من الحرائق (Transparency International, 2017b). ويمثل ما ينبغي فعله لمنع الفساد الكامن وراء الانتهاكات المرتكبة في كل أقسام النظام التعليمي مسألة لا تقل أهمية إذا أريد تفادي العواقب الوخيمة.

وتشدد نهج مكافحة الفساد على الردع والكشف والتحقيق. ولعل وضع قواعد ولوائح واضحة لا تُنشئ حوافز ضارة، ووضع مدونات أخلاقيات لموظفي القطاع العام والموظفين الأكاديميين، والالتزام بالشفافية، تؤدي دوراً هاماً في منع الغش والتشديد على النزاهة. بيد أن القواعد والهيكل القانونية يجب أن تقتزن بما يلي: قدرة إدارية أقوى في المجالات المتصلة بنظم المعلومات والمراقبة؛ وآلية رصد ملائمة تشمل مؤسسات قوية ومستقلة لمراجعة الحسابات؛ ونظم معلومات مفتوحة؛ وبيئة مؤاتية للمراقبة التي تضطلع بها وسائل الإعلام وضمان مشاركة المنظمات غير الحكومية في هذه المراقبة. وختاماً، عندما يجري الكشف عن الفساد، يصبح دور الشرطة والمحاكم حاسماً في المتابعة وإنفاذ القانون، واستعادة الثقة بالمؤسسات العامة وحماية أولئك الذين يقومون بالإبلاغ عن الفساد.

إنفاق المعونة

أشارت تقديرات التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2015 إلى أن البلدان المنخفضة الدخل وبلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط تواجه فجوة تمويل سنوية تبلغ 39 مليار دولار أمريكي خلال الفترة 2015-2030. ويعادل ذلك في البلدان المنخفضة الدخل نسبة 42% من مجموع تكلفة التعليم اللازمة لتحقيق الغايات الرئيسية لهدف التنمية المستدامة 4 (UNESCO, 2015b). ويجب أن تكون المعونة المقدمة لأغراض التعليم في البلدان المنخفضة الدخل وبلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط أعلى بستة أضعاف من مستويات عام 2012، وهو تقدير أكدته اللجنة الدولية لتمويل فرص التعليم في العالم (Education Commission, 2016). وبدلاً من ذلك، تواصل الجهات المانحة إعلاء المعونة المقدمة لأغراض التعليم درجة أدنى من الأولوية، كما أن المعونة لا تصل غالباً إلى البلدان الأشد احتياجاً إليها.

وارتفعت المعونة المقدمة لأغراض التعليم على الصعيد العالمي بين عامي 2014 و2015 بمقدار 428 مليون دولار أمريكي، أي بنسبة 4%، بحيث وصلت إلى 12 مليار دولار أمريكي (الشكل 20-4). ولكنها ظلت أدنى من مستويات عام 2010 بنسبة 4%. وفي المقابل، ارتفع مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية العالمية بنسبة 24% منذ عام 2010. ولئن كانت أزمة الهجرة واللاجئين الأوروبية تفسر جزئياً زيادة المساعدة الإنمائية الرسمية، فليس هناك ما يشير إلى أن الركود في المعونة المقدمة لأغراض التعليم يرتبط بهذه الأزمة (OECD, 2017d).

وتخللت امتحانات الشهادة الثانوية في رومانيا عام 2010 شوائب من جراء التحقيق مع العديد من المعلمين ومديري المدارس بتهمة تلقي الرشوة من الطلاب لإنجاحهم أو رفع درجاتهم. واتهموا بالتواطؤ لرفع الدرجات في أوراق الامتحانات هذه أو إجراء تغيير جزئي في الإجابات أو استبدال الإجابات كلياً قبل إرسالها إلى مركز التقييم. وارتبط الارتفاع الزائد عن المتوقع في معدلات النجاح بأمر حدث قبل شهر من موعد الامتحان، وهو أن الحكومة اتخذت تدابير تقشفية شملت خفض الأجور بنسبة 25% لمعلمي المدارس العامة، ولعل هذا الأمر هو الذي جعل المعلمين يسعون إلى تلقي الرشوة. وأحيلت بعض القضايا إلى المحكمة وصدرت أحكام بالسجن في عامي 2011 و2012 (Borcan et al., 2014).

واستُهلكت في عام 2011 حملة لمعالجة هذه المشكلة، ومُهد المعلمون من خلالها بالفصل والسجن في حال ثبوت تلقيهم الرشوة، ومُهد الطلاب الذين يُقبض عليهم وهم يدفعون الرشوة بالحرمان من التقدم إلى الامتحانات لمدة تزيد على عام. واستُحدث استخدام مراقبة مراكز الامتحانات بكاميرات الدوائر المغلقة، ولكن لم تحصل سوى نصف المقاطعات على مستلزمات تطبيق هذه المراقبة في الوقت المناسب لامتحانات عام 2011. وقد خفضت الحملة احتمالات النجاح بمقدار 9.5 نقطة مئوية، وكان تأثيرها أقوى في المراكز الخاضعة للمراقبة (Borcan et al., 2017).

ويُعد تعقب الفساد في شؤون التعاقد أمراً صعباً في كثير من الأحيان، إذ إنه يتخذ أشكالاً عديدة ويغطي المتورطون أنشطتهم بعناية. ويتيح توافر قواعد البيانات الكبيرة واستخدام التقنيات الإحصائية المتقدمة فرصاً جديدة لتصميم إجراءات تعزز المساءلة. وتكشف هذه الإجراءات القيود غير المبررة المفروضة على المنافسة، مثل المناقصات القائمة على عرض سعر واحد في الأسواق التنافسية، والفترة القصيرة جداً بين تاريخ إعلان المناقصة والموعود النهائي لتقديم العروض، واستخدام إجراءات الطوارئ (Fazekas and Tóth, 2014).

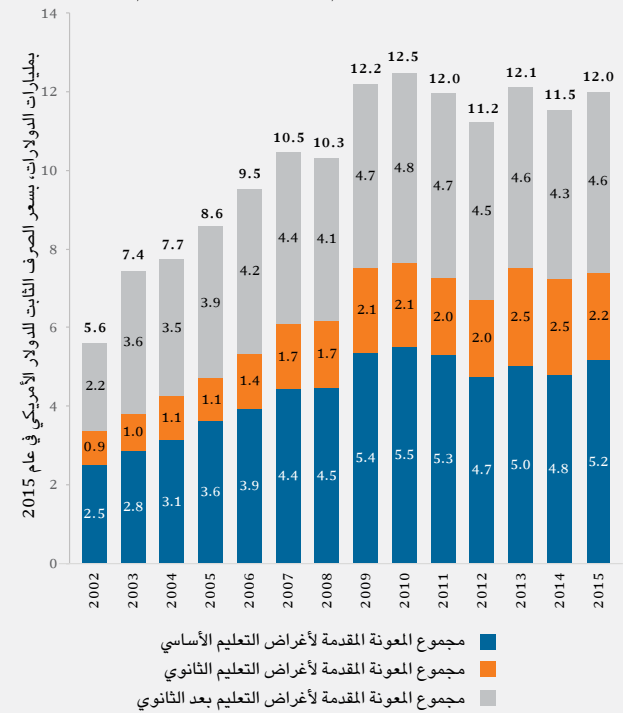
وتكشف البحوث التي تستخدم مثل هذه الوسائل الموضوعية لكشف الفساد أنه على عكس التصور الشعبي، كانت خدمات التعليم والتدريب من بين القطاعات الأكثر تعرضاً لمخاطر الفساد في الاتحاد الأوروبي في الفترة 2009-2014، فقد تجاوزت حتى قطاع البناء (Fazekas and Kocsis, 2017). وترتكز هذه النتيجة على نظريات المساءلة الحكومية التي تفيد بأن مخاطر الفساد تميل إلى أن تكون عالية عندما يتعذر على المواطنين قياس جودة نواتج الخدمة العامة بسهولة أو عندما يتعذر نسب هذه النواتج إلى جهود جهات فاعلة حكومية معينة (World Bank, 2016f).

وأظهر تحليل لبيانات المشتريات العامة في باراغواي أن المؤسسات العامة والشركات الخاصة ذات المعاملات الكبيرة المتكررة تستخدم منهجياً آلية شراء استثنائية تتخطى معايير الشفافية والمنافسة. وبعد أن أصدرت منظمة غير حكومية تقريراً يسلط الضوء على إساءة استخدام قناة الشراء هذه، انخفض استخدامها بسرعة (Auriol et al., 2016).

الشكل 20-4:

لا تزال المعونة المقدمة لأغراض التعليم في حالة ركود

إنفاق المعونة المقدمة لأغراض التعليم، بحسب مستوى التعليم، 2002-2015

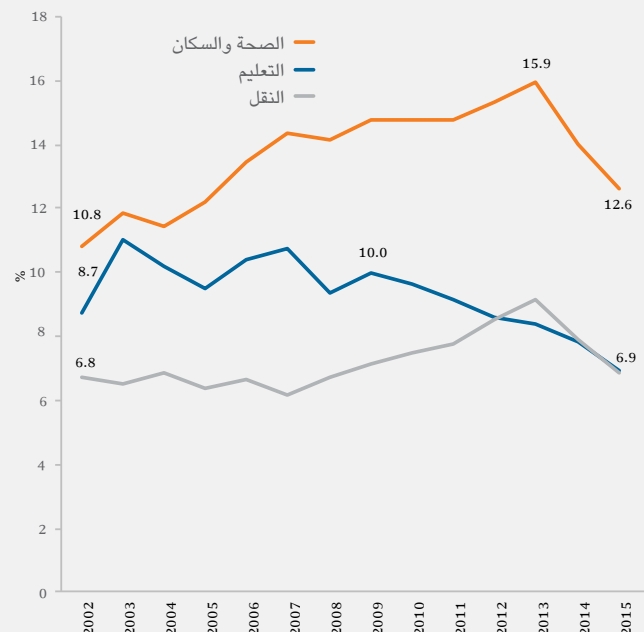


المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى نظام تقديم التقارير إلى الجهات الدائنة، التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2017).

الشكل 20-5:

لا تزال الجهات المانحة تولي المعونة المقدمة لأغراض التعليم درجة أدنى من الأولوية

نصيب التعليم والصحة والسكان والنقل من مجموع المعونة العالمية، 2002-2015



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى نظام تقديم التقارير إلى الجهات الدائنة، التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2017).

بيد أن الجهات المانحة توجّه أولوياتها نحو مجالات بعيدة عن التعليم. فقد انخفضت حصة التعليم من مجموع المعونة (باستثناء تخفيف الديون) على مدى ست سنوات متتالية، منتقلةً من 10% في عام 2009 إلى 6.9% في عام 2015، بينما ارتفعت نسبة المعونة المقدمة إلى قطاع الصحة والسكان من 11.4% في عام 2004 إلى 15.9% في عام 2013، ثم حدث انخفاض حاد في العامين التاليين. أما حصة النقل، التي بلغت ثلثي حصة التعليم في أواسط العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، فقد أصبحت مساوية لها أو أعلى منها منذ عام 2012 (الشكل 20-5). ولن يتغير هذا الاستنتاج حتى لو أخذنا بعين الاعتبار المعونة التي تتعلق بالتعليم والتي دُفعت مع ذلك إلى قطاعات أخرى، ومن ثم أصبحت تُغفل في كثير من الأحيان (الإطار 20-2).

انخفضت حصة التعليم من مجموع المعونة على مدى ست سنوات متتالية

وتمثل كفاءة المعونة المقدمة لأغراض التعليم واستهدافها مسألة مهمة أيضاً. وتعتبر الخبرة المتنامية في مجال المعونة القائمة على النتائج محاولة لتحسين الكفاءة وتحقيق مبدأ المساءلة المتبادلة (محور السياسات 20-2).

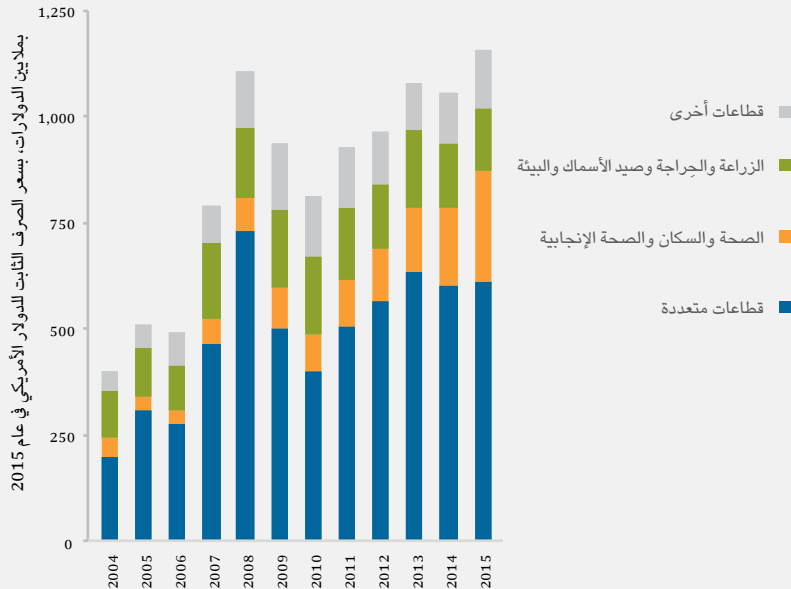
وهناك سبل مختلفة لرصد الإنصاف، وهذا شاغل يرد ذكره في مؤشر مواضيعي من مؤشرات الغاية 4.5 من هدف التنمية المستدامة 4. ويتمثل النهج الرئيسي في التركيز على البلدان الاثنتين والثلاثين ذات الدخل المنخفض، وكلها موجودة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى باستثناء خمسة بلدان. وبعد أن ظل مجموع المعونة المقدمة لأغراض التعليم ثابتاً لمدة 10 سنوات، انخفض من 21% إلى 19%، وانخفضت المعونة المقدمة لأغراض التعليم الأساسي من 29% إلى 23% بين عامي 2014 و2015، وهذا ما يمثل انخفاضاً بنسبة 13% في مجموع المعونة المقدمة لأغراض التعليم وانخفاضاً بنسبة 16% في المعونة المقدمة لأغراض التعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل (الشكل 20-7).

وثمة نهج بديل يتمثل في التركيز على تصنيف الأمم المتحدة لأقل البلدان نمواً الذي يتغير بوتيرة أدنى. ففي كانون الأول/ديسمبر 2016، كانت مجموعة هذه البلدان تتألف من 48 بلداً، ومن المتوقع أن تخرج منها غينيا الاستوائية وفانواتو فقط بحلول عام 2020. وتلقت أقل البلدان نمواً في عام 2015 نسبة 27% من مجموع المعونة المقدمة لأغراض التعليم و32% من المعونة المقدمة لأغراض التعليم الأساسي، ومثل ذلك انخفاضاً في هاتين النسبتين، إذ كانت الأولى تبلغ 29% والثانية 37% في عام 2014.

يقدّم مبلغ معونة يزيد على مليار دولار أمريكي دعماً للتعليم والتدريب والبحوث في القطاعات الأخرى

الشكل 20-6:

يُستخدم أكثر من مليار دولار سنوياً لدعم التعليم والتدريب في قطاعات أخرى
المعونة المستخدمة لأغراض التعليم والتدريب في قطاعات خارجة عن قطاع التعليم، 2004-2015



ملاحظات: تشمل المعونة المقدمة لأغراض «التعليم والتدريب» في قطاعات أخرى غير التعليم، على سبيل المثال، «التعليم/التدريب البيئي» (الرمز 41081 في نظام تقديم التقارير إلى الجهات الدائنة، التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي). وتشمل فئة «قطاعات أخرى» الواردة آنفاً إمدادات المياه والصرف الصحي، والطاقة، والنقل والتخزين، والخدمات المصرفية والمالية، والتجارة.

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى نظام تقديم التقارير إلى الجهات الدائنة، التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2017).

بلغت المعونة المقدمة لأغراض التعليم بعد الثانوي 4.6 مليار دولار أمريكي في عام 2015، بما يشمل المنح الدراسية والتكاليف التي يتحملها الطلاب (انظر الفصل 17)، والتي ظلت مستقرة في السنوات القليلة الماضية. ومع ذلك، فإن المعونة التعليمية تُصرف أيضاً لتنمية القدرات المهنية في قطاعات متنوعة مثل الصحة والجرافة والنقل، ولم يرد ذكر ذلك في الطبقات السابقة من هذا التقرير. وقد ازدادت هذه المعونة، لا سيما فيما يخص التعلم مدى الحياة، بوتيرة أسرع من ازدياد المعونة المقدمة لأغراض التعليم منذ عام 2004، فقد بلغت 1.15 مليار دولار أمريكي في عام 2015. وإذا أُضيفت هذه المعونة إلى مجموع المعونة المقدمة لأغراض التعليم، أصبحت تمثل 9% من المجموع. ويلاحظ أن نصف هذه النسبة المحولة إلى قطاعات أخرى لم يُخصَّص لأي قطاع معين (الشكل 20-6).

ويُصرف قدر كبير من المعونة أيضاً على البحوث. فعلى سبيل المثال، تمثل المعونة المقدمة لأغراض البحوث الزراعية والإرشاد والتطوير التكنولوجي جانباً هاماً من الجهود المبذولة لرفع القدرة الإنتاجية. وُخصَّص في عام 2015 مبلغ 543 مليون دولار أمريكي للبحوث الزراعية. ومن المعقول أن نفترض أن جزءاً من هذا التمويل يدعم مؤسسات التعليم العالي في البلدان المتلقية.

ويقر التقرير بأهمية تتبُّع المخصصات التي تذهب إلى خارج قطاع التعليم من المعونة ذات الصلة بالتعليم، وتحديد حجم هذه المخصصات ورصدها، وسيواصل ذلك في السنوات القادمة.

أجل التعليم. فقد مثلت مدفوعاتها في عام 2015 نسبة 12% من المساعدة الإنمائية الرسمية المقدمة لصالح التعليم والأساسي والتعليم الثانوي في البلدان الشريكة مقابل 6% في عام 2010، ووصلت إلى 446 مليون دولار في عام 2015. وتستند مخصصاتها إلى مستوى الدخل واحتياجات قطاع التعليم في البلد. ونتيجة لذلك، وُجَّه إلى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى نحو 77% من المعونة المقدمة في إطار الشراكة العالمية من أجل التعليم. وعدلت الشراكة العالمية من أجل التعليم في شباط/فبراير 2017 الصيغة التي تستخدمها في تخصيص المعونة لزيادة تعزيز الصلة بالاحتياجات على أرض الواقع.

ولا تمثل حالة الدخل والمنطقة سوى معيارين وكيلين للدلالة على الحاجة إلى المعونة. ولعل اتباع نهج مباشر بقدر أكبر لرصد ما تستهدفه مخصصات التعليم الأساسي يتيح دراسة ما إذا كانت المعونة تخصص للبلدان وفقاً لتكلفة الوصول إلى السكان غير المتحقين بالمدارس. وليس هذا الحل خياراً مباشراً ولكنه خيار معقول إذا كان ذا منحى تقريبي تُستخدم فيه ثلاث معلومات هي التالية: إنفاق البلد على كل طالب في المدارس الابتدائية مضموراً بعدد الأطفال غير المتحقين بالمدرسة (لتقديم فجوة افتراضية مرتبطة بتعليم هؤلاء الأطفال) ومقارناً بحجم المعونة المقدمة إلى البلد في ذلك العام لأغراض التعليم الأساسي.

وثمة نهج ثالث يتمثل في دراسة توزيع المعونة على التعليم الأساسي بحسب المنطقة. ولا تزال أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، التي تضم أكثر من نصف الأطفال غير المتحقين بالمدارس في العالم، أكبر جهة متلقية للمعونة المقدمة لأغراض التعليم الأساسي، ولكن نصيبها من المجموع في عام 2015 (26%) لا يمثل حتى نصف المقدار الذي تلقت في عام 2002. فقد تلقت منطقتا شمال أفريقيا وغرب آسيا، اللتان تضماني نسبة 9% من الأطفال غير المتحقين بالمدارس، نصيباً عالياً بمقدار غير متناسب، إذ ارتفع من 5% عام 2002 إلى 22% عام 2015، وضم زيادات ملحوظة في الأردن ولبنان وفلسطين بوصفها بلداناً متأثرة بالنزاعات.

وازدادت أيضاً نسبة المعونة المقدمة لأغراض التعليم الأساسي، والتي لم يتم تخصيصها صراحة لبلدان محددة، من 4% في عام 2002 إلى 13% في عام 2015. ويمثل ذلك إلى حد كبير انعكاساً لظهور الشراكة العالمية من

الطوارئ أدنى من المستوى المستهدف وهو نسبة 4%: فقد حظي التعليم في حالات الطوارئ 2.7% من مجموع المعونة الإنسانية البالغة 19.7 مليار دولار أمريكي (الشكل 20-8-ب).

مشهد المعونة المقدمة لأغراض التعليم أخذ في التغير

تعد مستويات المعونة المقدمة لأغراض التعليم حالياً أدنى بكثير من المبلغ المطلوب لتحقيق الغايات الرئيسية لهدف التنمية المستدامة 4. وإن يواجه قطاع التعليم فجوة مزمنة في التمويل، يجب عليه اغتنام الفرص على وجه السرعة. وإضافة إلى البرامج القائمة، تنطوي بعض الخطط الناشئة على إمكانية معالجة النقص.

أولاً، استهلكت الشراكة العالمية من أجل التعليم حملة لتجديد الموارد، ستكتمل بحلول أوائل عام 2018. وهي تسعى إلى جمع 3.1 مليار دولار أمريكي للفترة 2018-2020 بغية تنفيذ إطار إدارة الموارد المالية والتمويل الذي اعتمدته في أوائل عام 2017. ويرمي هذا الإطار إلى تمكين هذه الشراكة من توفير التمويل اللازم لما مجموعه 89 بلداً يبلغ لديها الفقر في التعليم أعلى المستويات. وتتضمن هذه الشراكة إلى خطط أخرى ترمي إلى جمع أموال إضافية، وتأمل في صرف مبلغ ملياري دولار أمريكي سنوياً بحلول عام 2020، أي أربعة أضعاف المبلغ الحالي (GPE, 2017). وأدى آخر تجديد للموارد في عام 2014 إلى جمع 60% فقط من المبلغ المستهدف.

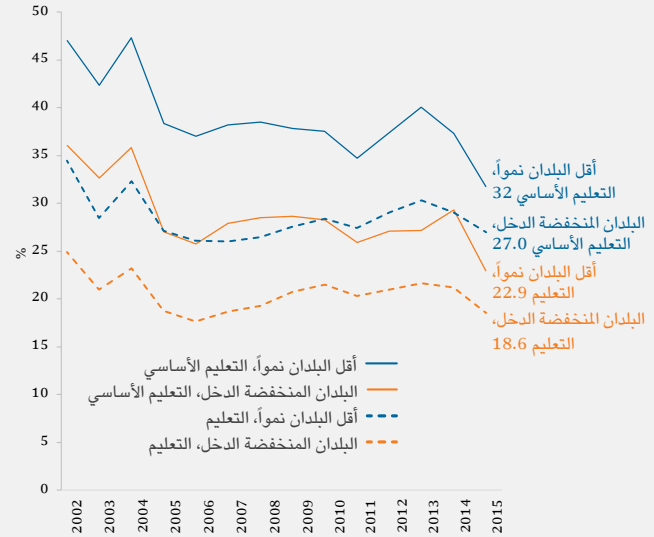
ثانياً، اقترحت اللجنة الدولية لتمويل فرص التعليم في العالم إنشاء مرفق مالي دولي للتعليم. وقد يكون هناك تشابه بينه وبين مبادرة البلدان الفقيرة المثقلة بالديون التي قدمت إعفاءً من الديون بمبلغ 100 مليار دولار أمريكي إلى 38 بلداً من أفقر بلدان العالم في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، ومبادرة مرفق التمويل الدولي للتخصيص التي حشدت أكثر من خمسة مليارات دولار أمريكي. وقد عُززت فرص إنشاء «المرفق المالي الدولي للتعليم» (IFFEd) من خلال الإشارة إليه في إعلان قادة مجموعة الدول العشرين في مؤتمر القمة الذي عقد في تموز/ يوليو 2017 في هامبورغ.

وسيعمل المرفق المالي الدولي للتعليم على مستويين، إذ إنه سيستخدم ضمانات الجهات المانحة باعتبارها شبه رأس مال لتوسيع نطاق القدرة على الإقراض لدى بنوك التنمية، وسيجمع المنح مع قروض بنوك التنمية (أي أنه سيخفض أعباء القروض) لجعل شروطها مماثلة لشروط القروض الميسرة. وباستخدام ما يقرب من ملياري دولار أمريكي من الضمانات ونحو 2.5 مليار دولار أمريكي من عمليات تخفيض أعباء القروض، يمكن للمرفق المذكور أن يستخدم نحو 10 مليارات دولار سنوياً في توفير تمويل إضافي بشروط ميسرة بحلول عام 2020. وسوف ينصب التركيز على بلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط، التي تعد الفوائد التي تدفعها إلى بنوك التنمية (3.5%) وإلى أسواق رأس المال (8%) مرتفعة إلى حد زائد (Education Commission, 2017).

وختاماً، أنشئ الصندوق المسمى «التعليم أمر عاجل لا يؤجل» (ECW) بعد عقد مؤتمر القمة العالمي للعمل الإنساني في عام 2016 بغية إحداث تحول في توفير التعليم في حالات الطوارئ. وتستضيف منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) هذا الصندوق مؤقتاً، وتتولى مهمة إدارة شؤونه، وتوفر له مكتباً للدعم وتستضيف أمانته. ويقدم الصندوق

الشكل 20-7:

انخفضت نسبة المعونة المقدمة لأغراض التعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل انخفاضاً بالغاً في عام 2015
حصة البلدان المنخفضة الدخل وأقل البلدان نمواً من مجموع المعونة المقدمة لأغراض التعليم والتعليم الأساسي، المدفوعات، 2015-2002



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى نظام تقديم التقارير إلى الجهات الدائنة، التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2017).

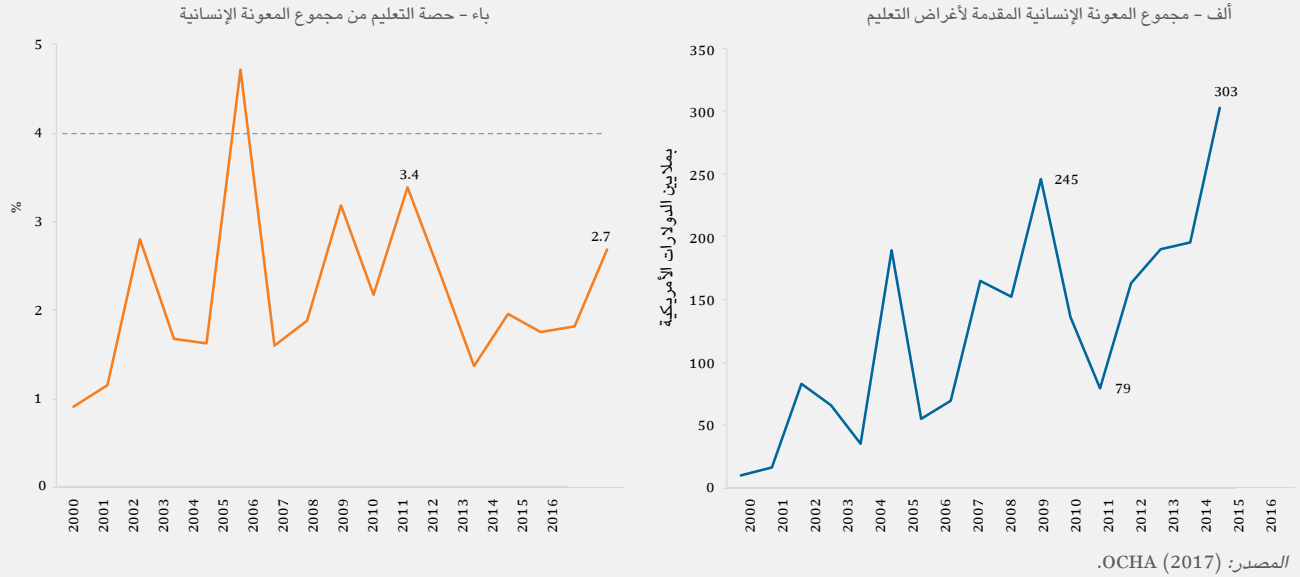
مع أن المقارنة ليست مثالية، فإنها ذات قيمة. فعلى سبيل المثال، ستكون تكلفة تعليم الأطفال غير الملتحقين بالمدارس البالغة نسبتهم 49% في بوركينا فاسو قريبة من 182 مليون دولار أمريكي، ولكن البلد لم يتلق سوى 17 مليون دولار أمريكي في عام 2012. وعلى نقيض ذلك، ستبلغ تكلفة تعليم الأطفال غير الملتحقين بالمدارس البالغة نسبتهم 2% في زيمبابوي 11 مليون دولار أمريكي، إلا أن الدولة تلقت 31 مليون دولار أمريكي في عام 2012. ولدى الجهات المانحة مجال لزيادة ترشيد مخصصات المعونة بحيث تتماشى مع مستوى احتياجات البلدان.

ازدادت المعونة الإنسانية لأغراض التعليم بمقدار يزيد على النصف في عام 2016

في السنوات الخمس الماضية، زادت الطلبات الرامية إلى تمويل التعليم في حالات الطوارئ بنسبة 21%، نتيجة للأزمات الإنسانية الطويلة الأمد والجديدة على حد سواء. فقد وصل عدد النازحين نزوحاً قسرياً في نهاية عام 2015 إلى 65 مليون نازح، وهو أعلى عدد منذ الحرب العالمية الثانية. وبلغت مدفوعات التعليم في حالات الطوارئ ذروة قدرها 245 مليون دولار في عام 2010، وانخفضت بمقدار الثلثين في عامي 2011-2012. ثم جرى تعويض الانخفاض ابتداءً من عام 2013 ثم حدثت زيادة أخرى بنسبة 55% في عام 2016 بحيث وصل التمويل إلى مستوى تاريخي قدره 303 ملايين دولار أمريكي (الشكل 20-8-أ). ومع ذلك، لا يزال تمويل التعليم في حالات

الشكل 20-8:

ارتفعت المعونة الإنسانية المقدمة لأغراض التعليم إلى مستوى تاريخي في عام 2016
إحصاءات مختارة عن الطلبات الموحدة وطلبات النداء العاجل وتمويل قطاع التعليم، 2016-2000



0.7% من الدخل القومي الإجمالي للمعونة وتخصيص 10% من هذه المعونة للتعليم؛ (ب) ضمان تناسب المخصصات مع الثغرات التمويلية التي تواجهها البلدان، بحيث يتسنى، في إطار الجهود الرامية إلى تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، توجيه المعونة المقدمة لأغراض التعليم إلى الأماكن التي هي بأمرس الحاجة إليها.

محور السياسات 20-2: تجربة المدفوعات القائمة على النتائج من أجل تحقيق الفعالية والمساءلة في المعونة

يُنظر إلى المعونة المقدمة لأغراض التعليم على أنها كانت ذات أثر إيجابي على زيادة فرص الالتحاق بالمدارس في البلدان الفقيرة (Birchler and Michaelowa, 2016). بيد أن المعونة تعرضت عموماً لانتقادات شديدة لأنها اعتُبرت ذات فعالية غير أكيدة في العديد من المجالات الأخرى، ولأن الحوافز التي تقدمها إلى الحكومات المتلقية يمكن أن يكون لها أثر سلبي. فعلى سبيل المثال، قد تكون الحكومات أقل خضوعاً للمساءلة أمام المواطنين عندما يمول جزء كبير من الخدمات المقدمة تمويلاً خارجياً (Deaton, 2013).

وكان جدول أعمال فعالية المعونة، المبين في إعلان باريس لعام 2005، محاولة للرد على هذه الانتقادات، شملت ضرورة تعزيز مساءلة الجهات المانحة والبلدان الشريكة أمام المواطنين والهيئات التشريعية عن «سياساتها واستراتيجياتها وأدائها الإنمائي» (OECD, 2008b). أما «الإدارة القائمة على النتائج»، التي تعرف بأنها «إدارة وتنفيذ المعونة

ثلاثة أنواع من الدعم: فهو يؤدي دور «مرفق تسريع» للاستثمار في المنافع العامة العالمية، مثل التوعية والتنسيق والتأهب للأزمات، فضلاً عن النهج والأدوات الجديدة؛ ويؤدي أيضاً دور «نافذة الاستجابة الأولى» لتوزيع الأموال بسرعة في بداية الأزمات (وقد استُخدمت هذه النافذة بالفعل لتمويل 20 مليون دولار أمريكي في أنشطة نُفذت في أفغانستان وجمهورية أفريقيا الوسطى ومدغشقر وبيرو والصومال وأوغندا وأوكرانيا). كما أنه يعمل بمثابة «نافذة دعم متعدد السنوات» للمساعدة في سد الفجوة بين الجهود الإنسانية والجهود الإنمائية. ويرمي الصندوق إلى جمع 3.85 مليار دولار أمريكي بحلول عام 2020. وكان قد جمع حتى شهر نيسان/أبريل 2017 مبلغ 113 مليون دولار أمريكي من المجموع المستهدف للسنة الأولى وهو 153 مليون دولار أمريكي (ECW, 2017).

وسيتعين على الجهات المانحة التنسيق لضمان أن تكمل هذه المبادرات الثلاث بعضها بعضاً وألا تضيف تكاليف إدارية لا داعي لها أو تؤدي إلى ازدواجية الجهود. ومع ذلك، فإن التسهيلات التمويلية الجديدة لا تكفي. ويجب على الجهات المانحة أن تتغلب على مشكلة استمرار عدم كفاية المعونة المقدمة لأغراض التعليم باتخاذ التدبيرين الحاسمين التاليين: (أ) الوفاء بالتزاماتها وتخصيص ما لا يقل عن

” يجب على الجهات المانحة ضمان أن تكون «الشراكة العالمية من أجل التعليم» وصندوق «التعليم أمر عاجل لا يؤجل» و«المرفق المالي الدولي للتعليم» متسمة بالتكامل فيما بينها وألا تضيف تكاليف إدارية لا داعي لها أو تؤدي إلى ازدواجية الجهود

“

”

تمثّل هدف إعلان باريس لعام 2005 في تعزيز مساءلة الجهات المانحة والبلدان الشريكة أمام المواطنين والهيئات التشريعية

“

تتجلى المعونة الموهونة بالنتائج في أشكال وأنماط مختلفة

يمثل «الدفع بحسب النتائج» عبارة طنانة ظهرت حديثاً، ولكنها انبثقت من محاولات سابقة لجعل صرف مبالغ المعونة موهوناً بشروط. بيد أن النهج القائم على ربط تقديم المعونة بشروط تقديم وعد بإجراء إصلاحات في السياسات فقد مصداقيته في التسعينات من القرن الماضي. فقد استاءت الحكومات من الشروط، ولم تحتضن فكرة الإصلاحات، ولم تبد رغبة في اعتمادها. ثم جربت الجهات المانحة فرض شروط ترتبط بالاعتماد الفعلي لسياسات معينة. ويقضي ذلك بأن تختار الحكومات مزيج السياسات، وأن تقدم الجهات المانحة المكافآت عندما تعتمد هذه السياسات. ولكن تبين أن الامتناع عن صرف المعونة عند عدم تحقيق الأهداف أمر صعب (Adam and Gunning, 2002). وقد شهدت الابتكارات اللاحقة في مجال ربط المعونة بالنتائج تغيرات في النتائج المستهدفة و/أو الجهات المستفيدة التي يجري التعاقد معها و/أو الحوافز المقدمة.

وتصنف نتائج عمليات التنمية في مستويات مختلفة. فإن القدرات التي تنمى والسلع والخدمات التي تقدّم (أي المخرجات، مثل بناء المدارس، وتدريب المعلمين) آثار قصيرة الأجل أو متوسطة الأجل (أي النتائج، مثل تحسين إتمام التعليم أو التحصيل الدراسي)، تفضي إلى آثار طويلة الأجل (أي الآثار، مثل زيادة الإنتاجية أو أوجه السلوك المستدامة). وكلما طال أمد النتيجة في هذه العملية، قل التحكم في تحقيقها. وتستهدف المعونة القائمة على النتائج على نحو متزايد هذه النتائج الأقل قابلية للتوقع. وتمثل المعونة التعليمية مجالاً متأخراً نسبياً من حيث تطبيق هذا النهج، الذي يُستخدم بالفعل في قطاعات مثل الصحة والمياه والغابات. وقد يعزى ذلك إلى أن السلسلة الممتدة من المدخلات إلى المخرجات تتسم بقدر أقل من الآلية، وهذا ما يزيد من خطر عدم تمكّن الجهات المتلقية من تحقيق النتائج المنشودة.

وقد أدت النهج القائمة على النتائج إلى إجراء تجارب تتمثل في إقامة شراكات مع الجهات المتلقية من غير الحكومات، مثل المنظمات غير الحكومية التي تقدم خدمات التعليم، مع أن شروط العقد غير مؤاتية في كثير من الأحيان للمنظمات الصغيرة. وحصلت أيضاً على بعض مدفوعات المعونة جهات مستفيدة من الأفراد والمجتمع المحلي.

بطريقة تركز على النتائج المنشودة وتستخدم المعلومات لتحسين عملية اتخاذ القرارات»، فكانت واحداً من التزامات الإعلان الخمسة. والتزمت البلدان الشريكة بتحسين الروابط بين استراتيجياتها وميزانياتها، واستحداث مؤشرات أداء، وتقديم التقارير بشأن التقدم المحرز. والتزمت الجهات المانحة بربط برامجها ومواردها بالنتائج المحددة في الاستراتيجيات الإنمائية الوطنية وأطر تقديم التقارير.

وقد تُوجّ إدراج الإدارة القائمة على النتائج في الإعلان بتوجّه أقوى نحو النتائج في المعونة إبان التسعينات من القرن الماضي. ويعد نهج «الدفع بحسب النتائج» من صفات أي برنامج يكافئ إنجاز النواتج أو النتائج أو الآثار المثبتة بتقديم حوافز مالية أو غير ذلك من الحوافز. وقد تكون الجهات المتلقية للمكافآت متمثلة في الحكومات (المعونة القائمة على النتائج)، أو مقدمي الخدمات (التمويل القائم على النتائج) أو المستفيدين (مثل التحويلات النقدية المشروطة). وقد ظهر العديد من هذه النهج، وتفاوتت بحسب مستوى النتيجة المستهدفة ونوع المكافأة المقدمة.

وكان من المتوقع أن تفضي إعادة كتابة عقد المعونة إلى المزايا التالي بيانها من حيث تحفيز التغيير الإيجابي في سلوك الجهات المانحة والجهات المتلقية. فأولاً، إذ ينطلق العقد من الإقرار بأن المستفيدين من المعونة يعرفون على نحو أفضل ما يحقق النتائج المنشودة يزيد من استقلالية الجهات المتلقية ويحد من توجهه نحو فرض القيود. وثانياً، تشجع إضافة الحوافز الجهات المتلقية على تحقيق النتائج وتُبعد معظم المخاطر عن الجهات المانحة. وثالثاً، نظراً إلى أن هذا النهج يجعل العقود قائمة على النتائج ويحث على تحسين قياس النتائج، فإنه يوجه الشراكات نحو تحقيق غايتها النهائية.

ولعل المعونة القائمة على النتائج تعزز المساءلة أيضاً، إذ يتسنى للبلدان المانحة أن تبين للمواطنين بوضوح ما الذي يمّول باستخدام ضرائبهم. ويمكن للحكومات المتلقية أن تلتزم بتحقيق ما يتجاوز بناء المدارس ويشمل ضمان إتمام الأطفال تعليمهم المدرسي وتعلّمهم. ويستعرض هذا القسم منطق المعونة القائمة على النتائج وما ترتكز عليه من افتراضات. وبما أن الافتراضات لا تتحقق عملياً في أحيان كثيرة، فتنشأ شكوك بشأن ما قد تحدّثه النهج القائمة على النتائج من أثر مستدام على علاقات المعونة ونظم التعليم.

فتتلقى البلدان شريحة ثابتة عندما تستوفي شروطاً عامة مثل استقرار الاقتصاد الكلي واعتماد إدارة مالية عامة سليمة، وتتلقى شرائح متغيرة مرتبطة بالتقدم المحرز في تحقيق أهداف النتائج الإنمائية. وقد شمل ذلك عموماً نتائج التعليم، مثل معدلات إتمام التعليم، وتتيح الدرجات المرتبطة بالمؤشرات دفع المبالغ بمقدار متناسب مع قياسات الأداء، وتخصّص وسطياً في تصميم البرنامج نسبة 40% من مجموع المدفوعات للشرائح المتغيرة. وتم إصدار نحو 71% من الشرائح المتغيرة في برامج سابقة (European Commission, 2005). وقد صدرت مبادئ توجيهية جديدة في عام 2012 عقب إجراء استعراض في هذا الشأن (European Commission, 2012; European Court of Auditors, 2010).

واعتمدت الشراكة العالمية من أجل التعليم نهجاً مماثلاً في عام 2014 في إطار نموذجها الجديد للتمويل، إذ خصصت نسبة ثابتة قدرها 70% للمتطلبات ونسبة متغيرة قدرها 30% للنتائج. وتلقت خمسة بلدان، بدءاً من كانون الثاني/يناير 2017، منحاً لتنفيذ برنامج قطاع التعليم، واشتملت هذه المنح على جزء متغير. ويرتهن الدفع المتغير بتحقيق الأهداف في خطط قطاع التعليم القطرية وبتحقيق نتائج مثبتة في مجالات الإنصاف والتعلم وكفاءة النظام (GPE, 2015). فعلى سبيل المثال، يجب أن تزيد ملاوي نسبة المدرسات إلى المدرسين في الصفوف الدراسية الممتدة من السادس إلى الثامن في المقاطعات الثمانية الأشد حرماناً بمقدار 10% لكي تحصل على تمويل من الشراكة العالمية من أجل التعليم (Martinez, 2016).

تستحدث بنوك التنمية أساليب تركز على النتائج

يعد ما يقارب نصف إقراض البنك الدولي طريقة متمحورة حول النتائج، غير أن النسبة تتفاوت فيما بين أساليب الإقراض الثلاثة. فيرتهن «تمويل سياسات التنمية»، وهو أسلوب دعم الميزانية، باعتماد السياسات ويتسم بالتركيز الأضعف على النتائج. أما «تمويل

الشكل 20-9: هناك تنوع كبير في نماذج الدفع بحسب النتائج في مجال المعونة المقدمة لأغراض التعليم أمثلة على الدفع بحسب النتائج، وبحسب خصوصية النتيجة وهيكل دفع الحوافز والجهة المتلقية للمعونة



ويفترض الدفع بحسب النتائج أن الحوافز المالية أساسية لتحقيق الاتساق بين أهداف الجهات المانحة وأهداف الجهات المتلقية، ولكن هناك تفاوتاً بين الأنشطة من حيث أساليب الربط بين الدفع والإنجاز. فإن بعض الجهات المانحة لا تدفع المال إلا إذا تحققت النتيجة المنشودة. وتقوم جهات أخرى بتقسيم المدفوعات: فتُصرف دفعة أولى أياً كان الإنجاز (أو تُرهن هذه الدفعة بتقديم الدليل على الجهد)، وتُرهن الدفعة الثانية بإنجاز ما هو مطلوب. وتدفع جهات أخرى مبلغاً متناسباً مع مدى الإنجاز، استناداً إلى قياس تكلفة كل وحدة من وحدات النتيجة. وثمة تصنيف يضع عقود المعونة القائمة على النتائج على سلم ذي بعدين، كما هو مبين في الشكل 20-9، الذي يعرض مسحاً للبرامج التي نوقشت في هذا القسم. ويمثل المحور الأفقي نوع النتيجة المنشودة، التي تمتد درجاتها من نتيجة محددة إلى نتيجة عامة. ويمثل المحور العمودي هيكل دفع الحوافز، الذي يتراوح بين الدفع المطلق والدفع النسبي استناداً إلى الإنجاز. وثمة بعد ثالث قائم على رموز لونية تدل فيها الألوان المختلفة على الحكومة والجهات المتلقية غير الحكومية والمتلقين الأفراد.

رُبطت بعض برامج دعم الميزانية بالنتائج

تعد بعض برامج دعم الميزانية، التي تدفع مبالغ المعونة مباشرة إلى حسابات الخزينة الحكومية، أمثلة على المعونة القائمة على النتائج التي تركز الاهتمام على النتائج العامة. فعلى سبيل المثال، نفذت المفوضية الأوروبية منذ عام 1999 برنامجاً لدعم الميزانية يعزز المساءلة في شؤون المعونة، ضمن أهداف أخرى.

”
يعد ما يقارب نصف إقراض البنك
الدولي طريقة متمحورة حول النتائج“
“

وقد تعهد البنك الدولي في المنتدى العالمي للتربية لعام 2015 بمضاعفة الإقراض القائم على النتائج لأغراض التعليم بحيث يصل إلى خمسة مليارات دولار أمريكي بين عامي 2015 و2020. ويعد بنك التنمية الآسيوي من المصارف المتعددة الأطراف الأخرى التي اعتمدت برامج مماثلة قائمة على المؤشرات المرتبطة بالمدفوعات. فقد استحدثت في عام 2013 طريقة للإقراض القائم على النتائج تخصص فيها نسبة 46% من التمويل لمشروعات التعليم (ADB, 2016). بيد أن هذه المشروعات تستهدف النتائج المؤسسية أساساً. فعلى سبيل المثال، إضافة إلى معدلات النجاح في الامتحانات، ترمي المؤشرات المرتبطة بالمدفوعات في برنامج تنمية قطاع التعليم في سري لانكا إلى استحداث أقسام معيّنة في المدارس الثانوية وتعزيز القدرات المؤسسية، وهذا أمر يصعب التحقق منه على نحو مستقل (ADB, 2013).

تعد خدمات التعاقد استناداً إلى المعونة القائمة على المخرجات ابتكاراً حديثاً في مجال التعليم

تُبرم في إطار المعونة القائمة على المخرجات عقود مع معظم مقدمي الخدمات التعليمية غير الحكومية. وترمي الجهات المانحة إلى تغطية تكاليف تقديم الخدمات إلى كل طالب، ولكنها قد توفر أيضاً مدفوعات حافزة متغيرة. وقد تسد مدفوعات المبلغ الكامل عند تحقيق النتائج، وقد تكون متناسبة مع وحدات التحسين، أو تجمع بين الطريقتين (R4D, 2015).

وقد أنشئت الشراكة العالمية بشأن المعونة القائمة على المخرجات في عام 2003 لوضع نهج من هذا النوع في جميع القطاعات. وفي مجال التعليم، يرمي مشروع تعزيز المرحلة العليا من التعليم الثانوي في فيتنام إلى زيادة فرص انتفاع الطلاب الفقراء بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي (من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر) في المدارس الثانوية الخاصة والمهنية في 11 محافظة. وقدمت الشراكة المذكورة إلى المدارس إعانات قائمة على المخرجات، وردت الرسوم الدراسية إلى 7,500 طالب في الفترة 2010-2013. وتلقت المدارس الثانوية 90 دولاراً أمريكياً عن كل طالب سنوياً، وهذا ما يغطي 55% من التكاليف المدرسية (أي الرسوم الدراسية أساساً)؛ وتلقت المدارس الثانوية المهنية 160 دولاراً أمريكياً عن كل طالب سنوياً، وغطى ذلك 84% من تكاليفها. وتحملت باقي التكاليف المدرسة وإحدى المؤسسات بوصف الأولى الجهة المتلقية للمنحة وبوصف الثانية الشريك المنفذ (GPOBA, 2016).

وتدفع «صناديق التحدي» المنظمات إلى التنافس للحصول على المعونة (Pompa, 2013). وأكبرها في السنوات الأخيرة هو صندوق التحدي لتعليم الفتيات التابع لوزارة التنمية الدولية البريطانية، الذي دُشن في عام 2012. ومول هذا الصندوق 37 مشروعاً، منها 15 مشروعاً قائماً على مبدأ الدفع بحسب النتائج المحققة، الذي يمثل في المتوسط 10% من مجموع المدفوعات. وترتبط النتيجة الرئيسية بالتعلم في المقام الأول. وتمثل مسوغ تقديم الحوافز في تعزيز المساءلة في أوساط المنظمات غير الحكومية ومقدمي الخدمات من القطاع الخاص (Coffey, 2016; ICAI, 2016).

المشروعات الاستثمارية»، وهو الأسلوب التقليدي، فيتسم بالتركيز الأقوى على النتائج، ويشمل ذلك بصورة متزايدة بالمدفوعات والدالة على مخرجات التعليم. فعلى سبيل المثال، ثمة أسلوب مرتبط بالنهج القطاعي الشامل في البرنامج الثالث لتطوير التعليم الابتدائي في بنغلاديش، ينص على أن يكون نصف المدفوعات مرهوناً باستعراض سنوي للمؤشرات المرتبطة بالمدفوعات على مستوى المخرجات، والمتراوحة بين النسبة المئوية للمدارس الابتدائية التي تقدم التعليم قبل الابتدائي والنسبة المئوية للمقاطعات الفرعية التي لديها خطط تعليمية. وحتى شهر تشرين الثاني/نوفمبر 2016، تم تحقيق 43 هدفاً من أصل 54 هدفاً من أهداف المؤشرات المرتبطة بالمدفوعات خلال السنوات الخمس الأولى (World Bank, 2016a).

أما الأسلوب الثالث المسمى «برنامج تحقيق النتائج» (PforR) فهو أحدث عهداً (اعتمد في عام 2012) ويعبر عن معظم هذا التركيز، الذي يربط المدفوعات بنتائج محددة. ومن المقرر أن يتسع استخدامه بحيث يشمل نسبة 15% من مجموع محفظة القروض التي يمنحها البنك الدولي. ويظهر التعليم في برامج تدعم قدرة الحكومة المحلية على تقديم الخدمات الأساسية، ومن الأمثلة على ذلك المبادرة الوطنية المغربية للتنمية البشرية ومشروع إثيوبيا لحماية الخدمات الأساسية، مع أن القليل من هذه الحالات تركز على التعليم تركيزاً صريحاً.

ويتجلى هذا التركيز الصريح على التعليم في برنامج جمهورية تنزانيا المتحدة المسمى «تحقيق النتائج الكبيرة الآن في التعليم»، الذي بدأ تنفيذه في عام 2014. ويشتمل القرض على مؤشرات مرتبطة بالمدفوعات تقاس بها العمليات والمخرجات والنتائج. فإن بلوغ حد مقبول فيما يخص نسبة التلاميذ إلى المعلمين، على سبيل المثال، يتيح دفع 17% من الأموال. كما أن تحقيق هدف سرعة القراءة، وفقاً لتقييم وطني قائم على عينة، يتيح دفع 13% من الأموال، بما يتناسب مع معدل التحسن. وكان خط الأساس يبلغ 18 كلمة في الدقيقة الواحدة، والهدف هو 22 كلمة، أي أن متوسط التحسن السنوي هو كلمة واحدة في الدقيقة (World Bank, 2014d).

ويجري حالياً إعداد مشروعات أخرى في إطار برنامج البنك الدولي لتحقيق النتائج (PforR). وترمي عملية بيهار لتعزيز فعالية المعلم في الهند إلى تطوير مؤسسات التدريب ونظم الإدارة. وستتحقق أطراف ثالثة من النتائج بما فيها المؤشرات المرتبطة بالمدفوعات لقياس معدلات حضور المعلمين (التي يُتوقع أن تزيد بنسبة خمس نقاط مئوية في غضون خمس سنوات بحيث تصل إلى 86%) ودرجات أداء المعلمين في القراءة والرياضيات (World Bank, 2015). ويمثل مشروع «توفير التعليم لجميع الأطفال» في لبنان مشروعاً متعدد الجهات المانحة يستهدف اللاجئين السوريين. ويخصص عنصر البنك الدولي 95 مليون دولار أمريكي، أي 42% من المجموع، للمؤشر المرتبط بالمدفوعات والمتعلق بالقيّد في المدارس والاستبقاء فيها بدءاً بالتعليم قبل الابتدائي وانتهاءً بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي (World Bank, 2016d).

على الرصد والتقييم، وأن الدفع نحو الوصول إلى مزيد من الفتيات بسرعة أكبر أضعف الاهتمام بهدف الوصول إلى أشد الفئات تهميشاً (Coffey, 2016). وأشاد تقييم اللجنة المستقلة لتأثير المعونة بسمات الصندوق المبتكرة، ولكنه تساءل عما إذا كان من الممكن ربط الأنشطة بالنظم العامة على نحو مستدام (ICAI, 2016).

وتتطوي تقييمات الأثر على مشكلات في التصميم يتعين معالجتها لتكون مفيدة. فاولاً، لم تتمكن تقييمات عديدة أجريت أساساً في قطاع الصحة من أن تعزو التغييرات الملحوظة إلى عقد الدفع بحسب النتائج. ويجب أن تركز التقييمات بقدر أكبر على تحديد «آليات ومجموعات الظروف التي تتيح» لنهوج الدفع بحسب النتائج «أن تحدث على الأرجح تغييراً سلوكياً يؤدي إلى تأثير طويل الأمد» (Perrin, 2013).

وتستهدف معظم الأنشطة مجموعة واسعة من النتائج، وهذا ما يعسر مهمة استخلاص استنتاجات التقييم. وقدم برنامج «جينيراسي» الوطني لتمكين المجتمعات المحلية في إندونيسيا، مجموعة من المنح إلى المجتمعات المحلية لتحسين النتائج الصحية والتعليمية، مثل الحضور في المدارس. واستخدمت المجتمعات المحلية الأموال للتعاقد مع معلمين أو فتح مدارس فرعية أو تقديم معونات لاستخدام وسائل النقل، وغير ذلك من الخيارات. وقد حُصص في إطار عنصر المنافسة جزء من المنحة للمجتمعات المحلية ذات الأداء الأفضل. وارتفعت معدلات القيد في المدارس ولكن لم يكن هناك دليل على أن ذلك ناجم عن الحافز (Olken et al., 2014).

ثانياً، لا يُستخدم الدفع بحسب النتائج بمفرده إلا نادراً، ومن ثم يصعب تمييز التأثير الإضافي الذي تحدثه الحوافز. وينطبق ذلك بوجه خاص عندما يكون عقد الدفع بحسب النتائج إضافة صغيرة إلى برنامج مساعدات أكبر له الأهداف ذاتها. وقدم المشروع التجريبي لوزارة التنمية الدولية البريطانية في رواندا ما يصل إلى 9 ملايين جنيه استرليني كجزء من مساهمة الحكومة البريطانية الإجمالية البالغة 75 مليون جنيه استرليني، والتي كانت هي أيضاً جزءاً من نهج على نطاق القطاع تتبّعه جهات مانحة متعددة. ولم يظهر التقييم أي نتائج متسقة تعزى إلى المشروع التجريبي. وقد ارتبطت الزيادات الملحوظة التي تفوق الاتجاه السائد بقرارات الحكومة السابقة القاضية بتوسيع نطاق التعليم الأساسي بحيث يصل إلى 9 سنوات و12 سنة (Upper Quartile, 2015).

ونفذت وزارة التنمية الدولية البريطانية برامج تجريبية قائمة على النتائج في إثيوبيا ورواندا. وكان الهدف في إثيوبيا هو زيادة عدد الطلاب الذين يدرسون في الصف العاشر وينجحون في امتحانات شهادة التعليم الثانوي العام، ولا سيما في المناطق الأربع الأشد فقراً. وتلت الحكومة 75 جنيهاً استرلينياً لقاء كل فتى إضافي تقدم إلى الامتحان خلال السنة السابقة في تلك المناطق؛ وكان الحافز لكل فتاة 100 جنيه استرليني. ودُفعت المبالغ ذاتها بعد كل تقدم إضافي إلى الامتحانات. وقُدّمت مبالغ أدنى بقليل في المناطق الأخرى. وبلغت المكافأة الإجمالية 10 ملايين جنيه استرليني سنوياً لمدة ثلاث سنوات (Cambridge Education, 2015). وكان تصميم التدابير في رواندا مماثلاً.

ويقترّب هذان المشروعان من مشروع «المعونة النقدية عند التسليم»، الذي يدعمه «مركز التنمية العالمية»، وهو خلية تفكير. ويربط هذا النهج المدفوعات النقدية بنتيجة إنمائية واحدة. وللجهات المستفيدة حرية التصرف في وسائل الإنجاز (Birdsall and Savedoff, 2010). وتتفرع عن هذه النهوج فكرة «صندوق النتائج» الذي يزمع توزيع مليار دولار أمريكي على البلدان الملتزمة باستحداث تقييم صالح للتعليم أو الحفاظ على التقييم القائم لديها (Savedoff, 2016).

التقييمات قليلة وصعبة التصميم

نظراً إلى أن الدفع بحسب النتائج في المعونة المقدمة لأغراض التعليم ظاهرة حديثة وأن عدد الأنشطة المكتملة ضئيل، فليس من المستغرب أن يكون هناك عدد قليل من التقييمات.

وقد بدأت تظهر عمليات تقييم أدوات الإقراض الجديدة القائمة على النتائج. وقام فريق التقييم المستقل التابع للبنك الدولي بتقييم برنامج البنك الدولي لتحقيق النتائج (PforR)، وأشار إلى أن معظم النتائج المستهدفة قد تحققت، خلافاً للتوقعات، على مستوى المؤسسة، لا على مستوى المنجزات (IEG, 2016). وبالمثل، أوصى استعراض منتصف المدة لأداة بنك التنمية الآسيوي باعتماد مزيد من المؤشرات المرتبطة بالمدفوعات وربطها بالنتائج المؤسسية بدلاً من ربطها بالمنجزات (ADB, 2016).

وأجري تقييم لإجراءات صندوق «تحدي تعليم الفتيات» تناول اتجاهات النتائج في مجموعة متنوعة من المشروعات، ولكنه خلص إلى أن معظم مقدمي الخدمات يواجهون تحديات في مجال القدرة

”

أجري تقييم لإجراءات صندوق «تحدي تعليم الفتيات» خلص إلى أن الدفع نحو الوصول إلى مزيد من الفتيات بسرعة أكبر أضعف الاهتمام بهدف الوصول إلى أشد الفئات تهميشاً

“

قد لا تثبت صحة العديد من الفرضيات التي يستند إليها نهج الدفع بحسب النتائج

مع أن أدلة التقييم لا تزال ضئيلة، فإن بعض المساهمات الأخيرة تسترعي الانتباه إلى الثغرات القائمة في الفرضيات التي تستند إليها النهج القائمة على النتائج في مجال التعاقد على المعونة.

تحويل المخاطر إلى مقدمي الخدمات يقلل من القيمة مقابل المال

من المعقول افتراض أن تحمس الجهات الفاعلة في مجال التعليم ينبع في المقام الأول من الحافز الذاتي لتوفير التعليم الجيد. وقد تؤدي المغالاة في فرض الحوافز الخارجية إلى تقويض الحافز الذاتي (Gneezy et al., 2011). وإذا وُضع حد أدنى منخفض للأداء، فقد تقوم الجهات الفاعلة ذات الحافز الذاتي المرتفع بخفض جهودها، إذ ترى أن هذه الضوابط تمثل تشكيكاً في التزامها. فضلاً عن ذلك فإن حرمان هذه الجهات من الموارد لعدم تحقيق النتيجة على الرغم من بذل ما يلزم من جهود قد يصيبها بالإحباط (Clist and Dercon, 2014).

وحتى إذا كان عقد المعونة القائم على النتائج يوفر حافزاً لتحسين التقدم نحو تحقيق بعض النتائج، فإن تصميمه يؤثر في نوع مقدمي الخدمات الذين يجذبهم. وقد يؤدي عدم اليقين في صرف الأموال إلى تثبيط عزيمة أولئك الذين ينفرون من المخاطر والخسائر. وتبين لصندوق «تحدي تعليم الفتيات» أن المنظمات غير الحكومية الأصغر حجماً أقل إقبالاً على تقديم عروض لإبرام عقود (Bond, 2014; Holden and Patch, 2017).

ومن المرجح أن يبالغ أصحاب العروض من مقدمي الخدمات في تقدير فرصهم في تحقيق النتائج و/أو أن يقدروا التكاليف بأقل مما هي في الواقع. وقد يتعين زيادة المكافأة المالية للتغلب على النفور من المخاطر (Clist, 2016)، وقد يكون لدى مقدمي العروض معلومات أفضل عن كيفية تحقيق النتائج بأقل جهد وتكلفة مما يرد في افتراضات التخصيص القائم على النتائج. وفي كلتا الحالتين، تنخفض القيمة مقابل المال، وهي من المسوغات الأساسية لمبدأ الدفع بحسب النتائج.

وإن تحويل الكثير من المخاطر إلى مقدمي الخدمات قد يلغي الوعد بالابتكار الذي تتمسك به نهج الدفع بحسب النتائج. ومن المرجح أن تزداد فعالية المعونة الإنمائية عندما يلجأ مقدمو الخدمات إلى الابتكار سعياً إلى تحقيق نتائج التعليم. ولكنهم قد يترددون في المخاطرة بالابتكار في توفير التعليم إذا كان الدفع يعتمد على نجاح معين.

وفي مشروع وزارة التنمية الدولية البريطانية التجريبي في إثيوبيا، لم تكن المكافآت المالية منافسة بما فيه الكفاية للمشروعات التي تمويلها الجهات المانحة الأخرى. ولم يكن أي أثر من الآثار المقدر وقوعها على التغير في أعداد الفتيات والفتيات المتقدمين إلى الامتحانات يحمل دلالة إحصائية أو يمكن أن يعزى على نحو معقول إلى المشروع التجريبي. وقد تبين لمكاتب التعليم الإقليمية والمدارس أن المكافآت المالية للمشروع التجريبي صغيرة نسبياً، ومن ثم فإنها غير كافية لإحداث تغيير كبير (Cambridge Education, 2015).

ثالثاً، تؤدي مدة النشاط، والسرعة التي يمكن بها إتاحة البيانات، والمدة الزمنية اللازمة لتجسيد النتائج إلى تعقيد عملية التقييم.

وتتقدم استثمارات في الوقت الراهن لمعالجة بعض هذه الشواغل وتحسين قاعدة الأدلة. واستحدث صندوق «تحدي تعليم الفتيات» أطراً قوية للرصد والتقييم، ووضع مدير الصندوق معايير تقييم متسقة، ويتعين على مقدمي الخدمات تكريس موارد كثيرة لتكليف جهة بإجراء تقييم خارجي (أي ما يقارب 15% من ميزانيات المشروعات وما يتجاوز 20% من ميزانيات المشروعات الصغيرة). بيد أن تقييم عنصر الدفع بحسب النتائج أبرز أوجه الضعف في التصميم والاتصالات. وبيّن أيضاً أن الحوافز المالية ليست ضرورية لإدامة التركيز على النتائج (Holden and Patch, 2017).

وترمي النتائج في صندوق «توفير التعليم لجميع الأطفال»، وهو صندوق استثماري متعدد الجهات المانحة يديره البنك الدولي وتدعمه ألمانيا والنرويج والولايات المتحدة، إلى المساعدة في إعداد نظم لنشر تطبيق النهج القائمة على النتائج ولتعزيز قاعدة الأدلة. واستكشفت بعض المشروعات التسعة عشر التي تلقت منح المعرفة والتعلم والابتكار في عام 2015 قدرة الحكومات على إدارة العقود القائمة على النتائج. وقُدمت منحة لمساعدة المعهد الوطني للتعليم المفتوح في الهند، الذي يدير نهج الفرصة الثانية في التعليم بغية استحداث عقود قائمة على الأداء لمقدمي الخدمات (World Bank, 2016c). وثمة مشروع في جاكرتا بإندونيسيا دعم المنح المدرسية المرتبطة بمؤشرات الأداء المتعلقة بمعايير التعليم الوطنية. ومع أنه يُتوقع من هذه المشروعات أن تثري قاعدة الأدلة، فإنها صغيرة في الغالب، وينبغي توخي الحذر عند استخلاص استنتاجات بشأن ما إذا كان توسيع نطاقها أمراً ممكناً.

”

قد يلغي تحويل المخاطر إلى مقدمي خدمات التعليم الوعد بالابتكار الذي تتمسك به نهج الدفع بحسب النتائج

“

من الصعب تحديد مؤشرات جيدة للنتائج

ليس تقدير النتائج وتحقيقها في التعليم أمراً واضحاً، ولا يقتصر سبب ذلك على أن الجهد قد لا يكون مؤشراً جيداً ينبئ بالنتائج، بل يشمل أيضاً احتمال أن يكون القياس مفتقراً إلى اليقين. وهناك سبل متنوعة للنظر في هذا التحدي، كما توضح مؤشرات نتائج التعلم.

فأولاً، يجب أن تكون المؤشرات قابلة للقياس، كأن يكون هناك، على سبيل المثال، تعريف مقبول لنتائج التعلم المنشودة وأدوات مناظرة لقياس هذه النتائج. وقد تكون الجهات المانحة قادرة على استخدام الإحصاءات الوطنية، إلا أن نظم الرصد والتقييم الموازية تطبق عموماً. ويؤدي ذلك إلى زيادة البعثة في التكاليف، من دون بناء قدرة البلد على الرصد في أحيان كثيرة. ويتعارض هذا الأمر مع الهدف المتمثل في إضفاء الطابع المؤسسي على نظم القياس، وهو هدف رئيسي لدى أنصار طريقة الدفع بحسب النتائج (World Bank, 2017a).

وثانياً، يجب أن يكون التحقق من المؤشرات ممكناً بتكلفة معقولة. ومن المهم إجراء تحقق دقيق ومستقل باللجوء إلى طرف ثالث، لأن القياسات تتيح صرف مدفوعات العقود التي لا يمكن الطعن فيها قانوناً. ويجري عملياً قياس العديد من مؤشرات النتائج باستخدام استقصاء قائم على عينة، وهذا ما يؤدي إلى وقوع أخطاء. وما يجعل من هذا الأمر مشكلة على وجه الخصوص هو أن نتائج التعلم تميل إلى التغير بوتيرة متزايدة، مما يعسر مهمة تقييم التقدم المحرز بشيء من اليقين.

وثالثاً، تؤدي المؤشرات أدواراً متزامنة ولكنها ليست بالضرورة متوافقة فيما بينها بوصفها معايير لاتخاذ قرارات الصرف وإجراء قياسات نتائج التنمية الطويلة الأجل التي ترغب فيها الجهات المانحة وتدعمها (Holzapfel and Janus, 2015). فعلى سبيل المثال، قد تؤدي قياسات نتائج التعلم الضيقة جداً مقارنة بأهداف النظام عموماً إلى أوجه خلل في تقديم الخدمات، وذلك مثلاً عندما تدفع المؤشرات التي تتجاهل الإنصاف مقدمي الخدمات إلى تركيز اهتمامهم على أسهل السبل للوصول إلى الطلاب. وتنتقص هذه العواقب غير المقصودة من الآثار الحافزة الإيجابية المحتملة لمبدأ الدفع بحسب النتائج.

قد يفضي التوجه نحو مبدأ واحد لفعالية المعونة إلى تقويض المبادئ الأخرى

ترمي النهج التي تجري مناقشتها إلى الوفاء بمبدأ إعلان باريس المتمثل في الإدارة القائمة على النتائج. ولعل إمعان النظر في المسألة يبين أن هذا المبدأ قد لا يتفق مع أهداف الإعلان الأخرى.

وقد لا يفي نهج المعونة القائمة على النتائج بمبدأ الملكية القطرية للمشروعات. وتقول الجهات المانحة إن لدى البلدان تحمساً متزايداً لاعتماد نهج قائمة على النتائج، ولكن المفهوم صادر عن الجهات

المانحة. ولا تستخدم البلدان المتلقية النهج القائمة على النتائج في إدارة تخصيص الموارد المحلية، ما عدا المنح الجماعية المقدمة إلى الحكومات المحلية، والتي تنشأ عن برامج الجهات المانحة (UNCDF, 2010). ومن النادر أن تبين وثيقة تخصيص الميزانية غير المدرجة في نطاق المعونة في البلدان المتلقية مثل هذه المرونة ومثل هذا الاستعداد للمخاطرة (Paul, 2015).

قد لا يفي نهج المعونة

القائمة على النتائج بمبدأ

الملكية القطرية للمشروعات

وبيّن هذا النقص الواضح في ملكية المشروعات أيضاً صعوبات في شرح طريقة عمل الدفع بحسب النتائج. فقد أظهر استعراض لمشروع البنك الدولي الخاص بتدريب المعلمين في فيتنام أن الفريق الوطني بذل جهوداً مضنية من أجل فهم الآلية، فضلاً عن أن البنك الدولي «يفرض بعض المتطلبات الاحترازية المعيّنة، على الرغم من استخدام النظم القطرية» (World Bank, 2016b). واستفاد مشروع وزارة التنمية الدولية البريطانية في رواندا من وجود علاقة قوية بين السلطات المركزية والسلطات المحلية، غير أن المشروع لم يكن معروفاً ولا مفهوماً على المستوى المحلي (Holzapfel and Janus, 2015).

ويطوّر مبدأ المواءمة مع النظم القطرية تطبيقاً غير متسق. فتفضل الجهات المانحة غالباً استمداد الموارد من مقدمي الخدمات غير الحكوميين، ودعم الإدارة الخاصة للمدارس العامة، وبرامج القسائم، وبناء المدارس (ICAI, 2016). ومع ذلك، يجب عدم إهمال الاستثمار الرامي إلى تعزيز قدرة المؤسسات العامة. وإضافة إلى ذلك، هناك أدلة صادرة مثلاً عن صندوق «تحدي تعليم الفتيات» تبين أنه لا يوجد لدى معظم المشروعات خطط لتوسيع نطاقها أو جعل نهجها متكاملًا ومستداماً ضمن نظام التعليم العام (ICAI, 2016).

ويؤدي استناد المدفوعات إلى نتائج غير مؤكدة أيضاً إلى إخفاق في حل مشكلة عدم إمكانية التنبؤ بتدفقات المعونة، وهو انتقاد طالما ووجهت به ممارسات الجهات المانحة الحالية. ويبدو أن هذا النهج يرفض تماماً فكرة التمويل المسبق والتمويل القابل للتنبؤ به للتخفيف من ثغرات التمويل في التنمية.

الخلاصة

لقد أشيد بنهج الدفع بحسب النتائج للمساعدة في الارتقاء بإدراك ضرورة إيلاء اهتمام أكبر للنتائج التي يجري السعي إلى تحقيقها في نهاية المطاف. ويمكن أن يساعد هذا النهج أيضاً في تسريع التوجه نحو ثقافة رصد النتائج وتقييمها. ويقدر ما تكون هذه النتائج جزءاً من الاستراتيجية الوطنية، يتسنى للنهج أن يدفع عجلة التقدم نحو تحقيق المواءمة.

”

إن تجاهل النسبة التي تنفقها الأسر من أموالها يؤدي إلى فقدان جزء كبير من صورة الأوضاع المالية

“

من المؤشر الإطاري الجديد لرصد هدف التنمية المستدامة 4، الرامي إلى تبيان النفقات بحسب مصدر التمويل، هو تحديداً استعراض انتباه المخططين إلى هذا الخطر المحتمل على الإنصاف في التعليم.

ولا يعزى سبب إهمال هذا الجانب إلى نقص البيانات. فكما ورد في التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016، يوجد لدى كل بلد تقريباً أدوات لقياس إنفاق الأسر على التعليم باستخدام ما تجريه مكاتب الإحصاء الوطنية، على سبيل المثال، من استقصاءات عن دخل الأسرة وإنفاقها لوضع مؤشرات أساسية للاقتصاد الكلي، مثل معدل التضخم.

والتحدي الحقيقي ذو شقين. فأولاً، تبذل العديد من وزارات التربية والتعليم جهوداً حثيثة للنظر في التحديات التعليمية بطريقة متكاملة. وتتناول أنشطتها التخطيطية ميزانياتها حصراً، ولا تراعي القيود التي يواجهها السكان الذين تقدّم إليهم الخدمات. فعلى سبيل المثال، أبدت سلطات التعليم في عدد من البلدان تسامحاً إزاء توسع نطاق نظم التعليم في الظل، أي الدروس الخصوصية التكميلية، على الرغم من آثارها على الإنصاف. ومن الناحية العملية، لا تتواصل العديد من وزارات التعليم مع مكاتب الإحصاء التابعة لها للجمع بين بيانات الإنفاق العام والإنفاق الخاص.

ثانياً، على الرغم من وجود بيانات وفيرة نسبياً، فإن الاستقصاءات الخاصة بإنفاق الأسر ليست موحدة. ولكل منها تعريفها الخاص للإنفاق على التعليم، الذي يشمل بنوداً مختلفة في الاستبيانات. ومن ثم، قد تكون التقديرات أدنى أو أعلى من الواقع فيما يخص تكلفة التعليم على الأسر في بعض الحالات.

ومع ذلك، يوجد مثل هذا المعيار. فقد عرّفت اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية فئتين عريضتين من إنفاق الأسر على التعليم، يرد بيانهما فيما يلي:

- مدفوعات الأسر المقدمة إلى مؤسسات التعليم والتي تشمل الرسوم الدراسية، والرسوم الأخرى التي تدفع لقاء الخدمات التعليمية (مثل التسجيل والمختبرات والامتحانات)، والرسوم التي تدفع لقاء الخدمات المساعدة (مثل الإقامة الداخلية في المدرسة، والوجبات، والخدمات الصحية)، وأي صندوق مدرسي أو مساهمة مالية يدفعها أولياء الأمور إلى المدرسة، بما في ذلك ما يُدفع عن طريق رابطات أولياء الأمور والمعلمين أو لجان الإدارة المدرسية.

ويجب توخي الحذر في معالجة المضللات. فهل العقود القائمة على النتائج ضرورية لإرساء أسس التوجه العام نحو تحقيق النتائج في الحكومة أم يمكن تحقيق ذلك على نحو أفضل من خلال بناء قدرات النظم الإحصائية الوطنية؟ وهل تؤدي النتائج المحددة ولكن الضيقة إلى توجيه الجهود نحو تحقيق نتائج قصيرة الأجل قد تكون غير متوافقة مع التنمية الطويلة الأجل أو تأتي على حسابها؟ ولن يتسنى لنهج «الدفع بحسب النتائج» أن يحل محل نماذج المعونة التقليدية إلا عندما يفي بشروط تقييدية إلى حد ما. وقد يعمل هذا النهج على أفضل وجه في أقل البلدان حاجة إليه، أي في النظم التعليمية التي لديها تصور واضح للغرض والأهداف المتوافقة مع الجهات المانحة التي تستطيع تحمل المخاطر.

وقد يكون الدفع بحسب النتائج مجرد محاولة أخرى لفرض شروط على المعونة، ومحاولة لا تعالج تماماً المشكلات التي عرقلت عملية فرض شروط على المعونة في الماضي. ومن ثم، فإن الاستنتاج الرئيسي للاستعراض الرفيع المستوى لمسألة فرض الشروط على المعونة في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين يظل صالحاً: «ينبغي أن تتناول [الجهات المانحة] تصميم عملية فرض الشروط بشيء من التواضع، مع التسليم بأن المشكلات التي تواجهها البلدان النامية معقدة في طبيعتها ولا يصلح غالباً حل واحد لمعالجتها» (Koeberle et al., 2005).

وفيما يتعلق بتعزيز المساءلة، يبدو أن نهج «الدفع بحسب النتائج» يضغط على مقدمي الخدمات غير الحكوميين. ومع ذلك، لا توجد دلائل تذكر على أن ديناميات المساءلة آخذة في التغير لدى الحكومات التي لا تزال تحتاج إلى المعونة، بقدر ما كانت تحتاج إليها في أي وقت مضى، لبناء مؤسسات قوية، وهناك مسألة مساءلة الجهات المانحة الحريصة على تحويل المخاطر إلى الجهات المتلقية للمعونة، وهي أقل الجهات استعداداً لتحملها.

إنفاق الأسر

يعد تقدير إنفاق الأسر على التعليم ضرورياً للتخطيط ولرصد ما إذا كانت السياسات فعالة وعادلة. ومع ذلك، فإن دورها الرئيسي في ضمان عدم تخلف أحد عن الركب هو أمر يُقدّر بأدنى مما هو في الواقع. وتمثل تكلفة التعليم عائقاً رئيسياً أمام مشاركة الأسر المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل في المدارس. فإن تجاهل النسبة التي تنفقها الأسر من أموالها يؤدي إلى فقدان جزء كبير من صورة الأوضاع المالية. والمقصود

تحقيقاً تاماً، ولم يحقق هذه المعايير سوى 26 استقصاءً بدرجة مُرضية، أي بتغطية بنود الإنفاق الأساسية، وهي حديثة نسبياً، والاشتمال على بيانات عن مستوى التعليم المقترن بحضور الطلاب (UIS, 2017a).

وضع معهد اليونسكو للإحصاء في عام 2017 بروتوكولاً لتقدير إنفاق الأسر على التعليم بطريقة قابلة للمقارنة قدر الإمكان. ومع أن هذه البيانات قد نُشرت روتينياً فيما يتعلق بالبلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، التي لا تزال توفر القسم الأعظم من المعلومات الحديثة، فإن هذه هي المرة الأولى التي تنشر فيها بيانات قابلة للمقارنة فيما يتعلق بالبلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل. وقد حظيت بالأولوية البلدان التي تتاح للجمهور بياناتها الجزئية المستمدة من الاستقصاء، ولكن سيضاف المزيد من البيانات بعد التوصل إلى اتفاقات مع أصحاب البيانات.

ومن النتائج الرئيسية أن إدراج إنفاق الأسر يمكن أن يغير طريقة فهم الجهود التي تبذلها البلدان في مجال التعليم. فعلى سبيل المثال، أنفقت السلفادور وإندونيسيا من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم أقل مما أنفقته فرنسا وهولندا بنقطتين مئويتين، ولكنهما تفوقت عليهما في الإنفاق عموماً لأن الأسر أنفقت أكثر من ثلاث نقاط مئوية من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم (الشكل 20-10). وبالمثل، كان إنفاق أوغندا أدنى إنفاق حكومي من بين 55 بلداً توافرت بيانات بشأنها في الفترة 2013-2015، باستثناء منطقة مكاو الإدارية الخاصة في

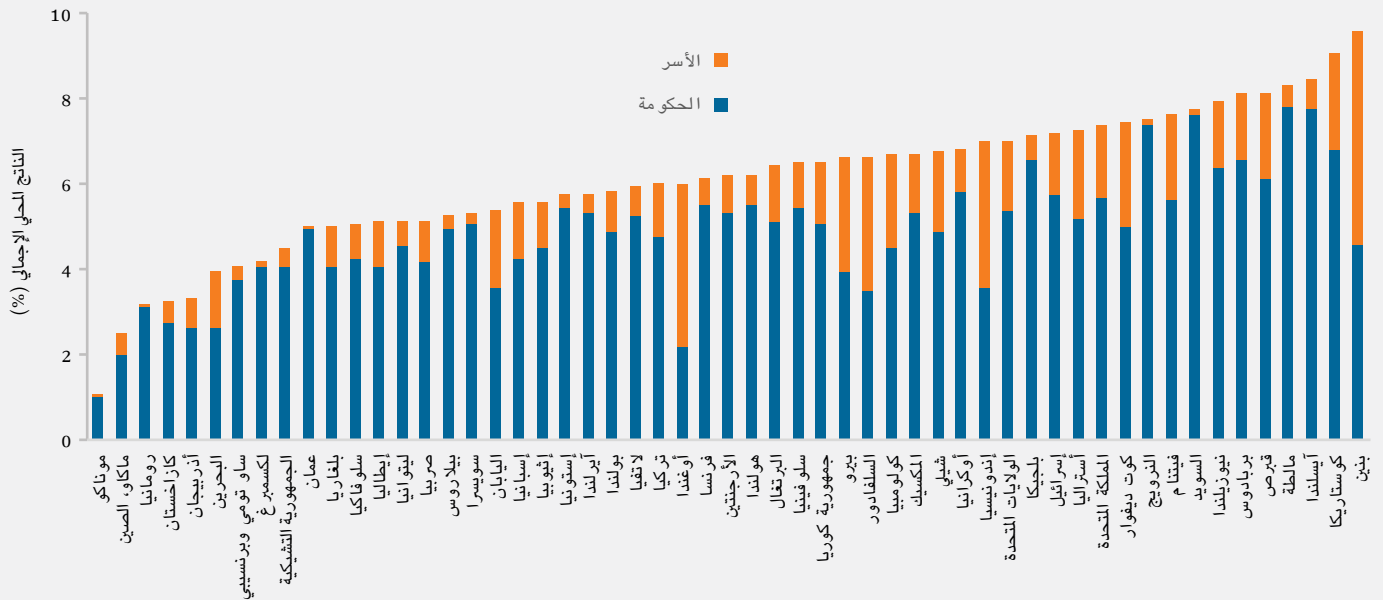
مدفوعات الأسر للحصول على السلع والخدمات التعليمية التي تُشتري من خارج المؤسسات التعليمية، والتي تشمل المدفوعات المطلوبة للحضور في المدارس (مثل الزي المدرسي والملابس المطلوبة والكتب المدرسية وغير ذلك من المشتريات المطلوبة) والمدفوعات غير المطلوبة للحضور (الدروس الخصوصية، وتكاليف النقل، ورسوم المقصف، والكتب الإضافية، ومعدات وخدمات الحواسيب المنزلية).

وهذا المعيار هو أساس الحسابات الوطنية الخاصة بالتعليم التي ترمي إلى توفير إطار متسق لتقديم التقارير عن كل الإنفاق المتصل بالتعليم في بلد ما (محور السياسات 20-3). بيد أن هذا المعيار لم يؤثر بعد تأثيراً كافياً في تصميم الأقسام المتصلة به في استبيانات الأسر.

وقد قام معهد اليونسكو للإحصاء بتحليل استبيانات 99 استقصاءً للأسر ووضع ثلاثة معايير لتقييم نوعية المعلومات، وهي: عدد بنود الإنفاق وفقاً لما حددته اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية؛ وتاريخ الاستقصاء؛ ومستوى المعلومات التي تم جمعها (أي القدرة على التمييز بين الإنفاق لكل فرد من أفراد الأسرة بحسب مستوى التعليم وبحسب نوع المؤسسة التعليمية). وهذا المعيار الأخير مهم لأن استقصاءات دخل الأسر وإنفاقها لا تتضمن عادة سوى سؤال واحد أو سؤالين عن الإنفاق على التعليم، ولا يمكن بذلك استخلاص إلا القليل من المعلومات الدقيقة. ولم يحقق أي استقصاء كل المعايير الثلاثة

الشكل 20-10:

يؤدي إغفال مساهمات الأسر إلى فقدان جزء كبير من مجموع الإنفاق على التعليم
الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي بحسب مصدر الأموال، بلدان مختارة، 2013-2015



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

”

من بين البلدان التي لديها بيانات منذ عام 2005، زادت نسبة الإنفاق التي تتحملها الأسر من 18% في البلدان المرتفعة الدخل إلى 33% في البلدان المنخفضة الدخل

“

من مجموع الإنفاق على التعليم مقدار الثلث على الأقل في ثلث البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل. وبلغت هذه النسبة في كمبوديا 69% في عام 2011 (الشكل 20-11).

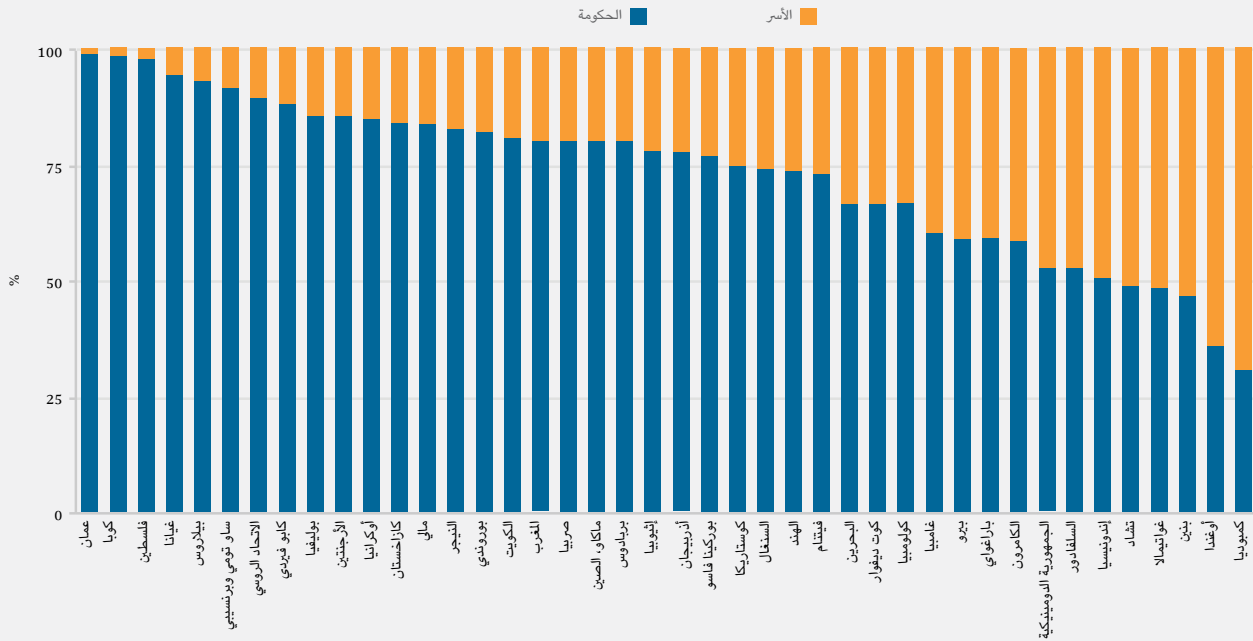
ولا يزال هناك الكثير من العمل لضمان إجراء الاستبيانات الخاصة باستقصاءات ميزانية الأسر، فضلاً عن تحليلات المؤسسات والباحثين، واستخدام المعيار الذي وضعتة اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية. وإن لم يتم ذلك، فقد تؤدي التقديرات الشديدة التباين إلى الارتباك. ففي تحليل لأربعة بلدان عربية، أشارت البيانات المستمدة

الصين وموناكو. ولكن إذا ما وضعت مساهمات الأسر في الاعتبار، أصبح الإنفاق الوطني في أوغندا مماثلاً للإنفاق في الأرجنتين أو تركيا.

وتؤكد النتائج أيضاً ما يرد في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2015 من أن نسبة الإنفاق على التعليم التي تتحملها الأسر تزداد كلما انخفض مستوى دخل البلد. وعلى الرغم من أن عدد البلدان أصغر من أن يتيح استخلاص استنتاجات عامة، فإن نسبة الإنفاق التي تتحملها الأسر زادت في البلدان التي لديها بيانات منذ عام 2005 بنسب امتدت من 18% في البلدان المرتفعة الدخل إلى 25% في البلدان المتوسطة الدخل و33% في البلدان المنخفضة الدخل. وبلغ الجزء الذي تتحمله الأسر

الشكل 20-11:

تساهم الأسر بما لا يقل عن ثلث مجموع تكاليف التعليم في ثلث البلدان
توزيع مجموع الإنفاق على التعليم بحسب مصدر الأموال، بلدان مختارة، 2005-2015



ملاحظة: يبين الشكل جميع البلدان التي لديها بيانات عن الفترة المعنية باستثناء بلدان الاتحاد الأوروبي ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ويتألف الإطار من ثلاثة أبعاد أساسية، وهي: وظائف الرعاية، وصناعات مقدمي الخدمات، ومصادر التمويل. ويمكن هذا التصنيف من تحليل حجم الإنفاق بحسب القطاع (العام والخاص)، والجهة الممولة (الضمان الاجتماعي والميزانية العامة والأسر)، والمستوى (الرعاية في التعليم الابتدائي والثانوي والعالي، والمستحضرات الصيدلانية، والرعاية طويلة الأجل، والوقاية)، والبرنامج، والخدمات، والجهات المستفيدة (بحسب الخصائص الفردية).

وقام خبراء من المنظمات الثلاث في عام 2005 بتأليف الفريق الدولي لحسابات الصحة بغية إدارة جمع البيانات الدولية من خلال الاستبيان المشترك بين منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية ومنظمة الصحة العالمية بشأن حسابات الصحة (Yazbeck, 2016). ويضم الفريق أيضاً شركاء آخرين، منهم وزارة التنمية الدولية البريطانية، والشعبة الإحصائية في الأمم المتحدة، ووكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة، والبنك الدولي، وتساعد هذه الجهات في التمويل وبناء القدرات بغية إنشاء أفرقة وطنية معنية بحسابات الصحة داخل المؤسسات في البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل. ويُقصد بإضفاء الطابع المؤسسي أن تفرض الحكومات إنتاج واستخدام مجموعة دنيا من بيانات الإنفاق الصحي المتفق عليها عالمياً باستخدام إطار موحد للمحاسبة في مجال الصحة (World Bank, 2010). ويتيح تولي الحكومة إدارة العمل ضمان القدرة المالية والبشرية والبنى الأساسية اللازمة لإنتاج البيانات واستخدامها على نحو منظم.

ونُشر في عام 2011، عقب مشاورات عديدة مع البلدان، دليل منقح لحسابات نظام الصحة بغية توضيح بعض المفاهيم والتصدي للتحديات التنظيمية والمالية المتغيرة التي تواجه النظم الصحية (مثل مسائل الرعاية طويلة الأجل المتصلة بالأمراض المزمنة والشيخوخة، وإيرادات برامج التمويل الصحي، وتوخي الشفافية في إظهار المساعدات الخارجية) (Morgan and

” بحلول عام 2014، كان 112 بلداً قد أنتج حسابات صحية وطنية استناداً إلى إطار نظام الحسابات الصحية لعام 2011، وكان 21 بلداً في طور إعداد الحسابات “

(Murakami, 2014; OECD, 2011).

وبحلول عام 2014، كان 112 بلداً قد أنتج حسابات صحية وطنية استناداً إلى إطار نظام الحسابات الصحية لعام 2011، وكان 21 بلداً في طور إعداد الحسابات (WHO, 2017a). وقد قامت بعض البلدان بإضفاء الطابع المؤسسي على العملية. وأصدرت أفغانستان بيانات عن أعوام 2009 و2012 و2014 (Hashimi et al., 2014; WHO, 2017a). وأنتجت جمهورية الكونغو الديمقراطية بيانات مفصلة عن الإنفاق على الصحة للفترة 2010-2013 بحسب مصدر الأموال وبحسب المرض، مع تبيان الحسابات الفرعية المتعلقة بالصحة الإنجابية وفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز والأطفال، وأدى ذلك إلى إظهار المناطق التي يقع عليها

من الاستقصاء المنسق لدخل الأسر وإنفاقها في فلسطين للفترة 2010/2011 إلى أن 5.5% من إنفاق الأسر خصص للتعليم، وعلى رأسه التعليم العالي. ويعادل ذلك نسبة أكبر بكثير من نسبة 0.2% من الناتج المحلي الإجمالي الواردة في قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (Rizk and Abou- Ali, 2016). وأظهر استعراض شمل 12 بلداً من بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي أن مساهمة الأسر كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي بلغت 3.6% في كوستاريكا في عام 2013 و1.9% في المكسيك في عام 2014، بينما تبلغ الأرقام المناظرة في قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء نسبة 2.2% فيما يخص كوستاريكا ونسبة 1.4% فيما يخص المكسيك (Acerenza and Gandelman, 2017). بيد أن إصدار التقديرات الأولية لإنفاق الأسر يمثل خطوة أولى هامة في هذا الصدد. وجاء الآن دور الحكومات في إيلاء هذه المسألة ما يلزم من اهتمام.

محور السياسات 20-3: استخلاص الدروس من تجربة قطاع الصحة عند وضع حسابات وطنية للتعليم

يمثل وضع إطار وطني لحسابات التعليم في الفترة الأخيرة خطوة هامة نحو رسم صورة شاملة متسقة داخلياً للإنفاق على التعليم. فقد عرض معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية ومعهد اليونسكو للإحصاء، بدعم من الشراكة العالمية من أجل التعليم، نهجاً يقوم على نظام الحسابات الوطنية (الذي يحسب عموماً الناتج المحلي الإجمالي) ويستند إلى عقود من الخبرة في قطاع الصحة. ويحدد الإطار التدفقات المالية ويتبناها انطلاقاً من مصادرها (الحكومات والجهات المانحة والأسر) ووصولاً إلى الجهات المستفيدة من أجل استخدامات متعددة (مثل الإنفاق المتكرر والإنفاق الرأسمالي). ومن المحتمل أن يكون هذا الإطار أداة تخطيط قيمة للحكومات وأداة للمساءلة تتيح للمجتمع المدني رصد العقوبات ومصادر عدم المساواة.

بيد أن وضع إطار لا يكفي لشروع البلدان التي تعتمد الأداة في اتّباع إجراءات منهجية. ويعرض هذا القسم تجربة الجهود المبذولة لنشر الحسابات الوطنية الخاصة بقطاع الصحة واستخلاص الدروس منها بغية تطبيق ما يعادلها في قطاع التعليم.

اقترح طريقة لحساب جميع النفقات ...

يمكن إرجاع محاولات إعداد حسابات قطاع الصحة إلى ستينيات القرن الماضي، عندما نشر التقرير الأول الذي جمع معلومات مقارنة عن الإنفاق على الصحة واقترح وضع إطار محاسبي موحد للتخطيط الصحي (Abel-Smith, 1967). ولكن لم يطرأ أي تغيير على الوضع حتى عام 2000، حيث نشر «نظام حسابات الصحة» الذي أعده المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومنظمة الصحة العالمية، والذي كان إطاراً محاسبياً للإنفاق على الرعاية الصحية متفقاً عليه لغرض المقارنة الدولية (OECD, 2000). وطُبقت المفاهيم والتعريفات والتصنيفات وقواعد المحاسبة المشتركة على بلدان لديها نظم صحية مختلفة.

”

يجب أن يكون استحداث نهج محاسبي قوي للإنفاق مدعماً بموارد كافية لإيصال فائدته إلى واضعي السياسات

“

ولا يدل ذلك على أن إطار نظام الحسابات الصحية غير كاف في حد ذاته. ويقتضي جمع بيانات الإنفاق، في الحالة البديلة، وجود آلية جيدة لتجنب الازدواجية في حساب التكاليف أو إغفالها أو سوء توزيعها. ونظراً إلى ضعف القدرات وعدم كفاية الدعم داخل البلدان، ركز إنتاج الحسابات على قطاعات فرعية معينة واعتمد أحياناً على خبراء استشاريين دوليين. ويعني ذلك أن البيانات قد تكون جزئية وأن الدولة قد لا تمسك بزماء العملية. ونظراً إلى وجود ثغرات، تستند بعض البيانات الواردة في قاعدة بيانات الإنفاق العالمي على الصحة إلى تقديرات باستخدام برمجيات وضعتها منظمة الصحة العالمية بدلاً من الاستناد إلى تقارير قطرية تقدّم سنوياً (WHO, 2017c).

والعبرة الثانية هي أنه على افتراض أن الإطار يلبي من حيث المبدأ احتياجات واضعي السياسات، فإن إضفاء الطابع المؤسسي على أدوات المحاسبة هذه يستلزم دعماً قوياً من واضعي السياسات الرئيسيين. بيد أن الفهم غير الكافي لفوائد الإطار المذكور قد يؤدي بسهولة إلى نقص في الالتزام وفي تبني الأنشطة، وإلى قدر غير كاف من الاستثمار في الموارد المالية والبشرية، وفي نهاية المطاف إلى عدم القدرة على بناء المعارف المؤسسية (Van Der Gaag and Abetti, 2011). وكانت وزارة الصحة في جنوب أفريقيا قد فصلت الحسابات الوطنية المتعلقة بالصحة في التسعينات من القرن الماضي ولكنها أوقفت إنتاجها لاحقاً. وتعمل وزارة الخزانة الوطنية ووزارة الصحة الآن معاً لاستئناف تلك الجهود.

ويجب أن يكون استحداث نهج محاسبي قوي للإنفاق مدعماً بموارد كافية لإيصال فائدته إلى واضعي السياسات. فقد جرى في مالي دمج نتائج الحسابات الوطنية المتعلقة بالصحة في خطة قطاعية في عام 2008 وفي سياسة تهدف إلى تحويل تمويل شؤون الصحة من المستوى المركزي إلى المستوى المحلي (Maeda et al., 2012). وأفضى اكتشاف وجود عدم مساواة في توزيع مخصصات الإنفاق العام على برامج التأمين الصحي في تركيا إلى تيسير استحداث برنامج التحول الصحي في عام 2003، الذي حقق الانسجام بين مختلف برامج المستحقات، وخفض الإنفاق الذي يقع على عاتق الفقراء (Pearson et al., 2016). وأظهرت بيانات الحسابات الوطنية المتعلقة بالصحة في جمهورية تنزانيا المتحدة أن نسبة كبيرة من المعونة كانت تتجاوز الحكومة، فقد كانت الجهات المانحة تنفذ البرامج مباشرة. وقد استخدمت هذه الشواهد لحث الجهات المانحة على نقل نسبة أكبر من المعونة عبر النظم الحكومية.

عبء المرض في البلد وضرورة تقديم تقارير إلى الجهات المانحة التي تمويل الأنشطة الصحية (WHO, 2017b).

وتشجع منظمات مختلفة في الواقع على استخدام الحسابات الوطنية المتعلقة بالصحة، ويمثل ذلك في جزء منه سعيًا إلى تحسين المساءلة المتبادلة والشفافية. وقام الاتحاد الأوروبي منذ عام 2016 بتشريع تقديم بيانات الإنفاق على الصحة وفقاً لإطار نظام الحسابات الصحية لدى الدول الأعضاء فيه (European Commission, 2015). وتقوم جميع بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بما فيها شيلي والمكسيك وتركيا، بتقديم البيانات سنوياً، مع أن ذلك ليس إلزامياً. ووضع الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا سياسة بشأن الاستدامة والمراحل الانتقالية والتمويل المشترك، وشجع هذا الأمر بقوة البلدان أصحاب الطلبات على إضفاء الطابع المؤسسي على العمليات الخاصة بحسابات الصحة (Global Fund, 2016, 2017).

... هو الخطوة الأولى فقط لضمان استخدام المعلومات بفعالية

لعل الخبرة الممتدة على مدى عقدين تقريباً في مجال الحسابات الوطنية الخاصة بالصحة تزود قطاع التعليم بالعديد من العبر القيمة. فيجب في المقام الأول أن يخدم الإطار احتياجات البلدان، لا احتياجات الجهات المانحة والدراسات المقارنة الدولية فحسب. ويمكن من حيث المبدأ أن يتيح إطار قوي تكوين صورة دقيقة لمجموع تدفقات التمويل داخل قطاع ما من أجل تعزيز التخطيط المستدام للميزانية وتعزيز المساءلة وتحسين الإنصاف بين الفئات السكانية أو المناطق أو مجالات البرنامج. ومع ذلك، فقد انتقد نظام الحسابات الصحية باعتباره نهجاً تتحكم به الجهات المانحة، وأدى ذلك إلى وقوع تنازع بين أولويات الجهات المانحة وأولويات واضعي السياسات الوطنية فيما يتعلق بالمعلومات التي يتسنى لواضعي السياسات استخدامها والمعلومات التي يريدون استخدامها (Yazbeck, 2016).

وتستخدم بعض البلدان في الواقع أنواعاً أخرى من حسابات الصحة. ومع أنه يمكن ربط جميع المنهجيات بنظام الحسابات الوطنية، فإن البدائل أبسط. فحسابات قطاع الصحة التي تدور في فلك الحسابات الوطنية تمثل امتداداً مباشراً لها، إذ إن الحسابات الوطنية تستند إلى التكاليف المرتبطة بالإنتاج، لا إلى التكاليف المرتبطة بالاستهلاك، وبذلك فهي تماثل حسابات قطاع الصحة. وقد اعتادت بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي على استخدام هذا النهج منذ وقت طويل. وبذلك منظمة الصحة العالمية جهداً لحث البلدان على إعداد حسابات فرعية للمعلومات الخاصة بصحة الأطفال والأمهات وبفيروس نقص المناعة البشرية/ الإيدز والملاريا ضمن نطاق الحسابات الوطنية المتعلقة بالصحة لتسريع وتيرة توافر بيانات الإنفاق عن المجالات التي لها آثار قصوى على البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل.

تحملت الأسر في نيبال وأوغندا نسبة كبيرة غير متناسبة من مجموع الإنفاق على التعليم

“

استغلال الزخم في التعليم

الحسابات الوطنية الخاصة بالتعليم الكاملة أو الجزئية، أن الأسر في أفقر بلدين من هذه البلدان تتحمل نسبة كبيرة غير متناسبة من مجموع الإنفاق على التعليم. فقد دفعت الأسر في أوغندا 100% من التكاليف في التعليم قبل الابتدائي، و76% في التعليم الثانوي و70% في التعليم العالي. وتحملت الأسر التي لديها طلاب في التعليم العالي في نيبال نسبة 80% من التكاليف، ودفعت الأسر نحو 40% من تكلفة التعليم الابتدائي. أما الأسر في فيتنام فدفعت 13% من مجموع تكاليف التعليم الابتدائي، وهي نسبة أقرب بكثير إلى المستويات التي لوحظت في البلدان المرتفعة الدخل (الشكل 20-12).

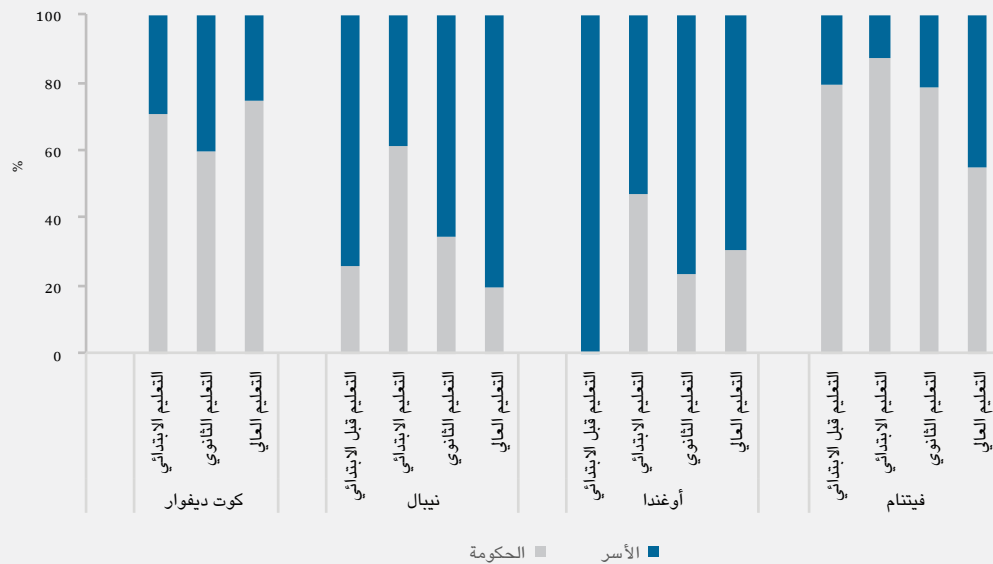
وانتهت الدراسة التجريبية في عام 2016. وتتمثل الخطوة التالية في تأليف فريق عمل دولي خاص معني بالحسابات الوطنية الخاصة

أيًا كانت التحديات، لا شك في أن هناك منافع كثيرة يمكن تحصيلها من التنفيذ المتسق لإطار محاسبي للإنفاق العام في التعليم. وتتماشى قواعد المحاسبة مع نظام الحسابات الوطنية، وهذا ما يتيح تحقيق الاتساق بين القطاعات، وتراعي المنهجية بدقة الجهود السابقة التي بذلتها اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية من أجل حساب الإنفاق على التعليم. ويطبق التصنيف الدولي الموحد للتعليم لضمان القابلية للمقارنة على الصعيد الدولي.

وأظهرت الدراسة التجريبية إمكانات كبيرة. وبيّنت مقارنة بين أربعة بلدان - كوت ديفوار ونيبال وأوغندا وفيتنام - جرى فيها تقدير

الشكل 20-12:

في البلدان المنخفضة الدخل، مثل نيبال وأوغندا، تتحمل الأسر النسبة الكبرى من مجموع الإنفاق على التعليم
نسبة الإنفاق على التعليم لكل طالب بحسب مستوى التعليم ومصدر التمويل، بلدان مختارة، 2013-2015



ملاحظة: لا تحتسب في نيبال وأوغندا مساهمة المعونة في مجموع الإنفاق.
ملاحظة: معهد اليونسكو للإحصاء (2016).

الحسابات الوطنية الخاصة بالتعليم. وتوجد منابر من هذا النوع بين بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي: فيناقش خبراء حسابات الصحة من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فضلاً عن ممثلي المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومنظمة الصحة العالمية، في اجتماع سنوي، المشكلات التي تواجه إنتاج البيانات واستخدامها. وهناك أيضاً اجتماع سنوي لمنطقة آسيا والمحيط الهادي بين خبراء منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومنظمة الصحة العالمية المعنيين بحسابات قطاع الصحة.

وختاماً، يمكن القيام بالمزيد لتشجيع التبادل المثمر مع الأفرقة الوطنية التي تعمل بالفعل على حسابات قطاع الصحة. ونظراً إلى أن التقنيات الأساسية لا تختلف اختلافاً كبيراً بين القطاعين، فيمكن استخدام خبرة الأفرقة المعنية بالحسابات الوطنية لقطاع الصحة من أجل إعداد حسابات قطاع التعليم بتكلفة منخفضة نسبياً، كما يبين ذلك مثال حديث من كازاخستان (الإطار 20-3).

بالطبع يتألف من هيئات تعمل في جمع بيانات الإنفاق على التعليم. ومثلما قام المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومنظمة الصحة العالمية بوضع معايير المحاسبة لقطاع الصحة، فيمكن أن يقود المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومعهد اليونسكو للإحصاء الجهود الرامية إلى وضع الصيغة النهائية لدليل حسابات نظام التعليم الذي يوسع نطاق الناتج النهائي للدراسة التجريبية. وينبغي أن يستفيد فريق المحاسبة الدولي المعني بالتعليم من الدعم المالي والتقني الطويل الأجل الذي تقدمه الوكالات الثنائية والمتعددة الأطراف لضمان الاستمرارية ومنع الآثار المؤقتة التي يحدثها النهج القائم على المشروعات. وينبغي لفريق العمل الدولي الخاص أن يواصل استعراض مجموعة من القواعد المحاسبية لضمان مستوى عالٍ من التوافق في مجموع الإنفاق على التعليم، بما في ذلك إنفاق القطاع الخاص.

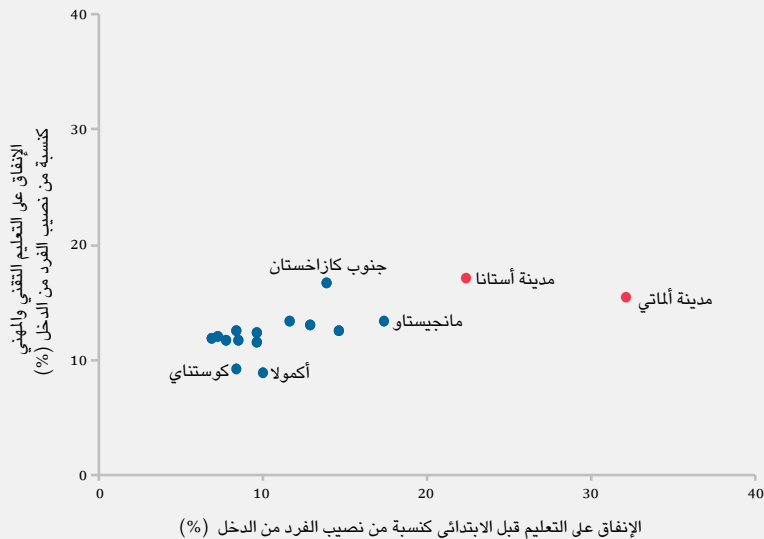
ويعد إنشاء منبر يتيح للبلدان تبادل المعارف التي لديها والمعلومات الخاصة بالتحديات التي تواجهها أمراً أساسياً لضمان استدامة

الإطار 20-3

تساعد الحسابات الوطنية الخاصة بالتعليم في تقدير أوجه التباين بين المناطق في كازاخستان

الشكل 20-13:

تنفق الأسر الحضرية في كازاخستان نسبة كبيرة من دخلها على التعليم قبل الابتدائي والتعليم المهني والإنفاق على التعليم قبل الابتدائي والتعليم التقني والمهني كنسبة من نصيب الفرد من الدخل، بحسب المنطقة، 2015



ملاحظة: تمثل النقاط الحمراء المناطق الحضرية.
ملاحظة: (Nurgozhayev (2016).

شهدت كازاخستان نمواً اقتصادياً سريعاً وتخفيفاً لحدة الفقر في السنوات القليلة الماضية. وقد استفاد مشروع ترعاه مؤسسة سوروس من خبرة تكتون على مر السنين في مجال استخدام الحسابات الوطنية لقطاع الصحة ونقلها إلى قطاع التعليم.

وانخفض مجموع الإنفاق على التعليم على مدى ثلاث سنوات متتالية، من 4.7% من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2012 إلى 3.9% في عام 2015. ومثل إنفاق الحكومة نسبة 83.5% من مجموع الإنفاق، وخصصت منه نسبة 14% للإنفاق الرأسمالي، أي ضعفي المتوسط في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وانخفضت نسبة إنفاق القطاع الخاص من المستوى المرتفع البالغ 19% في عام 2011 إلى 16.5% في عام 2015 ولكنها ظلت أعلى من المتوسط البالغ 12% في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. والتعليم الابتدائي والثانوي مجاني في كازاخستان، ولكن الأسر تنفق الكثير من أموالها على مستويات التعليم الأخرى. فتتفق الأسر، على سبيل المثال، نسبة 25% من مجموع الإنفاق على التعليم قبل الابتدائي.

وأبرز توافر حسابات التعليم بحسب المناطق، وهو سمة خاصة من سمات المشروع، مجالات عدم الإنصاف، ولا سيما بين المناطق الريفية والمركزين الحضريين الرئيسيين. فعلى سبيل المثال، أنفقت الأسر في مدينة ألماتي 32% من نصيب الفرد من الدخل على التعليم قبل الابتدائي و15% على التعليم المهني، مقابل نحو 10% في المناطق الأخرى (الشكل 20-13).

الخلاصة

يتيح وضع منهجية للحسابات الوطنية الخاصة بالتعليم فرصة لمعالجة مسألتي الكفاءة والإنصاف المتسمتين بأهمية بالغة. وليست هذه سوى بداية جهد منسق لنشر منهجية لمواصلة الإعداد والتنفيذ فيما بين البلدان والاتفاق على هذه المنهجية. ويتعين على الجهات المعنية أن تدرس التاريخ والتحديات فيما يتعلق بنشر الحسابات الوطنية الخاصة بالصحة، بحيث تصبح الحسابات الوطنية الخاصة بالتعليم أداة لدعم السياسات.

الفصل 21

21

خلاصات وتوصيات

مجموعة من التلاميذ يتعلمون
في إطار برنامج «Teach for
Nigeria» يقفون أمام مدرستهم

مصدر الصورة: TEACH FOR NIGERIA / GEM REPORT



- توجد مشكلات تعليمية كبيرة لا بد من إيجاد حلول لها 292
- المساءلة جزء من الحل ولكن ينبغي أن تكون مصممة بتواضع 293
- آليات المساءلة فعالة في سياقات محددة 294
- ... ولكن قد تأتي بنتائج عكسية في سياقات أخرى إذا كانت سيئة التصميم 295
- كيف ينبغي للحكومات أن تصمم وتنفذ آليات قوية للمساءلة؟ 295

وفقاً

إطار العمل لتحقيق الهدف الرابع - التعليم بحلول عام 2030 تتألف مهمة التقرير العالمي لرصد التعليم من شقين. فهو يمثل أولاً «آلية الرصد والإبلاغ بشأن الهدف 4 الخاص بالتعليم من بين أهداف التنمية المستدامة، وبشأن التعليم في إطار الأهداف الأخرى للتنمية المستدامة». وقد تناول العدد الأول من التقرير الصادر في عام 2016 التحديات التي تواجه عملية رصد الخطة الجديدة للتعليم والعلاقات المتبادلة بين التعليم والأهداف الأخرى للتنمية المستدامة.

ويقوم ثانياً بتقديم «معلومات عن تنفيذ الاستراتيجيات الوطنية والدولية بغية المساعدة في تذكير جميع الشركاء الملائمين بمسؤولياتهم في الالتزام بتعهداتهم وذلك كجزء من متابعة واستعراض تنفيذ مجمل أهداف التنمية المستدامة». وعلى ذلك، حُصِّص هذا العدد الثاني من التقرير لمفهوم المساءلة وجرى تناوله من مختلف زواياه والإحاطة به من كافة جوانبه. إذ بدلاً من التعامل مع هذا المفهوم كأمر بديهي مسلم به، تفحص التقرير بعين النقد ما يقوم عليه من أسس وركائز وتفحص إمكاناته وحدوده لمعرفة ما إذا كانت المساءلة فعالة ومجدية وفي أي ظروف.

وقد عُرِّفت المساءلة على أنها عملية ترمي إلى مساعدة الأطراف الفاعلة على الوفاء بمسؤولياتها وتحقيق أهدافها، ويلتزم بموجبها الأفراد أو المؤسسات، لدواعي سياسية أو اجتماعية أو أخلاقية، ببيان كيفية وفائهم بمسؤوليات أنيطت بهم محددة تحديداً واضحاً.

”

الافتراضات بشأن حوافز الأطراف الفاعلة في مجال التعليم يجب أن تعامل بحذر عند وضع آليات المساءلة لتجنب إدخال إصلاحات سريعة وسطحية

“

ولئن كان مفهوم المساءلة غير معروف أو غير واضح من الناحية اللغوية والثقافية في العديد من البلدان، فإن له في بلدان أخرى جذوراً راسخة بل ومتغلغلة في صميم الوعي الوطني بحيث صار هناك من يتحدث بـ «عصر المساءلة» في مجال التعليم كما هو الحال مثلاً في الولايات المتحدة.

وفي سياق الهدف 4 للتنمية المستدامة، حيث يعتبر التعليم مسؤولية مشتركة، عالج هذا التقرير مسألة كيفية استخدام المساءلة على نحو يساهم في بناء نظم تعليمية شاملة ومنصفة وذات نوعية جيدة. وتتمثل الرسالة الرئيسية في أن المساءلة هي إحدى الركائز لجودة نظام التعليم، إلا أن افتراضاتها النفسية بشأن ما الذي يحفز الأطراف الفاعلة في مجال التعليم يجب أن تُعامل بحذر لتجنب إدخال إصلاحات سريعة وسطحية تنطوي على عواقب سلبية محتملة.

توجد مشكلات تعليمية كبيرة لا بد من إيجاد حلول لها

سلط هذا التقرير الضوء على مجموعة من المشكلات الخطيرة فيما يتعلق بتوفير الخدمات التعليمية والمهارات والكفاءات التي يكتسبها الأطفال والشباب والكبار. وأعاد النظر في بعض النقاط البارزة في القسم المخصص لرصد التقدم المحرز نحو تحقيق الهدف 4 للتنمية المستدامة، ما سمح بالخروج بلمحة عامة متكاملة.

لهذا النجاح؟ تأتي الدعوات إلى المساءلة على رأس قائمة الحلول المحتملة، وقد طُرحت في المقدمة أربعة أسئلة، تُعالج في الأقسام الأربعة التالية. والأسئلة هي:

■ كيف يمكن لسياسات المساءلة أن تأخذ في الحسبان الترابط والاعتماد المتبادل بين الأطراف الفاعلة التي تعمل على تحقيق هدف مشترك؟

■ أي المقاربات للمساءلة يُرجَّح أن تساعد البلدان على تحقيق الهدف المتمثل في ضمان التعليم الشامل والمنصف والجيد؟

■ تحت أي شروط أو ظروف يمكن لمختلف نهج أو مقاربات المساءلة أن تكون فعالة في تحقيق التعليم الشامل والمنصف والجيد؟

■ ما هو دور البيئة المواتية في ضمان المساءلة الفعالة، وما المطلوب لتعزيز مثل هذه البيئة بالنسبة للأطراف الفاعلة المعنية؟

المساءلة جزء من الحل ولكن ينبغي أن تكون مصممة بتواضع

باتت المساءلة تعتبر أكثر فأكثر جزءاً أساسياً من مجموعة متكاملة من الحلول. ويرحب التقرير العالمي لرصد التعليم بهذا المنحى، وذلك لسببين: أولهما أن التقرير قد أنشئ كأداة للمساءلة. فهو يقوم بجمع الأدلة والبيانات لمساعدة القراء على فهم طبيعة ونطاق قضايا التعليم، وتحديد الأطراف المسؤولة، ويحث الأطراف الفاعلة، سواء كانت منظمات المجتمع المدني أو الحكومات أو المنظمات الدولية، على العمل على طريق تحقيق الأهداف المرجوة.

السبب الثاني هو أن القيام بالمسؤوليات والوفاء بها ليس بالأمر السهل. ولا بد للطرف الذي يتحمل هذا العبء أن يكون ظاهراً وليس مستتراً. فالغفلة أو إخفاء الهوية تحجب المساءلة وتشجع التسيب والإهمال حتى وإن كانت النوايا حسنة. والمساءلة شرط أساسي للإدارة الرشيدة، فهي تحمي النظم التعليمية من أولئك الذين يستغلون مناصبهم من أجل الوصول إلى غايات خاصة وتحقيق مكاسب شخصية، كما تشهد بذلك أمثلة عديدة ترد في هذا التقرير تتعلق بالإهمال والفساد.

لهذا السبب تنطوي المساءلة، في ظل ظروف معينة، على إمكانيات وأعدة كبيرة فيما يتعلق بتجديد نظم التعليم.

ولكن هناك أيضاً ما يدعو إلى توخي الحذر واعتماد نهج مدروس بعناية مثلما يبين بوضوح استعراض الأدلة في هذا التقرير. وينبغي أن تكون مساءلة الأفراد أولاً وقبل كل شيء عن الأمور التي لهم قدرة على التحكم فيها.

في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تبلغ نسبة الأطفال في سن التعليم الابتدائي الذين لا يكملون هذه المرحلة التعليمية 41%، وتبلغ نسبة الذين لا يكتسبون الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة 87%. وعلى الرغم من أن التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يعتبر مسألة أساسية لتيسير التحاق الطلاب بالمرحلة الابتدائية، إلا أن 79% من بلدان العالم لم تجعل التعليم قبل الابتدائي إلزامياً. وتتراوح نسبة إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي، الذي التزم المجتمع بتعميمه بحلول عام 2030، بين 2% في بوركينا فاسو وما يزيد على 95% في جورجيا وأوكرانيا.

أما فيما يخص مضامين التعليم أو مضمون المناهج الدراسية، فيمكن للبلدان أن توقع على الاتفاقيات والاتفاقات الدولية وتلتزم نفسها مثلاً

بنهج التعليم الشامل أو التعليم من أجل التفاهم الدولي، ولكنها لا تقوم سوى بجهد محدود، أو لا تقوم بأي جهد، من أجل تغيير نظمها التعليمية وفقاً لذلك. وعلى الرغم من الدعوات المتزايدة إلى اعتماد لغة البيت في التدريس طوال المرحلة الابتدائية، لم تقم الحكومات بتنفيذ السياسات اللازمة لإصلاح المناهج الدراسية، والكتب المدرسية، وعمليات التقييم، وتدريب المعلمين. ولهذا النهج السلبي تداعيات طويلة الأمد على مهارات القراءة والكتابة لدى الكبار.

ويواجه العديد من البلدان صعوبة في توفير حتى الخدمات الأساسية. ومن ذلك نجد مثلاً أن واحداً من كل خمسة بلدان لا يستطيع أن يزود سوى نصف المدارس الابتدائية بمرافق مناسبة في مجال الصرف الصحي، وأن واحداً من كل ستة معلمين في المدارس الابتدائية في العالم أجمع لم يتلق أي إعداد يؤهله للقيام بعمله.

وإذا انتقلنا إلى المرحلة الأخيرة في المسيرة التعليمية، أي مرحلة التعليم العالي، نجد أن الكثير من البلدان توفر التعليم في هذه المرحلة مجاناً، لكنها لا تلقت في المقابل إلى التكاليف الإضافية التي يواجهها الطالب. وحين لا توجد تدابير إضافية لتحسين القدرة على تحمل التكاليف، فإن الطلاب من الأسر الغنية هم الذين سيجنون الفوائد كلها من هذه المرحلة التعليمية. ونجد في بعض البلدان المتوسطة الدخل أن ثلثي الطلاب من الخمس الأغنى يكملون أربع سنوات من التعليم العالي بينما يكاد لا يوجد أي طالب من الخمس الأفقر يفعل ذلك، هذا على الرغم من الوعد بجعل التعليم العالي متاحاً للجميع من حيث التكلفة. أما فيما يتعلق بتنمية المهارات والقدرات، فإن الحكومات تقوم، تحت وطأة الضغوط الداعية إلى زيادة الخدمات التعليمية في هذا المضمار، بإيكال هذه المهمة لأطراف ثالثة بموجب عقود تهرم على عجل تعود غالباً بالنفع على هذه الأطراف بدلاً من الطلاب.

وهناك بلدان تصلح لأن تكون مثلاً يحتذى به وقدوة لغيرها من البلدان لما حققته خلال جيل واحد من تطور سريع في مجال التعليم. وهو أمر لا بد للبلدان الأخرى أن تكون قادرة أيضاً على إتيانه. وهنا يطرح السؤال: ما الذي يتطلبه تحقيق هذا الأمر أو ما هي الشروط الأساسية

تعتبر الطرق القانونية والتنظيمية للمساءلة العمود الفقري لدولة تعمل بشكل جيد

آليات المساءلة فعالة في سياقات محددة ...

عرض هذا التقرير عدة مقاربات أو استراتيجيات للمساءلة يمكن أن تكون فعالة مع بعض الأطراف الفاعلة وفي سياقات معينة ولأغراض محددة.

وكان للآلية السياسية للمساءلة دور مؤثر في بعض الأحيان. فالحركات الاجتماعية ورقابة وسائل الإعلام وتدقيقها وصندوق الانتخاب، كلها عوامل محفزة دفعت الحكومات إلى العمل واتخاذ إجراءات لصالح التعليم عندما توفرت للجمهور مساحة كافية للتعبير عن رأيه.

وتعتبر الطرق القانونية والتنظيمية للمساءلة العمود الفقري لدولة تعمل بشكل جيد. وإن المؤسسات العامة الذاتية الإدارة والمستقلة، والموظفين الحكوميين الذين يؤدون دورهم بنزاهة، والهيئات التشريعية المكيّنة، كلها أمثلة على الضوابط والتوازنات الفعالة التي تدقق في أنشطة الحكومة والقطاع الخاص لضمان اتباع المعايير وإزالة الممارسات الخاطئة كما هو الحال في قضايا الفساد بدءاً من المدارس الوهمية وصولاً إلى العقود الفاسدة التي يمكن أن تستنزف المال العام.

أنت نهج المساءلة القائمة على الأداء في أعقاب عمليات الإصلاح في الإدارة العامة الرامية إلى تحفيز الوحدات الحكومية. وتعتمد فعالية هذه النهج عادة على الشفافية، وتعريف واسع للأداء، ومعلومات جيدة، والاستقلالية في صنع القرار.

وطرحت المساءلة الاجتماعية كحل لتعزيز الرقابة على المستوى المحلي عندما تكون المؤسسات الحكومية غير قادرة أو غير راغبة في تلبية احتياجات المواطنين. وتكون آليات المساءلة الاجتماعية مفيدة عندما تكون مدعومة جيداً بالتدريب والموارد المالية وتستهدف سلوكاً يمكن ملاحظته بسهولة. وقد أدت هذه المساءلة إلى ممارسات جيدة تمكن المجتمعات المحلية من التعبير عن آرائها بشأن قضايا جودة المدارس.

وليس من السهل وضع آليات للمساءلة حتى بالنسبة للمسؤوليات التي يبدو أنه يمكن حصرها بفرد واحد أو مؤسسة بعينها. فالمدارس مثلاً مسؤولة عن توفير بيئات مواتية للتعليم، لكن تحقيق هذا الأمر يعتمد على عدة أمور، منها توفير الحكومة للموارد اللازمة، واحترام المعلمين للمعايير المهنية، والسلوك الجيد للطلاب. بناء على ذلك، يتطلب إيجاد بيئات مواتية للتعليم آليات متنوعة للمساءلة، لا سيما فيما يتعلق بترخيص المدارس، ومعايير الاعتماد، والتفتيش المدرسي، ومدونات أخلاقيات مهنة المعلم، ومدونات سلوك الطلاب في المدرسة.

ولكن أخذت الأصوات تتعالى أكثر فأكثر، لا سيما في البلدان العالية الدخل، داعية إلى مساءلة الأفراد بشأن نتائج خارجة عن إرادتهم وقدرتهم على التحكم فيها. مع أن هذه النتائج هي خلاصة مسؤوليات مشتركة تقضي بتوزيع الأدوار وتولي كل طرف ما عليه القيام به. وعلى ذلك، لا يمكن محاسبة الأفراد على نتيجة تعتمد أيضاً على ما قام به الآخرون. وإذا أريد لنظم المساءلة أن تساهم في تعزيز النظم التعليمية، فإنه ينبغي أن تُصمَّم وتنفَّذ انطلاقاً من رؤية بناءة. كما ينبغي أن تستهدف بالدعم الذين هم بأمر الحاجة إليه، وأن تعمل على بناء القدرات ضمن النظام التعليمي بمفرده وكتلته، وتقدم ملاحظات ووجهات نظر مفيدة وفي الوقت المناسب كأساس للتعديلات الضرورية.

وردت في الفصل السابق عبارة مقتبسة من عملية استعراض وتقييم شروط منح المعونة الدولية تفيد بأن الجهات المانحة ينبغي أن تتعامل مع شروط منح المعونة بشيء من التواضع أخذاً في الاعتبار أن المشكلات التي تواجهها البلدان النامية ذات طبيعة معقدة وأنها لا تخضع عادة لحل واحد موحد. وعلى غرار ذلك، يرى هذا التقرير أنه ينبغي لجميع الأطراف الفاعلة، لا سيما القوية والمؤثرة منها، أن تصمم آليات المساءلة بقدر من التواضع أخذاً في الاعتبار الطبيعة المعقدة للمشكلات في قطاع التعليم والتي لا ينفع عادة معها حل واحد موحد.

القوائم التعليمية التي تستهدف عموماً الفئات ذات الدخل المنخفض في بعض البلدان على تجاوز العقبات، إلا أنها دفعت في حالات أخرى المدارس إلى زيادة رسومها. ويتخذ أولياء الأمور قراراتهم بشأن اختيار المدرسة استناداً إلى معلومات مبسرة أو مختصرة، ما يؤثر سلباً على التنوع بين المدارس. وأدت نهج اختيار المدرسة إجمالاً إلى زيادة منسوب الفصل أو العزل بين الطلاب، وتقويض الجهود نحو تحقيق التعليم المنصف والجيد والشامل للجميع.

”

هناك العديد من نهج المساواة التي لم تُصمم لتدوم والتي غالباً ما تكون ممولة خارجياً.

“

أما المجال الثالث فيتعلق بنهج المساواة الآتية أو المؤقتة التي لم تصمم لتدوم والتي غالباً ما تكون ممولة خارجياً. فالترتيبات التي تعتمد على أطراف فاعلة مؤقتة لمساواة أطراف أخرى لا تمثل استراتيجيات طويلة الأجل للتصدي للتحديات التي تواجه النظم التعليمية فيما يتعلق بتحقيق الإنصاف في التعليم وضمان جودته. فالنظم التعليمية التي تعول على الحكومة للاستجابة إلى طلبات الجهات المانحة تصاب بخيبة أمل وإحباط عندما يختفي التمويل. كما أن التعويل على أولياء الأمور لمراقبة ومتابعة المعلمين والمدرسة لن يكون في محله إذا كان أولياء الأمور يفتقرون إلى القدرة اللازمة لذلك. ولكي تكون نهج المساواة مستدامة فإنها ينبغي أن تدعم الهياكل والبنى الأساسية القائمة وتعمل معها.

ويجري تطبيق معظم نهج المساواة القائمة على الأداء في البلدان ذات الدخل العالي، أي أنها لا تزال ممارسة محدودة النطاق لم تطبق بعد على الصعيد العالمي. لكنها كثيراً ما تصوّر على أنها ممارسة جيدة في الحوار مع البلدان المتوسطة الدخل والمنخفضة الدخل التي تواجه تحديات وإشكالات مختلفة جداً. وعلى العموم، يمكن القول إن الأمر يتلخص غالباً في أن تنوع الأطراف الفاعلة يفضي إلى تفسيرات مختلفة للمساواة. الأمر الذي يجعل من الصعب متابعة هذا الحوار. ويدعم هذا التقرير بقوة المساواة القائمة على الالتزامات والتعهدات ويحث على توخي الحذر الشديد من المساواة القائمة على النتائج.

كيف ينبغي للحكومات أن تصمم وتنفذ آليات قوية للمساواة؟

ينبغي وضع آليات واضحة للمساواة من أجل الوفاء بالالتزامات العالمية المشتركة بالتعليم الشامل والمنصف والعالي الجودة والتعلم مدى الحياة للجميع. وقد أظهر هذا التقرير مجموعة واسعة ومتنوعة من النهج والمقاربات لموضوع المساواة، بدءاً من البلدان التي تغيب فيها المساواة وينتهك فيها الحق في التعليم بلا رادع أو رقيب، وانتهاءً ببلدان تعتبر فيها المساواة غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لتحسين التعليم.

وتعمل المساواة المهنية أو الداخلية على زيادة الحوافز من خلال تعزيز ثقافة الاحترام، حيث يتم وضع قيم ومعايير مشتركة. وجرى إضفاء الطابع الرسمي على هذه المساواة من خلال مدونات السلوك ومجتمعات التعلم المهنية. وانطوى إسهامها في بناء ثقافة مدرسية قوية على عمليات تفتيش وتقييم خارجية بناءة.

... ولكن قد تأتي بنتائج عكسية في سياقات أخرى إذا كانت سيئة التصميم

غير أن بعض نهج المساواة هذه لا تطبق بصورة فعالة بل أنها قد تؤدي أحياناً إلى عكس النتيجة المأمولة.

فعندما تفتقر وسائل الإعلام إلى القدرة وتكون منحازة سياسياً، ينخفض مستوى الحوار العام بشأن قضايا التعليم وتجري مشاغبة الجماهير بقضايا الإثارة ويتضاءل القاسم المشترك بينها إلى حد أدنى. وعندما تكون المعايير طموحة جداً، وتكون الموارد البشرية أو المادية ضعيفة، فإن البلدان تثقل كاهلها بلوائح غير واقعية يتم تجاهلها عملياً. وكثيراً ما تستحوذ النخبة على آليات المساواة الاجتماعية، ما يجعل المشاركة سطحية أو صورية. كما قد تدعو المنظمات المهنية إلى اعتماد قواعد داخلية صارمة ولكن لا تنفذها.

أما المشاغل الرئيسية التي عبر عنها هذا التقرير فتتوزع على ثلاثة مجالات. المجال الأول يتعلق بنهج المساواة القائم على الأداء ومدى فعاليته، وهو نهج يركز على النتائج بدلاً من المدخلات ويستخدم حوافز ضيقة، ولا توجد أدلة قاطعة ووافرة على نجاعته في تحسين النظم التعليمية. فالحوافز اقتصر في الغالب على العقوبات بغية فرض الامتثال أو تغيير السلوك. وتقتزن مقارنة المساواة، بفعل التركيز على التذنب والملامة، بآثار سلبية، مثل زيادة العزل والتقوقع في النظم التعليمية التي تربط إغلاق المدارس بنتائج امتحانات الطلاب. ثم إن تهديد أولياء الأمور بفرض غرامات عليهم إذا لم يكفلوا الحضور المدرسي لأبنائهم وعدم تغيبهم، تتحمل عواقبه الأسر الفقيرة. بل وحتى المكافآت، مثل رواتب المعلمين المشروطة بالأداء، يمكن أن تترتب عليها نتائج مضرّة. ويمكن لحوافز مثل هذه أن تؤدي إلى تدهور التعاون بين الأقران وتقليص المنهاج الدراسي والتركيز على التدريس لغرض الامتحان. كما تؤدي في نهاية المطاف إلى تقويض الثقة وتأجيج المنافسة وخلق الحواجز بين أولياء الأمور والمعلمين والمدارس والحكومة.

ويتعلق المجال الثاني بنهج المساواة القائم على السوق الذي يستند إلى مفهوم أن التعليم سلعة استهلاكية متباينة من حيث الجودة والسعر. ويعارض هذا النهج بشدة أولئك الذين يعتبرون التعليم سلعة عامة ينبغي توفيرها بصورة عادلة وبمستوى واحد من الجودة. وتدل الشواهد والبيانات على أن هذا النهج يؤدي إلى ضغوط تنافسية تهمش أولياء الأمور المحرومين والمدارس المحرومة. ولئن ساعدت برامج

2. ينبغي أن تقوم الحكومات بوضع خطط معقولة وذات مصداقية لقطاع التعليم وإعداد ميزانيات شفافة تُحدد فيها المسؤوليات تحديداً واضحاً وآليات مستقلة للمراجعة. فمن حيث الأساس، لا يمكن مساءلة الأطراف الفاعلة الحكومية إذا لم تكن مسؤولياتها محددة تحديداً واضحاً، فعدم وضوح المسؤولية يجعل المساءلة بلا جدوى. ويمكن لوثيقة الميزانية أن تساعد في توضيح أين ومتى يتم إطلاق التمويل، وتوفير المعلومات الضرورية للمراجعة النقدية، ولا سيما في إطار الهيئة التشريعية.

3. ينبغي للحكومات أن تضع لوائح وآليات للرصد تتسم بالمصداقية والكفاءة والفعالية وأن تلتزم بإجراءات المتابعة والجزاءات عندما لا تستوفي المعايير. وينبغي أن تشمل هذه اللوائح والآليات ذلك مزودي الخدمات التعليمية والخدمات المساعدة في القطاعين العام والخاص. وينبغي أن تكون العمليات، مثل التسجيل والاعتمادات والعطاءات والتعاقد، واضحة وشفافة. وينبغي أن تتناول اللوائح أيضاً جوانب الإنصاف والجودة في التعليم.

4. ينبغي للحكومات أن تصمم آليات للمساءلة على مستوى المدرسة والمعلمين تكون داعمة وتربوية وتتجنب الآليات العقابية، لا سيما الآليات التي تستند إلى مقاييس الأداء الضيقة. فاستخدام درجات امتحان الطلاب لفرض عقوبات على المدارس أو لتقييم المعلمين يمكن أن يؤدي إلى تعزيز بيئة غير صحية قائمة على المنافسة، ومنهajer دراسي ضيق، وتشجيع التعليم لغرض الامتحان، ولجم اندفاع وحماس المعلمين، وزيادة الطلاب الضعفاء ضعفاً، وكل ذلك يقوض جودة التعليم إجمالاً وعملية تعلم الطالب.

5. ينبغي للحكومات أن تعزز حرية التعبير في إطار ديمقراطي يسمح بتعدد الآراء ووجهات النظر، وأن تحمي حرية وسائل الإعلام في تفحص أحوال التعليم والتدقيق فيها، وأن تنشئ مؤسسات مستقلة تتيح للمواطنين التعبير عن شكواهم من خلالها. ومن ذلك الانتخابات الحرة والنزيهة التي تزيد ثقة المواطن بالحكومة، كما يمكن للمنافسة الانتخابية أن تدفع أصحاب المناصب من موظفي الدولة إلى أن يكونوا أكثر استجابة لمطالب المواطنين. ويمكن لوسائل الإعلام أن توفر مصدراً قيماً للمعلومات

وتبدأ المساءلة في مجال التعليم مع الحكومات في المقام الأول باعتبارها الجهة الضامنة للحق في التعليم وعلى عاتقها تقع المسؤولية الأساسية في إحقاق هذا الحق وإتاحته للجميع. فما من دولة في العالم اليوم إلا وقد صدقت على اتفاقية دولية واحدة على الأقل تلزمها بضمان الحق في التعليم. ومع ذلك نجد أن 55% فقط من الدول تعتبر الحق في التعليم قضية قابلة للتقاضي، أي أن هناك قوانين تسمح للمواطنين بمقاضاة الجهات المسؤولة عن الإخفاقات وأوجه القصور في نظام التعليم. وينبغي لمنظمات المجتمع المدني والمجتمع الدولي ممارسة الضغط من أجل إنفاذ الحق في التعليم واحترامه، ويشمل ذلك الحق في المقاضاة ضمن الأطر القانونية الوطنية.

ولكن سن القوانين لا يكفي لوحده لضمان الحق في التعليم وإتاحته وكفالة جودته. فالقوانين لا تصبح فعالة ومجدية ما لم تنفذ. لذلك تتطلب المساءلة الفعالة أن تقوم الحكومات ببناء نظم قوية لإنفاذ القوانين. ومن هذا المنطلق يقدم التقرير التوصيات التالية لمساعدة الحكومات - وكذلك الأطراف الفاعلة الأخرى المعنية بالتعليم - على تصميم وتنفيذ نظم متينة وسليمة للمساءلة.

تصميم نظام قوي وسليم للمساءلة

1. ينبغي للحكومات أن تهين حيزاً من أجل مشاركة هادفة وتمثيلية لجميع الأطراف المعنية في سبيل بناء وترسيخ الثقة والفهم المشترك لمسؤوليات كل منها بمشاركة جميع الأطراف الفاعلة في مجال التعليم - ويشمل ذلك جميع المستويات والإدارات الحكومية، والسلطات التشريعية والقضائية، والمؤسسات المستقلة، والمدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب، والمجتمع المدني، ونقابات المعلمين، والقطاع الخاص، والمنظمات الدولية. وتشمل الخطوات في هذا الاتجاه ما يلي:

أ. توفير حيز رسمي لإجراء حوار هادف بين الأطراف المعنية المتعددة، لا سيما الأطراف غير الحكومية.

ب. تعزيز دور لجان التعليم التابعة للهيئات التشريعية من خلال إجراء عمليات مراجعة منتظمة وبناء قدرات أعضائها.

ج. نشر تقرير سنوي لرصد التعليم يتضمن الإجراءات المتخذة والنتائج التي ساهمت في تحقيقها، عبر جميع مستويات التعليم، وذلك لمنفعة الجمهور.

”

تبدأ المساءلة في مجال التعليم مع الحكومات في المقام الأول باعتبارها الجهة الضامنة للحق في التعليم وعلى عاتقها تقع المسؤولية الأساسية في إحقاق هذا الحق

“

مستوى وعي الأعضاء وأن تبني مهارات أولئك الذين يعهد إليهم بمتابعة آليات المساءلة الداخلية.

جـ. ويتعين على الحكومات أن تحرص على أن يتمتع مقيموا المعلمين بالتدريب اللائق حتى يتمكنوا من تركيز عملهم على دعم المعلمين وتمكينهم من تقديم تعليم منصف وعالي الجودة وشامل للجميع.

د. وينبغي للحكومات أن تزيد من قدرة ممثليها على المشاركة الفاعلة ورصد أعمال المنظمات الدولية. وينبغي للمنظمات الدولية، في المقابل، أن تكون منفتحة على الجميع وشفافة وأن تقدم التقارير إلى أعضائها.

التي يسهل فهمها، لا سيما بالنسبة للمجموعات السكانية التي لا تتوفر لها إمكانية الوصول إلى المعلومات إلا في حدود ضيقة. ويمكن لمكتب أمين المظالم أن يوفر قناة هامة لاستيعاب وتمير شكوى المواطنين، شريطة أن تتماشى الحوافز السياسية مع الحاجة إلى الاستجابة لمظالمهم.

تنفيذ نظام قوي وسليم للمساءلة

بغض النظر عن طبيعة تصميم نظام المساءلة ومدى جودته وفعاليتها، إذا كانت الحكومات وغيرها من الأطراف المعنية الأساسية يفتقرون إلى الالتزام الحقيقي والمعلومات المناسبة والموارد والقدرات، فإن من الصعب تطبيق نظم المساءلة.

1. المعلومات: ينبغي أن تتاح لصانعي القرار بيانات شفافة وموثوقة وفي الوقت المناسب.

أ. من الضروري أن تستثمر الحكومات في المعلومات التي تعمق الفهم والإدراك لمكامن الضعف والقوة في النظام التعليمي، وتساعد على بناء نظام فعال للمساءلة.

ب. وينبغي في الوقت نفسه توخي الحكمة عند التعامل مع هذه البيانات واستخدامها بحصافة. وينبغي أن تكون المعلومات مُعدّة على نحو يلائم الغرض الذي أعدت له، وينبغي أن تتناسب تكلفة جمع البيانات مع قدرة البلد على التعامل معها ومعالجتها.

جـ. ولا ينبغي أن تكون مهام إعداد التقارير بالنسبة للمعلمين مجرد عملية إجرائية، وإنما ينبغي ربطها بتحسين التدريس.

2. الموارد: ينبغي توفير موارد كافية لتمويل نظام التعليم.

أ. ينبغي للحكومات أن تفي بالتزاماتها بإنفاق 4% على الأقل من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم أو تخصيص 15% من مجموع الإنفاق الحكومي للتعليم.

ب. ينبغي للبلدان المانحة أن تفي بتعهداتها بتوفير 0.7% من الدخل القومي للمعونة. على أن يخصص منها 10% للتعليم الأساسي والتعليم الثانوي. وينبغي أن يحاذروا من ربط المعونة بالنهج القائم على النتائج وبالتالي إتاحة الأموال من خلال آليات هذا النهج الذي يحول المخاطر إلى أقل البلدان استعداداً لتحملها.

3. القدرات: ينبغي للأطراف الفاعلة أن تكون مجهزة بالمهارات والتدريب اللازم للوفاء بمسؤولياتها.

أ. ينبغي للحكومات أن تكفل وجود مؤسسات قوية - ومنها المؤسسات التي تتولى مهام الشرطة والقضاء ومراجعة الحسابات - تتمتع بالقدرة على الإسهام في ردع الفساد في التعليم وكشفه والتحقيق فيه.

ب. وينبغي للحكومات أن تعامل المعلمين كمهنيين. وينبغي أن تساعد في بناء قدراتهم المهنية من خلال الاستثمار في البرامج التعليمية الأولية وأثناء الخدمة وتوفير الاستقلالية لهم. في المقابل، ينبغي لنقابات المعلمين، الرامية إلى تعزيز المهنية من خلال مدونات أخلاقيات المهنة، أن ترفع من

تلميذ في سن الثامنة يرفع يده في
مدرسة في الجيزة بمصر

مصدر الصورة: Magali Corouge / UNESCO



الجدول الإحصائية¹

مع إطار رصد هدف التنمية المستدامة 4 ولكنها تشمل مؤشرات إضافية مثل الإعادة والتسرب والانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي ومن الثانوي إلى العالي.

ويظهر الجدول الأول-1 المؤشرات الثلاثة والأربعين لهدف التنمية المستدامة 4 مع تحديد المؤشرات التي أدرجها معهد اليونسكو للإحصاء في تقاريره الصادرة في عام 2017 فضلاً عن المؤشرات التي تقتضي المزيد من البلورة المنهجية.

توزع الجداول الإحصائية بحسب الغايات السبع لهدف التنمية المستدامة 4 وثلاث من وسائل التنفيذ لا بحسب المستوى التعليمي (من التعليم قبل الابتدائي إلى التعليم العالي). ويعرض **الجدول 1** معلومات ديمغرافية أساسية ومعلومات عن نظام التعليم، ويعرض **الجدول 14** معلومات عن التمويل الداخلي للتعليم بوصفه وسيلة لتنفيذ الهدف 4 معترفاً بها في إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030، مع أن هذا التمويل لا يمثل إحدى غايات هدف التنمية المستدامة 4.

ويتكون إطار رصد هدف التنمية المستدامة 4 من 43 مؤشراً قابلاً للمقارنة على الصعيد الدولي² منها 11 مؤشراً يُعدّ عالمياً و32 مؤشراً يُعدّ مواضيعياً (انظر الجدول-1 أولاً)³. وتتماشى الجداول الإحصائية

الجدول الأول I-1:

مؤشرات إطار رصد هدف التنمية المستدامة 4

المؤشر	مدرج في تقارير عام 2017 لمعهد اليونسكو للإحصاء	يتطلب المزيد من البلورة
الغاية 1-4		
1-1-4	نسبة الأطفال والشباب: (أ) في الصف الثاني أو الثالث: (ب) في نهاية المرحلة الابتدائية: (ج) في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الذين يحققون على الأقل الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في (1) القراءة، (2) الرياضيات، بحسب الجنس	نعم
2-1-4	تنظيم عملية وطنية تمثيلية لتقييم التعلم (أ) في الصف الثاني أو الثالث: (ب) في نهاية المرحلة الابتدائية: (ج) في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	نعم
3-1-4	نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير (المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)	نعم
4-1-4	معدل الإتمام (المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)	نعم
5-1-4	نسبة غير المتحقين بالمدارس (المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)	نعم
6-1-4	النسبة المئوية للأطفال الذين تجاوزوا سن صفهم الدراسي (المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)	نعم
7-1-4	عدد ما تضمنه الأطر القانونية من سنوات التعليم (1) المجاني و(2) الإلزامي في المرحلتين الابتدائية والثانوية	نعم
الغاية 2-4		
1-2-4	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يسجلون على المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي، بحسب الجنس	نعم
2-2-4	معدل المشاركة في التعلم المنظم (قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي)، بحسب الجنس	نعم
3-2-4	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة الذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية وحافزة للتعلم	لا
4-2-4	نسبة القيد الإجمالية في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في (أ) التعليم قبل الابتدائي و(ب) تنمية الطفولة المبكرة	نعم
5-2-4	عدد ما تضمنه الأطر القانونية من سنوات التعليم قبل الابتدائي (أ) المجاني و(ب) الإلزامي	نعم
الغاية 3-4		
1-3-4	معدل مشاركة الشباب والكبار في التعليم النظامي وغير النظامي والتدريب خلال الاثني عشر شهراً الماضية، بحسب الجنس	نعم
2-3-4	نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي، بحسب الجنس	نعم
3-3-4	معدل المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني (لن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة)، بحسب الجنس	نعم

المؤشر	مدرج في تقارير عام 2017 لمعهد اليونسكو للإحصاء	يتطلب المزيد من البلورة
الغاية 4-4		
1-4-4	نسبة الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بحسب نوع المهارة	نعم
2-4-4	النسبة المئوية للشباب/الكبار الذين يبلغون على الأقل الحد الأدنى من الكفاءة في مهارات الدراية الرقمية	لا
3-4-4	معدلات التحصيل التعليمي للشباب/الكبار بحسب الفئة العمرية، ومستوى النشاط الاقتصادي، والمستوى التعليمي، وتَوَجُّه البرنامج	نعم للتبسيط
الغاية 5-4		
1-5-4	مؤشرات التكافؤ (أنثى/ذكر، وريفي/حضري، وخمس السكان الأدنى/الأعلى من حيث الثراء، وفئات أخرى مثل ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية، والمتضررين من النزاعات، متى أصبحت البيانات متوافرة) فيما يتعلق بجميع مؤشرات التعليم المدرجة في هذه القائمة والتي يمكن تصنيفها	نعم
2-5-4	النسبة المئوية للتلاميذ التعليم الابتدائي الذين تكون لغتهم الأولى أو لغتهم الأم هي ذاتها لغة التدريس	لا
3-5-4	مدى تخصيص الموارد التعليمية للفئات السكانية المحرومة بالاستناد إلى سياسات قائمة على صيغ صريحة	لا
4-5-4	مبلغ الإنفاق على تعليم التلميذ حسب المستوى التعليمي ومصدر التمويل	نعم
5-5-4	النسبة المئوية للمساعدة المخصصة للبلدان الأقل نمواً من مجموع المساعدات المقدمة إلى التعليم	نعم
الغاية 6-4		
1-6-4	النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معينة الذين يحققون على الأقل مستوى ثابتاً من الكفاءة في تصنيفات وظيفية تتناول (أ) الأمية، (ب) المهارات الحسابية، بحسب الجنس	نعم
2-6-4	معدل القراءة لدى الشباب/الكبار	نعم
3-6-4	معدل مشاركة الشباب/الكبار في برامج محو الأمية	لا
الغاية 7-4		
1-7-4	مدى تعميم (1) تعليم المواطنة العالمية و(2) التعليم من أجل التنمية المستدامة، بما في ذلك المساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان، وذلك على جميع الصعد في: (أ) السياسات التعليمية الوطنية، و(ب) المناهج الدراسية و(ج) تدريب المعلمين و(د) تقييم الطلاب	نعم
2-7-4	النسبة المئوية للمدارس التي تعلم مهارات حياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية (HIV) وتقدم تعليمًا في التربية الجنسية	لا
3-7-4	مدى الاضطلاع على الصعيد الوطني بتنفيذ إطار البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان (وفقاً للقرار 59/113 للجمعية العامة للأمم المتحدة)	لا
4-7-4	النسبة المئوية للتلاميذ، حسب الفئة العمرية (أو المستوى التعليمي)، الذين يُظهرون فهماً كافياً للمسائل المتعلقة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة	لا
5-7-4	النسبة المئوية للتلاميذ البالغين 15 عاماً الذين يُظهرون كفاءة في معارف العلوم البيئية وعلوم الأرض	لا
الغاية 1-4		
1-أ-4	نسبة المدارس المزودة بما يلي: (أ) الطاقة الكهربائية؛ (ب) شبكة الإنترنت لأغراض تربوية؛ (ج) حواسيب لأغراض تربوية؛ (د) بنى أساسية ومواد ملائمة للطلاب ذوي الإعاقة؛ (هـ) مياه الشرب الأساسية؛ (و) مرافق صحية أساسية غير مختلطة؛ (ز) مرافق أساسية لغسل الأيدي (وفق التعاريف الواردة في مؤشر توفير المياه وخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع)	نعم
2-أ-4	النسبة المئوية للتلاميذ الذين يتعرضون لتهريب، وعقوبات جسدية، ومضايقات، وعنف، وتمييز جنسي واعتداء جنسي	لا
3-أ-4	عدد الاعتداءات على الطلبة وأفراد الهيئة التعليمية والمؤسسات	لا
الغاية 4-ب		
1-ب-4	حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية لتقديم المنح بحسب القطاع ونوع الدراسة	نعم
2-ب-4	عدد منح التعليم العالي الممنوحة بحسب البلد المستفيد	لا
الغاية 4-جـ		
1-جـ-4	نسبة المعلمين في (أ) مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي؛ (ب) التعليم الابتدائي؛ (جـ) المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي؛ (د) المرحلة العليا من التعليم الثانوي الذين تلقوا على الأقل الحد الأدنى من التدريب المنظم للمعلمين (مثل التدريب التربوي)، قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة، اللازم للتدريس على المستوى المناسب في بلد معين، بحسب الجنس	نعم
2-جـ-4	متوسط عدد التلاميذ للمدرس المُدرَّب الواحد، بحسب المستوى التعليمي	نعم
3-جـ-4	نسبة المعلمين المؤهلين وفقاً للمعايير الوطنية بحسب المستوى التعليمي ونوع المؤسسة التعليمية	نعم
4-جـ-4	متوسط عدد التلاميذ للمدرس المؤهل الواحد، بحسب المستوى التعليمي	نعم
5-جـ-4	متوسط أجر المعلمين مقارنة بأجور غيرهم من العاملين في المهن الأخرى التي تتطلب الحصول على مستوى مماثل من المؤهلات التعليمية	لا
6-جـ-4	مدل تناقص أعداد المعلمين بحسب المستوى التعليمي	نعم
7-جـ-4	النسبة المئوية للمعلمين الذين تلقوا تدريباً أثناء الخدمة خلال الأشهر الاثني عشر الأخيرة، بحسب نوع التدريب	لا

ملحوظة: المؤشرات العالمية مظللة باللون الرمادي.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء.

مع أن غالبية البيانات قدمتها وزارات التربية والتعليم في العالم إلى معهد اليونسكو للإحصاء، فإن الجداول الإحصائية تشمل أيضاً مصادر أخرى مثل تقييمات التعلم الوطنية والإقليمية والدولية؛ والدراسات الاستقصائية الوطنية والدولية للأسر المعيشية مثل الدراسات الاستقصائية الديمغرافية والصحية؛ واستقصاء اليونسف الجامع المتعدد المؤشرات؛ وهيئات منها برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز، ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، واليونسف، وشعبة السكان في الأمم المتحدة، والبنك الدولي، ومنظمة الصحة العالمية.

ملاحظات منهجية

تُعدّ البيانات الواردة عن العام الدراسي أو المالي المنتهي في 2015 أحدث البيانات المتوافرة لدى معهد اليونسكو للإحصاء بشأن التلاميذ والطلاب والمعلمين ونفقات التعليم الواردة في هذه الجداول. وتستند هذه البيانات إلى نتائج الدراسات الاستقصائية التي تلقاها معهد اليونسكو للإحصاء وعالجها قبل نهاية شهر آذار/مارس 2017. وقد قدم عدد قليل من البلدان بيانات عن العام الدراسي المنتهي في 2017 وتُعرض هذه البيانات في الجداول الإحصائية بالخط الداكن. وتشمل هذه الإحصاءات جميع المدارس النظامية العامة والخاصة بحسب المستوى التعليمي.

وتورد الجداول الإحصائية 209 بلدان وأقاليم كلها من الدول الأعضاء أو الأعضاء المنتسبين في اليونسكو. وترفع معظم هذه البلدان تقارير عن البيانات المتوافرة لديها إلى معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام استبيانات نموذجية صادرة عن المعهد. وفي بعض البلدان، يجمع معهد اليونسكو للإحصاء بيانات التعليم باستخدام استبيانات مشتركة بينه وبين منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي عن طريق الاستبيانات المشتركة التي تُصدرها هذه المؤسسات الثلاث مجتمعة (UOE).⁶

بيانات السكان

تستند المؤشرات المرتبطة بالسكان المستخدمة في الجداول الإحصائية، بما في ذلك معدلات القيد، وعدد الأطفال، والمراهقين والشباب غير الملحقين بالمدارس، وعدد الشباب والكبار، إلى تنقيح عام 2015 لتقديرات السكان الصادرة عن شعبة السكان في الأمم المتحدة. ونظراً إلى احتمال وجود فروق بين التقديرات الوطنية لعدد السكان وتقديرات الأمم المتحدة، فقد تختلف هذه المؤشرات عن المؤشرات التي تُصدرها بلدان أو منظمات أخرى.⁷

وفي تنقيح عام 2015، لا تصدر شعبة السكان في الأمم المتحدة بيانات عن كل سنة بالنسبة إلى البلدان التي يقل فيها مجموع عدد السكان عن 90 ألف نسمة، وتشمل هذه البلدان أندورا وأنغولا وجزر كايمان ودومينيكا وموناكو ومونتسيرات وسانت مارتن وسنت مارتن وجزر

تركس وكايكوس. وأما بالنسبة إلى برمودا ودومينيكا وجزر مارشال، فقد قرر معهد اليونسكو للإحصاء استخدام البيانات السكانية المستمدة من التنقيح السابق للشعبة (2012). وفي حال غياب تقديرات صادرة عن شعبة السكان في الأمم المتحدة، تُستخدم الإحصاءات الوطنية، في حال توافرها، أو تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء لحساب معدلات القيد. وفي حالة البرازيل، نظراً إلى عدم الاتساق بين تقديرات شعبة السكان وبيانات القيد الوطنية، اتفق معهد اليونسكو للإحصاء مع البلد على استخدام التقديرات السكانية الوطنية المستمدة من الاستقصاء الوطني البرازيلي للأسر المعيشية بصورة مؤقتة ريثما يتسنى التوصل إلى حل.

التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)

تتفق البيانات الخاصة بالتعليم والتي أُحيلت إلى معهد اليونسكو للإحصاء مع التصنيف الدولي المقنن للتعليم المنقح في عام 2011. ويمكن أن تتبع البلدان المختلفة تعاريف خاصة بها لمستويات التعليم بصرف النظر عن تعريفات إسكد 2011، ومن ثم قد تُعزى الفروق بين إحصاءات التعليم على الصعيدين الوطني والدولي إلى استخدام هذه المستويات الوطنية عوضاً عن معيار إسكد إضافة إلى مسألة السكان المذكورة سابقاً.

بيانات القراءة

في حالات كثيرة تعتمد إحصاءات القراءة في الجداول الإحصائية على تعريف القراءة بأنها قدرة الفرد على قراءة بيان قصير وبسيط متعلق بحياته اليومية وكتابته وفهمه⁸ وترتكز ارتكازاً كبيراً على مصادر بيانات تستخدم نهج «التصريح الذاتي» أو تصريح «الطرف الثالث» التي يُسأل بموجبها المعنيون عما إذا كانوا وأفراد أسرهم متعلمين أم غير متعلمين بدل أن يُطرح عليهم سؤال أكثر شمولاً أو أن يُطلب منهم إثبات مهارة معينة.⁹ ويفترض بعض البلدان أن من أتم مستوى معيناً من التعليم يُعدّ متعلماً.¹⁰ ونظراً إلى أن تعريفات جمع البيانات ومنهجياتها تختلف باختلاف البلدان، فلا بد من توخي الحذر لدى استخدام هذه البيانات.

وتشمل بيانات القراءة الواردة في الجداول الإحصائية الراشدين الذين لا تقل أعمارهم عن 15 عاماً والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة. وتشير البيانات إلى الفترة 2010-2016 وتشمل البيانات الوطنية المرصودة التي تُستمد من التعدادات السكانية والدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية ومن تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء على حد سواء. وتُبنى التقديرات المذكورة على أحدث البيانات الوطنية المرصودة، ويجري إعدادها باستخدام «النموذج العالمي لإسقاطات القراءة بحسب العمر» (PLAG).¹¹ وتعرض السنوات المرجعية وتعريفات القراءة لدى كل بلد في جدول البيانات الكلية الخاص بإحصاءات القراءة الوارد على الموقع الإلكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم (انظر الحاشية 1).

التقديرات وثغرات البيانات

فيما يخص الإحصاءات التي يجمعها معهد اليونسكو للإحصاء نفسه، ترد البيانات المرصودة والبيانات التقديرية عن التعليم في الجداول الإحصائية. ويقوم معهد اليونسكو للإحصاء عند الإمكان بتشجيع البلدان على إجراء تقديرات خاصة بها تعرض على أنها التقديرات الوطنية ويُشار إليها برمز النجمة (*). وعندما يتعذر ذلك، يجري المعهد تقديرات خاصة به، ولا سيما إذا توافر له القدر الكافي من المعلومات الإضافية، فيُشار إلى هذه التقديرات برمز النجمتين (**). وينشأ بعض الثغرات في الجداول عندما تكون البيانات التي يُقدّمها أحد البلدان غير مترابطة. ويبدل المعهد قصارى جهده لمعالجة هذه المشكلات مع البلدان المعنية ولكنه يحتفظ بالحق في أن يُقرر إسقاط البيانات التي يرى فيها مشكلة.

وفي حال عدم توافر معلومات عن السنة المنتهية في 2015، استُخدمت بيانات السنوات السابقة أو اللاحقة. ويُشار إلى تلك الحالات في الحواشي.

المتوسّطات الإقليمية ومتوسّطات مجموعات البلدان الأخرى

تُعَدُّ الأرقام الإقليمية الخاصة بنسب القرائية والتعليم (نسب القبول الإجمالية ونسب القيد الإجمالية والصافية والصافية المعدلة ونسب التسرب من التعليم وغيرها) متوسطات مرجحة تُراعي الحجم النسبي للفئات المعنية من سكان كل بلد في كل منطقة. وعليه فإن الأرقام الخاصة بالبلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان لها تأثير أعظم نسبياً على المجموع الإقليمي. واحتسبت هذه المعدلات بناءً على البيانات المنشورة والمقدّرة للبلدان التي لا تتوافر بشأنها بيانات حديثة أو جديرة بالثقة وقابلة للنشر. وتمثل المتوسطات المرجحة المشار إليها بنجمتين (**) في الجداول تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء الجزئية عندما لا تكون تغطية البلدان شاملة (بين 33% و60% من سكان منطقة معينة أو مجموعة بلدان معينة). وحين لا يتوافر ما يكفي من البيانات الموثوق بها لاحتساب المتوسط المرجح الإجمالي، يُحتسب المتوسط بالاستناد إلى البلدان التي تتوافر بشأنها بيانات، على أن تمثل نصف البلدان على الأقل في منطقة معينة أو مجموعة بلدان معينة.

الرموز المستخدمة في الجداول الإحصائية

*	تقديرات وطنية
**	تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء
...	بيانات غير متوافرة
-	النسبة معدومة أو ضئيلة
.	الفئة غير منطبقة أو غير موجودة

توفر حواشي الجداول والمصدر التالي للجداول الإحصائية المزيد من المساعدة في تفسير البيانات والمعلومات.

تركيب المناطق ومجموعة البلدان الأخرى في التقرير العالمي لرصد التعليم

مع اعتماد جدول أعمال التعليم في إطار خطة التنمية المستدامة لعام 2030، تحوّل تصنيف البلدان في الجداول الإحصائية من مناطق التعليم للجميع إلى تلك التي تستخدمها شعبة الإحصاءات في الأمم المتحدة اعتباراً من شهر أيار/مايو 2015 مع بعض التعديلات. ويشمل تصنيف شعبة الإحصاءات في الأمم المتحدة كل الأقاليم سواء أكانت كيانات وطنية مستقلة أم أجزاءً من كيانات أكبر؛ ومع ذلك فإن قائمة البلدان المقدّمة في الجداول الإحصائية لا تشمل سوى الدول الأعضاء والأعضاء المنتسبين في اليونسكو إضافة إلى برمودا وجزر تركس وكايكوس وهما الدولتان غير العضويتين المدرجتين في الجداول الإحصائية الخاصة بالتعليم للجميع. وأضيف إلى هذه القائمة إقليم وبلد كانا مستثنيين من قبل وهما هونغ كونغ (الصين) وليختنشتاين. واستُبعدت الأقاليم الأخرى التي ترد في التصنيف الإقليمي لشعبة الإحصاءات في الأمم المتحدة ولكن لا تغطيها اليونسكو وهي ساموا الأمريكية وجزر القنال وجزر فوكلاند (مالفيناس) وغيانا الفرنسية وبولينيزيا الفرنسية وغرينلاند وغوادالوب وغوام وجزيرة مان والمارتينيك ومايوت وكاليدونيا الجديدة وجزر ماريانا الشمالية وريونيون وبورتوريكو وجزر فرجن التابعة للولايات المتحدة والصحراء الغربية. ولا يجمع معهد اليونسكو للإحصاء بيانات عن غالبية الأقاليم المذكورة ولا يجمع بيانات عن جزر فارو. ولذلك فإن هذا الإقليم غير مدرج في التقرير العالمي لرصد التعليم على الرغم من وضعه كعضو منتسب إلى اليونسكو.

مناطق التقرير العالمي لرصد التعليم

■ القوقاز وآسيا الوسطى (8 بلدان)

أرمينيا وأذربيجان وجورجيا وكازاخستان وقيرغيزستان وطاجيكستان وتركمانستان وأوزبكستان.

■ شرق وجنوب شرق آسيا (18 بلداً/إقليماً)

بروني دار السلام وكمبوديا والصين وجمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية وهونغ كونغ (الصين) وإندونيسيا واليابان وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وماكاو (الصين) وماليزيا ومنغوليا وميانمار والفلبين وجمهورية كوريا وسنغافورة وتايلاند وتيمور - ليشتي وفيتنام.

■ شرق آسيا (7 بلدان/أقاليم)

الصين وجمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية وهونغ كونغ (الصين) واليابان وماكاو (الصين) ومنغوليا وجمهورية كوريا.

■ جنوب شرق آسيا (11 بلداً)

بروني دار السلام وكمبوديا وإندونيسيا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وماليزيا وميانمار والفلبين وسنغافورة وتايلاند وتيمور - ليشتي وفيتنام.

■ أوروبا وأمريكا الشمالية (46 بلداً)

ألبانيا وأندورا والنمسا وبلجيكا والبوسنة والهرسك وبلغاريا وكندا وكرواتيا وقبرص والجمهورية التشيكية والدنمارك وإستونيا وفنلندا وفرنسا وألمانيا واليونان والمجر وأيسلندا وأيرلندا وإيطاليا ولاتفيا وليختنشتاين وليتوانيا ولكسمبرغ ومالطة وموناكو والجبل الأسود وهولندا والنرويج وبولندا والبرتغال وجمهورية مولدوفا ورومانيا والاتحاد الروسي وسان مارينو وصربيا وسلوفاكيا وسلوفينيا وإسبانيا والسويد وسويسرا وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة وأوكرانيا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة.

■ أمريكا اللاتينية والكاريبي (43 بلداً/إقليماً)

أنغولا وأنتيغوا وبربودا والأرجنتين وأروبا والبحاما وبربادوس وبليز وبرمودا ودولة بوليفيا المتعددة القوميات والبرازيل وجزر فيرجين البريطانية وجزر كايمان وشيلي وكولومبيا وكوستاريكا وكوبا وكوراساو ودومينيكا والجمهورية الدومينيكية وإكوادور والسلفادور وغرينادا وغواتيمالا وغيانا وهايتي وهندوراس وجامايكا والمكسيك ومونتسيرات ونيكاراغوا وبنما وباراغواي وبيرو وسانت كيتس ونيفيس وسانت لوسيا وسانت مارتن وسانت فنسنت وغرينادين وسنت مارتن وسورينام وترينيداد وتوباغو وجزر تركس وكايكوس وأوروغواي وجمهورية فنزويلا البوليفارية.

■ الكاريبي (24 بلداً/إقليماً)

أنغولا وأنتيغوا وبربودا وأروبا والبحاما وبربادوس وبليز وبرمودا وجزر فيرجين البريطانية وجزر كايمان وكوراساو ودومينيكا وغرينادا وغيانا وهايتي وجامايكا ومونتسيرات وسانت كيتس ونيفيس وسانت لوسيا وسانت مارتن وسانت فنسنت وغرينادين وسنت مارتن وسورينام وترينيداد وتوباغو وجزر تركس وكايكوس.

■ أمريكا اللاتينية (19 بلداً)

الأرجنتين ودولة بوليفيا المتعددة القوميات والبرازيل وشيلي وكولومبيا وكوستاريكا وكوبا والجمهورية الدومينيكية وإكوادور والسلفادور وغواتيمالا وهندوراس والمكسيك ونيكاراغوا وبنما وباراغواي وبيرو وأوروغواي وجمهورية فنزويلا البوليفارية.

■ شمال أفريقيا وغرب آسيا (20 بلداً/إقليماً)

الجزائر والبحرين ومصر والعراق وإسرائيل والأردن والكويت ولبنان وليبيا والمغرب وعمان وفلسطين وقطر والمملكة العربية السعودية والسودان والجمهورية العربية السورية وتونس وتركيا والإمارات العربية المتحدة واليمن.

■ شمال أفريقيا (6 بلدان)

الجزائر ومصر وليبيا والمغرب والسودان وتونس.

■ غرب آسيا (14 بلداً/إقليماً)

البحرين والعراق وإسرائيل والأردن والكويت ولبنان وعمان وفلسطين وقطر والمملكة العربية السعودية والجمهورية العربية السورية وتركيا والإمارات العربية المتحدة واليمن.

■ المحيط الهادي (17 بلداً/إقليماً)

أستراليا وجزر كوك وفيجي وكيريباتي وجزر مارشال وولايات ميكرونيزيا الموحدة وناورو ونيوزيلندا ونيوي وبالاو وبابوا غينيا الجديدة وساموا وجزر سليمان وتوكلو وتونغا وتوفالو وفانواتو.

■ جنوب آسيا (9 بلدان)

أفغانستان وبنغلاديش وبنوتان والهند وجمهورية إيران الإسلامية والمالديف ونيبال وباكستان وسري لانكا.

■ أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (48 بلداً)

أنغولا وبنين وبوتسوانا وبوركينا فاسو وبوروندي وكابو فريدي والكامرون وجمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد وجزر القمر والكونغو وكوت ديفوار وجمهورية الكونغو الديمقراطية وجيبوتي وغينيا الاستوائية وإريتريا وإثيوبيا وغابون وغامبيا وغانا وغينيا وغينيا بيساو وكينيا وليسوتو وليبيريا ومدغشقر وملاوي ومالي وموريتانيا وموريشيوس وموزمبيق وناميبيا والنيجر ونيجيريا ورواندا وساو تومي وبرنسيبي والسنغال وسيشيل وسيراليون والصومال وجنوب أفريقيا وجنوب السودان وسوازيلند وتوغو وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وزمبابوي.

وسنغافورة وسنت مارتن وسلوفاكيا وسلوفينيا وإسبانيا والسويد
وسويسرا وترينيداد وتوباغو وجزر تركس وكايكوس والإمارات
العربية المتحدة والمملكة المتحدة والولايات المتحدة وأوروغواي.

الحواشي

1. نُشرت سلسلة كاملة من الإحصاءات والمؤشرات الواردة في المقدمة في جداول Excel على موقع التقرير العالمي لرصد التعليم <http://en.unesco.org/gem-report/statistics>.
2. تستند المؤشرات الثلاثة والأربعون أساساً إلى اقتراح الفريق الاستشاري التقني المعني بمؤشرات التعليم لما بعد عام 2015 الذي أقره بعد ذلك، مع بعض التعديلات، فريق التعاون التقني الذي يقع مقر أمانته في معهد اليونسكو للإحصاء، وترمي هذه المؤشرات إلى متابعة التقدم نحو تحقيق غايات هدف التنمية المستدامة 4. واستعرض فريق التعاون التقني، في اجتماعه الثاني المعقود في مدريد في تشرين الأول/أكتوبر 2016، المؤشرات الثلاثة والأربعين لمتابعة تحقيق هدف التنمية المستدامة 4 وحدد 29 مؤشراً من المؤشرات التي سيكون معهد اليونسكو للإحصاء قادراً على إدراجها في تقاريره في عام 2017 و14 مؤشراً يتطلب المزيد من البلورة المنهجية.
3. قام فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة باقتراح المؤشرات العالمية الإحدى عشرة التي اعتمدتها لجنة الإحصاءات في الأمم المتحدة بموجب قرار اتخذ في دورتها الثامنة والأربعين في آذار/مارس 2017 ثم اعتمدها المجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع للأمم المتحدة في حزيران/يونيو 2017.
4. هذا العام الدراسي يُقصد به 2014/2015 للبلدان التي يمتد فيها العام الدراسي على عامين تقويميين وعام 2015 للبلدان التي يتطابق فيها العام الدراسي مع العام التقويمي. ويُعدّ العام المنتهي في 2014 العام المرجعي الأحدث المستخدم في قياس التمويل المخصص للتعليم بالنسبة إلى بلدان مشروع مؤشرات التعليم في العالم (UOE) (انظر أدناه).
5. بوتان وبوتسوانا وبوركينا فاسو وجيبوتي وإكوادور وغامبيا وغانا وكازاخستان والملايف وموريتانيا ونيبال وبالاو ورواندا وساو تومي وبرنسيبي وملاوي وكوت ديفوار وأوزبكستان.
6. البلدان المعنية غالبيتها أوروبية إلى جانب أستراليا والبرازيل وكندا وشيلي والصين والهند وإندونيسيا وإسرائيل واليابان والمكسيك ونيوزيلندا وجمهورية كوريا وتركيا والولايات المتحدة.
7. في حال وجود تناقضات واضحة بين نسب القيد التي توردها البلدان ونسب القيد الواردة في البيانات السكانية الصادرة عن الأمم المتحدة، قد يُقرر معهد اليونسكو للإحصاء الامتناع عن احتساب نسب القيد الخاصة ببعض أو كل مستويات التعليم أو نشرها. ومن تلك الدول أندورا وأرمينيا وأнгولا والبوسنة والهرسك وجزر كايمان وهونغ كونغ (الصين) وجامايكا والكويت والملايف وعمان وسانت لوسيا وسنغافورة وجزر تركس وكايكوس والإمارات العربية المتحدة.
8. لطالما عُرِفَت اليونسكو القرائية كذلك، ولكن ورد تعريف مواز مع استحداث مفهوم القرائية الوظيفية عام 1978 الذي يُركِّز على استخدام مهارات القرائية. وفي ذلك العام، وافق المؤتمر العام لليونسكو على تعريف الأفراد الذين يتمتعون بالقرائية الوظيفية على أنهم الأشخاص الذين يستطيعون المشاركة في جميع الأنشطة التي تستلزم القراءة والكتابة وذلك لحسن عمل المجموعات والمجتمعات وتمكينها من مواصلة استخدام مهارات القراءة والكتابة والحساب لدواعي التنمية الذاتية وتنمية المجتمع.
9. في البيانات التي صدرت عن معهد اليونسكو للإحصاء، يستند بعض معدلات الأمية إلى اختبارات مباشرة بدلاً من تصريحات الأفراد. هذه هي الحال في بنين وجمهورية أفريقيا الوسطى والكونغو وكوت ديفوار وجمهورية الكونغو الديمقراطية ومصر وغابون وغيانا وهابتي والأردن وكينيا وليسوتو وليبيريا ومدغشقر وملاوي وموريتانيا والنيجر ونيجيريا ورواندا وسوازيلند وزمبابوي. ويجب بالتالي توخي الحذر في تحليل الاتجاهات المسجلة مع مرور الوقت وعند تفسير هذه النتائج.
10. لدواعي الموثوقية والاتساق، لا ينشر معهد اليونسكو للإحصاء بيانات القرائية المبنية على المؤشرات البديلة للحصول الدراسي ولا تُدرج في الجداول الإحصائية سوى البيانات التي تُقدِّمها البلدان بالاستناد إلى طريقتي التصريح الذاتي وتصريح الأسرة. ولكن في حال عدم توافر هذه البيانات، تستخدم مؤشرات الحصول الدراسي البديلة لبعض الدول لا سيما المتقدم منها لاحتساب المعدل الإقليمي المرجح.

■ البلدان المنخفضة الدخل (32 بلداً)

أفغانستان وبنين وبوركينا فاسو وبوروندي وجمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد وجزر القمر وجمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية وجمهورية الكونغو الديمقراطية وإريتريا وإثيوبيا وغامبيا وغيانا وغيانا بيساو وهابتي وليبيريا ومدغشقر وملاوي ومالي وموزمبيق ونيبال والنيجر ورواندا والسنغال وسيراليون والصومال وجنوب السودان وتوغو وتوكيلاو وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزمبابوي.

■ بلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط (51 بلداً)

أرمينيا وبنغلاديش وبوتان ودولة بوليفيا المتعددة القوميات وكابو فيردي والكامرون وكمبوديا والكونغو وكوت ديفوار وجيبوتي ومصر والسلفادور وغانا وغواتيمالا وهندوراس والهند وإندونيسيا وكينيا وكيريباتي وقيرغيزستان وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وليسوتو وموريتانيا وولايات ميكرونيزيا الموحدة ومنغوليا والمغرب وميانمار ونيكاراغوا ونيجيريا وباكستان وفلسطين وبابوا غينيا الجديدة والفلبين وجمهورية مولدوفا وساموا وساو تومي وبرنسيبي وجزر سليمان وسري لانكا والسودان وسوازيلند والجمهورية العربية السورية وطاجيكستان وتيمور - ليشتي وتونغا وتونس وأوكرانيا وأوزبكستان وقاناتو وفيتنام واليمن وزامبيا.

■ بلدان الشريحة العليا من الدخل المتوسط (56 بلداً)

ألبانيا والجزائر وأنغولا والأرجنتين وأذربيجان وبيلاروس وبليرز والبوسنة والهرسك وبوتسوانا والبرازيل وبلغاريا والصين وكولومبيا وكوستاريكا وكوبا ودومينيكا والجمهورية الدومينيكية وإكوادور وغيانا الاستوائية وفيجي وغابون وجورجيا وغيانا وغيانا وجمهورية إيران الإسلامية والعراق وجامايكا والأردن وكازاخستان ولبنان وليبيا وماليزيا والملايف وجزر مارشال وموريشيوس والمكسيك والجبل الأسود ومونتسرات وناميبيا وبالاو وبنما وباراغواي وبيرو ورومانيا والاتحاد الروسي وسانت لوسيا وسانت فنسنت وجرينادين وصربيا وجنوب أفريقيا وسورينام وتايلاند وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة وتركيا وتركمانستان وتوفالو وجمهورية فنزويلا البوليفارية.

■ البلدان المرتفعة الدخل (70 بلداً/إقليماً)

أندورا وأنغولا وأنتيغوا وبربودا وأروبا وأستراليا والنمسا والبهاما والبحرين وبربادوس وبلجيكا وبرمودا وجزر فيرجين البريطانية وبروني دار السلام وكندا وجزر كايمان وشيلي وجزر كوك وكرواتيا وكوراساو وقبرص والجمهورية التشيكية والدنمارك وإستونيا وفنلندا وفرنسا وألمانيا واليونان وهونغ كونغ (الصين) والمجر وأيسلندا وأيرلندا وإسرائيل وإيطاليا واليابان والكويت ولافتيا ولختنشتاين وليتوانيا ولكسمبرغ وماكاو (الصين) ومالطة وموناكو وناورو وهولندا ونيوزيلندا ونيوي والنرويج وعمان وبولندا والبرتغال وقطر وجمهورية كوريا وسانت كيتس ونيفيس وسانت مارتن وسان مارينو والمملكة العربية السعودية وسيشيل

11. للاطلاع على وصف لمنهجية «النموذج العالمي لتوقعات محو الأمية بحسب الأعمار» (GALP)، انظر اليونسكو (2005، ص 261) ومعهد اليونسكو للإحصاء (2006).

12. تستند مجموعات البلدان بحسب مستوى الدخل الواردة في الجداول الإحصائية إلى تعريف البنك الدولي ولكنها لا تتضمن سوى البلدان الواردة في الجداول الإحصائية. وترتكز قائمة البلدان الموزعة بحسب فئة الدخل الواردة هنا على مراجعة تموز/ يوليو 2016.

الجدول 1: الإحصاءات السكانية الأساسية، والضمان القانوني للتعليم الإلزامي والمجاني، وبنية نظام التعليم الوطني

	الضمان القانوني للتعليم الإلزامي والمجاني ⁴					النتائج المحلي الإجمالي والفقراء ²			الديموغرافيا ¹		
	التعليم الابتدائي والثانوي			التعليم قبل الابتدائي		السكان الذين يعيشون بأقل من 1.90 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية (%)	النتائج المحلي الإجمالي لكل فرد		معدل النمو المتوسط السنوي (%)	مجموع السكان (بالآلاف)	البلد أو الإقليم
	التعليم المجاني (السنوات)		التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	التعليم المجاني (السنوات)	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	بالسعر الجاري للدولار الأمريكي			
	الثانوي	الابتدائي									
						2014–2004 ²	2015	2015	2017	2017	
القوقاز وآسيا الوسطى											
	7	4	16–6	.	.	2.3	8,419	3,489	0.1	3,032	أرمينيا
	7	4	15–6	.	.	0.5	17,776	5,496	1.0	9,974	أذربيجان ⁶
	6	6	14–6	.	.	9.8	9,699	3,796	0.1–	3,973	جورجيا
	7	4	18–7	4	6–6	0.0	25,045	10,510	1.1	18,064	كازاخستان
	7	4	16–7	4	.	1.3	3,434	1,103	1.4	6,125	قيرغيزستان
	5	4	16–7	.	.	19.5	2,834	926	2.1	8,858	طاجيكستان
	8	4	18–6	3	.	...	16,532	6,672	1.1	5,503	تركمانستان ⁷
	7	4	18–7	.	.	...	6,086	2,132	1.2	30,691	أوزبكستان
شرق وجنوب شرق آسيا											
	7	6	15–6	1	5–5	...	78,369	30,555	1.3	434	بروني دار السلام
	3	6	.	.	.	2.2	3,490	1,159	1.5	16,076	كمبوديا
	3	6	15–6	.	.	1.9	14,450	8,028	0.4	1,388,233	الصين
	5	5	16–7	1	6–6	...	...	...	0.5	25,405	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية
	6	6	15–6	.	.	...	56,923	42,328	0.7	7,402	هونغ كونغ، الصين ⁷
	3	6	15–7	.	.	8.3	11,058	3,346	1.1	263,510	إندونيسيا
	3	6	15–6	.	.	...	37,322	32,477	0.2–	126,045	اليابان ⁷
	.	5	14–6	.	.	16.7	5,691	1,818	1.7	7,038	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية
	6	6	15–6	3	5–5	...	111,497	78,586	1.5	606	ماكاو، الصين
	5	6	11–6	.	.	0.3	26,950	9,768	1.3	31,164	ماليزيا
	7	5	17–6	.	.	0.2	12,221	3,968	1.4	3,052	منغوليا
	.	5	9–5	.	4–4	...	5,250	1,161	0.9	54,836	ميانمار ⁷
	4	6	18–6	1	5–5	13.1	7,387	2,904	1.5	103,797	الفلبين ⁷
	3	6	15–6	.	.	...	34,549	27,222	0.4	50,705	جمهورية كوريا
	.	6	14–6	.	.	...	85,382	52,889	1.4	5,785	سنغافورة ⁷
	6	6	15–6	.	.	0.0	16,340	5,815	0.2	68,298	تايلاند
	3	6	15–6	.	.	46.8	2,283	1,158	2.1	1,237	تيمور – ليشتي ⁷
	.	5	14–6	.	5–5	3.1	6,035	2,111	1.0	95,415	فيتنام
أوروبا وأمريكا الشمالية											
	.	.	16–6	.	.	1.1	11,249	3,945	0.3	2,911	ألبانيا
	4	6	16–6	.	.	...	17,697	5,740	0.2–	69	أندورا ⁶
	8	4	15–6	3	.	...	10,633	4,249	0.3	8,592	النمسا
	7	4	15–6	.	.	0.0	17,958	6,993	0.3–	9,459	بيلاروس
	6	6	18–6	3	.	...	21,880	11,536	0.6	11,444	بلجيكا ⁶
	4	5	15–6	.	5–5	0.1	32,759	17,548	0.3–	3,793	البوسنة والهرسك
	8	4	16–7	4	6–6	2.0	27,808	17,119	0.8–	7,045	بلغاريا
	6	6	16–6	2	.	...	25,799	12,364	0.9	36,626	كندا ⁷
	4	4	15–7	.	.	0.9	24,257	13,649	0.4–	4,210	كرواتيا
	6	6	15–6	1	5–5	...	27,680	14,147	0.9	1,188	قبرص ⁶
	8	5	15–6	.	.	0.1	15,464	6,406	0.1	10,555	الجمهورية التشيكية ⁶
	.	7	16–6	3	.	...	26,261	12,555	0.4	5,712	الدنمارك ⁶
	6	6	17–7	.	.	1.0	5,049	1,848	0.3–	1,306	إستونيا ⁶
	3	6	16–7	.	.	...	21,403	8,973	0.3	5,541	فنلندا ⁶
	7	5	16–6	3	.	...	24,451	9,093	0.4	64,939	فرنسا ^{6,7}
	9	4	18–6	3	.	...	13,721	5,235	0.1–	80,636	ألمانيا ⁷
	6	6	15–6	2	5–5	...	29,105	16,088	0.2–	10,893	اليونان ⁷
	8	4	18–7	.	6–6	0.3	31,144	20,727	0.3–	9,788	المجر
	3	7	16–6	.	.	...	13,908	4,853	0.8	334	آيسلندا
	5	8	16–6	.	.	...	7,940	2,115	0.8	4,749	أيرلندا ³
	3	5	16–6	.	.	...	...	...	0.0–	59,798	إيطاليا
	6	6	16–7	4	6–5	1.4	48,194	43,775	0.5–	1,945	لاتفيا ⁷
	7	5	15–6	3	.	...	44,093	40,324	0.6	38	ليختنشتاين ^{6,8}
	8	4	16–7	4	6–4	1.0	44,310	43,249	0.6–	2,831	ليتوانيا ⁷
	7	6	16–6	2	5–4	...	31,116	23,243	1.3	584	لكسمبرغ ⁷
	7	6	16–5	2	.	...	46,624	51,989	0.2	421	مالطة ⁷
	7	5	16–6	3	.	...	40,979	42,311	0.4	38	موناكو ^{6,8}
	4	5	15–6	.	.	0.0	39,631	36,206	0.0	626	الجيل الأسود ⁷
	6	6	18–6	.	5–5	...	47,377	41,313	0.3	17,033	هولندا ⁷
	3	7	16–6	.	.	...	26,631	18,002	1.1	5,331	النرويج ⁶
	6	6	18–7	.	6–6	0.0	46,547	50,173	0.1–	38,564	بولندا
	3	6	18–6	.	.	...	65,144	61,134	0.4–	10,265	البرتغال ⁶
	7	4	16–7	4	6–6	0.0	36,030	29,958	0.2–	4,055	جمهورية مولدوفا ⁶
	8	5	17–6	3	5–5	0.0	...	...	0.7–	19,238	رومانيا
	7	4	18–7	.	.	0.0	101,926	101,450	0.1–	143,375	الاتحاد الروسي
	...	...	16–6	.	.	...	33,339	22,596	0.4	32	سان مارينو ⁶
	8	4	15–7	.	6–6	0.2	...	...	0.4–	8,777	صربيا ⁶
	9	4	16–6	.	.	0.2	48,313	44,300	0.0	5,432	سلوفاكيا
	3	6	15–6	.	.	0.0	61,197	74,400	0.1	2,071	سلوفينيا ^{6,7}
	4	6	16–6	.	.	...	29,213	19,222	0.0	46,070	إسبانيا ⁶

بنية نظام التعليم الوطني وعدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس								
عدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس (بالآلاف)				الفئة العمرية				
التعليم العالي	مجموع الثانوي	الابتدائي	قبل الابتدائي	التعليم العالي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	الابتدائي	قبل الابتدائي
العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
2015 ⁵				2015	2015		2015	
243	272	147	124	22-18	17-15	14-10	9-6	5-3
*801	*907	*517	*487	21-17	16-15	14-10	9-6	5-3
294	268	247	155	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
1,430	1,539	1,082	1,412	22-18	17-16	15-11	10-7	6-3
566	699	420	525	22-18	17-16	15-11	10-7	6-3
852	1,195	696	806	22-18	17-16	15-11	10-7	6-3
...	762	399	303	22-18	17-16	15-10	9-6	5-3
2,986	4,145	2,091	2,385	23-19	18-16	15-11	10-7	6-3
35	49	37	18	23-19	18-14	13-12	11-6	5-3
1,661	1,847	1,868	1,045	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
99,944	91,334	92,156	48,444	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
2,015	2,300	1,767	671	22-18	17-15	14-12	11-7	6-5
436	391	...	...	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
21,060	27,674	28,058	9,145	23-19	18-16	15-13	12-7	6-5
...	7,040	6,581	3,208	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
770	1,038	764	496	22-18	17-15	14-11	10-6	5-3
41	31	24	16	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
3,136	3,856	3,053	995	23-19	18-15	14-12	11-6	5-4
262	308	249	121	22-18	17-15	14-11	10-6	5-4
...	6,289	5,092	1,901	20-16	15-14	13-10	9-5	4-3
...	8,174	12,517	2,155	20-16	15-15	14-12	11-6	5-5
3,507	3,435	2,749	1,367	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
...	...	...	...	20-16	15-14	13-12	11-6	5-3
4,575	5,238	4,946	2,368	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
...	168	178	101	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
8,554	9,378	6,929	4,517	22-18	17-15	14-11	10-6	5-3
276	329	166	93	22-18	17-15	14-11	10-6	5-3
...	...	...	...	22-18	17-16	15-12	11-6	5-3
522	691	318	237	22-18	17-14	13-10	9-6	5-3
543	601	382	320	21-17	16-15	14-10	9-6	5-3
673	730	751	396	22-18	17-14	13-12	11-6	5-3
...	...	...	...	23-19	18-15	14-11	10-6	5-3
377	506	269	291	23-19	18-15	14-11	10-7	6-3
...	2,381	2,240	792	22-18	17-15	14-12	11-6	5-4
235	367	166	176	23-19	18-15	14-11	10-7	6-3
*62	*57	*54	*29	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
609	730	536	351	23-19	18-15	14-11	10-6	5-3
379	423	462	196	23-19	18-16	15-13	12-6	5-3
79	68	81	63	23-19	18-16	15-13	12-7	6-3
347	361	350	248	23-19	18-16	15-13	12-7	6-3
...	5,432	3,991	2,373	22-18	17-15	14-11	10-6	5-3
4,362	6,928	2,743	2,007	23-19	18-16	15-10	9-6	5-3
...	617	645	326	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
605	786	389	392	23-19	18-15	14-11	10-7	6-3
...	31	30	14	24-20	19-16	15-13	10-6	5-3
256	278	537	73	22-18	17-16	15-13	12-5	4-4
2,923	4,476	2,827	1,659	23-19	18-14	13-11	10-6	5-3
...	99	118	86	23-19	18-16	15-13	12-7	6-3
*2	*3	*2	*0.8	23-19	18-16	15-12	11-7	6-5
...	243	104	112	23-19	18-17	16-11	10-7	6-3
...	46	36	18	23-19	18-15	14-12	11-6	5-3
28	31	24	8	22-18	17-14	13-11	10-5	4-3
...	...	...	...	22-18	17-15	14-11	10-6	5-3
...	67	40	24	23-19	18-15	14-11	10-6	5-3
...	1,191	1,154	535	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
350	387	429	191	23-19	18-16	15-13	12-6	5-3
2,588	2,443	2,140	1,638	23-19	18-16	15-13	12-7	6-3
545	654	612	282	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
*265	*271	*150	*156	22-18	17-16	15-11	10-7	6-3
1,018	1,694	1,055	615	23-19	18-15	14-11	10-6	5-3
8,200	8,982	5,952	6,642	22-18	17-16	15-11	10-7	6-3
...	...	...	...	23-19	18-14	13-11	10-6	5-3
*414	*573	*276	*265	23-19	18-15	14-11	10-7	6-3
361	491	217	173	23-19	18-15	14-10	9-6	5-3
...	129	115	65	23-19	18-15	14-12	11-6	5-3
2,190	2,552	2,866	1,446	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3

	الضمان القانوني للتعليم الإلزامي والمجاني ⁴					النتائج المحلي الإجمالي والفقراء ²			الديموغرافيا ¹		البلد أو الإقليم
	التعليم الابتدائي والثانوي			التعليم قبل الابتدائي		السكان الذين يعيشون بأقل من 1.90 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية (%)	النتائج المحلي الإجمالي لكل فرد		مجموع السكان (بالآلاف)	معدل النمو المتوسط السنوي (%)	
	التعليم المجاني (السنوات)		التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	التعليم المجاني (السنوات)	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	بالسعر الجاري للدولار الأمريكي			
	الثانوي	الابتدائي									
						2014–2014 ³	2015	2015	2017	2017	
	6	6	16-7	.	.	...	...	...	0.7	9,921	السويد ⁹
	3	6	16-7	2	6-5	...	34,527	25,832	0.8	8,454	سويسرا
	8	5	19-6	1	5-5	1.3	46,704	50,580	0.1	2,083	جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة
	7	4	17-6	1	5-5	0.0	61,086	80,945	0.5-	44,405	أوكرانيا ¹
	7	6	16-5	2	.	...	41,459	43,876	0.6	65,511	المملكة المتحدة ²
	6	6	18-6	1	.	...	56,116	56,116	0.7	326,474	الولايات المتحدة
أمريكا اللاتينية والكاريبي											
	5	7	17-5	.	.	...	...	...	0.9	15	أنغويلا ⁸
	5	7	16-5	.	.	...	23,062	13,715	1.0	94	أنغيغوا وبربودا
	6	6	18-6	3	5-5	1.7	20,364	13,432	0.9	44,272	الأرجنتين
	5	6	17-6	2	5-4	...	...	...	0.3	105	أروبا
	6	6	16-5	2	.	...	23,001	22,817	1.1	397	البهاما
	5	6	16-5	2	.	...	16,406	15,429	0.2	286	بربادوس
	6	6	14-5	.	.	...	8,484	4,879	2.0	375	بليز
	7	6	16-5	.	.	...	...	...	0.4-	61	برمودا
	6	6	18-6	2	5-5	6.8	6,954	3,077	1.5	11,053	دولة بوليفيا المتعددة القوميات
	7	5	17-6	2	5-4	3.7	15,391	8,539	0.8	211,243	البرازيل ⁶
	5	7	16-5	.	.	...	...	...	1.6	31	جزر فيرجين البريطانية ⁶
	6	6	17-5	2	.	...	...	...	1.3	62	جزر كايمان ⁸
	6	6	21-6	1	5-5	0.9	22,370	13,416	1.0	18,313	شيلي
	6	5	15-6	3	5-5	5.7	13,829	6,056	0.8	49,068	كولومبيا
	5	6	15-6	3	5-3	1.6	15,595	11,260	1.0	4,906	كوستاريكا
	6	6	16-6	3	.	...	...	...	0.0-	11,390	كوبا
	...	...	18-6	...	5-4	...	...	...	0.8	160	كوراساو ⁷
	4	7	16-5	.	.	...	10,865	7,116	0.4	73	دومينيكا
	6	6	18-6	3	5-5	2.3	14,237	6,468	1.1	10,767	الجمهورية الدومينيكية
	6	6	18-6	3	5-5	3.8	11,474	6,205	1.4	16,626	إكوادور
	3	6	15-7	3	6-4	3.0	8,620	4,219	0.3	6,167	السلفادور
	5	7	16-5	2	.	...	13,559	9,212	0.5	108	غرينادا
	5	6	15-7	2	6-5	9.3	7,722	3,903	1.9	17,005	غواتيمالا
	5	6	15-6	2	.	...	7,522	4,127	0.5	774	غيانا
	.	6	11-6	.	.	53.9	1,757	818	1.2	10,983	هايتي
	3	6	15-6	3	5-5	16.0	5,095	2,529	1.4	8,305	هندوراس
	.	6	14-6	.	.	1.7	9,092	5,232	0.3	2,813	جامايكا ⁷
	6	6	18-6	2	5-4	3.0	17,269	9,005	1.2	130,223	المكسيك
	5	7	16-5	.	.	...	...	...	0.5	5	مونتسيرات ⁸
	3	6	11-6	.	5-5	6.2	5,200	2,087	1.1	6,218	نيكاراغوا
	6	6	15-6	2	5-4	3.8	22,237	13,268	1.5	4,051	بنما
	6	6	18-6	3	5-5	2.8	9,198	4,081	1.2	6,812	باراغواي
	5	6	18-6	3	5-3	3.1	12,529	6,027	1.2	32,166	بيرو
	4	7	16-5	.	.	...	25,088	15,772	1.0	57	سانت كيتس ونيفيس
	3	7	15-5	.	.	...	10,944	7,736	0.7	188	سانت لوسيا ⁷
	...	...	...	...	.	...	...	...	...	...	سان مارتن
	5	7	17-5	2	.	...	11,140	6,739	0.2	110	سانت فنسنت وجرينادين
	5	6	17-5	1	5-5	...	...	...	1.3	40	سنت مارتن ⁸
	.	6	11-6	.	.	...	16,703	9,485	0.8	552	سورينام
	5	7	17-5	...	.	...	33,309	17,322	0.3	1,369	ترينيداد وتوباغو
	...	...	17-6	...	5-4	...	...	...	1.5	35	جزر تركس وكايكوس ⁸
	6	6	17-6	2	5-4	0.3	21,244	15,574	0.4	3,457	أوروغواي
	5	6	14-6	3	5-4	9.2	...	...	1.3	31,926	جمهورية فنزويلا البوليفارية
شمال أفريقيا وغرب آسيا											
	7	5	16-6	1	.	...	14,717	4,206	1.6	41,064	الجزائر
	6	6	15-6	.	.	...	46,586	22,600	1.5	1,419	البحرين
	6	6	18-6	.	.	...	10,913	3,615	1.9	95,215	مصر
	6	6	11-6	.	.	...	15,395	4,944	2.8	38,654	العراق
	6	6	18-6	.	.	...	35,831	35,728	1.6	8,323	إسرائيل
	6	6	16-6	.	.	...	10,902	4,940	1.5	7,877	الأردن
	7	5	15-6	.	.	...	74,645	29,301	2.1	4,100	الكويت ⁷
	.	6	12-6	2	.	...	13,936	8,048	0.1	6,039	لبنان
	3	6	15-6	1	5-5	...	...	...	1.3	6,409	ليبيا ⁷
	3	6	15-6	.	.	3.1	7,841	2,878	1.2	35,241	المغرب
	6	6	.	.	.	...	39,971	15,551	1.4	4,741	لُحمان ⁷
	8	4	16-6	.	.	0.1	...	...	2.7	4,928	فلسطين
	3	6	18-6	.	.	...	141,543	73,653	1.9	2,338	قطر
	6	6	15-6	.	.	...	53,539	20,482	1.7	32,743	المملكة العربية السعودية
	2	6	13-6	.	.	14.9	4,388	2,415	2.4	42,166	السودان ⁷
	6	6	15-6	.	.	...	...	...	2.5	18,907	الجمهورية العربية السورية
	7	6	16-6	3	.	2.0	11,618	3,873	1.0	11,495	تونس
	8	4	18-6	3	.	0.3	19,609	9,126	0.9	80,418	تركيا
	7	5	10-6	2	.	...	69,971	40,439	1.4	9,398	الإمارات العربية المتحدة ⁷
	3	6	15-6	.	.	...	2,821	1,406	2.3	28,120	اليمن ⁷
المحيط الهادي											

بنية نظام التعليم الوطني وعدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس								
عدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس (بالآلاف)				الفئة العمرية				
التعليم العالي	مجموع الثانوي	الإبتدائي	قبل الإبتدائي	التعليم العالي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	الإبتدائي	قبل الإبتدائي
العام الدراسي المنتهي في 2015 ²				العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015		العام الدراسي المنتهي في 2015	
688	601	644	472	23-19	18-16	15-13	12-7	6-3
511	607	472	161	24-20	19-16	15-13	12-7	6-5
151	213	117	66	23-19	18-15	14-11	10-6	5-3
...	...	...	...	21-17	16-15	14-10	9-6	5-3
...	5,036	4,540	1,672	22-18	17-14	13-11	10-5	4-3
22,765	24,617	24,749	12,218	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
...	...	...	...	21-17	16-15	14-12	11-5	4-3
8	8	10	3	21-17	16-15	14-12	11-5	4-3
3,451	4,204	4,352	2,204	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
8	7	8	3	21-17	16-14	13-12	11-6	5-4
33	33	31	12	21-17	16-14	13-11	10-5	4-3
18	19	22	7	20-16	15-14	13-11	10-5	4-3
37	47	46	15	21-17	16-15	14-11	10-5	4-3
4	6	5	0.7	22-18	17-14	13-11	10-5	4-4
1,027	1,335	1,384	468	22-18	17-14	13-12	11-6	5-4
16,373	*23,584	*14,770	*5,341	22-18	17-15	14-11	10-6	5-4
2	*2	*3	*1	21-17	16-15	14-12	11-5	4-3
...	...	...	...	21-17	16-14	13-11	10-5	4-3
1,379	1,536	1,454	708	22-18	17-14	13-12	11-6	5-3
4,121	4,887	3,944	2,276	21-17	16-15	14-11	10-6	5-3
406	374	431	215	21-17	16-15	14-12	11-6	5-3
721	822	764	360	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
...	12	12	4	22-18	17-14	13-12	11-6	5-4
7	6	6	2	21-17	16-15	14-12	11-5	4-3
958	1,194	1,263	639	22-18	17-14	13-12	11-6	5-3
1,470	1,803	1,840	957	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
616	755	679	319	23-19	18-16	15-13	12-7	6-4
10	9	13	4	21-17	16-15	14-12	11-5	4-3
1,678	1,860	2,340	1,200	22-18	17-16	15-13	12-7	6-4
85	97	93	23	21-17	16-15	14-12	11-6	5-4
1,051	1,590	1,432	741	23-19	18-15	14-12	11-6	5-3
886	901	1,042	499	21-17	16-15	14-12	11-6	5-3
274	262	...	128	21-17	16-15	14-12	11-6	5-3
11,533	14,346	14,074	6,941	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
...	...	...	...	21-17	16-15	14-12	11-5	4-3
600	603	736	370	21-17	16-15	14-12	11-6	5-3
331	413	421	219	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
670	806	796	406	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
2,790	2,801	3,455	1,780	21-17	16-15	14-12	11-6	5-3
4	5	7	2	21-17	16-15	14-12	11-5	4-3
17	16	...	6	21-17	16-15	14-12	11-5	4-3
...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	10	13	4	21-17	16-15	14-12	11-5	4-3
...	...	...	...	21-17	16-14	13-12	11-6	5-3
43	67	59	19	23-19	18-16	15-12	11-6	5-4
91	87	132	39	21-17	16-15	14-12	11-5	4-3
...	...	...	...	21-17	16-15	14-12	11-6	5-4
262	304	295	145	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
2,759	2,813	3,476	1,767	21-17	16-15	14-12	11-6	5-3
3,492	4,057	3,379	810	22-18	17-15	14-11	10-6	5-5
90	91	107	59	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
7,919	9,658	10,883	3,998	22-18	17-15	14-12	11-6	5-4
3,398	4,711	5,475	2,093	22-18	17-15	14-12	11-6	5-4
578	766	843	465	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
697	929	1,028	368	22-18	17-16	15-12	11-6	5-4
...	302	...	...	22-18	17-15	14-11	10-6	5-4
562	625	532	243	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
...	640	737	268	22-18	17-15	14-12	11-6	5-4
3,118	3,514	3,522	1,283	22-18	17-15	14-12	11-6	5-4
...	275	321	136	22-18	17-15	14-12	11-6	5-4
499	869	477	258	22-18	17-16	15-10	9-6	5-4
192	105	127	72	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
2,422	3,156	3,512	1,904	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
...	4,584	6,260	2,237	21-17	16-14	13-12	11-6	5-4
1,755	2,692	2,820	1,390	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
932	1,143	976	542	23-19	18-15	14-12	11-6	5-3
6,400	10,703	5,302	3,999	22-18	17-14	13-10	9-6	5-3
...	526	396	186	22-18	17-15	14-11	10-6	5-4
...	3,698	4,131	2,264	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3

	الضمان القانوني للتعليم الإلزامي والمجاني ⁴					النتائج المحلي الإجمالي والفقير ²			الديموغرافيا ¹		البلد أو الإقليم
	التعليم الابتدائي والثانوي			التعليم قبل الابتدائي		السكان الذين يعيشون بأقل من 1.90 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية (%)	النتائج المحلي الإجمالي لكل فرد				
	التعليم المجاني (السنوات)		التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	التعليم المجاني (السنوات)	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	بالسعر الجاري للدولار الأمريكي			
	الثانوي	الابتدائي									
	2017	2017							2015	2015	
	6	7	16-5	1	.	...	45,501	56,311	1.2	24,642	أستراليا
	7	6	16-5	2	.	...	...	...	0.6	21	جزر كوك ⁶
	6	6	18-6	.	.	4.1	9,323	4,961	0.5	903	فيجي ⁷
	3	6	15-6	.	.	14.1	1,995	1,424	1.7	116	كيريباتي ⁷
	2	6	14-6	1	5-5	...	3,911	3,386	0.1	53	جزر مارشال
	2	6	14-6	.	.	17.4	3,497	3,015	1.0	106	ولايات ميكرونيزيا الموحدة ²
	6	6	16-6	2	.	...	...	9,828	0.4	10	ناورو ⁶
	7	6	16-6	.	.	...	36,982	37,808	0.9	4,605	نيوزيلندا
	7	6	16-5	1	.	...	...	...	0.1	2	نيوي ⁶
	6	6	17-6	3	.	...	15,317	13,499	1.1	22	بالاو ⁶
	.	.	.	.	.	39.3	...	...	2.0	7,934	بابوا غينيا الجديدة ²
	6	11	14-5	.	.	0.8	5,935	3,939	0.6	196	ساموا ⁷
	.	.	.	.	.	45.6	2,201	1,935	1.8	606	جزر سليمان ⁷
	...	...	16-5	...	.	...	...	...	1.6	1	توكيلاو ⁶
	.	.	18-6	.	5-4	1.1	5,535	4,099	0.8	108	تونغا ⁷
	.	6	15-6	.	.	2.7	3,926	3,295	0.4	10	توفالو ⁶
	.	.	.	.	.	15.4	2,988	2,805	2.1	276	فانواتو ⁷
جنوب آسيا											
	6	6	16-7	2	.	...	1,925	594	2.3	34,169	أفغانستان
	.	5	10-6	.	.	18.5	3,340	1,212	1.1	164,828	بنغلاديش ⁷
	3	7	.	.	.	2.2	8,370	2,656	1.1	793	بوتان ⁷
	3	5	14-6	.	.	21.2	6,101	1,598	1.2	1,342,513	الهند
	2	6	14-6	.	.	0.1	...	...	1.1	80,946	جمهورية إيران الإسلامية
	5	7	.	.	.	7.3	12,770	8,396	1.6	376	الملاييف ⁷
	3	5	.	.	.	15.0	2,462	743	1.1	29,187	نيبال
	7	5	16-5	.	.	6.1	5,011	1,435	2.0	196,744	باكستان
	8	5	14-5	1	.	1.9	11,763	3,926	0.4	20,905	سري لانكا
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
	.	6	11-6	.	.	30.1	7,387	4,101	3.1	26,656	أنغولا
	.	6	11-6	.	.	53.1	2,057	762	2.6	11,459	بنين
	.	.	.	.	.	18.2	15,839	6,360	1.7	2,344	بوتسوانا
	4	6	16-6	.	.	43.7	1,696	590	2.8	19,173	بوركينا فاسو ⁷
	...	6	.	.	.	77.7	727	277	3.2	11,936	بوروندي ⁷
	2	6	16-6	.	.	8.1	6,556	3,080	1.2	533	كابو فيردي
	.	6	11-6	.	.	24.0	3,115	1,217	2.4	24,514	الكامرون
	7	6	16-6	3	.	66.3	619	323	2.0	5,099	جمهورية أفريقيا الوسطى ⁷
	7	6	16-6	3	.	38.4	2,176	776	3.1	14,965	تشاد ⁷
	.	6	14-6	.	.	13.5	1,483	717	2.3	826	جزر القمر ⁷
	7	6	16-6	3	.	37.0	6,381	1,851	2.6	4,866	الكونغو ⁷
	.	.	16-6	.	.	29.0	3,514	1,399	2.4	23,816	كوت ديفوار
	.	6	15-6	.	.	77.1	784	456	3.1	82,243	جمهورية الكونغو الديمقراطية ⁷
	7	5	16-6	2	.	22.5	3,491	1,945	1.3	911	جيبوتي ⁷
	.	6	12-7	.	.	...	40,719	14,440	2.8	894	غينيا الاستوائية ⁷
	.	.	.	.	.	...	...	...	2.4	5,482	إريتريا ⁷
	.	6	.	.	.	33.5	1,629	619	2.4	104,345	إثيوبيا ⁷
	5	5	16-6	.	.	8.0	20,081	8,266	2.1	1,801	غابون ⁷
	3	6	16-6	.	.	...	1,680	472	3.1	2,120	غامبيا ⁷
	3	6	15-6	2	5-4	25.2	4,210	1,370	2.2	28,657	غانا
	.	6	12-7	.	.	35.3	1,209	531	2.6	13,291	غينيا ⁷
	.	.	15-6	.	.	67.1	1,456	573	2.3	1,933	غينيا بيساو ⁷
	6	6	18-6	3	.	33.6	3,089	1,377	2.5	48,467	كينيا
	.	7	12-6	.	.	59.7	2,950	1,067	1.1	2,185	ليسوتو ⁷
	.	6	11-6	.	.	68.6	835	456	2.5	4,730	ليبيريا ⁷
	7	5	18-6	3	.	77.8	1,465	402	2.7	25,613	مدغشقر ⁷
	.	6	.	...	.	70.9	1,184	372	3.0	18,299	ملاوي ⁷
	6	6	16-7	4	.	49.3	2,028	724	3.0	18,690	مالي ⁷
	.	.	16-6	.	.	5.9	...	...	2.3	4,266	موريتانيا
	7	6	16-5	...	.	0.5	20,085	9,252	0.3	1,281	موريشيوس
	.	.	.	.	.	68.7	1,192	529	2.7	29,538	موزمبيق
	.	7	16-7	.	.	22.6	10,411	4,674	2.1	2,569	ناميبيا ⁷
	.	.	.	.	.	45.7	955	359	4.0	21,564	النيجر ⁷
	3	6	15-6	.	.	53.5	6,004	2,640	2.5	191,836	نيجيريا ⁷
	3	6	16-7	.	.	60.4	1,762	697	2.3	12,160	رواندا
	.	6	11-6	.	.	32.3	3,219	1,669	2.1	198	ساو تومي وبرنسيبي
	4	6	16-6	.	.	38.0	2,421	900	2.9	16,054	السنغال
	4	6	16-6	.	.	1.1	27,329	15,476	0.5	98	سيشيل
	3	6	15-6	.	.	52.3	1,569	653	2.1	6,733	سيراليون ⁷
	6	6	.	3	.	...	...	549	2.8	11,392	الصومال ⁷
	.	.	15-7	.	.	16.6	13,209	5,724	0.8	55,436	جنوب أفريقيا ⁷
	.	6	11-6	.	.	42.7	1,854	731	2.7	13,096	جنوب السودان ⁷
	.	7	12-6	.	.	42.0	8,648	3,200	1.2	1,320	سوازيلاند

بنية نظام التعليم الوطني وعدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس								
عدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس (بالآلاف)				الفئة العمرية				
التعليم العالي	مجموع الثانوي	الإبتدائي	قبل الإبتدائي	التعليم العالي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	الإبتدائي	قبل الإبتدائي
العام الدراسي المنتهي في 2015 ²				العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015		العام الدراسي المنتهي في 2015	
1,602	1,714	2,094	315	22-18	17-16	15-12	11-5	4-4
*1	*2	*2	*0.6	22-18	17-15	14-11	10-5	4-3
...	109	103	54	23-19	18-16	15-12	11-6	5-3
...	16	15	9	23-19	18-15	14-12	11-6	5-3
3	7	9	3	22-18	17-16	15-12	11-6	5-4
...	16	14	7	22-18	17-14	13-12	11-6	5-3
...	*1	*2	*1	22-18	17-16	15-12	11-6	5-3
322	418	371	126	22-18	17-15	14-11	10-5	4-3
...	*0.2	*0.2	*0.03	22-18	17-15	14-11	10-5	4-4
...	*1	*1	*0.7	22-18	17-14	13-12	11-6	5-3
...	1,006	1,294	588	23-19	18-15	14-13	12-6	5-3
...	31	30	10	22-18	17-13	12-11	10-5	4-3
...	93	91	49	23-19	18-15	14-12	11-6	5-3
...	*0.2	*0.1	*0.05	22-18	17-15	14-11	10-5	4-3
...	17	16	5	23-19	18-17	16-12	11-6	5-4
...	*1	*1	*0.8	23-19	18-16	15-12	11-6	5-3
...	38	38	14	23-19	18-16	15-12	11-6	5-4
3,200	4,850	5,661	1,992	23-19	18-16	15-13	12-7	6-5
...	22,931	15,833	9,175	22-18	17-14	13-11	10-6	5-3
...	87	100	28	23-19	18-17	16-13	12-6	5-4
119,470	175,130	127,548	75,865	22-18	17-14	13-11	10-6	5-3
6,681	6,406	7,042	1,323	22-18	17-14	13-12	11-6	5-5
...	31	44	21	22-18	17-16	15-13	12-6	5-3
2,981	4,729	3,201	1,187	21-17	16-13	12-10	9-5	4-3
18,853	27,126	21,408	9,444	21-17	16-13	12-10	9-5	4-3
1,556	2,659	1,749	344	22-18	17-14	13-10	9-5	4-4
2,375	3,562	4,473	845	22-18	17-15	14-12	11-6	5-5
1,005	1,696	1,735	635	23-19	18-16	15-12	11-6	5-4
220	219	321	151	22-18	1617	15-13	12-6	5-3
...	2,868	3,076	1,764	23-19	18-16	15-12	11-6	5-3
...	1,564	1,674	682	24-20	19-17	16-13	12-7	6-5
58	63	60	32	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
2,231	3,630	3,731	1,381	23-19	18-16	15-12	11-6	5-4
...	766	727	391	23-19	18-16	15-12	11-6	5-3
...	2,275	2,446	1,429	23-19	18-16	15-12	11-6	5-3
...	119	119	67	23-19	18-16	15-12	11-6	5-3
...	678	728	421	23-19	18-16	15-12	11-6	5-3
2,105	3,618	3,600	2,013	23-19	18-16	15-12	11-6	5-3
...	10,453	13,044	7,588	22-18	17-14	13-12	11-6	5-3
...	126	95	39	22-18	17-15	14-11	10-6	5-4
...	102	118	69	23-19	18-17	16-13	12-7	6-4
...	805	729	318	22-18	17-14	13-11	10-6	5-4
...	14,297	15,861	8,277	23-19	18-17	16-13	12-7	6-4
...	254	202	134	22-18	17-15	14-11	10-6	5-3
...	259	321	257	23-19	18-16	15-13	12-7	6-3
2,573	3,972	3,950	1,463	23-19	18-15	14-12	11-6	5-4
...	1,893	1,941	1,098	24-20	19-17	16-13	12-7	6-4
...	240	279	159	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
4,296	6,213	7,496	4,156	22-18	17-14	13-12	11-6	5-3
...	248	343	158	22-18	17-16	15-13	12-6	5-3
...	608	729	401	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
...	3,973	3,199	2,095	22-18	17-15	14-11	10-6	5-3
...	2,392	2,890	1,667	22-18	17-16	15-12	11-6	5-3
...	2,289	2,938	2,382	23-19	18-16	15-13	12-7	6-3
370	613	618	341	23-19	18-16	15-12	11-6	5-3
103	135	99	29	22-18	17-14	13-11	10-5	4-3
2,735	3,309	5,578	2,732	22-18	17-16	15-13	12-6	5-3
...	267	389	121	23-19	18-17	16-14	13-7	6-5
...	2,870	3,372	2,072	24-20	19-17	16-13	12-7	6-4
...	23,976	29,569	5,514	22-18	17-15	14-12	11-6	5-5
1,017	1,548	1,849	1,021	23-19	18-16	15-13	12-7	6-4
17	26	31	17	22-18	17-15	14-12	11-6	5-3
1,394	2,289	2,406	1,399	23-19	18-16	15-12	11-6	5-3
7	9	9	3	23-19	18-15	14-12	11-6	5-4
...	1,039	1,066	587	23-19	18-15	14-12	11-6	5-3
...	1,529	1,851	1,091	22-18	17-14	13-12	11-6	5-3
...	5,234	7,296	1,121	23-19	18-16	15-14	13-7	6-6
...	1,725	1,986	1,113	22-18	17-14	13-12	11-6	5-3
151	146	216	101	22-18	17-16	15-13	12-6	5-3

	الضمان القانوني للتعليم الإلزامي والمجاني ⁴				النتائج المحلي الإجمالي والفقر ²			الديموغرافيا ¹		البلد أو الإقليم	
	التعليم الابتدائي والثانوي		التعليم قبل الابتدائي		السكان الذين يعيشون بأقل من 1.90 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية (%)	النتائج المحلي الإجمالي لكل فرد		مجموع السكان (بالآلاف)	معدل النمو المتوسط السنوي (%)		
	التعليم المجاني (السنوات)		التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	التعليم المجاني (السنوات)		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	بالسعر الجاري للدولار الأمريكي				
	الثانوي	الابتدائي									2014–2014 ³
	.	6	15–6	.	.	54.2	1,460	560	2.5	توغو	
	.	7	12–6	.	.	34.6	1,851	705	3.2	أوغندا ⁷	
	6	7	13–7	2	.	46.6	2,673	879	3.0	جمهورية تنزانيا المتحدة	
	2	7	.	.	.	64.4	3,836	1,305	3.1	زامبيا ⁷	
	.	.	12–6	2	5–4	21.4	1,787	924	2.3	زيمبابوي	
	القيمة الوسطى				القيمة الوسطى	القيمة الوسطى		المجموع	المتوسط المرجح		
	5	6	...	...	...	7.0	11,690	5,096	1.1	7,483,931	العالم
	7	4	...	...	...	1.8	9,059	3,643	1.2	86,219	القوقاز وآسيا الوسطى
	3	6	...	...	...	2.6	14,450	5,815	0.5	2,249,038	شرق وجنوب شرق آسيا
	5	6	...	...	...	...	35,935	29,849	0.3	1,601,448	شرق آسيا
	3	6	...	...	...	3.1	7,387	2,904	1.0	647,590	جنوب شرق آسيا
	6	6	...	...	...	...	31,130	19,974	0.3	1,103,160	أوروبا وأمريكا الشمالية
	5	6	...	...	...	...	13,559	7,116	1.0	642,661	أمريكا اللاتينية والكاريبي
	5	7	...	...	...	...	13,898	8,474	0.7	39,149	الكاريبي
	6	6	...	...	...	3.5	12,529	6,056	1.0	603,512	أمريكا اللاتينية
	6	6	...	...	...	...	15,395	8,048	1.7	479,594	شمال أفريقيا وغرب آسيا
	5	6	...	...	...	...	10,913	3,615	1.8	231,590	شمال أفريقيا
	6	6	...	...	...	...	37,901	18,016	1.7	248,004	غرب آسيا
	5	6	...	...	...	14	4,731	3,939	1.3	39,610	المحيط الهادي
	3	5	...	...	...	6.7	5,556	1,516	1.2	1,870,461	جنوب آسيا
	.	6	...	...	...	38.2	2,176	827	2.6	1,013,188	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
	.	6	...	...	...	50.8	1,654	594	2.6	673,047	البلدان المنخفضة الدخل
	5	6	...	...	...	6.0	9,198	3,968	1.0	5,601,321	البلدان المتوسطة الدخل
	3	6	...	...	...	14.1	5,250	2,111	1.4	3,010,880	الشرحية الدنيا من الدخل المتوسط
	5	6	...	...	...	2.8	14,087	6,383	0.6	2,590,441	الشرحية العليا من الدخل المتوسط
	6	6	...	...	...	...	37,322	28,261	0.5	1,209,563	البلدان المرتفعة الدخل

6. استُخدمت البيانات السكانية الوطنية بدلاً من التقديرات السكانية لشعبة السكان في الأمم المتحدة نتيجة عدم اتساق تلك التقديرات أو عدم توافرها.

7. البيانات الخاصة بالأطفال في سن الدراسة غير متوافرة عن بعض مستويات التعليم أو كلها نتيجة عدم اتساق البيانات السكانية.

8. البيانات الخاصة بالأطفال في سن الدراسة غير متوافرة نتيجة عدم توافر بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

9. يعدّ التعليم قبل الابتدائي مستحقاً قانوناً ولكنه غير إلزامي. ويقصد بالاستحقاق القانوني للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة أنه يجب على مقدمي الخدمات ضمان توافر خدمات رعاية وتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تحظى بالدعم المالي وتتاح لجميع الأطفال في أي منطقة خدمات يعيش فيها أولياء أمورهم بغض النظر عن وظيفتهم أو حالتهم الاجتماعية الاقتصادية أو العائلية. ويحق للأطفال المشاركة ولكنهم غير ملزمين بذلك (Eurydice, 2014).

(.) الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك.

ملحوظة: يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في هذا الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز/ يوليو 2016.

1. المؤشرات السكانية مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، نتيجح عام 2015 (الأمم المتحدة، 2015)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

2. البنك الدولي (2017)؛ وقاعدة بيانات البنك الدولي لمؤشرات التنمية العالمية، تحديث 3 كانون الثاني/ يناير 2017.

3. الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. ولمزيد من التفاصيل، انظر البنك الدولي (2017).

4. شبكة المعلومات عن التعليم في أوروبا (يورديايس) (2017)؛ قاعدة بيانات اليونسكو العالمية بشأن الحق في التعليم؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

5. تخص هذه البيانات عام 2015 باستثناء البلدان التي تعتمد التقسيم القائم على السنة التقويمية إذ تخص بياناتها سنة 2014.

بنية نظام التعليم الوطني وعدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس								
عدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس (بالآلاف)				الفئة العمرية				
التعليم العالي	مجموع الثانوي	الابتدائي	قبل الابتدائي	التعليم العالي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	الابتدائي	قبل الابتدائي
العام الدراسي المنتهي في 2015 ²				العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015		العام الدراسي المنتهي في 2015	
670	1,100	1,161	656	23-19	18-16	15-12	11-6	5-3
...	5,526	8,176	4,104	23-19	18-17	16-13	12-6	5-3
4,589	6,788	10,156	3,366	24-20	19-18	17-14	13-7	6-5
...	1,821	3,160	2,140	23-19	18-16	15-14	13-7	6-3
1,608	2,048	2,822	932	23-19	18-15	14-13	12-6	5-4
المجموع				...	...	...	...	...
595,555	757,574	693,980	341,271	...	...	...	...	...
7,728	9,786	5,599	6,197	...	...	...	...	...
167,320	168,814	167,607	76,894	...	...	...	...	...
112,300	104,839	103,813	53,991	...	...	...	...	...
55,020	63,975	63,794	22,904	...	...	...	...	...
67,465	79,703	64,672	38,544	...	...	...	...	...
53,749	67,630	59,708	27,830	...	...	...	...	...
3,232	4,092	4,020	1,956	...	...	...	...	...
50,516	63,538	55,688	25,873	...	...	...	...	...
40,647	53,042	51,093	22,707	...	...	...	...	...
19,851	23,596	25,758	9,138	...	...	...	...	...
20,796	29,446	25,335	13,568	...	...	...	...	...
2,830	3,469	4,082	1,183	...	...	...	...	...
168,244	243,948	182,585	99,381	...	...	...	...	...
87,572	131,181	158,635	68,535	...	...	...	...	...
58,311	89,735	104,194	52,878	...	...	...	...	...
461,512	579,543	511,023	248,511	...	...	...	...	...
266,603	370,001	317,892	153,167	...	...	...	...	...
194,909	209,542	193,132	95,344	...	...	...	...	...
75,731	88,296	78,763	39,883	...	...	...	...	...

الجدول 2: الغاية 4-1 من هدف التنمية المستدامة 4 - ضمان حصول الجميع على التعليم الابتدائي والمشاركة فيه وإتمامه

ضمان أن يتّمتّع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي مجاني ومنصف وجيد، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول عام 2030

البلد أو الإقليم	الحصول على التعليم الابتدائي والالتحاق به									
	نسبة التلاميذ المتجاوزين السن القانونية للصف (%) ¹		مجموع عدد المقيدين في التعليم الابتدائي			نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي (%)	
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في	
	2015		2015			2015			2015	
	المجموع	نسبة الإناث	المجموع	نسبة الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة الإناث
	(بالآلاف)		(بالآلاف)			(بالآلاف)			(بالآلاف)	
القوقاز وأسيا الوسطى										
أرمينيا ⁷	0.4	145	47	98	98	98	98	98	5	49
أذربيجان ^{8,7}	2.0	551	46	107	107	106	107	106	30	57
جورجيا ⁷	0.9	289	47	117	116	118	116	118	...	...
كازاخستان	0.2	1,274	49	109	109	109	109	109	100	15
قيرغيزستان	0.4	451	49	108	108	107	108	107	9	61
طاجيكستان	0.03	718	48	100	100	101	100	101	100	16
تركمانستان	...	359	49	89	89	89	89	89	...	...
أوزبكستان	0.1	2,261	48	104	106	103	106	103	97	68
شرق وجنوب شرق آسيا										
بروني دار السلام	1.0	40	48	108	108	108	108	108	...	...
كمبوديا	22.9	2,179	49	117	117	116	117	116	95	37
الصين ⁷	...	95,958	46	104	104	104	104	104	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	1,358	49	...	...	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين ^{7,8}	0.9	333	48	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا ⁷	...	29,700	48	106	107	104	107	106	2,645	51
اليابان ⁷	...	6,715	49	101	101	101	101	101	100	49
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	20.3	850	48	111	114	109	114	111	92	53
مكاو، الصين	3.0	24	48	100	101	100	101	100	96	45
ماليزيا	-	3,108	49	102	102	102	102	102	98	42
منغوليا	1.3	251	49	101	102	100	102	101	97	61
ميانمار	3.1	5,177	49	100	101	98	101	98	...	...
الفلبين	17.7	14,460	48	117	117	117	117	117	99	18
جمهورية كوريا ⁷	0.2	2,722	48	99	99	99	99	99	99	56
سنغافورة ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايوان ⁷	3.7	5,081	47	103	106	99	106	103	87	67
تيمور - لشتي	28.6	244	49	137	137	136	137	137	99	15
فيتنام	-	7,544	48	109	109	108	109	109	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية										
ألبانيا	2.5	188	47	114	116	112	116	114	96	...
أندورا ⁸	2.4	4	47	...	...	...	...	...	...	...
التمسا	...	328	49	103	104	102	104	103	...	...
بيلاروس	1.3	387	49	101	101	101	101	101	95	40
بلجيكا	1.4	783	49	104	104	104	104	104	99	45
البوسنة والهرسك ⁸	0.9	163	49	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	1.8	262	48	97	98	97	98	97	95	50
كندا ⁷	...	2,206	49	101	100	101	100	101	99	...
كرواتيا	0.3	162	49	98	98	98	98	98	97	10
قبرص ⁸	0.4	54	49	99	99	99	99	99	98	41
الجمهورية التشيكية ⁷	...	535	49	100	100	100	100	100	...	...
الدنمارك ⁷	0.4	469	48	102	102	101	102	102	99	43
إستونيا	0.7	80	49	98	98	99	98	99	94	41
فنلندا ⁷	...	355	49	102	102	101	102	102	99	16
فرنسا ⁷	...	4,189	49	105	106	105	106	105	100	30
ألمانيا	...	2,879	49	105	105	105	105	105	...	...
اليونان	1.1	629	49	98	98	97	98	98	96	53
المجر	1.4	396	49	102	102	101	102	102	96	48
آيسلندا ⁷	...	30	49	99	99	99	99	99	99	77
أيرلندا ⁷	0.02	545	49	101	101	102	101	101	...	...
إيطاليا ⁷	0.4	2,856	48	101	101	101	101	101	99	57
لاتفيا	1.5	117	49	100	100	99	100	100	97	47
ليختنشتاين ⁸	0.1	2	49	106	106	105	106	106	...	...
ليتوانيا	0.4	108	49	103	103	104	103	103	99	11
لكسمبرغ	1.9	35	49	97	97	97	97	97	96	46
مالطة ⁷	0.2	25	49	103	102	105	102	103	97	8
موناكو ⁸	...	2	49	...	...	...	...	...	...	...
الجيل الأسود	0.9	38	48	94	95	93	95	94	94	52
هولندا ⁷	...	1,208	49	105	105	104	105	105	99	41
النرويج ⁷	-	431	49	100	101	100	101	100	100	78
بولندا ⁷	...	2,153	49	101	101	101	101	101	97	49
البرتغال ⁷	...	657	48	107	109	105	109	107	98	53
جمهورية مولدوفا ⁸	0.4	139	48	92	93	92	93	92	90	50
رومانيا ⁷	...	947	48	90	91	89	91	90	90	49
الاتحاد الروسي	...	5,983	49	101	100	101	100	101	97	36
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا ⁸	0.6	279	49	101	101	101	101	101	99	43

تقييمات ونواتج التعلم ¹						التقدم والإتمام				
وجود تقييم نموذجي للتعلم على المستوى الوطني		نسبة التلاميذ في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية (الثاني أو الثالث) الذين يحققون على الأقل حدًا أدنى من الإتقان (%) ² في:		نسبة التلاميذ في الصفوف الأولى (الثاني أو الثالث) من التعليم الابتدائي في نهاية التعليم الابتدائي		نسبة إتمام التعليم الابتدائي ³		نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير (%)		
أحدث سنة استقصاء	أحدث سنة استقصاء	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	أحدث سنة استقصاء	أحدث سنة استقصاء	العام الدراسي المنتهي في		
2016–2010 ⁵	2015–2010 ⁵	2015–2010 ⁵	2015–2010 ⁵	2016–2010 ⁵	2015–2010 ⁵	2015–2010 ⁵	2015–2010 ⁵	2015		
المجموع	المجموع	المجموع	المجموع			المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	
لا	نعم ¹	...	...	...	...	100	100	98	99	
لا	نعم ¹	...	...	...	...	...	...	*102	*103	
نعم ¹	لا	...	...	...	...	...	...	122	120	121
لا	نعم ¹	...	...	...	...	100	113	113	113	
لا	نعم ¹	...	...	...	...	99	111	113	112	
لا	نعم ¹	...	...	...	...	98	96	96	96	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
لا	...	...	...	...	...	...	98	100	99	
نعم ¹	لا	...	...	...	...	...	104	102	103	
نعم ¹	لا	...	...	...	...	72	96	94	95	
نعم ¹	لا	...	...	...	...	97	91	93	92	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
نعم ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
نعم ¹	لا	...	...	...	...	95	99	105	102	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	
نعم ¹	لا	...	...	...	...	67	99	101	100	
...	...	...	...	...	...	...	91	90	91	
لا	لا	...	...	...	...	...	102	101	101	
لا	نعم ¹	...	...	...	...	98	98	99	98	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	81	...	...	*85	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	90	*105	*97	*101	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	101	102	102	
نعم ¹	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	99	90	96	93	
لا	لا	...	...	...	...	...	110	103	106	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	96	104	104	104	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	105	108	106	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
لا	نعم ¹	...	...	...	...	...	100	102	101	
...	...	...	...	...	...	100	97	98	97	
لا	لا	...	...	...	...	...	91	87	89	
لا	لا	...	...	...	...	99	...	...	...	
لا	نعم ¹	...	...	...	...	...	98	98	98	
نعم ¹	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	
لا	نعم ¹	...	...	...	...	...	100	100	100	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	*98	*96	*97	
لا	نعم ¹	...	...	...	...	...	96	96	96	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	98	99	99	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	102	101	102	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	100	100	100	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	102	103	103	
...	...	...	...	...	...	...	*96	*96	*96	
لا	نعم ¹	...	...	...	...	...	97	97	97	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	100	100	100	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	104	102	103	
...	...	...	...	...	...	...	*113	*99	*106	
لا	لا	...	...	...	...	...	103	101	102	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	*81	*78	*79	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	100	99	99	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	99	93	92	93	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	98	98	98	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	*98	*98	*98	
نعم ¹	نعم ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	99	*91	*91	*91	
لا	لا	...	...	...	...	...	92	93	92	
لا	نعم ¹	...	...	...	...	100	102	101	101	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
لا	نعم ¹	...	...	...	...	98	*101	*101	*101	

	الحصول على التعليم الابتدائي والالتحاق به										
	نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي (%)			نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			مجموع عدد المقيدین في التعليم الإبتدائي		نسبة التلاميذ المتجاوزين السن القانونية للصف (%) ^١		البلد أو الإقليم
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		
	2015			2015			2015		2015		
	المجموع (بالآلاف)	نسبة الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	نسبة الإناث	المجموع (بالآلاف)	المجموع	
...	...	...	...	...	99	100	100	49	216	...	سلوفاكيا
'37	'2	'98	'97	'98	'99	'99	'99	'49	'112	'0.6	لوفوفينا ^٢
34	14	100	99	99	106	104	105	49	3,010	0.2	إسبانيا ^٢
44	2	100	100	100	126	121	123	50	792	0.1	السويد ^٢
18	2	100	99	100	104	104	104	49	490	0.2	سويسرا
50	10	91	91	91	93	94	93	49	109	0.5	جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة
'34	'56	'98	'96	'97	'105	'103	'104	49	1,537	1.0	أوكرانيا ^٢
...	'6	...	...	'100	'108	'108	'108	'49	'4,737	...	المملكة المتحدة
46	1,372	95	94	94	100	100	100	49	24,786	3.5	الولايات المتحدة ^٢
أمريكا اللاتينية والكاريبي											
...	...	...	...	...	..	...	...	...	...	...	أنغولا
52	1	90	91	90	94	100	97	49	10	3.7	أنغيوا وبربودا
'80	'14	'99	'100	'100	'110	'110	'110	'49	'4,780	'4.2	الأرجنتين
***40	***0.1	***99	***99	***99	'115	'119	'117	'48	'10	'9.0	أروبا
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	البهاما
'43	'2	'92	'91	'91	'94	'93	'94	'49	'21	'5.1	بربادوس
80	0.4	99	100	99	110	116	113	48	52	8.1	بليز
...	...	...	...	...	89	91	90	49	4	-	برمودا
52	140	89	91	90	96	98	97	48	1,344	7.5	دولة بوليفيا المتعددة القوميات ^٢
*42	*772	*95	*94	*95	*114	*117	*115	48	17,036	8.8	البرازيل ^٢
...	...	...	...	...	...	...	*99	47	3	1.4	جزر فيرجين البريطانية ^٢
...	...	...	...	...	...	...	...	'50	'4	'0.3	جزر كايمان ^٢
50	82	94	94	94	100	103	102	48	1,478	5.4	شيلي
47	269	93	93	93	112	115	114	48	4,479	14.7	كولومبيا ^٢
51	15	96	97	97	109	110	110	49	473	7.4	كوستاريكا
48	59	92	92	92	95	100	98	47	746	0.4	كوبا
...	...	...	...	...	'171	'179	'175	'48	'21	...	كوراساو
...	...	...	...	...	115	117	116	49	8	4.0	دومينيكا
51	142	88	89	89	99	108	103	47	1,307	19.0	الجمهورية الدومينيكية
22	34	99	97	98	108	107	108	49	1,998	5.0	إكوادور
46	54	93	92	92	107	111	109	48	741	16.8	السلفادور
53	0.3	98	98	98	103	107	105	48	13	1.9	غرينادا
50	280	88	88	88	100	104	102	48	2,382	18.6	غواتيمالا
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	غيانا
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	هايتي
43	67	94	93	94	110	111	111	49	1,154	15.7	هندوراس
...	...	...	...	...	...	...	...	49	258	1.2	جامايكا ^٢
***38	***340	***98	***97	***98	'103	'104	'103	'49	'14,627	'2.9	المكسيك
...	...	...	...	...	...	...	...	'49	'0.4	'-	مونتسيرات ^٢
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نيكاراغوا
'51	'28	'93	'94	'93	'101	'104	'102	'48	'427	'9.4	بنما
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	باراغواي
40	73	98	98	98	102	102	102	49	3,513	6.6	بيرو
46	1	82	79	80	83	82	83	50	5	0.3	سانت كيتس ونيفيس
...	...	...	...	...	...	...	...	49	17	'1.0	سانت لوسيا ^٢
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	سان مارتن
48	0.2	99	99	99	103	106	105	49	13	1.3	سانت فنسنت وغرينادين
...	...	...	...	...	...	...	...	'49	'4	'15.4	سنت مارتن ^٢
45	3	95	94	95	121	124	123	48	72	20.7	سورينام
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ترينيداد وتوباغو ^٢
...	...	...	...	...	...	...	...	49	3	1.2	جزر تركس وكايكوس ^٢
'49	'16	'94	'95	'95	'107	'110	'109	'48	'322	'12.4	أوروغواي
49	265	92	92	92	99	101	100	48	3,476	7.5	جمهورية فنزويلا البوليفارية
شمال أفريقيا وغرب آسيا											
...	40	...	...	99	113	120	116	48	3,925	6.3	الجزائر
37	2	98	98	98	102	101	101	49	108	1.7	البحرين ^٢
'29	'113	'99	'99	'99	'104	'104	'104	'48	'11,128	'2.2	مصر
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	العراق
42	21	98	97	98	105	104	105	49	884	0.5	إسرائيل ^٢
'50	'105	'89	'89	'89	'98	'97	'97	'49	'980	'0.4	الأردن ^٢
'25	'3	'99	'98	'99	...	...	...	49	263	1.2	الكويت ^{٢,٧}
59	88	81	86	84	88	97	92	48	491	10.6	لبنان ^٢
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ليبيا
'54	'37	'99	'99	'99	112	118	115	47	4,039	'14.1	المغرب ^٢
50	6	98	98	98	111	107	109	50	351	1.2	عمان
46	37	93	92	92	94	94	94	49	450	0.8	فلسطين
39	4	97	96	97	104	102	103	49	130	1.3	قطر ^٢
33	81	98	97	98	111	108	109	49	3,845	12.0	المملكة العربية السعودية ^٢

317 التقرير العالمي لرصد التعليم • 2017/8

البلد أو الإقليم	الحصول على التعليم الابتدائي والالتحاق به									
	نسبة التلاميذ المتجاوزين السن القانونية للصف (%) ¹		مجموع عدد المقيدین في التعليم الابتدائي			نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي (%)	
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في	
	2015		2015			2015			2015	
	المجموع	نسبة الإناث (بالآلاف)	المجموع	نسبة الإناث	الذكور	المجموع	نسبة الإناث	الذكور	المجموع	نسبة الإناث
السودان	...	4,292 ²	...	47 ³	74 ⁴	67 ⁵	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	4.9	1,547 ²	...	48 ³	81 ⁴	79 ⁵	...	...	70 ⁶	563 ⁷
تونس ⁷	5.0	1,115	...	48	116	113	...	...	100 ⁸	4 ⁹
تركيا	...	5,434	...	49	103	102	...	...	94	305
الإمارات العربية المتحدة	1.6	461	...	49	117	116	...	...	96 ^{**}	16 ^{**}
اليمن	17.1 ¹	3,875 ³	...	45 ⁴	106 ⁵	89 ⁶	...	...	92 ⁷	583 ⁸
المحيط الهادي										
أستراليا	0.2	2,141	...	49	102	102	...	...	97 ^{**}	43 ^{**}
جزر كوك ⁸	0.2	2	...	48	106 [*]	99	...	...	0.05 [*]	...
فيجي ⁷	4.0	109	...	48	106	105	...	...	98	2
كيريباتي ⁷	3.7	16	...	50	104	106	...	...	...	0.5
جزر مارشال ⁷	...	8	...	48	93	93	...	...	81	2
ولايات ميكرونيزيا الموحدة ⁷	-	14	...	48	96	95	...	...	85	2
ناورو ^{8,7}	0.2	2 [*]	...	48	110 ^{**}	87 ^{**}	...	...	84 ^{**}	0.2 ^{**}
نورفولك ⁷	0.2	368	...	49	100	99	...	...	...	3
نيوي ^{8,7}	-	0.2	...	49	133 [*]	147 [*]	...	...	...	...
بالو ^{8,7}	15.7	1	...	47	100 [*]	99	...	...	74 [*]	0.3 [*]
بابوا غينيا الجديدة ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا ⁷	8.7	32	...	48	107	107	...	...	97	0.8
جزر سليمان ⁷	74.9	104	...	48	114	115	...	...	70	27
توكيلاو ⁷	...	0.2	...	45	118 [*]	121 [*]	...	...	...	...
تونغا	2.3	17 [*]	...	48	108 [*]	109	...	...	99	0.2
توفالو ^{8,7}	0.1	1	...	48	104 [*]	103	...	...	98 [*]	0.02
فانواتو	49.5	46	...	47	120	121	...	...	86	5
جنوب آسيا										
أفغانستان	5.5	6,334	...	40	112	132	...	...	...	...
بنغلاديش	4.0	19,068	...	51	120	116	...	...	...	...
بوتان ⁷	14.5 [*]	97	...	49	97	97	...	...	88 [*]	11 [*]
الهند	4.6	138,518	...	50	109	103	...	...	97 ^{**}	2,886 ^{**}
جمهورية إيران الإسلامية ⁷	2.5	7,670	...	50	109	106	...	...	...	53
المالديف ⁷	1.1	44	...	49	98	97	...	...	94	2
نيبال	36.0	4,265	...	51	136	131	...	...	97	91
باكستان	-	19,847	...	44	93	100	...	...	79 [*]	5,599 [*]
سري لانكا ⁷	0.7	1,778	...	49	102	103	...	...	98	16
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	11.5	2,238	...	47	129	134	...	...	96	70
بوتسوانا ⁷	18.9 [*]	341 [*]	...	49	108 [*]	109	...	...	91 [*]	27 [*]
بورкина فاسو	37.3	2,707	...	48	88	90	...	...	71	933
بوركينا فاسو	34.0	2,072	...	51	124	123	...	...	94	90
كابو فيردي	10.1	66	...	48	110	113	...	...	97	2
الكاميرون	15.8	4,370	...	47	117	123	...	...	100	182
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	2,331 ²	...	43 ³	101 ⁴	115 ⁵	...	...	89 ^{**}	480 ^{**}
جزر القمر ⁷	25.0	120 [*]	...	47	103 [*]	99	...	...	83 [*]	22 [*]
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	23.1 [*]	3,371	...	47	94	88	...	...	84	747
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	13,535 [*]	...	47	107 [*]	112 [*]	...	...	...	...
جيبوتي	11.8	62	...	46	65	61	...	...	61	40
غينيا الاستوائية	38.7	93	...	49	79	80	...	...	57	51
إريتريا	29.5	362	...	45	50	53	...	...	41	443
إثيوبيا	22.2	16,198	...	47	102	107	...	...	89 ^{**}	2,194 ^{**}
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا ⁷	27.7	309	...	51	93	90	...	...	72	79
غانا	33.3	4,358	...	49	108	107	...	...	87	486
غينيا	15.0 [*]	1,730 [*]	...	45	91 [*]	99	...	...	84 [*]	417 [*]
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	8,169	...	50	109	109	...	...	...	...
ليسوتو ⁷	34.0	362	...	49	106	104	...	...	79	66
ليبيريا	85.5 [*]	684	...	46	94	89	...	...	39	455
مدغشقر	...	4,764	...	50	149	149	...	...	...	...
ملاوي	35.9	4,205	...	50	145	144	...	...	...	...
مالي	16.4	2,227	...	47	76	72	...	...	64	1,154
موريتانيا	40.1	633	...	50	102	105	...	...	78	124
موريشيوس	0.6	102	...	49	103	104	...	...	95	4
موزمبيق	38.9	5,902 ^{**}	...	48 ^{**}	106 ^{**}	101 ^{**}	...	...	91	606
ناميبيا	26.9 [*]	425 [*]	...	49 [*]	111 [*]	113 [*]	...	...	89 [*]	36 [*]

تقييمات ونواتج التعلم ^٤						التقدم والإلتزام			
وجود تقييم نموذجي للتعلم على المستوى الوطني		نسبة التلاميذ في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية (الثاني أو الثالث) الذين يحققون على الأقل حداً أدنى من الإلتقان (%) في:		نسبة إتمام التعليم الإبتدائي ^١		نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير (%)			
				في الصفوف الأولى (الثاني أو الثالث) من التعليم الإبتدائي	في نهاية التعليم الإبتدائي				
أحدث سنة استقصاء	أحدث سنة استقصاء	أحدث سنة استقصاء	أحدث سنة استقصاء	أحدث سنة استقصاء	أحدث سنة استقصاء	العام الدراسي المنتهي في			
٢016–201٠ ^١	٢016–201٠ ^١	٢015–20١٠ ^٢	٢015–20١٠ ^٢	٢015–20١٠ ^٢	٢015–20١٠ ^٢	2015			
المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	الذكور	الإناث	
لا	لا	...	...	لا	...	٦5	٦9	٦5	
لا	لا	...	...	لا	...	...	٦9	٦9	
نعم ^١	نعم ^١	٣3 ^٢	...	نعم ^١	...	94	٩9	100	
نعم ^١	نعم ^١	82 ^٢	...	نعم ^١	٨1 ^٢	...	92	92	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	68 ^٢	...	110	109	
نعم ^١	نعم ^١	8 ^٢	...	لا	...	63	٧7	٦9	
نعم ^١	نعم ^١	٩1 ^٢	٩4 ^٢	نعم ^١	...	...	...	...	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	٩3	٩4	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	106	106	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	106	112	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	...	...	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	...	...	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	128	112	
نعم ^١	نعم ^١	84 ^٢	٩2 ^٢	لا	...	...	...	...	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	136	115	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	79	80	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	...	...	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	102	103	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	89	89	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	...	...	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	115	111	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	88	٩8	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	٩0	٩4	
لا	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	41	...	...	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	80	107	98	
لا	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	68	104	99	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	88	100	٩8	
نعم ^١	نعم ^١	65 ^٢	٧6 ^٢	لا	...	...	102	102	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	95	92	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	75	116	110	
لا	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	61	65	72	
لا	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	98	99	
لا	نعم ^١	...	...	لا	...	...	...	...	
نعم ^١	نعم ^١	34 ^٢	10 ^٢	نعم ^١	...	59	73	78	
نعم ^١	نعم ^١	...	26 ^٢	لا	...	...	101	100	
نعم ^١	نعم ^١	59 ^٢	35 ^٢	نعم ^١	...	31	63	62	
نعم ^١	نعم ^١	٥7 ^٢	79 ^٢	نعم ^١	...	40	66	62	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	104	102	
نعم ^١	نعم ^١	٥5 ^٢	30 ^٢	نعم ^١	...	69	70	74	
...	...	...	...	...	...	38	...	...	
نعم ^١	نعم ^١	48 ^٢	18 ^٢	نعم ^١	...	27	30 ^٢	46 ^٢	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	69	79 ^٢	74 ^٢	
نعم ^١	نعم ^١	41 ^٢	38 ^٢	نعم ^١	...	74	...	...	
نعم ^١	نعم ^١	48 ^٢	17 ^٢	نعم ^١	...	44	57	63	
لا	لا	...	...	لا	...	69	60 ^٢	73 ^٢	
...	...	...	...	...	...	...	60	64	
...	...	...	...	...	...	...	51	50	
لا	نعم ^١	...	...	لا	...	...	36	39	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	لا	...	40	53	54	
لا	لا	...	...	لا	...	76	...	...	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	62	72	71	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	66	101	101	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	42	56 ^٢	68 ^٢	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	لا	...	38	...	...	
نعم ^١	نعم ^١	32 ^٢	29 ^٢	لا	...	84	106	105	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	65	86	77	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	لا	...	34	54 ^٢	63 ^٢	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	...	71	69	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	لا	...	54	80 ^٢	79 ^٢	
نعم ^١	نعم ^١	...	...	نعم ^١	...	42	48	51	
لا	لا	...	...	لا	...	49	70	68	
لا	لا	...	...	لا	...	...	103	101	
لا	لا	...	...	لا	...	42	45	48	
لا	لا	...	...	نعم ^١	...	83	89 ^٢	84 ^٢	

البلد أو الإقليم	الحصول على التعليم الابتدائي والالتحاق به									
	نسبة التلاميذ المتجاوزين السن القانونية للصف (%) ^١		مجموع عدد المقيدين في التعليم الابتدائي			نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي (%)	
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في	
	2015		2015			2015			2015	
	المجموع	نسبة الإناث (بالآلاف)	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	نسبة الإناث
النيجر	5.6	2,445	72	78	67	63	68	58	1,238	نسبة الإناث
نيجيريا	...	'26,168	'94	'94	'93	...	...	...	...	...
رواندا	*36.2	2,451	50	133	133	95	94	96	91	40
ساو تومي وبرنسيبي	17.7	36	48	115	112	96	97	95	1	62
السنغال	9.8	1,977	52	82	87	73	70	76	650	43
سيشيل	0.3	9	50	102	101	95	95	96	0.4	38
سيراليون	22.7	1,360	50	128	127	99	99	99	7	55
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا ^٢	...	'7,195	'49	'100	'102	...	...	...	...	...
جنوب السودان	77.3	1,274	41	64	75	**31	**35	**27	**1,371	**52
سوازيلند	*49.3	'240	'48	'113	'118	*108	*80	*80	*43	*50
توغو	19.9	1,414	49	122	125	118	97	96	30	...
أوغندا ^٣	34.8	'8,459	'50	'110	'109	'111	'94	'92	'477	'38
جمهورية تنزانيا المتحدة ^٤	'7.4	8,298	51	82	80	83	**79	*81	*1,955	*49
زامبيا	'28.2	'3,075	'50	'104	'103	'104	'89	'88	'325	'45
زيمبابوي	'22.7	'2,663	'50	'100	'101	'99	'86	'87	'365	'47
	القيمة الوسطى	المجموع	نسبة الإناث	المتوسط المرجح	المتوسط المرجح	المتوسط المرجح	المتوسط المرجح	المتوسط المرجح	المجموع	نسبة الإناث
العالم	3.1	723,840	48	104	105	104	**91	**90	**61,364	**53
الفوزان وآسيا الوسطى	0.4	5,806	48	104	104	103	97	96	191	58
شرق وجنوب شرق آسيا	2.2	176,123	47	105	105	105	**96	**96	**6,947	**48
شرق آسيا	0.9	107,307	47	103	103	103	**97	**97	**2,885	**46
جنوب شرق آسيا	3.7	68,817	48	108	109	107	94	94	4,062	49
أوروبا وأمريكا الشمالية	0.6	65,653	49	102	102	101	97	97	2,090	45
أمريكا اللاتينية والكاريبي	5.2	65,330	48	109	110	108	95	95	2,884	45
الكاريبي	1.3	5,115	48	127	129	125	92	91	320	45
أمريكا اللاتينية	8.1	60,215	48	108	109	107	95	96	2,565	45
شمال أفريقيا وغرب آسيا	2.0	**51,265	*48	**100	**103	**98	**89	**88	**5,462	**54
شمال أفريقيا	5.7	**25,642	*48	**100	**102	**97	**88	**89	**3,017	**48
غرب آسيا	1.5	**25,623	*47	**101	**104	**98	**90	**88	**2,446	**62
المحيط الهادي	1.3	4,346	48	106	108	105	93	94	269	55
جنوب آسيا	4.0	197,692	49	108	105	112	**94	**95	**10,871	**53
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	24.0	**157,624	*48	**99	**102	**96	**79	**82	**32,649	**55
البلدان المنخفضة الدخل	25.0	107,066	48	103	106	99	**81	**83	**19,854	**56
البلدان المتوسطة الدخل	4.3	535,597	48	105	104	105	**92	**93	**39,421	**52
الشرحية الدنيا من الدخل المتوسط	9.4	331,495	49	104	103	106	**90	**91	**30,955	**52
الشرحية العليا من الدخل المتوسط	2.5	204,102	47	106	107	104	**96	**95	**8,466	**50
البلدان المرتفعة الدخل	0.7	81,177	49	103	103	103	97	98	2,090	46

7 - في حال عدم وجود تقييم للصف الاسترشادي المقترح، تُستخدم دراسات استقصائية عن التحصيل التعليمي للطلاب في الصف السابق أو التالي للصف الاسترشادي المقترح بوصفها مقاييس للإبلاغ عن تقييم التعلم و/ أو نتائج التعلم في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي أو في نهاية هذا التعليم.

8 - استُخدمت البيانات السكانية الوطنية في حساب نسبة القبول الإجمالية ونسبة القيد الإجمالية ونسبة القيد الصافية المعدلة نتيجة عدم اتساق البيانات السكانية للأمم المتحدة أو عدم توافر بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

9 - لم تُحسب نسب القيد أو القبول الإجمالية نتيجة عدم اتساق البيانات السكانية للأمم المتحدة أو عدم توافر بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

البيانات الواردة بالخط الداكن تخص العام الدراسي المنتهي في 2016.

البيانات التي يرد إزاعها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2014.

البيانات التي يرد إزاعها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2013.

البيانات التي ترد إزاعها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(-) النسبة معدومة أو ضئيلة.

(...) بيانات غير متوافرة.

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. وتستند نسب القيد ونسب القبول الإجمالية في الصف الأخير إلى تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقح عام 2015 (الأمم المتحدة، 2015). وتستند إلى المتغير المتوسط.

ملحوظة: يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في هذا الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز/ يوليو 2016.

1 - التلاميذ المتجاوزون السن هم من تخطى عمرهم السن الرسمية للقبول في صف ما بعامين على الأقل.

2 - تشير البيانات إلى العدد الفعلي للأطفال غير المقيدين على الإطلاق، وهي مستمدة من نسبة القيد الصافية المعدلة أو الخاصة بعمر معين للأطفال في سن المرحلة الابتدائية، والتي تقيس نسبة المقيدين سواء في المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية من التعليم.

3 - قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ وحسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم التي تستند إلى بيانات مستمدة من دراسات استقصائية وطنية ودولية للأسر المعيشية.

4 - (Cheng and Omoeva (2014): والتقارير الوطنية والمواقع الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم؛ وتقييم معرفة الرياضيات والقراءة في الصفوف الأولى؛ وبرنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (لكل البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى باستثناء كينيا وأوغندا وجنوب أفريقيا وجمهورية تنزانيا المتحدة)؛ وتقييم مستوى القراءة والكتابة والحساب (في بلدان المحيط الهادي)؛ ودراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية 2011؛ والدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة (لبلدان أمريكا اللاتينية)؛ ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي 2011 و2015؛ وبرنامج أوبزو (لكينيا وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة. ويشير "تقييم التعلم الوطني النموذجي" إلى تقييمات التعلم الوطنية (N) والإقليمية (R) والدولية (I) التكوينية القليلة الأمية.

5 - الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية.

6 - يعرّف كل تقييم أدنى مستوى لإتقان القراءة والحساب. وينبغي توخي الحذر في استخدام تلك البيانات لعدم إمكانية المقارنة بين مختلف التقييمات. والمصادر متاحة على قاعدة البيانات العالمية الخاصة بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/database/?indicator=4.1.1>.

تقييمات ونواتج التعلّم ^١					
نسبة التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية الذين يحققون على الأقل حداً أدنى من الإتقان (%) ^٢ في:		وجود تقييم نموذجي للتعلّم على المستوى الوطني		نسبة إتقان التعليم الابتدائي ^٣	
		نسبة التلاميذ في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية (الثاني أو الثالث) الذين يحققون على الأقل حداً أدنى من الإتقان (%) ^٢ في:	نسبة التلاميذ في الصفوف الأولى (الثاني أو الثالث) من التعليم الابتدائي		
الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	أحدث سنة استقصاء	أحدث سنة استقصاء
2015–2010 ^٢	2015–2010 ^٢	2015–2010 ^٢	2015–2010 ^٢	2016–2010 ^٢	2016–2010 ^٢
المجموع	المجموع	المجموع	المجموع		
٨ ^١	٩ ^١	28 ^١	10 ^١	نعم ^١	نعم ^١
...	...	...	...	نعم ^١	نعم ^١
...	...	...	...	نعم ^١	نعم ^١
...	...	...	...	نعم ^١	نعم ^١
59 ^١	61 ^١	62 ^١	29 ^١	نعم ^١	نعم ^١
...	...	...	...	لا	لا
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	39 ^١	33 ^١	نعم ^١	نعم ^١
...	...	...	...	نعم ^١	لا
...	...	...	...	نعم ^١	لا
48 ^١	38 ^١	41 ^١	20 ^١	نعم ^١	نعم ^١
...	...	13 ^١	10 ^١	نعم ^١	نعم ^١
...	...	44 ^١	12 ^١	لا	نعم ^١
...	...	...	...	نعم ^١	لا
...	...	...	...	لا	نعم ^١
القيمة الوسطى	القيمة الوسطى	القيمة الوسطى	القيمة الوسطى		
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...

التقدم والإتقان				
نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير (%)		نسبة إتقان التعليم الابتدائي ^٣		
العام الدراسي المنتهي في		أحدث سنة استقصاء		
2015		2015–2010 ^٢		
المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	
69	76	62	28	
...	...	...	68	
61	55	66	54	
83	81	85	78	
57	54	61	50	
109	107	110	...	
66	67	65	67	
...	...	...	...	
...	...	...	94	
...	...	...	25	
79 ^١	78 ^١	80 ^١	66	
84	89	80	61	
53	53	53	39	
74 ^١	70 ^١	77 ^١	73	
81 ^١	82 ^١	80 ^١	75	
90 ^١	90 ^١	91 ^١	86	
المتوسط المرجح	المتوسط المرجح	المتوسط المرجح	المتوسط المرجح	
**90	**90	**90	83	
...	...	...	...	
104	105	104	...	
**96	**97	**95	95	
**93	**94	**93	...	
**100	**100	**99	...	
**98	**98	**99	...	
**100	**100	**100	90	
**99	**98	**100	...	
**100	**100	**100	...	
**88	**90	**86	80	
**93	**93	**92	...	
**84	**87	**81	...	
**95	**94	**96	...	
**93	**90	**96	83	
**70	**73	**68	59	
...	...	...	...	
**66	**68	**63	50	
**93	**92	**94	87	
**92	**91	**94	83	
95	95	94	95	
**99	**98	**100	...	

الجدول 3: الغاية 4-1 من هدف التنمية المستدامة 4 - ضمان حصول الجميع على التعليم الثانوي والمشاركة فيه وإتمامه

ضمان أن يتمّتع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ثانوي مجاني ومنصف وجيد، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول عام 2030

الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه																		
البلد أو الإقليم	الانتقال الفعلي من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام (%)			نسبة التلاميذ المتجاوزين لسن الصف في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%) ^١			مجموع عدد المقيدين في التعليم الثانوي			نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)			نسبة القيد الصافية الكلية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)			المراهقون غير المقيدين بالمدارس في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ²		
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في		
	2014			2015			2015			2015			2015			2015		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
القوقاز وآسيا الوسطى	100	100	100	...	...	...	48	240	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أرمينيا ^٩	99	100	99	4	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان ⁹	100	99	100	2	278	48	104	104	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا ^{1٥}	100	100	100	0.6	1,713	49	112	111	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	99	99	99	0.7	643	49	92	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	99	100	99	0.0	1,063	46	88	92	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
طاجيكستان	...	...	...	...	651	48	85	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمانستان	99	100	99	0.2	3,909	49	96	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	99	100	99	4	47	48	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96
بروني دار السلام	82	80	83	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	100	99	100	...	86,127	47	94	93	94	93	94	93	94	93	94	93	94	93
الصين	...	...	...	...	2,148	49	93	94	93	94	93	94	93	94	93	94	93	94
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	100	100	100	*5	394	47	101	103	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
هونغ كونغ، الصين ¹⁰	92	88	96	8	23,756	49	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86
إندونيسيا	...	...	...	...	7,227	49	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
اليابان ^{١٥}	89	90	88	36	640	47	62	64	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	100	99	100	19	30	48	96	97	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96
مالاكا، الصين ^{1٥}	88	87	88	-	2,991	50	78	75	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
ماليزيا ^{1٥}	...	...	...	...	282	50	91	91	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92
منغوليا ^{1٥}	...	...	...	*14	3,191	50	51	51	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52
ميانمار	...	...	...	*23	7,220	51	88	84	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93
الفلبين	100	100	100	0.3	3,397	48	99	99	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98
جمهورية كوريا ^{1٥}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	96	97	96	4	6,757	48	129	133	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125
تايلاند ^{1٥}	94	94	95	47	129	51	77	74	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
تيمور - ليشتي	94	97	91	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام ^{١٥}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	99	99	99	4	315	47	96	99	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93
ألبانيا ^{1٥}	...	...	...	10	4	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أندورا ^٩	100	100	100	...	691	48	100	102	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98
النمسا ^{١٥}	98	98	99	1	644	48	107	108	106	106	106	106	106	106	106	106	106	106
بيلاروس	...	...	...	7	1,218	52	167	156	178	178	178	178	178	178	178	178	178	178
بلجيكا ^{1٥}	99	100	99	0.4	278	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	99	99	99	*5	501	48	99	101	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
بلغاريا ^{1٥}	...	...	...	...	2,698	49	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
كندا ^{1٥}	...	...	...	...	360	50	98	96	101	101	101	101	101	101	101	101	101	101
كرواتيا ^{1٥}	99	99	99	2	57	49	100	100	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
قبرص ^{١٥,9}	100	100	100	...	770	49	106	105	106	106	106	106	106	106	106	106	106	106
الجمهورية التشيكية ^{1٥}	100	100	100	0.9	553	50	131	128	133	133	133	133	133	133	133	133	133	133
الدنمارك	99	99	99	4	78	49	115	116	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
إستونيا	100	100	100	...	540	51	149	143	156	156	156	156	156	156	156	156	156	156
فنلندا	...	...	...	*1	5,947	49	111	110	111	111	111	111	111	111	111	111	111	111
فرنسا ^{1٥}	100	100	100	...	7,113	47	103	106	103	103	103	103	103	103	103	103	103	103
ألمانيا	99	100	99	*5	668	48	106	109	106	106	106	106	106	106	106	106	106	106
اليونان ^{1٥}	100	100	100	3	827	49	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
المجر ^{1٥}	...	...	...	*0.0	38	50	119	116	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121
آيسلندا	...	...	...	0.2	355	49	127	126	129	129	129	129	129	129	129	129	129	129
آيرلندا	100	100	100	3	4,606	48	103	104	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
إيطاليا ^{1٥}	98	98	98	4	118	48	119	120	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119
لاتفيا	...	...	...	0.8	3	44	116	131	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ليختنشتاين ⁹	100	99	100	3	263	48	108	110	106	106	106	106	106	106	106	106	106	106
ليتوانيا ^{1٥}	...	...	...	*8	47	49	102	101	103	103	103	103	103	103	103	103	103	103
لكسمبورغ ^{1٥}	97	100	94	0.5	29	50	95	92	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98
مالطة ^٨	...	...	...	...	3	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موناكو ^٨	...	...	...	0.5	61	48	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
الجيل الأسود ^{1٥}	...	...	...	...	1,613	49	135	135	136	136	136	136	136	136	136	136	136	136
هولندا ^{1٥}	100	100	100	-	437	48	113	115	111	111	111	111	111	111	111	111	111	111
النرويج	99	100	99	2,641	48	108	110	106	106	106	106	106	106	106	106	106	106	106
بولندا	...	...	...	...	779	49	119	121	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117
البرتغال ^{1٥}	98	99	97	0.8	233	49	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86
جمهورية مولدوفا ^{1٥,9}	...	...	...	*4	1,563	49	92	93	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
رومانيا ^{1٥}	100	100	100	...	9,385	48	104	106	103	103	103	103	103	103	103	103	103	103
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سان مارينو	99	100	99	0.7	553	49	97	96	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
صربيا ^{1٥,9}	99	99	99	...	454	49	92	92	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93
سلوفاكيا ^{1٥}	100	99	100	*0.8	145	48	111	111	111	111	111	111	111	111	111	111	111	111
سلوفينيا ^{1٥}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

323 التقرير العالمي لرصد التعليم • 2017/8

الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه														
نسبة القيد الصافية الكلية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)					نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)			مجموع عدد المقيدين في التعليم الثانوي		نسبة التلاميذ المتجاوزين لسن الصف في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%) ¹		الانتقال الفعلي من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام (%)		
العام الدراسي المنتهي في					العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		
2015					2015			2015		2015		2014		
المجموع (بالآلاف)	نسبة الإناث	الذكور	المجموع	نسبة الإناث	الذكور	المجموع	نسبة الإناث	المجموع (بالآلاف)	نسبة الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	البلد أو الإقليم
...	0.8	...	...	100	130	130	130	49	3,313	9	100	100	100	إسبانيا
...	0.4	...	...	100	150	132	140	52	844	0.3	100	100	100	السويد
...	0.7	...	...	100	99	103	101	48	614	0.9	100	100	100	سويسرا
...	...	...	...	...	78	80	79	48	169	...	**100	**100	**100	جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة ¹⁰
...	**8	...	...	**100	*98	*100	*99	48	2,370	2	89	89	89	أوكرانيا ¹⁰
*48	*32	*99	*98	*98	*130	*125	*128	*50	*6,557	...	...	...	...	المملكة المتحدة ¹⁰
...	*115	...	...	*99	*98	*97	*98	*49	*24,230	4	...	...	...	الولايات المتحدة ¹⁰
أمريكا اللاتينية والكاريبي														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	أنغولا
42	0.3	95	94	94	104	102	103	50	8	18	...	...	...	أنغيوا وبربودا
...	*9	...	...	*100	*110	*103	*107	*51	*4,451	*15	*100	*95	*97	الأرجنتين ¹⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*31	...	...	...	أروبا
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	البهاما
...	*0.1	...	...	*99	*111	*108	*109	*50	*21	*11	...	...	...	بربادوس
54	3	88	90	89	82	80	81	51	38	17	95	97	96	بليز
...	...	...	...	...	76	68	72	52	4	-	...	...	51	برمودا
52	41	90	91	91	86	87	86	49	1,153	17	97	97	97	دولة بوليفيا المتعددة القوميات
*47	*741	*95	*94	*94	*102	*97	*100	50	23,502	18	...	...	...	البرازيل ^{10,9}
...	...	...	...	...	...	...	*99	51	2	21	98	100	99	جزر فيرجين البريطانية ⁹
...	...	...	...	...	...	...	...	*50	*3	*1	*100	*93	*97	جزر كايمان ⁸
50	23	95	95	95	101	100	101	49	1,546	9	98	97	97	شيلي ¹⁰
44	173	95	94	95	102	95	98	51	4,794	23	*95	*98	*98	كولومبيا ¹⁰
51	18	92	92	92	126	121	123	50	460	28	82	85	84	كوستاريكا ¹⁰
24	6	99	98	98	103	98	100	49	825	1	99	98	98	كوبا
...	...	...	...	...	*91	*86	*88	*51	*11	...	...	...	...	كوراساو
...	0.0	...	...	99	100	101	100	49	6	12	93	100	96	دومينيكا
73	17	94	98	96	82	74	78	52	929	22	98	93	95	الجمهورية الدومينيكية
...	11	...	...	99	109	105	107	50	1,932	10	96	96	96	إكوادور
59	9	97	98	98	80	79	79	50	600	23	93	94	93	السلفادور
61	0.1	97	98	98	99	99	99	49	9	9	...	...	*98	غرينادا
56	304	69	77	73	63	68	66	48	1,221	28	80	88	84	غواتيمالا
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	غيانا
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	هايتي
47	141	75	73	74	77	65	71	54	638	33	77	74	75	هندوراس ¹⁰
40	25	86	81	83	85	79	82	51	215	3	96	86	91	جامايكا
...	...	...	...	...	*93	*88	*91	*51	*12,993	*4	*96	*97	*97	المكسيك ¹⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	*48	*0.3	...	...	...	...	مونتسيرات ⁸
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نيكاراغوا
...	...	...	...	...	*78	*73	*76	*51	*312	...	...	...	...	بنما
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	باراغواي
46	168	91	89	90	96	96	96	49	2,682	11	95	96	95	بيرو ¹⁰
49	0.3	88	88	88	93	88	90	51	4	0.6	100	100	100	سانت كيتس ونيفيس
...	0.9	...	...	91	85	85	85	50	13	*3	*98	*97	*97	سانت لوسيا
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	سان مارتن
...	...	...	...	...	105	108	106	49	10	13	98	100	99	سانت فنسنت وجرينادين
...	...	...	...	...	...	...	...	*50	*3	*18	...	...	...	سنت مارتن ⁸
42	4	90	87	89	91	72	81	55	55	37	79	59	70	سورينام
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ترينيداد وتوباغو ¹⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	52	2	3	...	...	...	جزر تركس وكايكوس ⁸
*46	*8	*95	*94	*95	*100	*90	*95	*52	*292	*25	...	...	...	أوروغواي ¹⁰
45	163	91	90	90	93	86	90	51	2,523	12	98	99	99	جمهورية فنزويلا البوليفارية
شمال أفريقيا وغرب آسيا														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27	98	100	99	الجزائر
72	1	96	99	98	102	102	102	49	92	4	100	100	100	البحرين ¹⁰
*39	*286	*95	*93	*94	*86	*86	*86	*49	*8,208	...	...	...	...	مصر ¹⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	العراق
...	*0.8	...	...	*100	103	102	102	49	785	1.0	100	100	100	إسرائيل ¹⁰
*47	*96	*84	*84	*84	*85	*80	*82	*50	*749	*1	*100	*98	*99	الأردن
...	9	...	...	95	103	88	95	50	287	4	***100	***97	***98	الكويت
...	...	...	...	...	61	61	61	51	382	13	90	89	89	لبنان ¹⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ليبيا
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*26	*85	*92	*89	المغرب ¹⁰
...	*5	...	...	*96	108	101	104	49	287	7	100	99	99	عمان ¹⁰
42	80	90	86	88	87	79	83	51	721	2	100	97	99	فلسطين ¹⁰
19	4	97	89	93	104	82	91	48	96	4	99	100	100	قطر ¹⁰
***73	***114	***90	***96	***93	***94	***123	***108	***43	***3,419	16	100	90	95	المملكة العربية السعودية ¹⁰
...	...	...	...	...	*41	*44	*43	*48	*1,871	...	*97	*95	*96	السودان
*50	*979	*58	*60	*59	*51	*50	*50	*49	*1,857	*8	*57	*57	*57	الجمهورية العربية السورية ¹⁰
...	...	...	...	...	...	...	88	...	1,008	15	*93	*89	*91	تونس ¹⁰

تقييم التعلم ونتائج ^٤			التقدم في التعليم الثانوي وإتمامه							المراهقون غير المقيدين بالمدارس في المرحلة العليا من التعليم الثانوي ^٥					نسبة القيد الصافية الكلية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (%)				
نسبة التلاميذ في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الذين حققوا المستوى الأدنى من الاتقان على الأقل (%) ^٦ في:			وجود تقييم نموذجي للتعلم على المستوى الوطني في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			نسبة إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي ^٤		نسبة إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ^٤		نسبة القبول الإجمالية حتى الصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%) العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			
الرياضيات			القراءة			2015–2010 ^٥		2015–2010 ^٥		2015			2015			2015			
المجموع			المجموع			المجموع		المجموع		المجموع			المجموع (بالآلاف)			نسبة الإناث			
٧8 ^٦			84 ^٦			نعم ^٦		93		97			21			99			
٧9 ^٦			82 ^٦			نعم ^٦		100		106			7			97			
84 ^٦			80 ^٦			نعم ^٦		99		99			67			80			
30 ^٦			29 ^٦			نعم ^٦		86		84 ^{**}			85 ^{**}			...			
81 ^٦			...			نعم ^٦		99		95 [*]			96 [*]			95 ^{***}			
78 ^٦			82 ^٦			نعم ^٦		100		...			...			25 ^{**}			
71 ^٦			81 ^٦			نعم ^٦		99		...			...			42 [*]			
...			...			...		...		...			...			...			
...			...			...		...		...			...			...			
34 ^٦			46 ^٦			نعم ^٦		75		91 [*]			239 [*]			84 [*]			
...			...			...		...		103 [*]			95 [*]			99 [*]			
...			...			لا		...		...			...			...			
...			...			لا		98		...			0.2 [*]			97 [*]			
...			...			لا		43		73			6			62			
...			...			...		...		...			...			...			
...			...			نعم ^٦		...		91			148			83			
30 ^٦			49 ^٦			نعم ^٦		82		...			1,669 [*]			84 [*]			
...			...			...		...		...			...			...			
...			...			...		...		...			...			...			
51 ^٦			72 ^٦			نعم ^٦		88		94			62			93			
34 ^٦			57 ^٦			نعم ^٦		82		83			262			83			
38 ^٦			60 ^٦			نعم ^٦		64		63			22			88			
...			...			نعم ^٦		98		94			85			76			
...			...			...		...		...			...			...			
...			...			...		...		97			0.5			76			
10 ^٦			28 ^٦			نعم ^٦		83		80			196			76			
...			...			نعم ^٦		86		106			180			80			
...			...			نعم ^٦		73		89			110			70			
...			...			...		...		88			0.6			85			
...			...			نعم ^٦		49		61			380			45			
...			...			نعم ^٦		86		...			...			...			
...			...			...		32		...			...			...			
21 ^٦			...			نعم ^٦		48		58			162			59			
...			لا			...		96		92			31			75			
43 ^٦			58 ^٦			نعم ^٦		84		82 [*]			...			...			
...			...			...		...		...			...			...			
...			...			لا		...		...			...			...			
...			...			لا		76		...			...			...			
...			...			نعم ^٦		...		...			...			...			
34 ^٦			46 ^٦			نعم ^٦		80		87			236			79			
...			...			لا		...		99			0.4			84			
...			...			...		96		87 [*]			2			77			
...			...			...		...		...			...			...			
...			...			...		...		100			...			...			
...			...			...		...		...			...			...			
...			...			...		47		65			10			69			
48 ^٦			58 ^٦			نعم ^٦		...		...			...			...			
...			...			...		...		...			...			...			
48 ^٦			61 ^٦			نعم ^٦		63		68 [*]			27 [*]			86 [*]			
...			...			نعم ^٦		...		80			325			72			
19 ^٦			21 ^٦			نعم ^٦		29		85			...			...			
75 ^٦			...			نعم ^٦		...		97			4			93			
47 ^٦			...			نعم ^٦		42		85 ^{***}			1,058 [*]			76 [*]			
...			...			...		19		...			...			...			
68 ^٦			73 ^٦			نعم ^٦		98		106			6			...			
32 ^٦			54 ^٦			نعم ^٦		89		83 [*]			61 [*]			83 [*]			
45 ^٦			...			نعم ^٦		...		96 ^{***}			36 [*]			79			
40 ^٦			30 ^٦			نعم ^٦		...		55			...			...			
...			...			...		...		...			...			...			
41 ^٦			...			نعم ^٦		...		66 [*]			...			...			
52 ^٦			...			نعم ^٦		...		109			15			97			
...			...			نعم ^٦		62		82			76			73			
41 ^٦			48 ^٦			نعم ^٦		...		93			17			87			
34 ^٦			...			نعم ^٦		...		107			135 ^{***}			...			
...			...			...		...		38			...			...			
43 ^٦			...			نعم ^٦		...		52 [*]			874 [*]			33 [*]			
25 ^٦			28 ^٦			نعم ^٦		44		78 [*]			...			...			

تقييم التعلم ونتائجه ^٤			التقدم في التعليم الثانوي وإتمامه											
نسبة التلاميذ في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الذين حققوا المستوى الأدنى من الاتقان على الأقل (%) ^٦ في:		وجود تقييم نموذجي للتعلم على المستوى الوطني في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	نسبة إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي ^٥		نسبة القبول الإجمالية حتى الصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)		نسبة القيد الصافية الكلية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (%)		المراهقون غير المقيدین بالمدارس في المرحلة العليا من التعليم الثانوي ^٦					
الرياضيات	القراءة		2015–2010 ^٥	2015–2010 ^٥	2015	2015	2015	2015	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	2015	2015	2015	2015
المجموع	المجموع		المجموع	المجموع	المجموع	الذكور	الذكور	المجموع	نسبة الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	
١49 ^١	١60 ^١	نعم ^١	...	...	...	...	...	...	٥2 ^{**}	769 ^{**}	85 ^{**}	86 ^{**}	86 ^{**}	
١51 ^١	١60 ^١	نعم ^١	...	...	٨2 [*]	٦4 [*]	٧2 [*]	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	30	45	40 [*]	٥7 [*]	48 [*]	...	...	...	...	...	...	
...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
١78 ^١	١82 ^١	نعم ^١	85	99	...	...	...	٣6 [*]	43 [*]	95 [*]	91 [*]	93 [*]	93 [*]	
...	...	لا	...	...	99 [*]	88 [*]	93 [*]	34 [*]	0.3 [*]	77 [*]	61 [*]	69 [*]	69 [*]	
...	...	لا	...	...	99	94	96	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	...	...	110 [*]	92 [*]	101 [*]	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	...	...	...	...	...	39	0.6	76	65	70	70	
...	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	...	...	...	...	...	44 ^{**}	0.2 ^{**}	50 ^{**}	43 ^{**}	47 ^{**}	47 ^{**}	
١78 ^١	١83 ^١	نعم ^١	...	...	...	...	...	17	4	99	96	98	98	
...	...	لا	...	...	123 [*]	100 [*]	113 [*]	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	...	...	107 ^{**}	102 ^{**}	105 ^{**}	29 [*]	0.1 [*]	94 [*]	86 [*]	90 [*]	90 [*]	
...	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	...	...	101	104	102	35	4	86	77	81	81	
...	...	لا	...	...	71	70	71	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	...	...	...	...	...	...	0.0 [*]	...	...	82 [*]	82 [*]	
...	...	لا	...	...	...	...	...	44 [*]	3 [*]	48 [*]	39 [*]	44 [*]	44 [*]	
...	...	لا	...	...	108 ^{**}	93 ^{**}	100 ^{**}	41 [*]	0.4 [*]	46 [*]	31 [*]	38 [*]	38 [*]	
...	...	لا	...	...	55 [*]	51 [*]	53 [*]	49	7	54	57	56	56	
...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	14	23	...	...	...	61	1,234	33	59	46	46	
...	...	نعم ^١	19	55	73 [*]	62 [*]	68 [*]	48	7,102	47	44	46	46	
...	...	نعم ^١	21	39	85	77	81	45 [*]	10 [*]	69 [*]	63 [*]	66 [*]	66 [*]	
...	...	نعم ^١	35	76	88	83	86	48 ^{**}	46,815 ^{**}	51 ^{**}	53 ^{**}	52 ^{**}	52 ^{**}	
١63 ^١	...	نعم ^١	...	...	95	95	95	49	1,495	64	66	65	65	
...	...	نعم ^١	...	...	96	96	96	...	...	...	...	...	...	
...	...	نعم ^١	...	60	91	82	86	37	732	79	67	73	73	
...	...	نعم ^١	20	46	47	57	52	52	9,755	32	42	37	37	
...	...	نعم ^١	...	...	96	97	96	...	...	...	...	...	...	
...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
١50 ^١	...	نعم ^١	15	30	37	50	44	59	397	32	52	42	42	
...	...	لا	...	...	87 [*]	86 [*]	87 [*]	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	2	9	26	28	27	50	833	26	29	27	27	
...	...	لا	5	12	30	35	32	52	411	35	38	36	36	
...	...	لا	...	...	84	69	76	44	10	74	67	70	70	
...	...	لا	18	41	45	46	46	54	809	41	49	45	45	
...	...	لا	6	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	10	14	10 [*]	25 [*]	18 [*]	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	25	43	49 [*]	47 [*]	48 [*]	49 [*]	26 [*]	45 [*]	43 [*]	44 [*]	44 [*]	
...	...	لا	15	35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	14	24	29	41	35	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	26	53	34 [*]	62 [*]	48 [*]	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	...	...	40	47	43	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	...	...	27	29	28	...	...	...	...	...	...	
...	...	نعم ^١	...	...	30	32	31	52	294	28	35	31	31	
...	...	نعم ^١	12	16	29	30	30	50 ^{**}	3,321 ^{**}	25 ^{**}	27 ^{**}	26 ^{**}	26 ^{**}	
...	...	نعم ^١	11	42	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	نعم ^١	30	48	64 [*]	63 [*]	64 [*]	...	...	...	...	...	...	
١22 ^١	...	نعم ^١	45	52	75	80	78	49	965	57	57	57	57	
...	...	لا	15	25	28 [*]	42 [*]	35 [*]	55 [*]	507 [*]	24 [*]	40 [*]	32 [*]	32 [*]	
...	...	لا	15	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	42	71	84	85	84	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	11	27	50 [*]	36 [*]	43 [*]	44 ^{**}	42 ^{**}	63 ^{**}	53 ^{**}	58 ^{**}	58 ^{**}	
...	...	لا	13	26	32 [*]	42 [*]	37 [*]	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	...	...	38	38	38	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	15	26	20 [*]	22 [*]	21 [*]	53 ^{**}	425 ^{**}	40 ^{**}	47 ^{**}	44 ^{**}	44 ^{**}	
...	...	لا	11	17	27	34	31	52	768	25	32	29	29	
...	...	نعم ^١	17	28	31	32	31	50	181	26	28	27	27	
...	...	لا	...	...	90	78	84	39	12	87	81	84	84	
...	...	لا	7	15	22	23	22	53	879	26	34	30	30	
...	...	لا	37	56	63 [*]	56 [*]	59 [*]	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	2	6	13	18	16	52	961	9	15	12	12	
...	...	نعم ^١	50	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	لا	18	28	36	32	34	...	...	...	...	...	...	
...	...	نعم ^١	6	34	78	70	74	46 ^{**}	2 ^{**}	85 ^{**}	82 ^{**}	84 ^{**}	84 ^{**}	

الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه															
البلد أو الإقليم	الانتقال الفعلي من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام (%)			نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)			نسبة القيد الصافية الكلية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بالمدارس في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ²			نسبة التلاميذ المتجاوزين لسن الصف في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)			مجموع عدد المقيدين في التعليم الثانوي		
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في		
	2014			2015			2015			2015			2015		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	نسبة الإناث (بالآلاف)	المجموع	نسبة الإناث (بالآلاف)	المجموع	الذكور	الإناث
السنگال	90	91	89	...	...	...	52	50	49	1,136	16	...	...	...	
سبشيل	99	98	100	...	...	...	84	79	82	7	0.3	...	...	...	
سيراليون	88	88	88	...	...	...	40	46	43	449	50	...	...	...	
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
جنوب أفريقيا ^{1a}	...	...	...	...	...	112	88	99	52	5,221	...	...	...	...	
جنوب السودان	...	...	...	...	...	7	12	10	34	164	91	...	...	...	
سوازيلند	99	100	98	88	87	66	66	66	50	97	69	...	...	...	
توغو	85	88	83	...	...	...	...	...	...	...	41	...	...	...	
أوغندا	54	55	53	...	...	22	24	23	47	1,284	49	...	...	...	
جمهورية تنزانيا المتحدة	56	59	54	...	...	31	34	32	48	2,052	26	...	...	...	
زامبيا	64	66	62	...	...	...	...	...	...	...	29	...	...	...	
زيمبابوي	78	77	79	...	...	47	48	48	50	957,461	26	...	...	...	
العالم	91	91	90	84	84	76	77	76	48	578,946	9.7	...	...	...	
القوقاز وآسيا الوسطى	99	100	99	94	94	94	94	94	49	9,162	0.6	...	...	...	
شرق وجنوب شرق آسيا	96	96	97	90	90	90	89	89	48	150,792	6.4	...	...	...	
شرق آسيا	100	99	100	94	94	96	94	95	48	99,541	2.6	...	...	...	
جنوب شرق آسيا	92	91	93	87	84	85	80	80	49	51,251	11.0	...	...	...	
أوروبا وأمريكا الشمالية	96	96	96	...	...	106	106	106	49	84,323	1.5	...	...	...	
أمريكا اللاتينية والكاريبي	95	96	94	92	92	95	91	93	50	62,833	14.0	...	...	...	
الكاريبي	82	80	84	96	96	62	58	60	51	2,448	10.3	...	...	...	
أمريكا اللاتينية	96	97	95	92	92	98	93	95	50	60,385	17.4	...	...	...	
شمال أفريقيا وغرب آسيا	89	90	88	88	88	77	82	80	47	42,313	6.9	...	...	...	
شمال أفريقيا	88	88	88	92	92	77	79	78	49	18,409	26.4	...	...	...	
غرب آسيا	90	92	89	85	85	77	85	81	47	23,904	4.3	...	...	...	
المحيط الهادي	...	...	...	...	98	98	103	101	47	3,492	4.1	...	...	...	
جنوب آسيا	92	93	90	83	80	70	70	70	47	170,521	7.3	...	...	...	
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	75	75	75	63	65	39	45	42	46	55,511	41.5	...	...	...	
البلدان المنخفضة الدخل	77	78	75	64	62	36	43	39	45	35,274	43.3	...	...	...	
البلدان المتوسطة الدخل	92	92	91	86	85	78	77	78	48	449,431	11.9	...	...	...	
الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	89	89	88	80	81	68	69	68	48	252,803	22.5	...	...	...	
الشريحة العليا من الدخل المتوسط	97	97	97	92	93	95	93	94	48	196,628	8.2	...	...	...	
البلدان المرتفعة الدخل	96	96	96	...	99	107	107	107	49	94,241	3.2	...	...	...	

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. وتُستند نسب القيد ونسب القبول الإجمالية حتى الصف الأخير إلى تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تقنيح عام 2015 (الأمم المتحدة، 2015). وتُستند إلى المتغير المتوسط.

ملحوظة: يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في هذا الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز/ يوليو 2016.

1. التلاميذ المتجاوزون السن هم من تخطى عمرهم السن الرسمية للقبول في صف ما يعامين على الأقل. وتساوي النسب المئوية عدد التلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم السن الافتراضية للصف بعامين أو أكثر مقسوماً على إجمالي عدد المقيدين في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

2. تشير البيانات إلى العدد الفعلي للمراهقين البالغين سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ولكنهم غير مقيدين على الإطلاق، وهذا العدد مستمد من نسبة القيد الصافية الكلية بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي التي تقيس حصة المراهقين في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي المقيدين في التعليم الابتدائي أو الثانوي أو بعد الثانوي أو العالي.

3. تشير البيانات إلى العدد الفعلي للمراهقين والشباب البالغين سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي ولكنهم غير مقيدين على الإطلاق. وهذا العدد مستمد من نسبة القيد الصافية الكلية بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي التي تقيس حصة المراهقين والشباب في سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي المقيدين في التعليم الابتدائي أو الثانوي أو بعد الثانوي أو العالي.

4. قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء: وتستند حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم إلى بيانات مستمدة من دراسات استقصائية وطنية ودولية للأسر المعيشية.

5. الأرقام المدرجة في أحد بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعينة.

6. برنامج التقييم الدولي للطلاب 2015 (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2016)، ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي 2015. ويشير "تقييم التعلم الوطني النموذجي" إلى تقييمات التعلم الوطنية (N) والإقليمية (R) والدولية (I) التكوينية. وينبغي توخي الحذر في استخدام تلك البيانات لأن مختلف التقييمات ليست بالضرورة قابلة للمقارنة.

7. يعزف كل تقييم أدنى مستوى لإتقان القراءة والحساب. وينبغي توخي الحذر في استخدام تلك البيانات لأن مختلف التقييمات ليست قابلة للمقارنة. والمصادر متاحة على قاعدة البيانات العالمية الخاصة بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة / <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/database/?indicator=4.1.1>.

8. لم تُحسب نسب القيد ونسب القبول الإجمالية حتى الصف الأخير نتيجة عدم اتساق البيانات السكانية للأمم المتحدة أو عدم توافر بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

9. استُخدمت بيانات سكانية وطنية في حساب نسب القيد الإجمالية ونسب القبول الإجمالية حتى الصف الأخير نتيجة عدم اتساق البيانات السكانية للأمم المتحدة أو عدم توافر بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

10. في حال عدم وجود تقييم للصف الاسترشادي المقترح، تُستخدم دراسات استقصائية عن المنجزات التعليمية للطلاب في الصف السابق أو التالي للصف الاسترشادي المقترح بوصفها مقاييس للإبلاغ عن تقييم التعلم و/ أو نتائج التعلم في نهاية التعليم الثانوي.

البيانات الواردة بالخط الداكن تخص العام الدراسي المنتهي في 2016.

الجدول 4: الغاية 2-4 من هدف التنمية المستدامة 4 - ضمان حصول الجميع على النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي

ضمان أن تتاح لجميع الفتيات والفتيان فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030

معدل وفيات الأطفال وسوء التغذية			المشاركة في التعليم قبل الابتدائي																	
			مجموع عدد المقيدين في التعليم قبل الابتدائي			نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي والتنمية التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			نسبة القيد الصافية المعدلة قبل سن الدخول الرسمية إلى المدرسة الابتدائية بعام واحد (%) ⁴											
معدل الوفيات دون سن الخامسة (معدل الوفيات لكل ألف مولود حي) ¹			معدل التقدم المرتفع دون سن الخامسة ² (%)			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في								
2015			نسبة الإناث			2015			2015			2015			2015					
المجموع			نسبة الإناث			المجموع			الذكور			الذكور			الذكور			المجموع		
المجموع			(بالآلاف)																	
2015																				
2015-2010 ³																				
القوقاز وآسيا الوسطى																				
أرمينيا	14	9	65	49	52	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
أذربيجان [*]	32	18	116	47	*24	*24	*24	*28	*27	*28	...	...	...	...	...	...				
جورجيا	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
كازاخستان	14	8	881	49	43	41	43	91	87	95	...	...	...	...	...	...				
قيرغيزستان	21	13	145	49	19	19	19	69	68	70	...	...	...	...	...	...				
طاجيكستان	45	27	92	45	11	12	10	15	16	14	...	...	...	...	...	...				
تركمانستان	51	12	*189	*49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
أوزبكستان	39	...	634	48	26	26	26	31	31	31	...	...	...	...	...	...				
شرق وجنوب شرق آسيا																				
بروني دار السلام	10	...	13	49	72	71	73	100	100	99	...	...	...	...	...	...				
كمبوديا	29	32	187	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
الصين	11	9	40,507	46	84	83	84	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	25	28	341	49	142	141	142	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
هونغ كونغ، الصين ⁹	...	...	178	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
إندونيسيا	27	36	*5,349	*49	*31	*30	*32	***99	***100	***99	...	...	...	...	...	...				
اليابان	3	7	*2,881	...	*89	...	...	*96	...	...	...	...	...	...	...	...				
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	67	44	175	50	35	35	36	52	51	53	...	...	...	...	...	...				
مكاو، الصين	...	...	15	48	92	92	92	93	93	94	...	...	...	...	...	...				
ماليزيا	7	18	934	49	94	92	96	98	98	99	...	...	...	...	...	...				
منغوليا	22	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
ميانمار	50	29	*453	*51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
الفلبين	28	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
جمهورية كوريا	3	...	1,279	49	87	87	87	90	91	90	...	...	...	...	...	...				
سنغافورة	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
تايلاند	12	16	1,636	45	70	72	67	95	100	91	...	...	...	...	...	...				
تيمور - ليشتي	53	50	19	51	19	18	20	73	69	77	...	...	...	...	...	...				
فيتنام	22	25	3,755	47	58	59	57	99	100	97	...	...	...	...	...	...				
أوروبا وأمريكا الشمالية																				
ألبانيا	14	...	82	48	...	...	...	93	94	92	...	...	...	...	...	...				
أندورا ⁹	3	...	2	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
النمسا	4	...	245	49	60	60	61	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
بيلاروس	5	...	331	47	92	94	90	98	100	96	...	...	...	...	...	...				
بلجيكا	4	...	461	49	116	117	116	99	99	99	...	...	...	...	...	...				
البوسنة والهرسك ⁹	5	9	18	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
بلغاريا	10	...	241	48	83	84	82	92	93	92	...	...	...	...	...	...				
كندا	5	...	*556	*49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
كرواتيا	4	...	111	48	76	77	74	97	99	95	...	...	...	...	...	...				
قبرص ⁹	3	...	24	49	*51	*51	*51	*95	*95	*94	...	...	...	...	...	...				
الجمهورية التشيكية	3	...	372	48	106	107	104	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
الدنمارك	4	...	188	49	149	149	149	96	95	98	...	...	...	...	...	...				
إستونيا	3	...	...	...	...	...	...	93	93	93	...	...	...	...	...	...				
فنلندا	2	...	197	49	66	66	66	98	97	97	...	...	...	...	...	...				
فرنسا	4	...	*2,584	*49	*109	*109	*109	*100	*100	*100	...	...	...	...	...	...				
ألمانيا	4	...	2,231	48	75	75	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
اليونان	5	...	*161	*49	*47	...	...	*98	...	...	...	...	...	...	...	...				
المجر	6	...	311	48	67	68	66	92	93	92	...	...	...	...	...	...				
آيسلندا	2	...	*14	*48	*141	*141	*141	*96	*97	*94	...	...	...	...	...	...				
أيرلندا	4	...	71	49	97	95	99	91	89	94	...	...	...	...	...	...				
إيطاليا	4	...	1,637	48	99	100	97	98	99	98	...	...	...	...	...	...				
لاتفيا	8	...	76	49	88	89	88	100	100	100	...	...	...	...	...	...				
ليختنشتاين ⁹	...	...	0.8	45	*104	*102	*106	*98	*100	*96	...	...	...	...	...	...				
ليتوانيا	5	...	102	49	86	87	85	99	100	99	...	...	...	...	...	...				
لكسمبرغ	2	...	*17	*49	*94	*94	*93	*99	*98	*100	...	...	...	...	...	...				
مالطة	6	...	9	48	111	109	113	97	95	100	...	...	...	...	...	...				
موناكو ⁹	4	...	1.0	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
الجبل الأسود	5	9	13	47	44	46	43	66	68	63	...	...	...	...	...	...				
هولندا	4	...	512	49	96	95	97	100	99	100	...	...	...	...	...	...				
النرويج	3	...	186	49	91	90	91	100	100	100	...	...	...	...	...	...				
بولندا	5	...	*1,297	*49	*79	*79	*79	*99	*99	*99	...	...	...	...	...	...				
البرتغال	4	...	265	49	*92	*93	*90	*98	*100	*96	...	...	...	...	...	...				
جمهورية مولدوفا ⁹	16	6	131	48	*64	*64	*63	*96	*95	*96	...	...	...	...	...	...				
رومانيا	11	...	560	49	50	50	50	91	92	90	...	...	...	...	...	...				
الاتحاد الروسي	10	...	5,776	48	81	81	80	95	95	95	...	...	...	...	...	...				

معدل وفيات الأطفال وسوء التغذية			المشاركة في التعليم قبل الابتدائي									الإستعداد للمدرسة ³		
البلد أو الإقليم	المجموع	معدل الوفيات دون سن الخامسة (معدل مولود حي) ¹	معدل التقدّم المتوسط أو المرتفع دون سن الخامسة ² (%)	مجموع عدد المقيدين في التعليم قبل الابتدائي			نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي والتنمية التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			نسبة القيد الصافية المعدّلة قبل سن الدخول الرسمية إلى المدرسة الإبتدائية بعام واحد (%) ⁴			نسبة الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 36 و 59 شهراً الذين يعيشون مساراً تنموياً سليماً من حيث الصحة والتعلم والرفاه النفسي الاجتماعي ⁵	
				العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			نسبة الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 36 و 59 شهراً الذين يعيشون في أسرة لديها ثلاثة كتب أطفال أو أكثر	
				2015			2015			2015			2015–2010	
				المجموع	نسبة الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	المجموع	المجموع
				(بالآلاف)										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...											

الاستعداد للمدرسة ³			المشاركة في التعليم قبل الابتدائي									معدل وفيات الأطفال وسوء التغذية	
نسبة الأطفال المتراوح أعمارهم بين 36 و 59 شهراً الذين يعيشون مساراً تنموياً سليماً من حيث الصحة والتعلم والرفاه النفسي الاجتماعي ¹	نسبة الأطفال دون سن الخامسة الذين يعيشون في أسرة لديها ثلاثة كتب أطفال أو أكثر	نسبة الأطفال المتراوح أعمارهم بين 36 و 59 شهراً الذين تتوافر لهم بيئات إيجابية ومحفزة للتعلم المنزلي ⁴	نسبة القيد الصافية المعدلة قبل سن الدخول الرسمية إلى المدرسة الابتدائية بعام واحد ²			نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي والتنمية التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة ² (%)			مجموع عدد المقيدين في التعليم قبل الابتدائي		معدل الوفيات دون سن الخامسة (معدل الوفيات لكل ألف مولود حي) ¹	معدل التقزم المتوسط أو المرتفع دون سن الخامسة ² (%)	
2015–2010 ³	2015–2010 ³	2015–2010 ³	العام الدراسي المنتهي في 2015			العام الدراسي المنتهي في 2015			العام الدراسي المنتهي في 2015				
المجموع	المجموع	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	نسبة الإناث	المجموع	المجموع	المجموع	
										(بالآلاف)			
...	...	...	40 ¹	42 ²	41 ³	6 ¹	6 ²	6 ³	48 ¹	87 ²	...	...	
76	18	71	...	...	...	44	44	44	49	238	10	14	
...	...	...	67	69	68	17	18	17	48	1,157	10	14	
...	...	...	100	99	99	33	33	33	49	155	...	7	
...	...	...	4 ¹	5 ²	4 ³	1 ¹	1 ²	1 ³	46 ¹	29 ²	47	42	
...	...	...											
المحيط الهادي													
...	...	...	87	87	87	71	73	72	48	393	...	4	أستراليا
...	...	...	100 ¹	87 ²	93 ³	97 ¹	84 ²	91 ³	52	0.5	...	8	جزر كوك ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	فيجي
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56	كيريباتي
...	...	...	70	62	66	43	42	42	49	1	...	36	جزر مارشال
...	...	...	73	80	76	32	34	33	46	2	...	35	ولايات ميكرونيزيا الموحدة
...	...	...	82 ¹	62 ²	71 ³	96 ¹	85 ²	90 ³	48 ¹	0.9 ²	...	35	تاوورو ⁴
...	...	...	95	95	95	62	63	63	49	118	...	6	نيوزيلندا
...	...	...	100 ¹	23 ²	56 ³	92 ¹	81 ²	86 ³	70	0.03	...	23	نيوي ⁴
...	...	...	81 ¹	100 ²	91 ³	77 ¹	71 ²	74 ³	52 ¹	0.5 ²	...	16	بالاو ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50	57	بابوا غينيا الجديدة
...	...	...	31	30	31	42	39	41	50	4	...	18	ساموا
...	...	...	66	66	66	100	100	100	48	49	...	28	جزر سليمان
...	...	...	100 ¹	75 ²	87 ³	160 ¹	175 ²	168 ³	46	0.05	...	...	توكيلاو ⁴
...	...	...	...	...	...	38 ¹	39 ²	39 ³	48 ¹	2 ²	8	17	تونغا
...	...	...	100 ¹	94 ²	97 ³	93 ¹	96 ²	95 ³	47	0.8	...	27	توفالو ⁴
...	...	...	...	...	...	97 ¹	98 ²	97 ³	47	14	29	28	فانواتو
جنوب آسيا													
...	2	73	...	...	...	...	...	...	...	...	41	91	أفغانستان
64	9	78	...	...	...	31	31	31	49	2,865	36	38	بنغلاديش
72	6	54	...	...	...	27	25	26	51	7	34	33	بوتان
...	...	...	...	...	...	12	13	12	46	9,261	38	48	الهند
...	36	70	47	48	47	50	51	51	49	672	7	16	جمهورية إيران الإسلامية
...	...	...	100	99	100	102	101	101	48	22	...	9	الملايكا
64	5	67	83	85	84	83	85	84	48	977	37	36	نيبال
...	...	...	...	...	...	...	...	...	45	6,830	45	81	باكستان
...	...	...	...	...	...	93	93	93	49	320	15	10	سري لانكا
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38	157	أنغولا
61	1	28	75 ¹	77 ²	76 ³	24	24	24	50	152	34	100	بنين
...	...	...	28 ¹	27 ²	28 ³	20 ¹	20 ²	20 ³	49 ¹	27 ²	...	44	بوتسوانا
...	...	...	9	9	9	4	4	4	50	73	27	89	بوركينا فاسو
...	...	...	33	33	33	13	13	13	50	86	58	82	بوروندي
...	...	...	80	81	81	73	74	74	49	23	...	25	كابو فيردي
61	4	44	51	52	52	38	38	38	50	522	32	88	الكامرون
47	0.7	74	...	...	...	...	...	...	...	...	41	130	جمهورية أفريقيا الوسطى
33	0.8	47	...	...	...	0.8 ¹	0.8 ²	0.8 ³	47 ¹	11 ²	40	139	تشاد
...	...	...	42 ¹	56 ²	49 ³	21 ¹	20 ²	21 ³	51 ¹	13 ²	32	74	جزر القمر
49	1	56	...	...	...	...	...	...	...	...	21	45	الكونغو
...	...	...	18 ¹	21 ²	19 ³	7	7	7	50	144	30	93	كوت ديفوار
66	0.6	52	...	...	...	4 ¹	4 ²	4 ³	51 ¹	309 ²	43	98	جمهورية الكونغو الديمقراطية
...	...	37	11	10	11	5	5	5	49	2	34	65	جيبوتي
...	...	...	59	57	58	29	29	29	50	40	26	94	غينيا الاستوائية
...	...	...	15	15	15	13	13	13	48	42	50	47	إريتريا
...	...	...	37	39	38	30	31	30	48	2,513	38	59	إثيوبيا
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	51	غابون
68	1	48	...	...	...	...	...	...	51	98	25	69	غامبيا
74	6	40	100 ¹	98 ²	99 ³	58	56	57	50	1,771	19	62	غانا
...	...	...	39 ¹	42 ²	41 ³	...	...	...	...	...	31	94	غينيا
61	0.5	34	...	...	...	...	...	...	...	...	28	93	غينيا بيساو
...	...	...	...	...	...	76	77	76	49	3,168	26	49	كينيا
...	...	...	39	38	38	35	33	34	51	54	33	90	ليسوتو
...	...	...	82	87	84	153	159	156	48	625	32	70	ليبيريا
...	...	...	...	...	...	19	17	18	51	378	...	50	مدغشقر
60	1	29	...	...	...	82	81	82	50	1,361	42	64	ملاوي
62	0.3	55	42	45	44	4	4	4	50	97	...	115	مالي
60	1	44	...	...	...	6	5	5	55	36	28	85	موريتانيا
...	...	...	96	92	94	76	74	75	50	30	...	14	موريشيوس

[illegible]

الجدول 5: الغاية 3-4 من هدف التنمية المستدامة 4 - ضمان حصول الجميع على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي

ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام 2030

البلد أو الإقليم	المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني								
	حصة التعليم التقني والمهني في نسبة القيد الإجمالية بحسب المستوى			نسبة الشباب (15 - 24) المقيدون في التعليم الثانوي التقني والمهني (%)			الانتقال من المرحلة العليا للتعليم الثانوي إلى التعليم العالي (مستويات إسكد 5 و6 و7 مجمعة) (%)		
	مجموع التعليم الثانوي			التعليم فوق الثانوي وغير العالي			العام الدراسي المنتهي في 2015		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
البلد أو الإقليم	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
القوقاز وآسيا الوسطى									
أرمينيا	11	12	9	.	.	.	...	...	...
أذربيجان ²	...	...	...	100	100	100	...	...	...
جورجيا	4	5	4	100	100	100	1	2	2
كازاخستان	11	11	11	100	100	100	6	7	7
قيرغيزستان	9	10	9	100	100	100	5	6	5
طاجيكستان	*1	*2	*0.3	...	...	...	...	...	...
تركمناستان	*8	*9	*6	*	*	*	...	...	...
أوزبكستان	36	35	36	.	.	.	25	25	25
شرق وجنوب شرق آسيا									
بروني دار السلام	12	13	11	.	.	.	6	8	7
كمبوديا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصين	20	21	20	40	46	31	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	.	.	.	...	...	...	.	.	.
هونغ كونغ، الصين	2	3	0.6	63	74	49	*0.9	*2	*0.3
إندونيسيا	18	20	16	.	.	.	8	11	10
اليابان	*12	*13	*10	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1	1	2	100	100	100	0.2	0.3	0.3
مالاكو، الصين	4	5	3	.	.	.	1	2	2
ماليزيا	11	13	9	100	100	100	4	6	5
منغوليا	10	12	8	100	100	100	4	6	5
ميانمار	...	...	...	...	...	...	*	*	*
الفلبين	*	*	*	*100	*100	*100	.	.	.
جمهورية كوريا	9	10	8	.	.	.	4	5	5
سنغافورة ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	10	12	8	.	.	.	4	7	6
تيمور - ليشتي	5	6	4	.	.	.	2	3	3
فيتنام	...	...	...	100	100	100	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية									
ألبانيا	9	13	4	100	100	100	2	7	5
أندورا ¹	9	10	8	100	100	100	...	...	...
النمسا	36	39	33	100	100	100	...	...	...
بيلاروس	13	16	10	100	100	100	6	9	7
بلجيكا	45	46	44	93	95	90	20	24	22
البوسنة والهرسك ³	38	41	35	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	31	35	27	100	100	100	12	18	15
كندا	*4	*5	*4	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	40	43	38	.	.	.	23	27	25
قبرص ²	8	13	4	100	100	100	*2	*6	*4
الجمهورية التشيكية	38	41	35	15	30	7	...	...	...
الدنمارك	24	26	21	.	.	.	9	15	12
إستونيا	19	24	14	100	100	100	6	12	9
فنلندا	48	48	47	100	100	100	21	24	22
فرنسا	*19	*20	*17	*51	*40	*57	*12	*16	*14
ألمانيا	19	22	15	91	88	93	...	...	...
اليونان	*17	*21	*13	...	...	...	*6	*11	*9
المجر	13	15	10	100	100	100	7	10	8
آيسلندا	*21	*24	*18	*98	*99	*96	*8	*13	*11
آيرلندا	.	.	.	100	100	100	.	.	.
إيطاليا	34	41	27	100	100	100	17	27	22
لاتفيا ³	21	25	18	100	100	100	9	13	11
ليختنشتاين ²	35	40	29	.	.	.	*19	*33	*26
ليتوانيا ³	10	12	7	100	100	100	4	7	6
لكسمبرغ	*32	*33	*31	*100	*100	*100	*21	*22	*21
مالطة	8	9	6	95	96	93	3	5	4
موناكو	11	13	9	.	.	.	...	...	...
الجبل الأسود	33	35	30	...	...	...	...	...	...
هولندا ³	37	37	37	.	.	.	22	23	23
النرويج	29	34	23	100	100	100	13	21	17
بولندا	*28	*34	*22	*100	*100	*100	*12	*19	*15
البرتغال	28	32	24	100	100	100	14	20	17
جمهورية مولدوفا ²	13	15	11	100	100	100	*5	*7	*6
رومانيا	28	32	24	100	100	100	...	...	...
الاتحاد الروسي	16	19	13	100	100	100	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا ²	36	37	34	100	100	100	*24	*25	*25
سلوفاكيا	32	34	29	100	100	100	...	...	...
سلوفينيا	*42	*46	*37	*	*	*	*22	*29	*26

الانتفاع بالتعليم والتدريب			الانتفاع بالتعليم العالي والمشاركة فيه								
نسبة مشاركة الكبار (25 - 64) في التعليم والتدريب غير الرسمي في الأشهر الاثني عشر الماضية ¹			نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي (%)			مجموع عدد الطلاب المقيدين في التعليم العالي		نسبة القبول الإجمالية في برامج التعليم العالي الأولى (مستويات إسكد 5 إلى 7) (%)		نسبة القبول الإجمالية في برامج التعليم العالي الأولى (مستويات إسكد 5 إلى 7) (%)	
أحدث سنة استقصاء 2011			العام الدراسي المنتهي في 2015			العام الدراسي المنتهي في 2015		العام الدراسي المنتهي في 2015		العام الدراسي المنتهي في 2015	
الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	نسبة الإناث (%)	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	
...	...	...	47	42	44	54	108	61	63	62	
...	...	...	*27	*24	*25	52	204	*36	*31	*33	
...	...	...	48	39	43	54	128	...	...	...	
...	...	...	51	41	46	55	624	76	63	69	
...	...	...	53	41	47	56	265	...	...	...	
...	...	...	24	34	29	41	247	...	...	...	
...	...	...	*6	*10	*8	*39	*44	...	...	...	
...	...	...	7	11	9	38	266	8	13	10	
...	...	...									
...	...	...	39	23	31	61	11	...	...	...	
...	...	...	12	14	13	44	217	...	...	...	
...	...	...	47	40	43	51	43,367	...	...	...	
...	...	...	20	36	28	35	565	...	...	...	
...	...	...	74	64	68	52	299	...	...	...	
...	...	...	26	23	24	52	5,108	*32	*30	*31	
...	...	...	*61	*66	*63	*47	*3,862	*85	*79	*82	
...	...	...	17	17	17	48	130	25	25	25	
...	...	...	86	65	76	56	31	...	...	...	
...	...	...	32	21	26	58	818	47	31	39	
...	...	...	80	58	69	57	180	105	77	91	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	*40	*31	*36	*55	*3,563	...	...	...	
...	...	...	80	105	93	41	3,268	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	*50	*255	...	...	...	
...	...	...	57	41	49	58	2,235	91	72	82	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	29	29	29	49	2,467	...	...	...	
...	...	...									
...	...	...	68	49	58	57	161	*72	*55	*63	
...	...	...	...	...	...	58	1	...	...	...	
48	49	48	89	74	82	53	426	81	67	74	
...	...	...	101	76	88	56	477	*94	*75	*84	
37	39	38	85	65	75	56	505	80	59	70	
...	...	...	...	...	...	56	108	...	...	...	
25	28	26	83	65	74	55	279	85	73	79	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	80	59	69	56	162	...	...	...	
42	43	42	*69	*51	*60	57	37	...	...	...	
37	37	37	76	54	65	57	396	81	56	68	
62	55	59	96	70	83	57	314	*95	*77	*86	
53	46	50	85	55	70	59	55	...	...	...	
63	49	56	96	79	87	54	302	61	52	56	
51	50	51	*71	*58	*64	*55	*2,389	...	...	...	
51	53	50	67	70	68	48	2,978	*68	*65	*67	
13	10	12	*114	*114	*114	*49	*677	...	...	...	
39	43	41	57	45	51	55	308	51	38	44	
...	...	...	*103	*60	*81	*62	*19	*97	*68	*82	
24	25	24	88	80	84	51	215	...	...	...	
34	37	36	72	53	62	56	1,826	77	60	68	
37	27	32	...	...	...	60	86	...	...	...	
...	...	...	*22	*45	*34	32	0.8	*49	*69	*59	
33	23	29	...	...	...	58	141	*81	*66	*73	
69	72	70	...	...	...	...	...	*36	*30	*33	
34	38	36	55	40	47	56	13	84	65	74	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
56	63	59	...	...	...	52	843	...	...	...	
61	59	60	91	63	77	58	268	*89	*71	*79	
25	23	24	*83	*54	*68	*59	*1,763	*85	*67	*76	
45	44	44	66	58	62	53	338	60	48	54	
...	...	...	*47	*35	*41	56	109	...	...	...	
8	8	8	59	48	53	54	542	62	50	56	
...	...	...	88	73	80	53	6,592	...	...	*84	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
16	17	17	*67	*50	*58	56	241	...	...	...	
42	41	42	*65	*42	*53	*60	*198	67	48	57	
38	35	36	*98	*68	*83	*58	*91	*82	*68	*75	

[illegible]

[illegible]

التقرير العالمي لرصد التعليم • 2017/8

				المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني					
				حصة التعليم التقني والمهني في نسبة القيد الإجمالية بحسب المستوى					
				التعليم فوق الثانوي وغير العالي			مجموع التعليم الثانوي		
				العام الدراسي المنتهي في 2015			العام الدراسي المنتهي في 2015		
				المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
البلد أو الإقليم	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
سيراليون	...	...	...	...	100	100	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
*7 جنوب أفريقيا	*	8*	6*	100*	100*	100*	...	...	...
جنوب السودان	...	...	...	100	100	100	...	...	...
سوازيلند	0.4*	0.5*	0.2*	100*	100*	100*	...	...	...
توغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	...	...	...	.	.	.	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	12*	12*	54	44	36	54	...	...	...
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم	المتوسط المرجح	القيمة الوسطى	القيمة الوسطى	9	76	80	2	3	2
الفوقاز وآسيا الوسطى	20	20	20	100	100	100	6	6	6
شرق وجنوب شرق آسيا	16	17	15	40	46	.	3	3	3
شرق آسيا	19	20	18	40	46	31	2	2	2
جنوب شرق آسيا	**11	**12	**9	50	50	.	4	4	4
أوروبا وأمريكا الشمالية	**16	**18	**15	100	100	100	12	15	11
أمريكا اللاتينية والكاريبي	10	9	10	.	.	.	2	2	2
الكاريبي	10	12	9	66	72	60	.	.	.
أمريكا اللاتينية	10	9	10	.	.	.	9	8	9
شمال أفريقيا وغرب آسيا	**14	**15	**12	.	.	.	3	3	1
شمال أفريقيا	**13	**15	**11	18	22	12	...	...	...
غرب آسيا	**14	**15	**13	.	.	.	2	2	1
المحيط الهادي	**26	**28	**23	.	.	.	0	0	0
جنوب آسيا	2	3	1	99	99	98	1	1	0
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	**7	**7	**6	100	100	100	...	...	...
البليان المنخفضة الدخل	6	7	6	93	93	93	1	1	0
البليان المتوسطة الدخل	10	11	9	57	66	42	2	3	2
الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	5	6	4	80	86	53	2	3	2
الشريحة العليا من الدخل المتوسط	16	17	15	37	47	11	3	3	4
الدخان: المنة الدخل.	15	16	13	77	74	80	8	10	6

لمصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. وتستند نسب القيد الإجمالية ونسب القبول الإجمالية إلى تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تتقيد عام 2015 (الأمم المتحدة، 2015)، وتستند إلى المتوسط.

ملحوظة: يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في هذا الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز/يوليو 2016.

1 - البيانات مستمدة من استقصاء تعليم الكبار التابع لمكتب إحصاءات الاتحاد الأوروبي لعام 2011 والذي يركز على الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و 64 سنة الذين يعيشون في منازل خاصة.

2 - استُخدمت بيانات سكانية وطنية في حساب نسب القيد الإجمالية ونسب القبول الإجمالية نتيجة عدم اتساق البيانات السكانية للأمم المتحدة أو عدم توافر بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

3 - لم تُحسب نسب القيد الإجمالية ونسب القبول الإجمالية نتيجة عدم اتساق البيانات السكانية للأمم المتحدة أو عدم توافر بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

البيانات الواردة بالخط الداكن تخص العام الدراسي المنته في 2016.

البيانات التي ورد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2014.

البيانات التي ورد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنته في 2013.

البيانات التي ترد إزاءها نعمة (*) هي، تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص الجامعيين والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(-) النسبة معدومة أو ضئيلة.

(.) الفئة غير منطبقة أو غير موحدة.

(...) بيانات غير متوافقة.

الانتفاع بالتعليم العالي والمشاركة فيه								
نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي (%)			مجموع عدد الطلاب المقيدين في التعليم العالي		نسبة القبول الإجمالية في برامج التعليم العالي الأولى (مستويات إسكد 5 إلى 7) (%)			
العام الدراسي المنتهي في 2015			العام الدراسي المنتهي في 2015		العام الدراسي المنتهي في 2015			
الإناث	الذكور	المجموع	نسبة الإناث (%)	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
23	16	19	58	1,019	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
65	5	5	51	8	...	...	...	
6	15	11	30	71	...	...	...	
4	5	5	44	165	...	...	...	
2	5	4	35	158	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
8	9	8	48	136	7	9	8	
المتوسط المرجح			نسبة الإناث	المجموع	القيمة الوسطى			
38	34	36	51	212,431	...	...	...	
25	24	25	50	1,895	48	47	48	
43	38	40	51	66,813	...	...	...	
49	43	46	50	51,572	...	...	...	
30	25	28	54	15,241	...	...	...	
85	66	75	55	50,702	78	65	70	
53	40	46	56	24,894	...	...	...	
36	23	29	61	936	...	...	...	
54	41	47	56	23,957	...	...	...	
42	42	42	49	17,054	...	...	...	
33	30	32	52	6,306	40	33	33	
51	53	52	47	10,748	...	...	...	
72	52	62	57	1,750	...	...	...	
24	25	25	47	41,895	41	24	32	
7	10	8	41	7,428	...	...	...	
5	10	8	36	4,447	...	...	...	
35	31	33	51	151,849	...	...	...	
23	23	23	48	61,648	...	...	...	
50	43	46	52	90,201	...	...	...	
82	66	74	54	56 135	...	...	...	

الجدول 6: الغاية 4-4 من هدف التنمية المستدامة 4 - مهارات الشباب والكبار للعمل وشغل وظائف لائقة ومباشرة الأعمال الحرة

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة بحلول عام 2030

التحصيل التعليمي لدى الكبار												اكتساب المهارات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات		
نسبة الكبار (25 سنة فما فوق) (%) الذين حصلوا على الأقل على:												نسبة الكبار (15 سنة فما فوق) الذين يتمتعون بالمهارات المعلوماتية (%) في:		
التعليم العالي القصير الأمد (مستويات إسكد 5 إلى 8)			المرحلة العليا من التعليم الثانوي (مستويات إسكد 3 إلى 8)			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (مستويات إسكد 2 إلى 8)			التعليم الابتدائي (مستويات إسكد 1 إلى 8)			إعداد عروض إلكترونية باستخدام برمجية عرض	نسخ أو نقل ملف أو مجلد	توصيل أو تثبيت الأجهزة الجديدة
2015-2010 ²			2015-2010 ²			2015-2010 ²			2015-2010 ²			2015	2015	2015
المجموع			المجموع			المجموع			المجموع			المجموع	المجموع	المجموع
الإناث	الذكور		الإناث	الذكور		الإناث	الذكور		الإناث	الذكور				
القوقاز وآسيا الوسطى														
49	45	47	92	92	92	97	98	97	99	100	99	...	...	...
24	27	25	85	92	89	94	98	96	98	99	99	...	...	...
31	31	31	91	93	92	96	97	97	99	99	99	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21	19	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	60	55	90	94	92	100	100	100	100	100	100	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8	10	9	19	25	22	59	72	65	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	25	22	61	64	62	76	82	78	93	98	95	...	...	...
9	10	9	29	36	32	44	53	49	74	82	78	...	...	...
32	37	35	79	82	81	...	...	...	100	100	100	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	18	17	43	47	45	66	71	69	85	90	88	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
27	20	24	71	64	68	85	84	85	96	95	95	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	25	27	60	57	58	71	69	70	86	82	84	...	...	...
30	41	35	66	80	73	77	89	83	91	98	94	...	...	...
40	46	43	68	74	71	76	83	79	84	90	87	23	42	19
20	18	19	32	34	33	43	48	45	62	70	66	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية														
12	13	13	44	46	45	85	89	87	94	97	96	...	...	...
21	21	21	47	48	48	72	73	73	96	97	96	...	...	...
24	30	27	72	86	79	...	...	...	...	...	...	40	73	54
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33	31	32	65	68	66	82	87	84	94	96	95	36	68	47
10	11	11	50	73	61	...	...	...	72	89	80	...	...	...
28	20	24	74	76	75	94	96	95	...	...	...	9	51	20
51	45	48	83	83	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	18	18	63	79	71	85	94	89	95	99	97	24	55	33
36	34	35	67	71	69	77	81	79	92	96	94	28	63	35
19	20	20	86	94	90	100	100	100	100	100	100	23	67	38
39	30	35	78	78	78	92	93	92	...	...	...	49	77	66
46	28	38	91	88	90	...	...	...	...	...	...	38	67	53
38	30	34	74	73	74	...	...	...	...	...	...	58	80	71
31	29	30	67	72	69	81	86	83	97	98	98	41	70	49
20	31	25	78	88	83	96	97	97	100	100	100	34	76	49
23	24	24	57	59	58	65	73	69	94	97	95	26	54	43
23	20	22	71	80	75	96	98	97	100	100	100	17	65	43
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58	73	66
34	29	32	69	64	66	85	82	83	...	...	...	25	57	38
15	13	14	48	50	49	74	83	78	94	97	95	25	56	40
37	22	30	91	86	89	100	99	100	100	100	100	33	66	41
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	29	33	83	86	84	92	96	94	98	99	99	34	67	42
34	35	34	...	...	...	100	100	100	...	...	...	51	79	64
16	17	16	35	38	37	73	82	78	98	99	99	30	58	34
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	21	20	65	80	73	84	95	89	96	99	97	...	...	...
29	33	31	65	74	70	88	92	89	98	99	98	51	77	42
38	35	37	77	78	77	99	99	99	100	100	100	54	78	68
26	21	24	81	86	83	81	87	84	98	99	99	22	55	39
21	15	18	37	34	35	52	53	53	87	94	91	40	61	47
38	28	33	74	76	75	96	97	96	99	99	99	...	...	...
14	15	14	59	70	65	87	93	89	98	99	99	5	37	12
64	60	62	83	86	85	92	95	94	99	100	99	7	...	7
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	19	20	65	77	71	85	93	89	95	99	97	...	...	...
20	18	19	83	91	87	99	99	99	100	100	100	25	73	40

[illegible]

[illegible]

المصدر : قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك.

ملحوظة: يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في هذا الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة فر. تم؛ / دوله 2016.

1 - قاعدة بيانات المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي؛ وقاعدة بيانات مؤشرات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاتحاد الدول، للاتصالات.

2 - الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية.

3 - نظراً إلى عدم وجود مستوى إسكد 5 - التعلم العالي، القصير الأمد، استُخدمت نسبة الكبار الذين وصلوا إلى مستويات إسكد 6 إلى 8 على الأقل.

(-) النسخة معدومة أو ضئيلة.

(...) بيانات غير متوافقة.

الجدول 7: الغاية 4-5 من هدف التنمية المستدامة 4 - قضايا الجنسين - القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم

القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشّة، بحلول عام 2030

البلد أو الإقليم	التفاوت بين الجنسين في المشاركة في التعليم				التفاوت بين الجنسين في إتّمام الدراسة ¹			التفاوت بين الجنسين في نواتج التعلّم ²	
	التفاوت بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية في:				التفاوت بين الجنسين في معدل إتمام الدراسة في:			التفاوت بين الجنسين في نسبة الطلاب الذين حققوا مستوى الإجابة الأدنى	
	التعليم قبل الابتدائي و مرحلة الطفولة المبكرة	الابتدائي	الثانوي	التعليم العالي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	الابتدائي	نهاية التعليم الابتدائي	
	العام الدراسي المنتهي في 2015				2010–2015 ⁴			2010–2015 ⁴	
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)
القوقاز وآسيا الوسطى									
أرمينيا	1.03	1.00	1.01	1.13	1.00	1.07	1.42	...	1.03 ¹
أذربيجان ⁵	*1.01	*0.98	...	*1.16	...	...	...	1.05 ¹	1.03 ¹
جورجيا	...	1.02	1.00	1.22	1.00	1.00	1.00	...	...
كازاخستان	1.05	1.00	1.03	1.24	1.00	1.00	1.00	...	1.00 ¹
قيرغيزستان	1.01	0.99	1.02	1.31	1.00	1.01	1.00	...	...
طاجيكستان	0.88	1.01	*0.90	0.72	0.99	0.91	0.99	...	...
تركمانستان	...	*0.98	*0.96	*0.64	...	...	...	...	...
أوزبكستان	0.97	0.98	0.98	0.64	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا									
بروني دار السلام	1.02	1.00	1.00	1.65	...	...	...	...	...
كمبوديا	...	0.99	...	0.82	0.96	0.96	1.14	...	...
الصين	1.01	1.00	1.03	1.19	1.02	1.15	1.02	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	1.01	1.00	1.01	0.55	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	1.16	...	...	...	...	...
إندونيسيا	*1.05	0.97	1.00	1.12	1.02	1.07	1.02	...	...
اليابان	...	*1.00	*1.00	*0.93	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1.04	0.96	0.93	0.96	1.03	0.90	1.03	...	...
ماكاو، الصين	1.00	0.99	0.99	1.33	...	...	...	...	...
ماليزيا	1.03	1.00	1.08	1.53	...	...	...	...	...
منغوليا	...	0.98	1.02	1.38	1.02	1.12	1.02	...	...
ميانمار	...	*0.97	*1.03	...	1.06	1.12	1.06	...	...
الفلبين	...	*1.00	*1.10	*1.28	1.10	1.25	1.10	...	...
جمهورية كوريا	1.00	0.99	0.99	0.77	...	...	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	0.94	0.94	0.94	1.41	1.01	1.11	1.01	...	...
تيمور - ليشتي	1.07	0.99	1.07	...	...	...	...	...	...
فيتنام	0.97	0.99	...	1.00	1.01	1.10	1.01	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية									
الابانيا	...	0.97	0.94	1.40	...	...	...	...	...
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	1.02	0.99	0.95	1.20	...	0.98	...	1.01 ¹	1.00 ¹
بيلاروس	0.96	1.00	0.99	1.33	1.00	1.00	1.00	...	...
بلجيكا	1.00	1.00	1.14	1.31	...	1.03	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	1.00	1.01	1.00	...	...
بلغاريا	0.98	0.99	0.97	1.27	1.01	1.01	...	1.03 ¹	1.01 ¹
كندا	...	*1.01	*1.00	...	...	1.00	...	...	...
كرواتيا	0.96	1.00	1.05	1.36	...	1.02	...	1.01 ¹	*0.99
قبرص ⁵	*1.00	*1.00	*0.99	*1.36	...	0.99	...	...	...
الجمهورية التشيكية	0.97	1.00	1.01	1.41	...	1.00	...	1.01 ¹	*0.99
الدنمارك	1.00	0.98	1.04	1.38	...	1.01	...	...	...
إستونيا	...	1.00	0.99	1.53	...	1.01	...	...	...
فنلندا	1.00	1.00	1.09	1.21	...	1.00	...	...	...
فرنسا	*1.00	*0.99	*1.01	*1.23	...	1.01	...	1.00	*0.99
ألمانيا	1.00	0.99	0.94	0.96	...	0.99	...	1.01 ¹	1.00 ¹
اليونان	...	*0.99	*0.94	*1.00	...	0.98	...	...	...
المجر	0.97	0.99	1.00	1.25	...	1.00	...	1.02 ¹	1.00 ¹
آيسلندا	*1.00	*0.99	*1.04	*1.71	...	1.00	...	...	...
آيرلندا	1.04	1.01	1.03	1.09	...	1.03	...	...	...
إيطاليا	0.98	0.99	0.98	1.36	...	1.00	...	1.01 ¹	*0.97
لاتفيا	0.99	0.99	0.99	...	...	1.02	...	...	...
ليختنشتاين ⁵	*1.04	*0.98	*0.78	*0.49	...	...	...	1.02 ¹	1.01 ¹
ليتوانيا	0.98	1.00	0.96	...	...	0.99	...	...	...
لكسمبرغ	*0.99	*1.00	*1.02	...	...	1.05	...	...	...
مالطة	1.04	1.02	1.07	1.37	...	1.02	...	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجيل الأسود	0.94	0.98	1.00	...	0.98	1.01	0.98	...	...
هولندا	1.02	0.99	1.01	...	...	0.98	...	...	...
النرويج	1.00	1.00	0.97	1.46	...	0.99	...	...	...
بولندا	*0.99	*1.00	*0.96	*1.52	...	1.03	...	...	...
البرتغال	*0.97	0.96	0.97	1.13	...	0.98	...	...	...
جمهورية مولدوفا ³	*0.99	*0.99	*1.01	*1.34	...	1.04	1.00	...	...
رومانيا	1.00	0.98	0.98	1.23	...	1.02	...	1.05 ¹	1.00 ¹
الاتحاد الروسي	0.98	1.01	0.98	1.21	...	1.00	1.00	1.01 ¹	1.00 ¹
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...

التفاوت بين الجنسين في القرائية ومهارات الحساب لدى الكبار ³		التفاوت بين الجنسين في القرائية		التفاوت بين الجنسين في نواتج التعلم ²		
التفاوت بين الجنسين في نسبة الكبار (16 سنة فما فوق) الذين حققوا مستوى ثابتاً على الأقل من الإجابة في:		التفاوت بين الجنسين في معدلات القرائية لدى الشباب والكبار		التفاوت بين الجنسين في نسبة الطلاب الذين حققوا مستوى الإجابة الأدنى		
مهارات الحساب	الإلمام بالمهارات الوظيفية	الشباب (15–24)	الكبار (15 سنة فما فوق)	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		
				الرياضيات	القراءة	
2012–2015 ⁴	2012–2015 ⁴	2010–2016 ⁴		2010–2015 ⁴		
مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	
...	...	1.00	1.00	1.07 ¹	...	
...	...	1.00	1.00	...	...	
...	...	1.00	1.00	1.15 ¹	1.64 ¹	
...	...	1.00	1.00	1.02 ¹	1.58 ¹	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	1.00	1.00	...	...	
...	...	0.97	1.00	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	0.95	1.00	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	1.02 ¹	1.08 ¹	
...	...	0.96	1.00	1.06 ¹	1.35 ¹	
1.00	1.00	...	...	0.98 ¹	1.05 ¹	
...	...	0.74 ^{**}	0.87	...	...	
...	...	0.97	1.00	1.03 ¹	1.12 ¹	
...	...	0.95	1.00	1.06 ¹	1.53 ¹	
...	...	1.00	1.01	...	...	
...	...	0.90 ^{**}	0.99	...	...	
...	...	1.01	1.01	...	...	
0.98	0.99	...	...	1.06 ¹	1.14 ¹	
0.97	0.98	0.97	1.00	1.02 ¹	1.06 ¹	
...	...	0.96	1.00	1.03 ¹	1.39 ¹	
...	...	0.83	0.98	...	...	
...	...	...	...	1.04 ¹	1.13 ¹	
...	...	0.98	1.00	1.09 ¹	1.68 ¹	
...	...	1.00	1.00	...	...	
1.00	1.00	...	...	0.93 ¹	1.09 ¹	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	0.97 ¹	1.06 ¹	
...	...	0.96	1.00	...	...	
...	...	0.99	1.00	1.05 ¹	1.34 ¹	
0.98	1.00	...	...	0.99 ¹	1.07 ¹	
...	...	0.99	1.00	0.94 ¹	1.13 ¹	
0.99	1.00	0.99	1.00	1.06 ¹	1.41 ¹	
0.99	0.99	...	...	1.01 ¹	1.13 ¹	
1.00	1.01	...	...	0.98 ¹	1.07 ¹	
1.01	1.01	1.00	1.00	1.02 ¹	1.09 ¹	
1.00	1.01	...	...	1.05 ¹	1.12 ¹	
0.98	1.00	...	...	1.01 ¹	1.12 ¹	
0.98	0.99	...	...	0.95 ¹	1.06 ¹	
0.98	1.01	0.98	1.00	1.04 ¹	1.23 ¹	
...	...	...	...	0.98 ¹	1.13 ¹	
...	...	...	...	1.02 ¹	1.19 ¹	
0.99	1.01	...	...	0.98 ¹	1.05 ¹	
0.98	1.01	0.99	1.00	0.94 ¹	1.08 ¹	
...	...	1.00	1.00	1.04 ¹	1.18 ¹	
...	...	...	...	0.93 ¹	1.06 ¹	
1.00	1.01	1.00	1.00	1.03 ¹	1.21 ¹	
...	...	...	...	0.98 ¹	1.10 ¹	
...	...	1.03	1.01	1.03 ¹	1.26 ¹	
...	...	...	...	...	...	
...	...	0.98	1.00	0.99 ¹	1.29 ¹	
0.99	1.00	...	...	1.01 ¹	1.09 ¹	
1.00	1.00	...	...	1.04 ¹	1.14 ¹	
1.02	1.02	...	...	0.97 ¹	1.12 ¹	
...	...	0.96	1.00	0.99 ¹	1.08 ¹	
...	...	1.00	1.00	1.02 ¹	1.50 ¹	
...	...	0.99	1.00	1.00 ¹	1.11 ¹	
1.02	1.01	1.00	1.00	0.99 ¹	1.11 ¹	
...	...	...	...	...	...	

البلد أو الإقليم	التفاوت بين الجنسين في المشاركة في التعليم				التفاوت بين الجنسين في إتمام الدراسة ¹			التفاوت بين الجنسين في نواتج التعلم ²	
	التفاوت بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية في:				التفاوت بين الجنسين في معدل إتمام الدراسة في:			التفاوت بين الجنسين في نسبة الطلاب الذين حققوا مستوى الإجابة الأدنى	
	التعليم قبل الابتدائي و مرحلة الطفولة المبكرة	الابتدائي	الثانوي	التعليم العالي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	الابتدائي	نهاية التعليم الابتدائي	
	العام الدراسي المنتهي في 2015				2010–2015 ⁴			2010–2015 ⁴	
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)
صربيا ⁵	0.98*	1.00*	1.01*	1.33*	1.00	1.03	1.17	...	1.00 ¹
سلوفاكيا	0.98	0.99	1.01	1.55*	...	1.00	1.01	1.01	0.98 ⁰
سلوفينيا	0.98*	1.00*	1.00*	1.44*	...	1.00	1.04	...	...
إسبانيا	0.99	1.01	1.00	1.18	...	1.00	1.24	...	...
السويد	1.00	1.04	1.14	1.53	...	0.99	1.02	...	...
سويسرا	0.98*	1.00	0.97	1.03	...	0.99	0.94	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	0.99	0.99	0.97	1.25	0.99	0.91	0.99	...	...
أوكرانيا	...	1.02*	0.98*	...	...	1.00	1.01	...	...
المملكة المتحدة	1.00*	1.00*	1.04*	1.31*	...	1.00	1.06	...	...
الولايات المتحدة	0.98	1.00	1.02*	1.37	1.00	1.00	1.03	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	0.96	0.94	1.02	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	1.01*	1.00*	1.07*	1.62*	1.03	1.15	1.21	1.11*	0.93*
أروبا	0.98*	0.97*	...	2.26	...	...	...	...	...
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	1.03*	1.01*	1.03*	...	1.02	0.99	1.06	...	...
بليز	1.03	0.95	1.02	1.61	1.09	1.32	1.31	...	...
برمودا	0.84	0.98	1.12	2.32	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	1.00	0.97	0.98	...	1.00	...	...	...	...
البرازيل ⁴	0.99**	0.97*	1.05*	1.40*	1.10	1.12	1.24	1.07*	0.91*
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	0.97	0.97	1.01	1.14	1.01	1.03	1.08	1.03*	1.01*
كولومبيا	...	0.97	1.07	1.16	1.02	1.11	1.10	1.02*	0.86*
كوستاريكا	0.99	0.99	1.04	1.31	1.01	1.30	1.49	1.02*	0.96*
كوبا	1.03	0.95	1.05	1.43	1.00	1.02	1.01	...	...
كوراساو	...	0.96*	1.05*	2.33*	...	...	...	...	...
دومينيكا	0.94	0.98	0.99	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	1.05	0.91	1.10	1.84	1.08	1.14	1.28	1.14*	0.84*
إكوادور	1.04	1.00	1.04	...	1.01	1.03	1.06	1.00*	0.97*
السلفادور	1.02	0.96	1.01	1.10	1.05	1.02	1.10	...	...
غرينادا	0.97*	0.96	1.00	1.16	...	...	...	...	...
غواتيمالا	1.01	0.96	0.93	1.17	0.95	0.87	0.90	1.00*	0.84*
غيانا	...	...	...	...	1.04	1.09	1.34	...	...
هايتي	...	...	...	...	1.24	1.17	0.66	...	...
هندوراس	1.02*	0.99	1.19	1.35	1.06	1.32	1.27	1.03*	0.86*
جامايكا	1.07	...	1.07	1.73	1.00	1.01	1.06	...	...
المكسيك	1.02*	1.00*	1.07*	1.01*	1.02	1.02	1.04	1.00*	0.98*
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	1.03*	0.89*
بنما	1.02*	0.97*	1.07*	1.49*	1.02	1.03	1.22	1.08*	1.10*
باراغواي	...	...	...	...	1.06	...	...	1.10*	0.96*
بيرو	1.01	1.00	1.00	...	1.01	1.02	0.97	0.95*	0.85*
سانت كيتس ونيفيس	0.96	1.02	1.05	2.04	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	1.06	...	0.99	1.90	1.00	1.03	1.21	...	...
سان مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وجرينادين	1.01	0.98	0.97	...	...	...	...	...	...
سنت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	1.08	0.98	1.27	...	1.09	1.46	1.29	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	1.02*	0.98*	1.11*	...	1.02	1.19	0.72	1.02*	0.93*
جمهورية فنزويلا البوليفارية	1.00	0.97	1.08	...	1.03	...	...	...	...
شمال أفريقيا وغرب آسيا									
الجزائر	...	0.94	...	1.56	1.01	1.35	1.72	...	...
البحرين	0.99	1.01	...	1.92	...	...	...	...	...
مصر	0.98*	1.00*	0.99*	0.96	1.01	1.02	0.96	...	...
العراق	...	...	...	...	0.91	0.99	0.94	...	...
إسرائيل	0.99	1.01	1.01	1.38	1.00	1.03	1.11	...	...
الأردن	0.96	1.01*	1.06*	1.11	1.01	1.06	1.32	...	...
الكويت	...	...	1.16	1.62*	...	...	...	1.10 ¹	...
لبنان	0.94	0.91	0.99	...	...	...	...	1.44 ¹	1.07 ¹
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	0.81	0.95	...	0.96	...	...	...	...	...
عمان	1.02*	1.03	1.07	...	...	...	...	...	...

التفاوت بين الجنسين في القرائية ومهارات الحساب لدى الكبار ³		التفاوت بين الجنسين في القرائية		التفاوت بين الجنسين في نواتج التعلم ²		
التفاوت بين الجنسين في نسبة الكبار (16 سنة فما فوق) الذين حققوا مستوى ثابتاً على الأقل من الإجابة في:		التفاوت بين الجنسين في معدلات القرائية لدى الشباب والكبار		التفاوت بين الجنسين في نسبة الطلاب الذين حققوا مستوى الإجابة الأدنى		
مهارات الحساب	الإلمام بالمهارات الوظيفية	الشباب (15–24)	الكبار (15 سنة فما فوق)	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		
				الرياضيات	القراءة	
2012–2015 ⁴	2012–2015 ⁴	2010–2016 ⁴		2010–2015 ⁴		
مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	
...	...	0.99	1.00	¹ 0.95	¹ 1.34	
1.00	1.00	...	...	¹ 1.00	¹ 1.22	
1.00	1.01	...	...	¹ 1.00	¹ 1.15	
0.97	1.00	0.99	1.00	¹ 0.96	¹ 1.08	
0.98	0.99	...	...	¹ 1.03	¹ 1.16	
...	...	...	...	¹ 0.99	¹ 1.12	
...	...	...	...	¹ 1.06	¹ 1.72	
...	...	**1.00	1.00	¹ 1.03	...	
...	...	...	...	¹ 0.97	¹ 1.08	
0.97	1.00	...	...	¹ 0.98	¹ 1.09	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	**1.00	1.00	¹ 0.82	¹ 1.41	
...	...	1.00	1.00	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	0.92	1.00	...	...	
...	...	1.01	1.01	¹ 0.79	¹ 1.21	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
0.83	0.95	1.00	1.00	¹ 0.85	¹ 1.08	
...	...	1.00	1.01	¹ 0.83	¹ 1.12	
...	...	1.00	1.00	¹ 0.76	¹ 1.13	
...	...	1.00	1.00	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	1.01	1.01	¹ 0.95	¹ 1.45	
...	...	0.98	1.00	...	...	
...	...	0.96	1.01	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	0.88	0.98	...	...	
...	...	**0.99	1.01	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	1.00	1.02	¹ 0.67	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	0.98	1.00	¹ 0.90	¹ 1.18	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	0.99	0.99	...	...	
...	...	0.98	1.01	...	...	
...	...	0.94	1.00	¹ 0.88	¹ 1.09	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	0.96	0.99	...	...	
...	...	...	...	¹ 1.19	¹ 1.39	
...	...	...	...	...	...	
...	...	1.01	1.01	¹ 0.89	¹ 1.20	
...	...	1.00	1.01	...	...	
...	...	...	...	¹ 1.18	¹ 1.84	
...	...	0.95	0.99	¹ 1.15	...	
...	...	0.81	0.96	1.08	...	
...	...	0.72	0.85	...	...	
0.97	1.00	...	...	¹ 1.00	¹ 1.14	
...	...	0.99	1.00	¹ 1.10	¹ 1.88	
...	...	0.98	1.00	¹ 1.07	...	
...	...	...	...	¹ 0.80	¹ 1.12	
...	...	...	...	...	...	
...	...	**0.74	0.93	¹ 1.00	...	
...	...	0.89	1.00	¹ 1.29	...	

البلد أو الإقليم	التفاوت بين الجنسين في المشاركة في التعليم				التفاوت بين الجنسين في إتمام الدراسة ¹			التفاوت بين الجنسين في نواتج التعلم ²	
	التفاوت بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية في:				التفاوت بين الجنسين في معدل إتمام الدراسة في:			التفاوت بين الجنسين في نسبة الطلاب الذين حققوا مستوى الإجابة الأدنى	
	التعليم قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	التعليم العالي	المرحلة الدنيا من التعليم	المرحلة العليا من التعليم	الابتدائي	نهاية التعليم الابتدائي	
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)
	0.98	1.00	1.10	1.58	1.01	1.16	1.01	القراءة	الرياضيات
العام الدراسي المنتهي في 2015									
مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	2015–2010 ⁴	2015–2010 ⁴
فلسطين	0.98	1.00	1.10	1.58	1.01	1.16	1.01	...	...
قطر	1.00	1.01	1.26	6.94	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	1.05	1.03	0.76***	0.96	...	...	...	...	...
السودان	1.35 ¹	0.90 ⁰	0.95 ⁰	1.06 ¹	...	1.05	0.97	...	...
الجمهورية العربية السورية	0.97 ⁰	0.97 ⁰	1.00 ¹	1.14	...	...	...	...	...
تونس	1.00	0.97	...	1.65	...	1.13	1.02	...	...
تركيا	0.95	0.99	0.97	0.87	...	...	...	1.01 ¹	...
الإمارات العربية المتحدة	0.99	0.99	...	...	...	...	...	1.04 ¹	...
اليمن	0.88 ⁰	0.84 ⁰	0.69 ⁰	...	...	0.72	0.78	...	...
المحيط الهادي									
أستراليا	0.97	1.00	0.95 ⁰	1.41 ¹	...	1.01	1.09	1.03 ¹	1.01 ¹
جزر كوك ⁵	1.16 ¹	0.94 ⁰	1.08 ¹	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	0.99	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	1.03	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	1.01	1.00	1.10	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	0.92	1.00	...	...	...	...	...	...	...
ناورو ⁶	1.13**	0.92**	1.02**	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	1.00	1.00	1.06	1.35	...	...	...	...	...
نيوي ⁵	1.13 ¹	0.82 ⁰	1.10 ¹	...	...	...	...	...	...
بالاو ⁶	1.09**	0.99 ⁰	0.99 ⁰	1.55* ¹	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	1.07	1.00	1.11	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	1.00	0.99	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو ⁴	0.91 ⁰	0.94 ⁰	0.93 ⁰	...	...	...	...	...	...
تونغا	0.98	0.99	1.09 ¹	...	...	...	...	...	...
توفالو ⁵	0.97 ⁰	1.01 ¹	1.28 ¹	...	...	...	...	...	...
فانواتو	0.99	0.98	1.06	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا									
أفغانستان	...	0.69	0.56	0.28	...	0.33	0.27	...	...
بنغلاديش	1.02	1.08	1.13	0.74 ⁰	...	1.03	0.82	...	...
بوتان	1.07	1.00	1.07	0.74 ⁰	...	0.94	0.73	...	...
الهند	0.94	1.12	1.01	0.99	...	0.96	0.92	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	0.98	1.05	0.99	0.89	...	...	...	...	...
المالديف	1.00	1.01	...	1.63 ¹	...	...	...	...	...
نيبال	0.97	1.08	1.07**	1.02**	...	0.83	...	...	...
باكستان	...	0.85	0.79	0.87	...	0.82	0.85	...	...
سري لانكا	0.99	0.98	1.05 ¹	1.54	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	...	...	...	0.79	...	...	...	...	...
بنين	1.02	0.92	0.70	0.37 ⁰	...	0.52	0.39	0.98 ⁰	1.00 ¹
بوتسوانا	0.98 ⁰	0.97 ⁰	...	1.44	...	...	...	...	...
بوركينافاسو	1.00	0.96	0.92	0.51	...	0.42	0.24	0.96 ⁰	0.90 ⁰
بوركينا فاسو	1.02	1.01	0.91	0.31 ⁰	...	0.52	0.55	1.22 ¹	1.12 ¹
بوروندي	0.99	0.95	1.12	1.39	...	...	...	...	...
كابو فيردي	1.01	0.90	0.86	0.77	...	0.97	0.73	1.17 ¹	1.06 ¹
الكامرون	...	...	...	...	...	0.58	0.53	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	0.90 ⁰	0.77 ⁰	...	0.20**	...	0.55	0.37	0.78 ⁰	0.64 ⁰
تشاد	1.07 ¹	0.93 ⁰	1.07 ¹	0.81 ⁰	...	1.07	1.43	...	...
جزر القمر	...	...	...	0.75 ⁰	...	0.88	0.96	1.11 ¹	0.90 ⁰
الكونغو	1.01	0.89	0.72	0.66	...	0.53	0.68	1.05 ¹	0.79 ⁰
كوت ديفوار	1.07 ¹	0.91 ⁰	0.62 ⁰	0.46 ⁰	...	0.84	0.70	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	1.00	0.89	0.82	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	1.01	0.98	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	0.98	0.86	0.85	0.50** ¹	...	...	...	...	...
إريتريا	0.95	0.91	0.96	0.48 ⁰	...	0.98	0.96	...	...
إثيوبيا	...	...	...	...	...	1.09	1.04	...	...
غابون	...	...	...	...	...	0.96	0.85	...	...
غامبيا	1.02	1.01	0.97	0.69	...	1.00	0.84	...	...
غانا	...	0.85 ⁰	0.66 ⁰	0.45 ⁰	...	0.56	0.43	...	...
غينيا	...	...	...	...	...	0.62	0.70	...	...
غينيا بيساو	0.98	0.99	...	...	...	1.13	0.85	...	...
كينيا	1.04	0.97	1.36	1.45 ¹	...	1.87	1.47	...	...
ليسوتو	0.96	0.90	0.78	...	...	0.80	0.53	...	...
ليبيريا	1.08	1.00	0.98	0.92 ⁰	...	...	...	...	...
مدغشقر	...	...	...	...	...	...	...	...	...

التقرير العالمي لرصد التعليم • 2017/8

التفاوت بين الجنسين في إتمام الدراسة ^١		التفاوت بين الجنسين في نواتج التعلم ^٢		التفاوت بين الجنسين في المشاركة في التعليم			
التفاوت بين الجنسين في معدل إتمام الدراسة في:		التفاوت بين الجنسين في نسبة الطلاب الذين حققوا مستوى الإجابة الأدنى		التفاوت بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية في:			
الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	نهاية التعليم الإبتدائي	التعليم قبل الإبتدائي والتنمية التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة	الابتدائي	الثانوي	التعليم العالي
٢٠١٥-٢٠١٥ ^٤		٢٠١٥-٢٠١٥ ^٤		العام الدراسي المنتهي في ٢٠١٥			
مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)
١.١٦	٠.٨١	٠.٦٦	...	١.٠١	١.٠٢	٠.٩٠	...
٠.٨٣	٠.٥٦	٠.٤٣	...	١.٠٦	٠.٩١	٠.٨١	...
٠.٨٣	٠.٧٠	٠.٥٣	...	١.٢٦	١.٠٥	٠.٩٣	٠.٥١
...	...	...	...	١.٠٢	١.٠٢	١.٠٥	١.٣١
٠.٩٠	٠.٦٦	٠.٦٠	...	...	٠.٩٢*	٠.٩٢*	٠.٧٣*
١.١٣	١.٢٩	١.١١	...	١.٠٧*	٠.٩٧*	...	...
٠.٦٦	٠.٤٥	٠.٣٠	٠.٦٧*	١.٠٦	٠.٨٦	٠.٧١	...
٠.٩٣	٠.٧٥	٠.٧٥	...	...	٠.٩٨*	٠.٩٣*	...
١.٢٨	١.١٩	٠.٨٤	...	١.٠٤	١.٠١	١.٠٩	٠.٧٦
١.١٦	١.١٩	١.٧٥	...	١.٠٨	٠.٩٥	١.١٣	١.٠٣
١.٠٣	٠.٦٢	٠.٦٢	٠.٩٣*	١.١٢	١.١٢	٠.٩٨	٠.٦٠
...	...	...	...	١.٠٥	١.٠٣	١.٠٧	٢.١١
١.٠٦	٠.٦٦	٠.٧٤	...	١.١١	١.٠١	٠.٨٦	...
...	...	...	...	...	...	...	...
١.٠٥	١.١٢	١.٢٢	...	...	٠.٩٥*	١.٢٧*	١.٤٨*
٠.٥٨	٠.٤٤	٠.٣٢	...	٠.٩٥	٠.٧١	٠.٥٤	...
١.٢٦	١.٢١	١.٠٥	...	...	٠.٩٢*	٠.٩٩*	١٢.٤٤*
٠.٨٩	٠.٦٤	٠.٤٩	١.١١*	١.٠٣	٠.٩٥	...	٠.٤٣
١.٢١	٠.٨٧	٠.٦٤	...	١.٠٤	١.٠٢*	٠.٩١	٠.٧٨*
١.٢٠	٠.٩٠	١.٠١	...	١.٠٢	١.٠٣	٠.٩١	٠.٥١*
١.٠٣	٠.٨٨	٠.٦٨	...	...	١.٠١*	...	...
١.١٠	١.١٣	٠.٧٣	...	١.٠٢*	٠.٩٨*	٠.٩٨*	٠.٩٠
المتوسط المرجح		القيمة الوسطى		القيمة الوسطى			
١.٠١	١.٠١	٠.٩٩	...	٠.٩٩	١.٠٠	٠.٩٩	١.١١
...	...	...	...	...	...	...	...
١.٠٢	١.١٤	١.٠٥	...	٠.٩٩	٠.٩٩	١.٠٠	١.٠٤
...	...	...	...	١.٠١	١.٠٠	١.٠١	١.١٣
...	...	...	...	١.٠٠	٠.٩٨	١.٠٠	١.١٣
...	...	...	...	٠.٩٧	٠.٩٨	٠.٩٨	١.١٩*
...	١.٠٠	١.٠٥	...	٠.٩٩	١.٠٠	١.٠٠	١.٢٨*
١.٠٤	١.٠٧	١.١٣	...	٠.٩٨	١.٠٥	١.٠٥	١.٣١*
...	...	...	...	٠.٩٧	١.٠٦	١.٠٦	١.٥٨
...	...	...	...	١.٠٢	١.٠٥	١.٠٥	١.٣٠
٠.٩٧	١.٠٣	١.٠٢	...	١.٠٠	٠.٩٥	٠.٩٥	١.٠١*
...	...	...	...	١.١١	٠.٩٦	٠.٩٩*	١.١١*
...	...	...	...	١.٠٠	٠.٩٤	٠.٩١*	٠.٩٦*
...	١.٠١	١.٠٩	...	١.١٠	٠.٩٧	٠.٩٤*	١.٣٨*
٠.٩٩	٠.٩٤	٠.٩٠	...	٠.٩٨	١.٠٦	٠.٩٩	٠.٩٥
٠.٩٩	٠.٨٦	٠.٧٨	...	١.٠٣	٠.٩٤	٠.٨٨*	٠.٧٠*
...	...	...	...	...	...	...	...
٠.٩٧	٠.٧٩	٠.٦٦	...	١.٠٤	٠.٩٣	٠.٨٣	٠.٥٥*
١.٠١	١.٠٣	٠.٩٩	...	١.٠٥	١.٠١	١.٠٠	١.١٠
١.٠٠	٠.٩٧	٠.٩٣	...	١.٠٣	١.٠٣	٠.٩٩	٠.٩٩
١.٠٢	١.١١	١.٠٧	...	٠.٩٨	٠.٩٨	١.٠٢	١.١٨
...	١.٠١	١.٠٧	...	٠.٩٩	١.٠٠	١.٠٠*	١.٢٤*

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. والبيانات الواردة في هذا الجدول مستمدة من الجداول الإحصائية السابقة واللاحقة حيث ترد مفضلة بحسب الجنس (المجموع والذكور والإناث). وتستند مؤشرات التكافؤ بين الجنسين الواردة في هذا الجدول إلى البيانات المفضلة بحسب الجنس وتمثل معدلات نسبة الإناث إلى الذكور.

الملاحظة ألف: يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في هذا الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز/ يوليو 2016.

الملاحظة باء: انظر الجداول الإحصائية السابقة واللاحقة للاطلاع على مصادر البيانات والملاحظات القطرية المفضلة.

1 - قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء: وتستند حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم إلى بيانات مستمدة من دراسات استقصائية وطنية ودولية للأسر المعيشية.

2 - برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (2014)؛ ودراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية (2011)؛ وبرنامج التقييم الدولي للطلاب (2015)؛ والدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة (2013)؛ ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي (2011 و2015). والبيانات الخاصة بنواتج التعلم مستمدة من تقييمات التعلم النموذجية الوطنية (N) والإقليمية (R) والدولية (I) التكوينية. وينبغي توخي الحذر في استخدام تلك البيانات لعدم إمكانية المقارنة بين مختلف التقييمات في جميع الحالات.

3 - البيانات الخاصة باكتساب المهارات الأساسية مستمدة من استطلاع مهارات الكبار (برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين 2012-2015) (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 2013 و2016).

4 - الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية.

5 - نسب القيد التي استندت إليها مؤشرات التكافؤ بين الجنسين حُسبت باستخدام البيانات السكانية الوطنية نتيجة عدم اتساق البيانات السكانية للأمم المتحدة أو عدم توافر بيانات سكانية مصففة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

البيانات الواردة بالخط الداكن تخص العام الدراسي المنتهي في 2016.

البيانات التي يرد إزاهما الحرف (ز) تخص العام الدراسي المنتهي في 2014.

البيانات التي يرد إزاهما الحرف (ص) تخص العام الدراسي المنتهي في 2013.

البيانات التي ترد إزاهما نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(...) بيانات غير متوافرة.

التفاوت بين الجنسين في القرائية		التفاوت بين الجنسين في نواتج التعلم ²	
التفاوت بين الجنسين في القرائية		التفاوت بين الجنسين في نسبة الطلاب الذين حققوا مستوى الإجابة الأدنى	
التفاوت بين الجنسين في معدلات القرائية لدى الشباب والكبار		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	
الشباب (15–24)	الكبار (15 سنة فما فوق)	الرياضيات	القراءة
*2016–2010		*2015–2010	
مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)
1.01	**0.79	...	...
0.65	0.49	...	...
...	...	...	...
1.01	0.96	...	...
...	...	...	...
1.02	0.99	...	...
0.44	**0.38	...	...
...	...	...	...
1.03	0.89	...	...
0.99	0.90	...	...
0.83	0.64	...	...
1.01	1.01	...	...
0.79	**0.60	...	...
...	...	...	...
1.01	0.98	1.09 ¹	...
...	...	...	...
1.03	**0.98	...	...
0.87	0.66	...	...
0.95	0.78	...	...
0.97	0.88	...	...
0.95	0.88	...	...
1.06	**0.99	...	...
المتوسط المرجح		القيمة الوسطى	القيمة الوسطى
**0.97	**0.92	...	...
...	...	...	...
**1.00	**1.00	...	...
**1.00	**0.97	...	...
**1.00	**0.97	...	...
**1.00	**0.96	...	...
...	...	...	...
**1.00	**0.99	...	...
**1.00	**0.99	...	...
**1.00	**0.99	...	...
**0.96	**0.85	...	...
**1.00	**0.82	...	...
**0.93	**0.89	...	...
...	...	...	...
**0.95	**0.79	...	...
**0.90	**0.79	...	...
...	...	...	...
**0.90	**0.77	...	...
**0.97	**0.91	...	...
**0.96	**0.84	...	...
**1.00	**0.97	...	...
...	...	...	...

التفاوت بين الجنسين في القرائية ومهارات الحساب لدى الكبار³	
التفاوت بين الجنسين في نسبة الكبار (16 سنة فما فوق) الذين حققوا مستوى ثابتاً على الأقل من الإجابة في:	
الإلمام بالمهارات الوظيفية	مهارات الحساب
*2015–2012	*2015–2012
مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...
...	...

الجدول 8: الغاية 4-5 من هدف التنمية المستدامة 4 - المساواة بين الجنسين - تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم

ضمن المساواة الحقيقية بين الجنسين في التعليم من خلال مراعاة الفروق بين الجنسين في المدارس وعمليات التعلم وبيئاته والمضامين التعليمية وتدريب المعلمين والتصدي للتمييز بين الجنسين وللأعراف الاجتماعية غير المتكافئة في التعليم بحلول عام 2030

[illegible]

355 التقرير العالمي لرصد التعليم • 2017/8

المساواة بين الجنسين في التعليم														
أطر المنهج الدراسي الوطني وبيئات التعلم التي تراعي الفروق بين الجنسين ¹										حضور الإناث في هيئة التدريس				
التمييز بين الجنسين والأعراف الاجتماعية غير المتكافئة														
عمل الأطفال المنزلي ²														
حالات الزواج والحمل المبكر														
حالات الزواج المبكر										نسبة المدارس المجهزة بمرافق صحية أساسية أو مراحيض (%)				
حالات الحمل المبكر														
نسبة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و15 سنة ويتعرضون لعنف جنساني في المدرسة بحسب نوع العنف (%)														
نسبة السكان المترواحة أعمارهم بين 15 و19 سنة (معدل المواليد لكل ألف امرأة يتراوح عمرها بين 15 و19 سنة) ³														
العنف الجسدي										إدماج قضايا المساواة بين الجنسين ⁴ في أطر المناهج الدراسية الوطنية ⁵				
المضايقة														
مراهاض غير مختلطة														
المجموع														
2015-2010										2015				
2017										2015-2010				
مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)										مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)				
المجموع										المجموع				
2014										2014				
منخفض										منخفض				
35										35				
54										54				
85										85				
100										100				
37										37				
48										48				
43										43				
34										34				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...										...				
...														

[illegible]

الجدول 9 : الغاية 4-5 من هدف التنمية المستدامة 4 – الإنصاف – القضاء على التفاوت بين الجنسين في إتمام المدرسة ونتائج التعلم

القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة، بحلول عام 2030

البلد أو الإقليم	معدل إتمام المرحلة الابتدائية والتفاوت بحسب المكان ومستوى الثروة								معدل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والتفاوت بحسب المكان ومستوى الثروة				التفاوت في إتمام المدرسة ³			
	مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²				مؤشر الثروة بحسب مستوى الثروة ³				مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²		مؤشر الثروة بحسب مستوى الثروة ³		معدل الإنتمام (%) لافقر الطلاب		معدل الإنتمام (%) لافقر الطلاب	
	مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²				مؤشر الثروة بحسب مستوى الثروة ³				مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²		مؤشر الثروة بحسب مستوى الثروة ³		مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²		مؤشر الثروة بحسب مستوى الثروة ³	
	مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²				مؤشر الثروة بحسب مستوى الثروة ³				مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²		مؤشر الثروة بحسب مستوى الثروة ³		مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²		مؤشر الثروة بحسب مستوى الثروة ³	
	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010
القوقاز وآسيا الوسطى																
أرمينيا	1.00	0.99	99	100	0.98	0.94	88	98	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	1.00	1.01	100	100	0.96	0.91	88	99	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	1.00	0.98	98	98	0.95	0.88	89	77	...	...	...	...	...	...	...	...
طاجيكستان	0.99	0.98	98	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا																
بروني دار السلام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	0.83	0.52	42	54	0.88	0.53	15	19	...	...	...	...	...	...	...	...
الصين	0.99	0.97	94	98	...	...	...	85	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	0.95	0.88	86	88	...	...	...	50	...	...	...	...	...	...	...	...
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.71	0.29	30	26	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منغوليا	0.97	0.94	92	97	...	...	...	62	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	0.90	0.68	61	63	...	...	...	9	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	0.94	0.70	63	84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	1.00	0.99	97	99	...	...	...	85	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور - ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	0.98	0.89	86	88	...	...	...	61	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية																
ألبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	90	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	1.00	1.00	100	100	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	89	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	1.02	0.99	100	98	...	...	...	89	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	...	...	...	...	...	...	...	79	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	...	...	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	...	...	...	...	...	...	...	92	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	...	...	...	...	...	...	...	97	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	94	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	...	...	...	...	...	...	...	97	...	...	...	...	...	...	...	...
المجر	...	...	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...	...	...
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	...	...	...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	...	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	88	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	...	...	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبيل الأسود	0.99	0.96	100	92	...	...	...	81	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	92	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	...	...	...	...	...	...	...	88	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	0.99	0.98	98	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رومانيا	...	...	...	...	...	...	...	92	...	...	...	...	...	...	...	...
الاتحاد الروسي	0.99	1.00	100	100	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	1.01	0.89	91	86	...	...	...	76	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	...	...	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	...	...	...	...	...	...	...	87	...	...	...	...	...	...	...	...

الدراسات الاستقصائية المرجعية وسنواتها	التفاوت في نتائج التعلم		الدراسات الاستقصائية المرجعية وسنواتها	معدل إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي والتفاوت بحسب المكان ومستوى الثروة				
	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة في نسبة التلاميذ في نهاية التعليم الابتدائي الذين حققوا مستوى الإجابة الأدنى في:			معدل الإتمام (%) لأفقر الطلاب		المكان	مؤشر التكافؤ بحسب المكان ² 2015-2010	
	الرياضيات 2015-2010	القراءة 2015-2010		أفقر الإناث 2015-2010	أفقر الذكور 2015-2010	مستوى الثروة مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثروة ² 2015-2010		
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2010	42	18	0.37	0.56	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2015	89	91	0.91	0.97	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2014	84	76	0.89	0.94	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2012	42	66	0.68	0.76	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2014	4	5	0.09	0.31	
...	...	...	دراسات الأسر الصينية 2014	63	59	0.79	0.70	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2012	20	24	0.26	0.54	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2011-2012	1	1	0.02	0.24	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2010	45	14	0.29	0.47	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2015	2	1	0.04	0.32	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2013	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2012	41	23	0.37	0.78	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2013	19	19	0.21	0.68	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	80	64	0.79	1.07	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2012	76	73	0.78	0.93	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	77	74	0.78	0.99	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2011	61	35	0.50	0.81	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	33	50	0.41	0.78	
...	...	...	الدراسة الاستقصائية الخاصة بديناميات العمل والدخل 2010	78	67	0.78	0.94	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	89	93	0.94	0.97	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	99	78	0.93	1.02	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	85	91	0.90	1.03	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	86	78	0.94	0.77	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	80	63	0.76	0.88	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	88	84	0.98	1.02	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	85	72	0.83	1.03	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	77	75	0.83	1.04	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	81	85	0.83	0.94	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	65	68	0.70	0.96	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	88	54	1.04	0.89	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	95	92	0.93	0.97	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	83	68	0.83	0.96	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	...	75	0.73	0.87	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	...	89	0.95	0.92	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	47	54	0.59	1.13	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	...	...	0.73	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2013	31	30	0.44	0.78	
...	...	...	إحصاءات اتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	88	76	0.94	...	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	82	75	0.93	1.16	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	91	78	0.85	0.97	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	46	40	0.49	0.98	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2012	16	10	0.14	0.59	
...	...	...	إحصاءات اتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	60	62	0.62	0.84	
...	...	...	الدراسة الاستقصائية الطولية لروسيا - مدرسة الاقتصاد العليا 2013	80	90	0.92	0.89	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2014	50	42	0.49	0.84	
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	78	74	0.80	1.02	
...	...	...	إحصاءات اتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	87	85	0.90	...	
...	...	...	إحصاءات اتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية 2014	47	46	0.48	0.91	

التفاوت في إتمام المدرسة ¹					معدل إتمام المرحلة الابتدائية والتفاوت بحسب المكان ومستوى الثروة				
البلد أو الإقليم	معدل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والتفاوت بحسب المكان ومستوى الثروة				المكان	مستوى الثروة	مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²	مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثروة ³	معدل الإتمام (%) لأفقر الطلاب
	معدل الإتمام (%) لأفقر الطلاب		مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²	مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثروة ³					
	أفقر الذكور	أفقر الإناث							
	2015–2010	2015–2010							
	99	100	1.02	1.00					
	100	100	1.00	1.00					
	44	73	0.61	0.85					
	100	98	0.99	1.00					
	100	100	1.00	1.00					
	...	...	0.98	...					
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
	...	...	...	...					
	...	...	...	...					
	70	57	0.72		96	95	0.97	...	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	...	...	0.97	1.01	...	...	0.98	1.00	
	13	17	0.19	0.59	70	59	0.66	0.87	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	...	...	...	...	94	90	0.95	...	
	75	61	0.70	0.81	82	69	0.78	0.88	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	81	78	0.88	0.89	97	95	0.97	1.00	
	57	49	0.55	0.68	89	87	0.88	0.92	
	42	29	0.38	0.70	91	90	0.92	0.92	
	...	...	...	1.00	...	...	...	1.01	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	68	54	0.62	0.89	86	70	0.78	0.91	
	...	...	...	...	95	95	0.95	0.98	
	46	47	0.49	0.72	75	67	0.73	0.89	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	10	22	0.18	0.55	55	60	0.60	0.83	
	74	65	0.74	0.87	97	91	0.95	1.01	
	9	5	0.12	0.39	20	12	0.21	0.50	
	17	12	0.17	0.53	75	71	0.77	0.85	
	94	91	0.95	1.00	98	98	0.98	1.00	
	65	66	0.67	0.86	93	92	0.93	0.96	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	53	58	0.58	0.76	89	87	0.88	0.88	
	...	...	...	...	89	77	0.89	...	
	55	56	0.57	0.73	92	91	0.92	0.92	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	94	...	0.95	1.00	98	...	0.97	1.00	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	12	11	0.16	0.55	57	43	0.53	0.79	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	21	24	0.26	0.98	97	93	0.96	1.03	
	...	...	...	...	93	89	0.92	...	
شمال أفريقيا وغرب آسيا									
	46	30	0.48	0.76	85	87	0.87	0.96	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	71	70	0.74	0.89	87	87	0.89	0.97	
	8	21	0.21	0.54	29	49	0.44	0.71	
	100	92	0.95	1.02	100	100	1.00	1.00	
	82	73	0.79	1.05	97	93	0.96	1.01	
	...	...	...	...	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	...	...	

الدراسات الاستقصائية المرجعية وسنواتها	التفاوت في نتائج التعلم		الدراسات الاستقصائية المرجعية وسنواتها	معدل إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي والتفاوت بحسب المكان ومستوى الثروة			
	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة في نسبة التلاميذ في نهاية التعليم الابتدائي الذين حققوا مستوى الإجابة الأدنى في:			معدل الإتمام (%) لأفقر الطلاب		مستوى الثروة	المكان
	الرياضيات	القراءة		أفقر الإناث	أفقر الذكور	مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثروة ²	مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²
	2015–2010	2015–2010		2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والطرف المعيشية 2014	93	89	0.93	0.96
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والطرف المعيشية 2014	57	62	0.64	1.24
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2011	12	11	0.14	0.45
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2012	86	82	0.84	0.93
...	...	...	إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والطرف المعيشية 2014	85	80	0.95	0.96
...	...	...	المنشور التكميلي السنوي الاجتماعي والاقتصادي للاستقصاء السكاني الحالي 2013	87	84	0.88	...
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.61	0.82	الدراسة الاستقصائية الدائمة للأسر 2012	51	38	0.54	
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2011–2012	...	87	0.92	1.05
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2011	5	1	0.07	0.58
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.51	0.79	الاستقصاء البرازيلي الوطني للأسر 2015	43	33	0.44	0.66
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.81	0.95	استقصاء الخصائص الاجتماعية والاقتصادية الوطنية 2011	37	33	0.55	0.51
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.52	0.88	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2015	44	35	0.41	0.55
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.64	0.92	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2011	18	9	0.15	0.67
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2014	...	...	...	0.94
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.34	0.62	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2014	28	20	0.25	0.69
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.45	0.61	الاستقصاء الوطني للتوظيف والبطالة 2013	...	...	...	...
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2014	9	8	0.12	0.45
...	...	...	...	...	...	...	...
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.36	0.67	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2014	2.9	7	0.06	0.43
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2014	31	18	0.32	0.86
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2012	0.6	1	0.03	0.21
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.57	0.71	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2011–2012	10	6	0.10	0.42
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2011	54	55	0.57	0.94
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.68	0.78	استقصاء مداخل ونفقات الأسر في المكسيك 2012	24	35	0.35	0.62
...	...	...	...	...	...	...	...
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.37	0.66	...	...	...	...	...
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.27	0.50	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2013	16	23	0.21	0.53
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.35	0.44	PEPH 2014	...	...	...	...
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.47	0.60	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2012	32	40	0.38	0.57
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2012	58	65	0.64	0.99
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2010	4	3	0.08	0.42
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 2013	0.65	0.86	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2013	1	0.9	0.01	0.49
...	...	...	VEHM 2013	...	...	...	...
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2012–2013	22	11	0.34	0.68
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2014	27	27	0.37	0.60
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2011	4	6	0.13	0.39
...	...	...	استقصاء نفقات المنازل 2012	...	71	0.85	1.04
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2012	...	26	0.45	0.99
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...

البلد أو الإقليم	معدل إتمام المرحلة الابتدائية والتفاوت بحسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والتفاوت بحسب المكان ومستوى الثروة			
	معدل الإتمام (%)		مستوى الثروة		معدل الإتمام (%)		مستوى الثروة	
	مؤشر التكافؤ بحسب المكان ¹	مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثروة ²	مؤشر التكافؤ بحسب المكان ¹	مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثروة ²	مؤشر التكافؤ بحسب المكان ¹	مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثروة ²	مؤشر التكافؤ بحسب المكان ¹	مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثروة ²
	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	...	...	...	...	...	...	...	...
عُمان	...	...	...	...	...	...	...	...
فلسطين	1.00	0.99	1.03	0.82	100	98	84	69
قطر	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	0.71	0.45	0.53	0.26	41	45	17	21
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	0.92	0.84	0.73	0.46	85	80	46	41
تركيا	...	...	...	...	...	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...
اليمن	0.72	0.40	0.58	0.27	20	48	9	29
المحيط الهادي								
أستراليا	...	...	...	...	...	...	96	97
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...
تنغا	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا								
أفغانستان	0.51	0.30	0.41	0.17	8	31	0.0	15
بنغلاديش	0.99	0.70	0.94	0.40	68	57	27	30
بوتان	0.67	0.47	0.46	0.21	44	41	9	22
الهند	0.94	0.87	0.87	0.76	82	86	67	73
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	...	...
المالديف	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	0.85	0.62	0.73	0.40	54	65	26	49
باكستان	0.71	0.27	0.62	0.14	16	30	5	18
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى								
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	0.76	0.41	0.44	0.10	28	36	3	9
بوتسوانا	...	...	...	...	...	...	...	...
بوركينافاسو	0.36	0.11	0.14	0.04	10	11	0.7	1
بوركينا فاسو	0.64	0.24	0.26	0.12	22	24	0.5	8
كابو فيردي	...	...	...	...	...	...	...	...
الكامرون	0.63	0.25	0.36	0.12	16	33	3.6	14
جمهورية أفريقيا الوسطى	0.40	0.17	0.07	0.01	8	16	0.1	0.8
تشاد	0.35	0.27	0.15	0.12	12	19	2	8
جزر القمر	0.80	0.53	0.66	0.31	0.66	...	18	20
الكونغو	0.64	0.46	0.30	0.11	37	47	4	10
كوت ديفوار	0.39	0.24	0.19	0.04	10	22	2	2
جمهورية الكونغو الديمقراطية	0.67	0.53	0.50	0.32	42	55	21	34
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	0.41	0.26	0.15	0.04	21	16	2	0.9
غابون	0.54	0.46	0.55	0.21	45	41	9	19
غامبيا	0.61	0.57	0.42	0.36	44	54	25	29
غانا	0.75	0.51	0.61	0.36	43	42	26	28
غينيا	0.42	0.17	0.20	0.11	7	17	2	11
غينيا بيساو	0.30	0.20	0.20	0.11	12	16	2	9
كينيا	0.88	0.65	0.78	0.45	65	61	43	41
ليسوتو	0.73	0.54	0.49	0.14	62	28	10	5
ليبيريا	0.35	0.19	0.19	0.07	11	11	2	5
مدغشقر	...	...	...	...	...	...	...	...
ملاوي	0.67	0.44	0.32	0.09	40	29	5	7
مالي	0.52	0.31	0.23	0.07	15	25	0.7	7
موريتانيا	0.60	0.24	0.36	0.08	14	23	2	7
موريشيوس	...	...	...	...	...	...	...	...

التقرير العالمي لرصد التعليم • 2017/8

التفاوت في إتمام المدرسة ¹					معدل إتمام المرحلة الابتدائية والتفاوت بحسب المكان ومستوى الثروة					البلد أو الإقليم	
معدل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والتفاوت بحسب المكان ومستوى الثروة					معدل الإتمام (%) لأفقر الطلاب				مستوى الثروة		
					معدل الإتمام (%) لأفقر الطلاب		مستوى الثروة		مستوى الثروة		
					مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²		مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثروة ³		مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²		
					أفقر الإناث	أفقر الذكور	أفقر الإناث	أفقر الذكور	أفقر الإناث	أفقر الذكور	
					2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	2015–2010	
					...	2	0.02	0.18	0.38	0.84	
					24	22	0.27	0.45	0.72	0.84	
					...	3	0.05	0.05	0.14	0.32	
					4	18	0.12	0.49	0.22	0.62	
					12	11	0.24	0.49	0.48	0.76	
					14	10	0.20	0.83	0.67	0.92	
					4	14	0.21	0.42	0.44	0.60	
					...	...	...	...	...	...	
					10	21	0.21	0.37	0.50	0.66	
					...	...	...	...	...	...	
					79	62	0.75	0.91	0.90	0.95	
					2	4	0.08	0.40	0.14	0.48	
					28	23	0.38	0.68	0.50	0.77	
					2	7	0.11	0.29	0.48	0.67	
					3	3	0.06	0.33	0.22	0.48	
					5	7	0.11	0.35	0.58	0.77	
					15	23	0.22	0.45	0.47	0.72	
					51	40	0.50	0.70	0.76	0.86	
					المتوسط المرجح		المتوسط المرجح		المتوسط المرجح		
					54	54	0.61	0.75	0.73	0.86	
					...	...	...	...	...	...	
					72	65	0.75	0.84	0.91	0.97	
					...	...	...	...	...	...	
					...	...	...	...	...	...	
					96	95	0.97	1.00	...	...	
					63	56	0.62	0.79	0.85	0.90	
					...	...	...	...	...	...	
					...	...	...	...	...	...	
					42	44	0.49	0.73	0.69	0.86	
					...	...	...	...	...	...	
					...	...	...	...	...	...	
					96	97	0.97	...	...	...	
					53	60	0.63	0.83	0.76	0.91	
					13	17	0.18	0.41	0.37	0.61	
					8	12	0.14	0.33	0.36	0.56	
					58	58	0.64	0.81	0.79	0.91	
					47	53	0.54	0.77	0.72	0.88	
					78	69	0.82	0.86	0.92	0.96	
					92	89	0.95	...	...	...	

/المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ وتستند حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم إلى بيانات مستمدة من دراسات استقصائية وطنية ودولية للأسر المعيشية.

ملحوظة: يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في هذا الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز/يوليو 2016.

1 - المتوسطات الوطنية لمعدلات الإتمام المقدمة في الجدولين الإحصائيين 2 (التعليم الابتدائي) و3 (المرحلتان العليا والدنيا من التعليم الثانوي).

2 - مؤشر التكافؤ بحسب المكان يساوي نسبة الإتمام للتلاميذ الذين يعيشون في الريف إلى أولئك الذين يعيشون في المناطق الحضرية.

3 - مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثروة يساوي نسبة الإتمام للتلاميذ الذين يعيشون في أفقر 20% من الأسر إلى أولئك الذين يعيشون في أغنى 20% من الأسر.

(...) بيانات غير متوافرة.

الدراسات الاستقصائية المرجعية وسنواتها	التفاوت في نتائج التعلم		الدراسات الاستقصائية المرجعية وسنواتها	معدل إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي والتفاوت بحسب المكان ومستوى الثروة				
	الرياضيات 2015-2010	القراءة 2015-2010		معدل الإتمام (%) لأفقر الطلاب		مستوى الثروة مؤشر التكافؤ بحسب مستوى الثروة ²	المكان مؤشر التكافؤ بحسب المكان ²	
				أفقر الإناث 2015-2010	أفقر الذكور 2015-2010			
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2011	...	...	...	0.08	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2013	7	8	0.11	0.41	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2012	...	1	0.06	0.02	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2013	2	14	0.09	0.48	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2015-2014	4	2	0.08	0.30	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2014	...	...	...	0.43	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2015	...	2	0.03	0.13	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2013	1	2	0.04	0.13	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	الاستقصاء العام للأسر 2013	23	19	0.29	0.69	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2010	...	3	0.08	0.38	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2010	10	7	0.18	0.55	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2013-2014	...	2	0.03	0.14	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2011	1.0	3	0.04	0.20	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2015	...	0.4	0.01	0.21	
...	...	...	الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية 2013-2014	0.4	3	0.02	0.27	
...	...	...	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 2014	...	0.9	0.01	0.15	
	القيمة الوسطى	القيمة الوسطى		المتوسط المرجح		المتوسط المرجح		
...	...	...	...	33	32	0.40	0.55	
...	...	...	...					
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	48	45	0.60	0.65	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	81	77	0.84	0.95	
...	...	...	...	34	31	0.38	0.60	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	16	18	0.27	0.54	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	69	80	0.80	...	
...	...	...	...	16	23	0.31	0.53	
...	...	...	...	5	8	0.08	0.30	
...	...	...	...	2	3	0.05	0.19	
...	...	...	...	29	31	0.40	0.58	
...	...	...	...	15	21	0.27	0.52	
...	...	...	...	52	49	0.63	0.69	
...	...	...	...	79	73	0.81	...	

الجدول 10: الغاية 4-6 من هدف التنمية المستدامة 4 - إلمام الشباب والكبار بالقراءة والكتابة والحساب

ضمان أن يلم جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار، رجالاً ونساء على حد سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030

البلد أو الإقليم	إلمام الشباب والكبار بالقراءة والكتابة ¹								اكتساب المهارات الأساسية ³			
	إلمام الشباب بالقراءة والكتابة (15 إلى 24 سنة)				إلمام الكبار بالقراءة والكتابة (15 سنة فما فوق)				نسبة السكان بحسب الفئة العمرية الذين يحققون على الأقل مستوى ثابتاً من الإلتقان في:			
	نسبة القرائية لدى الشباب (%)		عدد الشباب الأميين		نسبة القرائية لدى الكبار (%)		عدد الكبار الأميين		المهارات الوظيفية		مهارات الحساب	
	2016-2010 ²		2016-2010 ²		2016-2010 ²		2016-2010 ²		2015-2012 ²		2015-2012 ²	
	المجموع	نسبة الإناث	المجموع (بالآلاف)	نسبة الإناث	المجموع	بالآلاف	نسبة الإناث	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع
القوقاز وآسيا الوسطى												
أرمينيا	100	0.8	37	100	6	62	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	100	0.9	67	100	16	69	...	...	...	...	...	...
جورجيا	100	2	45	100	14	63	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	**100	*3	**71	**100	**27	**63	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	100	-	-	100	3	76	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا												
بروني دار السلام	99	0.5	35	96	12	66	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصين	100	843	54	95	53,767	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	100	147	51	95	8,724	69	...	...	...	...	...	...
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	**72	**407	**59	**58	**1,684	**62	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	100	0.1	32	97	18	75	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	98	90	47	93	1,400	66	...	...	...	...	...	...
منغوليا	98	9	35	98	35	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	**85	**1,483	**51	**76	**9,607	**60	...	...	...	...	...	...
الفلبين	98	364	31	96	2,371	45	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	100	0.5	40	97	142	79	...	...	...	...	...	...
تايلاند	98	166	46	93	3,978	63	...	...	...	...	...	...
تيمور - ليشتي	80	43	52	58	259	56	...	...	...	...	...	...
فيتنام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية												
ألبانيا	99	4	59	97	64	70	...	...	...	...	...	...
أندورا	100	-	-	100	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	100	2	48	97	98	86	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	98	18	53	98	105	63	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	100	1	47	99	32	80	...	...	...	...	...	...
قبرص	100	0.3	42	99	12	72	...	...	...	...	...	...
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	100	0.1	39	100	1	43	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	99	16	44	97	273	67	...	...	...	...	...	...
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	100	8	46	99	590	64	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	100	0.4	39	100	2	49	...	...	...	...	...	...
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	100	0.6	45	100	5	50	...	...	...	...	...	...
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	99	0.6	26	93	23	39	...	...	...	...	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجيل الأسود	99	0.7	58	98	8	82	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	99	6	45	94	497	68	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	99	4	38	99	30	66	...	...	...	...	...	...
رومانيا	99	24	49	99	236	67	...	...	...	...	...	...
الاتحاد الروسي	100	62	41	100	384	61	...	...	...	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	100	3	48	99	85	79	...	...	...	...	...	...

اكتساب المهارات الأساسية ²				إلمام الشباب والكبار بالقراءة والكتابة ¹					
نسبة السكان بحسب الفئة العمرية الذين يحققون على الأقل مستوى ثابتاً من الإقنات في:				إلمام الكبار بالقراءة والكتابة (15 سنة فما فوق)			إلمام الشباب بالقراءة والكتابة (15 إلى 24 سنة)		
مهارات الحساب		المهارات الوظيفية		نسبة القراءة لدى الكبار (%)		نسبة القراءة لدى الشباب (%)		عدد الشباب الأميين	
الشباب (16 إلى 24 سنة)	الكبار (16 سنة فما فوق)	الشباب (16 إلى 24 سنة)	الكبار (16 سنة فما فوق)	عدد الكبار الأميين 2010-2016 ²	المجموع (بالآلاف)	نسبة الإناث	عدد الشباب الأميين 2010-2016 ²	المجموع (بالآلاف)	نسبة الإناث
2012-2015 ²	2012-2015 ²	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	نسبة الإناث	المجموع	المجموع	نسبة الإناث
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	88	87	94	...	1,793	68	...	68	96
...	...	...	...	...	2,618	85	...	66	99
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	96	97	98	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	52	0.6	98	41	0.1	98
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	96	97	98	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	44	1	99	34	0.3	99
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	47	0.4	99	42	0.1	99
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
				جنوب آسيا					
...	...	...	...	59	10,373	32	62	2,947	47
...	...	...	...	55	31,525	73	41	2,460	92
...	...	...	...	56	223	57	61	19	87
...	...	...	...	65	265,568	69	62	32,620	86
...	...	...	...	66	9,113	85	55	273	98
...	...	...	...	47	4	99	37	0.5	99
...	...	...	...	67	6,989	60	69	823	85
...	...	...	...	63	51,636	57	62	10,145	73
...	...	...	...	59	1,323	91	38	60	98
				أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى					
...	...	...	...	71	4,240	66	66	1,048	77
...	...	...	...	**59	**3,816	**33	**62	**948	**52
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	58	6,189	35	56	1,728	50
...	...	...	...	61	2,274	62	64	425	80
...	...	...	...	69	49	87	35	2	98
...	...	...	...	62	3,319	71	62	812	81
...	...	...	...	**...	**1,659	**37	**59	**570	**36
...	...	...	...	56	5,885	22	56	2,013	31
...	...	...	...	**57	**219	**49	**53	**42	**72
...	...	...	...	**67	**491	**79	**62	**147	**81
...	...	...	...	55	7,116	44	56	2,093	53
...	...	...	...	75	9,758	77	69	2,278	100
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	**57	**177	**82	**45	**37	**89
...	...	...	...	**59	**578	**42	**57	**142	**61
...	...	...	...	63	4,203	71	59	699	86
...	...	...	...	58	4,725	32	59	1,285	46
...	...	...	...	65	571	46	64	142	60
...	...	...	...	**62	**5,487	**79	**51	**1,184	**87
...	...	...	...	**33	**315	**77	**22	**65	**87
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	56	3,622	72	53	1,046	77
...	...	...	...	**60	**3,548	**62	**49	**960	**73
...	...	...	...	59	6,129	33	60	1,688	49
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	65	75	93	38	4	98
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	54	164	88	42	27	94
...	...	...	...	**55	**7,366	**15	**58	**2,332	**24
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	60	1,985	68	47	384	82
...	...	...	...	75	10	90	56	1	97

[illegible]

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك.

لملاحظة/ألف: يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في هذا الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز/ يوليو 2016.

لملاحظة: بناءً على تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء الوارد إزاءها (**). هي تقديرات وضعت باستخدام النموذج العام لإعداد إسقاطات محو الأمية بحسب السن في معهد اليونسكو للإحصاء.

للمحولة جيم: عدد السكان المستخدم لاستنباط عدد الأيمن مستمد من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2015 (الأمم المتحدة، 2015). ويستند ذلك إلى المتغير المتوسط. أما بالنسبة إلى البلدان التي لديها بيانات وطنية عن نحو الأمم المتحدة، فقد استخدم عدد السكان المسجل في التعداد أو الاستقصاء السكان للسنة المعنية، وأما بالنسبة إلى البلدان التي تتوفر بشأنها تقديرات صادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء، فقد استخدم عدد السكان في السنة المعنية.

1 - تستند بيانات القرائية المستخدمة إلى أساليب التقييم التقليدية - أي إما إلى التصريح الذاتي أو تصريح الغير وإما إلى مؤشرات التحصيل الدراسي البديلة - لذا ينبغي توخي الحذر في تفسيرها، فهي لا تعتمد على أي اختبار وقد تتأثر في تقدير مستوى القرائية.

2 - الأرقام المدرجة في أحد بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية، والحصول على مزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية لمحو الأمية، وأساليب التقييم ومصادر البيانات وسنوات الإعداد، انظر مقدمة الجداول الإحصائية والجداول الوصفية الخاص بإحصاءات محو الأمية (المنشور على الموقع الإلكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم).

3- البيانات الخاصة باكتساب المهارات الأساسية مستمدة من الدراسة الاستقصائية لمهارات الكبار (برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار 2012-2015) (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013 و2016).

(أ) بيانات محو الأمية مستمدة من اختبارات قراءة مباشرة أجريت في إطار دراسات استقصائية وطنية ودولية للأسر المعيشية.

(*) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات/إسقاطات جزيئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمستويات المرجعة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزيئياً يسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(...) بيانات غير متوافرة.

الحدود 11: الغاية 4-7 من هدف التنمية المستدامة 4 - التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

يكتسب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك جملة من السُّبل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة وأتباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، الترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام 2030

[illegible]

371 التقرير العالمي لرصد التعليم • 2017/8

تعزيز التنمية المستدامة والمواطنة العالمية في المناهج الدراسية						البلد أو الإقليم
إدراج مسائل تتعلق بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة في أطر المناهج الدراسية الوطنية ^{2,3}						
المساواة بين الجنسين ¹	حقوق الإنسان ⁴	التنمية المستدامة ⁵	المواطنة العالمية ⁶	نسبة المدارس التي توفر تعليمًا يقوم على المهارات الحياتية في مجال فيروس نقص المناعة البشرية/ مرض الإيدز ⁷		
2015–2005	2015–2005	2015–2005	2015–2005	2015–2005	2010–2009	
القيمة الوسطى						
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...		

الجدول 12: الغايتان 4-أ و 4-ب من هدف التنمية المستدامة 4 - مرافق التعليم وبيئات التعلم وطلاب التعليم العالي المتنقلين دولياً والمنح الدراسية الدولية

بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف وشاملة للجميع: الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المنح المدرسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، وبخاصة لأقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقية، لالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك منح التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنية والهندسية والعلمية في البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية الأخرى، بحلول عام 2020

البلد أو الإقليم	بيئات التعلم الشاملة والفعالة						
	مرافق التعليم						
	المياه والصرف الصحي والمرافق الصحية في المدارس ¹			المعلومات والاتصال والتكنولوجيا			
	نسبة المدارس التي تتمتع بما يلي:			نسبة المدارس التي تتمتع بما يلي:			
	مرافق الشرب الأساسية	مرافق الصرف الصحي أو المراحيض الأساسية	منها مراحيض غير مختلطة	مرافق غسل الأيدي الأساسية	الكهرباء	استخدام الإنترنت لأغراض تعليمية	استخدام الحواسيب لأغراض تعليمية
	2014	2014	2014	2014	2015	العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015
القوقاز وآسيا الوسطى							
أرمينيا	93	86	...	...	*100	...	*100
أذربيجان ⁴	5	68	...	...	*100	...	*84
جورجيا	75	70	...	...	*100	...	*100
كازاخستان ⁴	85	85	...	...	...	...	*100
قيرغيزستان ⁴	30	69	53	...	*100	...	*86
طاجيكستان	51	31	...	...	...	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	100	100	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا							
بروني دار السلام	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	57	82	...	...	...	...	*3
الصين	99	65	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين ⁴	...	...	...	...	*100	...	*100
إندونيسيا	89	53	...	...	...	...	...
اليابان	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	58	48	...	...	...	...	...
ملاكو، الصين	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا ⁴	100	100	...	...	*100	...	*91
منغوليا	48	52	...	...	*100	...	*91
ميانمار	59	23	...	...	*5	...	...
الفلبين	95	52	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	...	...	...	...	*100	...	*100
سنغافورة ⁴	...	...	...	...	*100	...	*100
تايلاند	60	45	...	...	*98	...	*98
تيمور - ليشتي	54	65	...	...	...	...	...
فيتنام	72	72	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية							
ألبانيا	51	30	...	...	...	...	...
أندورا	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس ⁵	100	100	...	...	*100	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	100	100	...	...	...	...	...
بلغاريا	100	100	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	100	100	...	...	...	...	...
قبرص	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	...	...	...	...	...	...	...
المجر	...	...	...	...	...	...	...
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...
أيرلندا	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	...	...	...	...	...	...	...
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	...	...	...	...	...	...
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	...	...	...	...	...	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	95	95	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	51	70	...	...	...	...	...
رومانيا	90	90	...	...	...	...	...
الاتحاد الروسي	100	100	...	...	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...

المنح الدراسية		طلاب التعليم العالي المتقلون دولياً			
حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية للمنح الدراسية والتكاليف المشبوبة إلى الطلاب	حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للمنح الدراسية	الحراك الدولي للطلاب			
		الطلاب المتقلون دولياً (المغادرون)		الطلاب المتقلون دولياً (الوافدون)	
مجموع المدفوعات الإجمالية (بالآلاف)	مجموع المدفوعات الإجمالية (بالآلاف)	معدل التنقل للمغادرين (%) ^١	عدد المقيدون في التعليم العالي (بالآلاف)	معدل التنقل للوافدين (%) ^٢	عدد المقيدون في التعليم العالي (بالآلاف)
بسر الدولار الثابت لعام 2015	بسر الدولار الثابت لعام 2015	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في
2015	2015	2015	2015	2015	2015
		المجموع	المجموع	المجموع	المجموع
11	4	**7.1	**8	4.1	4
9	2	**19.5	**40	2.1	4
17	3	**6.9	**9	3.7	5
13	3	**12.5	**78	2.0	13
7	3	**3.6	**9	4.8	13
3	2	**6.3	**16	0.6	2
2	0.9	*106.8	**51	*0.2	*0.1
10	4	**10.5	**28	0.3	0.7
...	...	**32.1	**3	4.9	0.5
16	13	**2.4	**5	...	...
317	18	1.8	801	0.3	123
1	0.9	**0.3	**2	...	...
...	...	**11.6	**35	10.7	32
96	66	**0.8	**42	...	...
...	...	*0.9	**30	*3.4	*133
12	11	**2.7	**3	0.2	0.3
...	...	**8.5	**3	39.7	12
14	4	**7.9	**64	7.4	60
16	10	**5.4	**10	0.7	1
13	12	...	**7	...	...
16	14	*0.4	**15	...	...
...	...	**3.3	**108	1.7	55
...	...	*8.7	**24	*19.2	*49
12	5	**1.3	**28	*0.5	*12
9	8	...	**4	...	...
88	44	**2.6	**64	0.1	3
19	4	**15.2	**24	1.7	3
...	...	**253.8	**1	41.7	0.2
...	...	**4.0	**17	15.9	68
26	10	**6.0	**29	3.3	16
...	...	**2.6	**13	11.2	56
26	2	**10.2	**11	7.5	8
...	...	**8.9	**25	4.2	12
...	...	...	**50	...	*151
...	...	**5.4	**9	0.5	0.8
...	...	**42.0	**16	17.6	7
...	...	**3.1	**12	10.5	42
...	...	**1.6	**5	10.3	32
...	...	**8.0	**4	5.2	3
...	...	**3.1	**9	7.7	23
...	...	*3.3	**81	*9.8	*235
...	...	**3.9	**116	7.7	229
...	...	*5.3	**37	*4.2	*28
...	...	**3.4	**10	7.1	22
...	...	*14.8	**3	*6.5	*1
...	...	**7.3	**16	7.4	16
...	...	**3.1	**57	5.0	90
...	...	**7.1	**6	6.1	5
...	...	**132.5	**1.0	87.6	0.7
...	...	**8.5	**12	3.5	5
...	...	...	**10	...	*3
...	...	**9.4	**1	6.2	0.8
...	...	...	**0.3	...	...
3	0.7	...	**5	...	...
...	...	**1.8	**15	10.2	86
...	...	**6.9	**19	3.5	10
...	...	*1.4	**24	*2.0	*35
...	...	**3.6	**12	5.0	17
28	20	**18.2	**20	2.5	3
...	...	**6.2	**33	4.3	23
...	...	**0.9	**56	3.4	213
...	...	...	**0.8	...	...

بيئات التعلم الشاملة والفعالة							
مرافق التعليم							
المعلومات والاتصال والتكنولوجيا				المياه والصرف الصحي والمرافق الصحية في المدارس ¹			
نسبة المدارس التي تتمتع بما يلي:				نسبة المدارس التي تتمتع بما يلي:			
الكهرباء	استخدام الإنترنت لأغراض تعليمية	استخدام الحواسيب لأغراض تعليمية	العام الدراسي المنتهي في	مرافق غسل الأيدي الأساسية	منها مراحيض غير مختلطة	مرافق الصرف الصحي أو المراحيض الأساسية	مياه الشرب الأساسية
2015	2015	2015	2015	2014	2014	2014	2014
...	...	...	...	...	...	95	95
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي							
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	68	71
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	32	21	64
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	74	93
...	...	...	...	...	...	98	94
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	90	90
...	...	...	...	...	...	100	73
...	...	...	...	...	...	53	73
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	60	47
...	...	...	...	...	...	54	58
...	...	...	...	...	...	67	100
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	50	48	70
...	...	...	...	...	...	72	72
...	...	...	...	...	...	60	60
...	...	...	...	...	46	67	66
...	...	...	...	...	85	80	88
...	...	...	...	...	69	69	94
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	25	50
...	...	...	...	...	85	87	90
...	...	...	...	...	...	72	64
...	...	...	...	...	55	51	64
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	68	65	80
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	89	95
شمال أفريقيا وغرب آسيا							
...	...	...	...	...	...	100	95
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	65	25
...	...	...	...	...	...	73	95
...	...	...	...	...	...	41	62
...	...	...	...	...	20	99	66
...	...	...	...	...	...	100	100
...	...	...	...	...	...	100	97
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	50	100
...	...	...	...	...	...	100	100
الجزائر							
البحرين							
مصر							
العراق							
إسرائيل							
الأردن							
الكويت							
لبنان							
ليبيا							
المغرب							
عمّان							

المنح الدراسية		طلاب التعليم العالي المتقلون دولياً				
حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية للمنح الدراسية والتكاليف المشبوبة إلى الطلاب	حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للمنح الدراسية	الحراك الدولي للطلاب				
مجموع المدفوعات الإجمالية (بالآلاف)	مجموع المدفوعات الإجمالية (بالآلاف)	الطلاب المتقلون دولياً (المغادرون)	الطلاب المتقلون دولياً (الوافدون)	عدد المقيدون في التعليم العالي (بالآلاف)	معدل التنقل للوافدين (%) ²	عدد المقيدون في التعليم العالي (بالآلاف)
بسر الدولار الثابت لعام 2015	بسر الدولار الثابت لعام 2015	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	
2015	2015	2015	2015	2015	2015	
...	...	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	
25	5	**5.7	**14	4.1	10	
...	...	*16.2	**31	*5.6	11	
...	...	*2.8	**3	*2.7	*2	
...	...	**1.7	**33	*2.9	*56	
...	...	**4.1	**17	6.2	27	
...	...	**4.2	**12	17.2	51	
10	2	**7.6	**5	3.5	2	
76	11	**3.4	**60	3.2	58	
...	...	*1.3	**31	18.2	*429	
...	...	**0.3	**68	4.6	907	
...	...	...	...	...	...	
0.01	0.1	...	**0.4	...	...	
10	4	...	**0.5	...	...	
...	...	*0.3	**8	...	...	
...	...	**8.5	**0.1	27.6	0.3	
...	...	...	**3	...	...	
...	...	...	**1	...	...	
0.4	0.4	**9.7	**0.8	...	...	
...	...	**176.0	**2	17.6	0.2	
4	1	...	**10	...	...	
66	15	**0.5	**41	0.2	20	
...	...	**44.4	**0.4	...	...	
...	...	...	**0.5	...	...	
14	4	**0.8	**9	0.3	4	
35	8	**1.2	**28	0.2	4	
4	2	**1.1	**2	...	...	
3	1	**0.9	**2	...	...	
...	...	*0.6	**0.1	...	...	
0.4	0.2	...	**0.7	...	...	
2	0.8	**0.9	**4	2.1	10	
9	2	*0.2	**14	...	*3	
3	0.9	**2.1	**4	0.4	0.7	
0.3	0.3	**5.0	**0.5	68.2	6	
3	1	**0.9	**3	...	...	
0.9	0.9	...	**1	...	...	
8	3	...	**10	...	...	
2	0.9	**2.1	**4	0.8	1	
1	1	**5.6	**4	...	...	
36	8	*0.8	**30	*0.2	*8	
0.1	0.1	...	**0.03	...	...	
2	0.8	...	**2	...	...	
2	0.9	*0.2	**3	...	...	
2	0.9	...	**3	...	...	
14	4	...	**17	...	...	
...	...	**12.6	**0.4	*73.2	*2	
0.6	0.5	**35.8	**1.0	19.4	0.5	
...	...	...	...	...	...	
0.5	0.4	...	**0.7	...	...	
...	...	**46.9	**0.1	36.1	0.07	
0.7	0.6	...	**0.9	...	...	
...	...	...	**4	...	...	
...	...	**53.5	**0.2	...	...	
2	1	**1.7	**3	...	...	
8	1	...	**17	...	...	
85	15	**1.6	**21	0.6	8	
...	...	**13.8	**5	13.9	5	
43	14	**0.9	**26	*1.9	*48	
14	5	...	**29	...	...	
...	...	**3.6	**13	*2.8	*10	
18	4	**7.1	**22	12.9	40	
...	...	*0.2	**22	...	...	
25	3	**6.7	**14	9.9	21	
6	1	...	**10	...	...	
138	20	**5.0	**44	*1.8	*14	
...	...	**11.6	**15	2.8	4	

بيئات التعلم الشاملة والفعالة							
مرافق التعليم							
المياه والصرف الصحي والمرافق الصحية في المدارس ¹				المعلومات والاتصال والتكنولوجيا			
نسبة المدارس التي تتمتع بما يلي:				نسبة المدارس التي تتمتع بما يلي:			
مرافق الصرف الصحي أو المراحيض الأساسية	منها مراحيض غير مختلطة	مرافق غسل الأيدي الأساسية	مياه الشرب الأساسية	الكهرياء	استخدام الإنترنت لأغراض تعليمية	استخدام الحواسيب لأغراض تعليمية	العام الدراسي المنتهي في
2014	2014	2014	2014	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	2015
2014	2014	2014	2014	2015	2015	2015	2015
...	...	...	...	100*	21*	64*	...
...	...	94	96	100*	61*	100*	...
...	...	85	89	...	...	...	...
...	...	100	100	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
...	60	...	70	...	...	...	...
...	...	99	99	...	...	...	...
...	...	100	100	...	...	...	...
...	...	53	53	...	...	...	...
المحيط الهادي							
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	95	100	...	...	...	...
كيريباتي	...	4	3	...	...	...	...
جزر مارشال	...	10	20	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	100*	...
نيوي	...	100	100	...	...	...	...
بالاو	...	100	100	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	...	...	95	...	...	...	...
جزر سليمان	...	66	50	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	60	71	...	...	...	...
فانواتو	...	70	84	...	...	...	...
جنوب آسيا							
أفغانستان	...	43	53	...	...	...	...
بنغلاديش	...	...	87	...	...	...	...
بوتان ²	...	73	84	...	66*	...	...
الهند	...	59	75	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	89	...	32*	72*	...
المدىف ^{3,4}	...	...	97	...	40**	40**	100*
نيبال	...	76	87	...	...	3*	...
باكستان	...	...	62	...	...	...	...
سري لانكا	...	90	86	...	18*	60*	82*
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى							
أنغولا	...	54	7	...	...	...	...
بنين	...	78	33	...	...	...	...
بوتسوانا ⁵	...	50	50	...	...	83*	...
بوركينافاسو	...	79	48	...	...	...	...
بوروندي	...	61	37	...	...	...	...
كابو فيردي	...	86	95	...	...	...	...
الكامرون ⁶	...	26	31	...	...	6**	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	45	25	...	...	...	...
تشاد	...	41	14	...	...	...	...
جزر القمر	...	54	46	...	...	...	...
الكونغو	...	35	34	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	46	77	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	29	20	...	...	...	...
جيبوتي	...	86	86	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	14	61	...	...	...	...
إريتريا	...	64	62	...	...	...	...
إثيوبيا	7	41	40	...	...	...	...
غابون	...	61	66	...	...	...	...
غامبيا	...	73	95	...	...	22**	...
غانا	...	58	57	...	...	...	...
غينيا	...	63	19	...	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	28	...	...	...	...
كينيا	...	21	46	...	...	...	...
ليسوتو	...	40	30	...	...	...	...
ليبيريا	...	...	60	...	...	6*	...
مدغشقر ⁷	...	30	27	...	...	...	...
ملاوي	4	...	90	...	...	...	...

المنح الدراسية		طلاب التعليم العالي المتقنون دولياً			
حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للمنح الدراسية والتكاليف المشبوبة إلى الطلاب	حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للمنح الدراسية	الحراك الدولي للطلاب			
مجموع المدفوعات الإجمالية (بالآلاف)	مجموع المدفوعات الإجمالية (بالآلاف)	الطلاب المتقنون دولياً (المغادرون)	الطلاب المتقنون دولياً (الوافدون)	عدد المقيدون في التعليم العالي (بالآلاف)	معدل التثقل للوافدين (%) ²
بسرر الدولار الثابت لعام 2015	بسرر الدولار الثابت لعام 2015	معدل التثقل للمغادرين (%) ³	عدد المقيدون في التعليم العالي (بالآلاف)	معدل التثقل للوافدين (%) ²	عدد المقيدون في التعليم العالي (بالآلاف)
2015	2015	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في
2015	2015	2015	2015	2015	2015
19	6	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع
...	...	**11.9	**26	-	-
...	...	**18.3	**5	37.7	11
...	...	**5.7	**86	4.8	73
5	3	*1.5	**11	...	...
50	8	**5.0	**38	...	...
76	14	**5.7	**18	2.0	6
80	9	**0.8	**46	1.2	72
...	...	**6.8	**11	46.9	73
17	2	...	**20	...	...
...	...	...	...	...	...
0.2	0.2	*0.8	**12	*18.3	294
6	6	...	**0.2	...	...
3	3	...	**1	...	...
0.1	0.1	...	**1	...	...
0.2	0.2	...	**0.2	...	...
0.7	0.7	...	**0.4	...	...
...	...	...	**0.2	...	...
0.1	0.1	**1.9	**5	21.1	57
0.2	0.1	...	**0.0	...	...
27	27	*+3.9	**0.0	*22.8	*0.2
6	6	...	**1	...	...
6	6	...	**0.8	...	...
...	...	...	**3	...	...
3	3	...	**0.1	...	...
2	2	...	**1	...	...
3	3	...	**0.4	...	...
...	...	...	**2	...	...
11	7	*7.3	**24	...	...
31	14	*1.4	**33	...	...
6	6	*+41.8	**4	...	...
119	16	**0.8	**254	0.1	42
71	6	**1.1	**51	0.3	14
4	4	*36.4	**2	...	...
19	7	**8.8	**39	...	...
43	15	**2.5	**47	...	...
11	9	**5.8	**18	0.3	1.0
4	2	**5.3	**12	...	...
11	2	*+2.8	**5	...	...
2	2	**6.7	**3	2.6	1
7	1	**4.5	**4	*2.9	*2
3	1	*4.3	**2	*3.2	*2
9	1	**24.2	**3	1.3	0.2
71	8	**6.0	**24	...	...
3	1	...	**1	...	...
4	1	*+12.9	**6	...	...
10	5	*75.7	**5	...	...
12	4	*+22.3	**8	*0.9	*0.3
20	4	**4.1	**8	1.8	3
8	3	*+1.4	**9	*1.2	*5
5	1	...	**2	...	...
0.4	0.2	...	**1	...	...
0.6	0.1	*13.4	**2	...	...
12	7	*0.8	**6	...	...
15	2	...	**6	...	...
1.2	1.0	...	**2	...	...
12	6	**2.8	**12	4.3	18
17	2	*5.1	**6	...	...
2	0.4	...	**2	...	...
14	8	...	**13	...	...
0.9	0.8	*12.4	**3	*0.4	*0.09
1	0.9	...	**0.9	...	...
13	3	*3.7	**4	*1.8	*2
2	2	...	**2	...	...

بيئات التعلم الشاملة والفعالة			
مرافق التعليم			
المياه والصرف الصحي والمرافق الصحية في المدارس ¹			البلد أو الإقليم
نسبة المدارس التي تتمتع بما يلي:			
الكهرباء	استخدام الإنترنت لأغراض تعليمية	استخدام الحواسيب لأغراض تعليمية	
العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015	
2014	2014	2014	
...	25	65	مالي
...	13	32	موريتانيا
...	100	100	موريشيوس
...	...	50	موزمبيق
...	...	81	ناميبيا
...	15	29	النيجر
...	...	32	نيجيريا
37	...	94	رواندا
...	83	90	ساو تومي وبرنسيبي
...	55	69	السنغال
...	100	100	سيشيل ⁶
...	...	62	سيراليون
...	...	45	الصومال
...	...	100	جنوب أفريقيا
...	...	40	جنوب السودان
...	72	81	سوازيلند
...	...	25	توغو
37	...	75	أوغندا
1	...	11	جمهورية تنزانيا المتحدة
...	...	50	زامبيا
...	...	42	زيمبابوي
القيمة الوسطى	القيمة الوسطى	القيمة الوسطى	العالم ⁸
...	...	73	
...	...	70	القوقاز وآسيا الوسطى
...	...	53	شرق وجنوب شرق آسيا
...	...	...	شرق آسيا
...	...	53	جنوب شرق آسيا
...	...	...	أوروبا وأمريكا الشمالية
...	...	88	أمريكا اللاتينية والكاريبي
...	...	100	الكاريبي
...	...	69	أمريكا اللاتينية
...	...	99	شمال أفريقيا وغرب آسيا
...	...	83	شمال أفريقيا
...	...	99	غرب آسيا
...	...	...	المحيط الهادي
...	...	78	جنوب آسيا
...	46	61	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
...	42	63	البلدان المنخفضة الدخل
...	...	69	البلدان المتوسطة الدخل
...	...	65	الشرحية الدنيا من الدخل المتوسط
...	...	81	الشرحية العليا من الدخل المتوسط
...	...	...	البلدان المرتفعة الدخل

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ تقديرات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم فيما يخص معدلات التنقل المتوسطة المرجحة للمغادرين.

ملحوظة: يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في هذا الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز/يوليو 2016.

1 - مبادرة اليونسيف لتوفير المياه وخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع في المدارس (آذار/مارس 2017). البيانات المقدمة تقديرية ولا تراعي التعريف الكامل للخدمات «الأساسية»؛ وتستند إلى البيانات الوطنية المتوافرة حالياً والتي تشير إلى 13 مؤشراً مختلفاً مستخدماً في مختلف البلدان، وتتراوح تلك المؤشرات بين النفاذ إلى أي مرافق والنفاذ إلى المرافق المحسنة والوظيفية.

2 - عدد الطلاب من الخارج الذين يدرسون في بلد ما كنسبة مئوية من مجموع المقيدّين في التعليم العالي في ذلك البلد.

3 - عدد طلاب بلد ما يدرسون في الخارج كنسبة مئوية من مجموع المقيدّين في التعليم العالي في ذلك البلد.

4 - نسبة المدارس المزودة بالإنترنت تشير إلى المؤسسات العامة فقط.

5 - نسبة المدارس المزودة بحواسيب تشير إلى المؤسسات العامة فقط.

6 - نسبة المدارس المزودة بالكهرباء تشير إلى المؤسسات العامة فقط.

7 - نسبة المدارس المزودة بالإنترنت والحواسيب تشير إلى مدارس الضفة الغربية فقط.

8 - قد لا يساوي مجموع المساعدات المقدمة لغرض تقديم منح دراسية في المجموعات الإلّيمية وغيرها من مجموعات البلدان مجاميع العالم لأن بعض المساعدات المقدمة لغرض تقديم منح دراسية غير مخصصة بحسب المنطقة أو البلد.

البيانات الواردة بالخط الداكن تخص العام الدراسي المنتهي في 2016.

البيانات التي يرد إزاحتها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2014.

البيانات التي يرد إزاحتها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2013.

البيانات التي يرد إزاحتها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2012.

البيانات التي يرد إزاحتها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2011.

البيانات التي يرد إزاحتها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

(-) النسبة معدومة أو ضئيلة.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 13: الغاية -4ج من هدف التنمية المستدامة 4 - هيئة التدريس ومؤهلات المعلمين والتدريب في مرحلة التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نموًا والدول الحزيرة الصغيرة النامية، بحلول عام 2030

[illegible]

383 التقرير العالمي لرصد التعليم • 2017/8

التعليم الثانوي										التعليم الابتدائي					
نسبة التلاميذ/ المعلمين ^١ المدرسين	نسبة التلاميذ/ المعلمين ^٢ المؤهلين	نسبة التلاميذ/ المعلمين ^٣	تدريب المعلمين			مؤهلات المعلمين			هيئة التدريس	نسبة التلاميذ/ المعلمين ^٣ المدرسين	نسبة التلاميذ/ المعلمين ^٣ المؤهلين	نسبة التلاميذ/ المعلمين ^٣	تدريب المعلمين		
			المعلمون المدربون في قاعات التدريس (%) ^٢	المعلمون المؤهلون في قاعات التدريس (%) ^١	عدد المعلمين في قاعات التدريس	المعلمون المؤهلون في قاعات التدريس (%) ^١	عدد المعلمين في قاعات التدريس	المعلمون المدربون في قاعات التدريس (%) ^٢							
العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في			
2015	2015	2015	2015			2015			2015	2015tt	2015	2015	2015		
			الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	المجموع (بالآلاف)				الإناث	الذكور	المجموع
...	...	^{١0}	...	...	...	...	...	...	^{١5}	...	...	^{١7}	...	...	...
...	...	12	...	...	...	...	...	...	276	...	...	13	...	...	...
...	...	13	...	...	...	...	...	...	66	...	...	12	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	^{١0}	...	...	...
...	...	^{١0}	...	...	...	...	...	...	^{١8}	...	...	^{١5}	...	...	...
...	...	7	...	...	...	...	...	...	340	...	²⁰	^{١7}	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	412	...	...	^{١7}	...	...	...
...	...	^{١5}	...	...	...	...	...	...	^{1,639}	...	...	^{١5}	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	12	11	73	72	73	93	97	94	0.7	22	14	14	66	56	65
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35	36	16	53	37	47	42	52	46	2	¹⁸	¹⁸	¹⁸	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰
5	⁵	6	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰	0.6	30	71	20	70	61	68
36	...	21	58	56	57	...	...	...	55	⁷	⁷	10	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰
...	...	^{١7}	...	...	...	...	...	...	^{1,451}	31	...	18	67	40	58
9	⁸	8	83	100	89	⁹⁴	⁹²	⁹⁴	0.3	...	...	²¹	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	^{١3}	12	92	86	92
...	...	²¹	...	...	...	...	...	...	⁷⁵	^{١5}	^{١5}	^{١3}	⁸⁷	⁹⁴	⁸⁸
25	26	26	⁹⁹	⁹⁹	⁹⁹	99	98	98	187	...	...	²⁰	...	...	...
14	14	14	96	96	96	99	99	99	33	²⁵	27	24	⁹⁹	⁹⁷	⁹⁸
9	11	9	100	100	100	...	...	82	91	13	13	13	94	94	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9	11	9	100	100	100
24	...	11	47	40	45	⁴⁸	⁴²	⁴⁶	0.5	...	...	...	...	...	...
...	27	22	...	...	...	83	82	83	42	22	²²	14	66	53	64
30	86	22	78	69	74	22	31	26	86	...	18	18	...	...	...
34	31	31	93	90	92	100	100	100	19	31	134	25	82	78	81
28	12	12	45	37	42	100	100	100	0.8	31	30	30	96	93	96
...	...	11	...	...	...	...	...	...	111	27	17	17	65	59	64
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	16	...	...	...	...	...	...	40	...	...	29	...	...	...
19	111	16	88	79	85	12	21	15	13	23	23	22	94	89	93
...	...	^{١6}	...	...	...	...	...	...	⁸⁰⁶	...	...	²⁷	...	...	...
...	...	^{١3}	...	...	...	...	...	...	^{0.03}	...	...	^{١1}	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14	^{١5}	^{١4}	⁹⁶	⁹⁵	⁹⁶	⁸⁹	⁸⁸	⁸⁸	²³	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	²⁶	²³	²²	⁷⁹	⁹⁹	⁸³
17	18	14	86	84	85	79	77	78	190	...	...	...	...	...	...
14	8	8	62	54	60	100	100	100	0.5	19	21	18	...	...	97
18	...	12	⁷⁶	⁶¹	⁷¹	...	...	...	1	21	15	15	73	62	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	¹⁸	...	15	⁸⁰	⁷³	⁷⁹
26	30	15	60	55	58	53	45	50	0.7	...	...	...	...	...	...
...	⁸	⁸	...	...	...	⁹⁰	⁹⁷	⁹³	^{0.4}	18	84	15	86	77	84
62	17	13	20	26	21	80	74	79	4	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	249	15	14	5	12	6
10	10	10	...	...	98	...	...	98	0.2	...	...	⁹	...	...	⁸⁹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	^{١1}	^{١1}	^{١1}	...	...	¹⁰⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24	24	24	100	100	100
12	10	10	85	81	83	96	98	97	9	14	12	12	83	80	82
23	^{١7}	^{١4}	⁶⁸	⁵⁹	⁶³	⁸⁸	⁸³	⁸⁵	⁵⁷²	³²	²⁷	²³	⁷⁵	⁶⁹	⁷³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	^{١2}	...	...	...	...	...	...	⁶²	...	...	^{١2}	...	...	...
15	^{١5}	^{١5}	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰	⁵¹	^{١7}	^{١7}	^{١7}	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰
...	...	7	...	...	...	...	...	...	40	11	11	9	82	53	79
8	...	⁸	⁹⁹	⁹⁸	⁹⁹	...	...	...	⁴⁸	^{١3}	...	^{١2}	⁹⁷	⁹⁶	⁹⁷
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26	26	26	100	100	100
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	⁷¹	20	100	100	100	³¹	²⁴	²⁸	36	24	⁵¹	24	100	100	100
...	11	11	...	...	...	...	100	100	9	...	12	12	...	...	...
11	¹¹	¹¹	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰	¹⁰⁰	³¹²	11	11	11	100	100	100

387 التقرير العالمي لرصد التعليم • 2017/8

البلد أو الإقليم	التعليم قبل الابتدائي									
	هيئة التدريس			مؤهلات المعلمين			تدريب المعلمين			نسبة التلاميذ/ المعلمين ³ المدرسين
	عدد المعلمين في قاعات التدريس			المعلمون المؤهلون في قاعات التدريس (%)			المعلمون المدربون في قاعات التدريس (%)			
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			
	2015			2015			2015			
المجموع (بالآلاف)	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	2015
جنوب أفريقيا	26***	...	...	...	...	...	...	...	...	32***
جنوب السودان	3	87	84	90	...	...	...	...	...	40
سوازيلند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توغو	4	28	41	28	63	65	63	49	108	31
أوغندا	17	87	76	89	...	...	...	...	33	29
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زيمبابوي	10	25	41	24	27	46	26	138	150	37
العالم	9,328**	...	...	...	...	...	...	...	...	18**
القوقاز وآسيا الوسطى	195**	82	...	...	93**	...	...	12	15	11**
شرق وجنوب شرق آسيا	3,139	...	...	...	...	...	...	...	...	19
شرق آسيا	2,285	...	...	...	...	...	...	...	...	20
جنوب شرق آسيا	854**	...	...	...	89	88	89	25	...	16**
أوروبا وأمريكا الشمالية	2,778**	...	...	...	...	...	...	...	...	12
أمريكا اللاتينية والكاريبي	1,031**	...	...	...	...	...	...	...	...	20
الكاريبي	77***	...	...	...	...	...	...	...	...	18***
أمريكا اللاتينية	946**	...	...	...	...	...	...	...	...	21**
شمال أفريقيا وغرب آسيا	347**	100	50	100	81**	88**	80**	19	100	20**
شمال أفريقيا	153**	...	...	...	75**	86**	73**	...	...	25**
غرب آسيا	193**	100	96	100	85**	85**	77**	19	17	16**
المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...
جنوب آسيا	1,052**	...	...	...	...	...	...	...	...	20
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	732**	81	76	81	36**	29**	39**	38	33	30**
البلدان المنخفضة الدخل	389**	87	80	88	40**	21**	44**	...	37	28
البلدان المتوسطة الدخل	2,515**	...	...	...	...	...	...	...	...	20
الشرجة الدنيا من الدخل المتوسط	6,577**	...	...	...	...	...	...	32	...	19**
الشرجة العليا من الدخل المتوسط	4,062	...	...	...	...	...	...	...	...	18
البلدان المرتفعة الدخل	2,362**	...	...	...	...	...	...	...	...	14

التعليم الابتدائي			
هيئة التدريس	مؤهلات المعلمين		
عدد المعلمين في قاعات التدريس	المعلمون المؤهلون في قاعات التدريس (%)		
العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في		
2015	2015		
المجموع (بالآلاف)	المجموع	الذكور	الإناث
214***	...	...	...
27**	84**	84**	84**
9	69	66	71
34	33	32	35
193	84	84	83
191	97	97	98
64***	66**	...	...
73	74	71	77
المجموع	القيمة الوسطى	القيمة الوسطى	القيمة الوسطى
30,878	...	...	...
333	97	...	...
10,083	100	100	100
6,560	100	100	100
3,523**	100	100	100
4,528**	...	...	...
2,990**	...	...	...
271	94	...	...
2,719**	...	...	...
2,635**	100	100	100
1,147**	98	99	98
1,488**	100	100	100
190***	93	96	94
6,055	91	92	91
4,062	87	84	85
2,588**	89	87	87
22,620	93	96	94
11,690	90	88	89
10,930	95	97	96
5,670**	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ملحوظة: يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في هذا الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز/ يوليو 2016.

1 - المعلمون المؤهلون معزفون وفقاً للمعايير الوطنية.

2 - المعلمون المدربون هم المنتفعون على الأقل بالتدريب التربوي والتعليمي المنظم والمعترف به قبل الخدمة أو أثناء فترة الخدمة والإلزامي للتدريس في مرحلة تعليمية محددة، والبيانات الخاصة بالمدرسين المدربين لم تُجمع للبلدان التي جمعت إحصاءاتها التعليمية عن طريق منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أو المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي أو استبيانات مؤشرات التعليم العالمي.

3 - تستند البيانات إلى عدد التلاميذ والمعلمين.

البيانات الواردة بالخط الداكن تخص العام الدراسي المنتهي في 2016.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2014.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2013.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(-) النسبة معدومة أو ضئيلة.

(.) الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

التعليم الثانوي								
نسبة التلاميذ/ المعلمين ³ المدرسين	نسبة التلاميذ/ المعلمين ³ المؤهلين ³	نسبة التلاميذ/ المعلمين ³	تدريب المعلمين			مؤهلات المعلمين		
			المعلمون المدربون في قاعات التدريس (%) ²			المعلمون المؤهلون في قاعات التدريس (%) ¹		
العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في		
2015	2015	2015	2015			2015		
			الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع (بالآلاف)
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	**43	**27	...	...	...	**73	**62	**64
21	*21	*16	*75	*78	*76	*73	*76	*75
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	*86	*84	*85
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	*46	*22	*75	*71	*73	*54	*45	*49
...	...	...	...	...	...	...	...	...
القيمة الوسطى	القيمة الوسطى	المتوسط المرجح	المتوسط المرجح			القيمة الوسطى		
...	...	**18	...	...	...	...	...	**33,051
...	...	10	...	...	...	...	...	895
...	...	15	...	...	...	19	17	9,946
...	...	14	...	...	...	...	16	7,251
23	...	**19	...	...	**97	22	19	**2,695
...	...	12	...	...	...	...	...	7,103
...	...	**16	...	...	...	21	...	**3,826
...	...	14	**87	**89	**88	18	16	176
...	...	**17	...	...	...	28	...	**3,649
...	...	16	**76	**74	**75	17	17	**2,715
...	...	**16	**74	**70	**72	25	25	**1,166
...	...	**15	...	...	...	14	12	**1,549
...	...	...	...	...	...	...	23	...
...	...	30	...	...	...	35	27	5,757
37	26	**21	**47	**44	**45	49	44	**2,607
...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	29	**23	**55	**47	**49	59	49	**1,533
...	...	19	...	...	...	27	25	24,175
...	...	23	...	...	...	33	31	10,821
...	...	**15	...	...	...	19	20	**13,354
...	...	**13	...	...	...	...	...	**7,343

التعليم الابتدائي					
نسبة التلاميذ/ المعلمين ³ المدرسين	نسبة التلاميذ/ المعلمين ³ المؤهلين ³	نسبة التلاميذ/ المعلمين ³	تدريب المعلمين		
			المعلمون المدربون في قاعات التدريس (%) ²		
العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في		
2015tt	2015	2015	2015		
			الإناث	الذكور	المجموع
...	...	***34	...	...	...
...	**55	**47	...	...	...
*34	*40	*28	*83	*79	*82
57	128	42	70	74	73
...	...	*46	...	...	...
*44	*44	*43	*99	*99	*99
...	*73	***48	...	...	...
*42	*49	*36	*88	*84	*86
القيمة الوسطى	القيمة الوسطى	المتوسط المرجح	المتوسط المرجح		
...	...	23	**89	**82	**86
...	22	17	...	...	**97
19	17	17	...	...	...
...	16	16	...	...	...
22	19	**20	...	...	**97
...	...	14	...	...	...
21	...	**22	...	...	...
18	16	19	**77	**55	**70
28	...	**22	...	...	...
17	17	**19	**86	**85	**85
25	25	**22	**86	**83	**85
14	12	**17	**85	**86	**86
...	23	***22	...	...	...
35	27	33	**76	**77	**77
49	44	**39	**65	**59	**62
...	...	...	...	...	...
59	49	**41	**70	**67	**68
27	25	24	**87	**82	**85
33	31	28	**81	**77	**79
19	20	19	...	...	...
...	...	**14	...	...	...

الجدول 14: الغاية 4-ج من هدف التنمية المستدامة 4 - حوافز المعلمين ووقت التدريس في التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول عام 2030

البلد أو الإقليم	نسبة المدرسين غير الدائمين (%)			معدل تناقص أعداد المعلمين (%)						تحفيز المعلمين
	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	
	العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015	العام الدراسي المنتهي في 2015	
	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	
	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015	
أرمينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أرمينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منغوليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تاييلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور - ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رومانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

وقت التدريس			راتب المعلم			
عدد ساعات التدريس في السنة			راتب المعلمين نسبة إلى المهنيين الآخرين الحاصلين على مؤهلات أكاديمية مساوية ^{2,1}			
التعليم الثانوي		التعليم الابتدائي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي
المرحلة العليا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي					
العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015
المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع
2607	³ 3173	³ 2347	...	...	...	...
1767	³ 3932	³ 2234	...	...	...	...
2188	² 2265	³ 3359	...	...	...	...
1838	⁴ 4100	² 2530	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
2941	¹ 1440	⁴ 4163	...	...	...	...
2925	³ 3015	⁴ 4104	...	...	...	...
2835	² 2485	³ 3313	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
2958	² 2176	³ 3511	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
2720	³ 3355	³ 3168	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	² 2870	⁴ 5152	...	...	...	...
2394	² 2394	³ 2453	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
1858	¹ 1866	³ 5273	...	...	...	...
3348	³ 3348	⁴ 5580	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
2142	⁴ 4480	³ 5775	...	...	...	...
...	...	...	0.94	0.86	0.75	...
1176	² 2898	¹ 1568	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
3006	² 2999	² 2683	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	0.58	0.56	0.56	0.48
...	...	...	1.00	0.88	0.87	0.73
...	...	...	0.88	0.88	0.88	0.59
...	...	...	1.10	0.98	0.89	0.65
...	...	...	0.99	0.90	0.76	0.77
...	...	...	1.05	0.98	0.89	...
...	...	...	1.07	1.07	0.96	0.96
...	...	...	0.73	0.71	0.71	0.66
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	0.72	0.69	0.65	0.65
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	1.23	1.23	1.08	1.08
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	0.85	0.85	0.68	0.68
...	...	...	0.74	0.70	0.70	0.62
...	...	...	0.81	0.83	0.82	0.71
...	...	...	...	...	...	...
1581	³ 3621	¹ 2219	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
4556	² 2667	⁴ 4980	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	0.61	0.61	0.61	0.45

392 ملحق | الجداول الإحصائية

وقت التدريس			راتب المعلم				
عدد ساعات التدريس في السنة			راتب المعلمين نسبة إلى المهنيين الآخرين الحاصلين على مؤهلات أكاديمية مساوية ^{2,1}				
التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي	
العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		
2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015	
المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	
...	...	...	0.95	0.88	0.86	0.63	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	0.88	0.84	0.82	0.76	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
1938	4259	2188	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	0.71	0.69	0.68	0.65	
...	...	...	...	...	...	...	
1519	2279	5100	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
1745	2618	5155	...	...	...	...	
2453	3471	4307	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
5280	2040	5400	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
2775	2775	5550	...	...	...	...	
...	...	5000	0.77	0.73	0.73	0.70	
2400	4800	5000	...	...	...	...	
2453	3360	7201	...	...	...	...	
3721	3420	6143	...	...	...	...	
...	...	6401	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
4100	1538	4613	...	...	...	...	
3600	3150	6300	...	...	...	...	
2736	1710	3420	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
1727	2590	3830	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
2580	3870	6954	...	...	...	...	
2387	3580	5370	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
3402	3402	5783	...	...	...	...	
2888	2766	4368	...	...	...	...	
1754	2630	4779	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
2244	3366	5891	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
2280	3420	5130	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
3658	4526	3953	...	...	...	...	
2799	2559	4442	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	0.88	0.99	0.92	0.90	
...	...	...	...	...	...	...	
2364	3152	3965	...	...	...	...	
2888	2805	4500	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
3013	2824	5615	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
1199	3998	2616	...	...	...	...	
2838	2937	5775	...	...	...	...	
2624	2599	4579	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	

تحفيز المعلمين										نسبة المدرسين غير الدائمين (%)				البلد أو الإقليم
معدل تناقص أعداد المعلمين (%)														
التعليم الثانوي بأكمله			التعليم الابتدائي			التعليم قبل الابتدائي								
العام الدراسي المنتهي في 2015			العام الدراسي المنتهي في 2015			العام الدراسي المنتهي في 2015								
الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع		المجموع	المجموع	المجموع		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	تونس		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	تركيا		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	الإمارات العربية المتحدة		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	اليمن		
المحيط الهادي														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	أستراليا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	جزر كوك	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	فيجي	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	كيريباتي	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	جزر مارشال	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ناورو	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نيوزيلندا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نيوي	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	بالاو	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	بابوا غينيا الجديدة	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ساموا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	جزر سليمان	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	توكيلاو	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	تونغا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	توفالو	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	فانواتو	
جنوب آسيا														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	أفغانستان	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	بنغلاديش	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	بوتان	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	الهند	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	جمهورية إيران الإسلامية	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	الملايكا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نيبال	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	باكستان	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	سري لانكا	
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	أنغولا	
...	...	...	11.4	7.2	8.1	...	...	...	...	...	45	...	بنين	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	بوتسوانا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69	...	...	بوركينا فاسو	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	بوروندي	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	كابو فيردي	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	الكامرون	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	جمهورية أفريقيا الوسطى	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	تشاد	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	جزر القمر	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	الكونغو	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39	...	...	كوت ديفوار	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	جمهورية الكونغو الديمقراطية	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	جيبوتي	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41	56	غينيا الاستوائية	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	إريتريا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	إثيوبيا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	غابون	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	2	...	غامبيا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	غانا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32	...	غينيا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	غينيا بيساو	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	كينيا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ليسوتو	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ليبيريا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67	45	...	مدغشقر	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ملاوي	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	مالي	
...	...	...	0.9	1.8	1.5	...	...	...	...	35	18	...	موريتانيا	
...	...	...	3.5	8.4	4.8	...	...	...	...	...	...	...	موريشيوس	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	موزمبيق	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ناميبيا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	النيجر	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نيجيريا	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	رواندا	

[illegible]

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ملحوظة: يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في هذا الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز/يوليو 2016.

1 - نبذة عن التعليم 2016: مؤشرات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي - الحدود D3.2a. تنبيه: <http://oe.cd/disclaimer>.

2- تشير البيانات إلى الزوايا الفعلية لكل المعلمين مقارنةً برؤايتهم بـدول كامل والعاملين طوال العام في التعليم العالي (مستويات إسك 5 إلى 8). ويعرّف المؤشر بأنه نسبة الراتب باستخدام الرواتب المتوسطة السنوية (بما في ذلك الحوافز والموالات) للمعلمين في المؤسسات العامة مقارنةً بأجور العاملين على التعليم على مستوى أكاديمي مماثل (متوسط مرجح) وإلى أجور العاملين بـدول كامل طوال السنة والمتزاوية أعمارهم بين 25 و 64 سنة. العاملان على العاملين على التعليم على

3 - كل القيم الإقليمية الواردة هي قيم وسطى.

لبيانات الواردة بالخط الداكن تخص العام الدراسي المنتهي في 2016.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2014.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2013.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2012.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء.

(-) النسبة معدومة أو ضئيلة.

(...) بيانات غير متوافرة.

[illegible][illegible]

الجدول 15: الالتزام المالي المحلي بالتعليم: الإنفاق العام

	البلد أو الإقليم	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي	الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي	الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الابتدائي لكل تلميذ مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية 2014	الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الابتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الإبتدائي لكل تلميذ مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية 2014	الإنفاق الحكومي على التعليم الإبتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد
		2015	2015	2015	2015	2015	2015
القوقاز وآسيا الوسطى							
	أرمينيا	2.8	10.7	1,280	15.4	947	11.4
	أذربيجان	*2.6	*7.4	...	...	...	...
	جورجيا	*2.0	*6.7	...	...	*753	*9.1
	كازاخستان	2.8	11.9	1,555	6.3	...	...
	قيرغيزستان	*5.5	*16.1	*916	*27.3	...	...
	طاجيكستان	5.2	16.3	774	27.6	...	...
	تركمانستان	*3.1	*20.8	...	...	...	...
	أوزبكستان	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا							
	بروني دار السلام	4.4	*10.0	792	1.0	6,894	9.1
	كمبوديا	*1.9	*9.1	*138	*4.2	*217	*6.6
	الصين	...	...	...	...	...	...
	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...
	هونغ كونغ، الصين	3.3	18.6	3,393	6.2	8,137	14.9
	إندونيسيا	3.6	20.5	*290	*2.7	1,447	13.2
	اليابان	*3.6	*9.3	*1,729	*4.4	*8,791	*22.5
	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	*3.3	*12.2	*487	*9.1	*553	*10.4
	ماكاو، الصين	*2.0	*13.4	...	...	...	...
	ماليزيا	5.0	19.7	1,340	5.0	4,309	16.1
	منغوليا	...	...	...	...	...	...
	ميانمار	...	...	...	...	...	...
	الفلبين	...	...	...	...	...	...
	جمهورية كوريا	5.1	...	5,691	16.8	9,991	29.4
	سنغافورة	*2.9	*20.0	...	...	...	...
	تايلاند	*4.1	*18.9	...	...	*3,627	*23.1
	تيمور - ليشتي	*7.8	*8.0	*152	*6.9	*553	*24.9
	فيتنام	*5.7	*18.5	*1,214	*22.5	*1,130	*20.9
أوروبا وأمريكا الشمالية							
	ألبانيا	*3.5	*12.1	...	...	...	...
	أندورا	3.3	...	...	14.3	...	14.0
	النمسا	*5.5	*10.5	*8,345	*17.1	*11,369	*23.4
	بيلاروس	4.9	11.2	...	...	...	...
	بلجيكا	*6.6	*12.0	*7,627	*17.0	*9,950	*22.2
	البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...
	بلغاريا	*4.1	*11.4	*5,435	*31.8	*3,914	*22.9
	كندا	...	...	...	...	...	...
	كرواتيا	*4.6	*9.6	...	...	...	...
	قبرص	*6.1	*15.5	*4,056	*13.3	*9,854	*32.3
	الجمهورية التشيكية	*4.1	*9.6	*5,017	*15.9	*4,908	*15.5
	الدنمارك	*8.6	*15.2	*16,225	*34.9	*11,909	*25.6
	إستونيا	*5.5	*14.3	...	*10.9	*6,560	*23.0
	فنلندا	*7.2	*12.3	*8,890	*21.4	*8,818	*21.2
	فرنسا	*5.5	*9.7	*7,191	*18.0	*7,212	*18.0
	ألمانيا	*5.0	*11.1	*7,564	*16.1	*8,430	*17.9
	اليونان	...	...	...	...	...	...
	المجر	*4.7	*9.4	*4,609	*19.0	*3,741	*14.7
	آيسلندا	*7.8	*17.7	*9,411	*21.6	*10,675	*24.5
	آيرلندا	*5.3	*13.5	*3,010	*6.3	*7,970	*16.8
	إيطاليا	*4.1	*8.0	*6,047	*16.7	*7,698	*21.2
	لاتفيا	*5.3	*14.0	*5,179	*21.7	*6,598	*27.6
	ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...
	ليتوانيا	*4.6	*13.3	*5,396	*20.9	*5,152	*19.1
	لكسمبرغ	*4.1	*9.6	*19,387	*19.4	*19,720	*19.8
	مالطة	*7.8	*18.8	*6,610	*20.9	*9,013	*28.4
	موناكو	*1.0	*5.0	...	...	...	...
	الجيل الأسود	...	...	...	...	...	...
	هولندا	*5.5	*12.0	*5,972	*12.2	*8,403	*17.1
	النرويج	*7.4	*17.0	*13,166	*20.2	*13,006	*20.0
	بولندا	*4.9	*11.6	*4,599	*17.9	*7,010	*27.2
	البرتغال	*5.1	*9.9	*4,792	*16.6	*6,813	*23.6
	جمهورية مولدوفا	*7.5	*18.8	2,394	47.9	2,075	41.5
	رومانيا	*3.1	*9.2	*2,450	*11.8	*2,250	*11.7
	الاتحاد الروسي	*3.9	*11.1	...	...	...	...
	سان مارينو	...	...	...	...	...	...
	صربيا	*4.2	*9.1	...	...	...	...
	سلوفاكيا	*4.2	*10.2	*4,827	*16.6	*5,945	*20.5
	سلوفينيا	*5.5	*10.0	*6,481	*21.5	*8,705	*28.9
	إسبانيا	*4.3	*9.6	*5,240	*15.5	*5,964	*17.6
	السويد	*7.7	*14.9	*13,237	*28.5	*10,407	*22.4
	سويسرا	*5.1	*15.5	*7,234	*11.8	*15,636	*25.5
	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...

رواتب هيئة التدريس في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحالي على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة	إنفاق التعليم الابتدائي على الكتب المدرسية ومواد التدريس كنسبة مئوية من الإنفاق الحالي على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية بسعر الدولار الثابت لعام 2014	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية بسعر الدولار الثابت لعام 2014	
2015	2015	2015	2015	2015	2015	
...	...	10.0	833	¹ 15.0	¹ 1,221	
...	...	...	...	...	...	
...	...	¹ 14.6	¹ 1,215	...	...	
...	...	11.3	2,806	19.2	4,743	
...	...	⁵ 5.6	¹ 187	...	...	
...	...	19.6	551	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
66.6	...	32.6	24,805	24.1	18,370	
47.5	¹ 10.1	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	23.4	12,776	20.4	11,123	
81.8	...	28.5	3,120	10.5	1,146	
...	...	² 24.6	⁹ 9,591	² 23.9	⁹ 9,333	
81.3	¹ 1.6	² 23.2	¹ 1,236	¹ 14.3	⁷ 761	
...	...	¹ 16.9	² 23,858	¹ 18.9	² 27,312	
56.8	2.3	50.4	13,453	18.4	4,911	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
56.2	...	16.0	5,421	28.1	9,528	
...	...	² 22.4	¹ 17,584	...	...	
18.9	¹ 18.9	¹ 18.0	² 2,827	¹ 17.8	² 2,800	
47.3	⁸ 8.5	...	...	² 23.6	⁵ 526	
73.9	...	³ 33.8	¹ 1,829	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	¹ 13.0	¹ 1,441	⁵ 5.9	⁶ 651	
50.3	0.2	28.8	...	14.9	...	
62.0	...	³ 36.2	¹ 17,623	² 27.2	¹ 13,213	
...	...	16.5	2,894	...	...	
64.7	...	³ 32.9	¹ 14,719	² 25.7	¹ 11,504	
...	...	...	...	...	...	
61.5	...	¹ 16.5	² 2,825	² 22.1	³ 3,775	
66.0	...	...	...	...	...	
...	...	² 25.9	⁵ 5,700	...	...	
83.7	...	² 27.3	⁸ 8,318	³ 39.1	¹ 11,925	
44.6	...	² 21.6	⁶ 6,829	² 23.5	⁷ 7,441	
60.1	...	³ 44.7	² 20,768	² 28.2	³ 13,126	
43.5	...	³ 31.5	⁹ 9,000	² 24.1	⁶ 6,897	
54.0	...	³ 35.6	¹ 14,799	...	...	
58.9	...	³ 35.1	¹ 14,038	² 26.8	¹ 10,739	
...	...	³ 36.6	¹ 17,222	² 23.3	¹ 10,993	
...	...	...	...	...	...	
...	...	² 23.0	⁵ 5,857	² 22.9	⁵ 5,848	
51.2	...	² 25.6	¹ 11,194	¹ 18.3	⁸ 8,009	
76.1	...	² 26.4	¹ 12,516	² 25.8	¹ 12,158	
62.2	...	² 26.2	⁹ 9,505	² 22.9	⁸ 8,303	
...	...	² 25.0	5,982	² 27.0	⁶ 6,459	
70.3	...	...	...	...	...	
64.9	...	² 24.6	⁶ 6,636	¹ 17.8	⁴ 4,816	
82.1	...	⁰ 0.4	³ 386	² 20.4	² 20,393	
84.9	...	¹ 50.9	¹ 16,126	³ 38.4	¹ 12,184	
...	...	¹ 1	¹ 1	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	³ 33.3	¹ 16,225	² 23.9	¹ 11,706	
...	...	³ 38.0	² 24,745	...	...	
...	...	² 25.6	⁶ 6,575	² 22.2	⁵ 5,715	
82.1	...	² 26.2	⁷ 7,562	² 29.3	⁸ 8,452	
49.6	0.2	³ 39.2	¹ 1,969	39.2	1,958	
80.8	...	² 23.3	⁴ 4,846	¹ 15.8	³ 3,289	
...	...	¹ 14.6	³ 3,684	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	40.1	⁵ 5,441	...	...	
53.0	...	² 26.7	⁷ 7,754	² 20.7	⁶ 6,003	
...	...	² 23.8	⁷ 7,154	² 25.9	⁷ 7,805	
69.1	...	² 22.5	⁷ 7,610	² 22.5	⁷ 7,456	
52.9	...	⁴ 43.8	² 20,356	² 24.8	¹ 11,499	
65.3	...	³ 38.0	² 23,303	² 25.5	¹ 15,620	
...	...	...	...	...	...	

البلد أو الإقليم	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي	الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي	الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الابتدائي لكل تلميذ مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية بسعر الدولار الثابت لعام 2014	الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الابتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الإبتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الإبتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد
أوكراينا	5.9	13.1	3,598	40.6	27.0	2015
المملكة المتحدة	5.7	13.9	5,044	12.9	22.5	2015
الولايات المتحدة	5.4	14.5	6,230	11.8	19.9	2015
أمريكا اللاتينية والكاريبي						
أنغولا	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	5.3	14.7	2,295	11.5	14.4	2015
أروبا	6.2	19.6	...	13.2	17.0	2015
البهاما	...	...	...	...	...	...
بربادوس	6.6	14.2	...	...	...	2015
بليز	6.4	20.9	336	4.1	16.1	2015
برمودا	1.7	9.0	11,534	17.8	8.3	2015
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	7.3	16.8	806	12.1	23.8	2015
البرازيل	6.0	16.0	4,254	26.4	20.0	2015
جزر فيرجين البريطانية	6.6	...	...	0.09	9.6	2015
جزر كايمان	...	...	...	...	...	2015
شيلي	4.9	18.9	4,400	19.0	15.4	2015
كولومبيا	4.5	15.0	908	6.6	17.8	2015
كوستاريكا	7.2	23.4	2,825	18.3	26.8	2015
كوبا	...	...	...	...	...	2015
كوراساو	4.9	...	...	...	10.0	2015
دومينيكا	...	...	266	2.5	13.6	2015
الجمهورية الدومينيكية	...	...	1,432	10.2	15.4	2015
إكوادور	5.0	12.8	2,817	24.8	8.9	2015
السلفادور	3.5	16.6	584	6.8	11.9	2015
غرينادا	...	...	...	...	...	2015
غواتيمالا	3.0	24.1	1,188	15.5	10.1	2015
غيانا	3.2	10.3	672	10.1	7.8	2015
هايتي	...	...	...	...	...	2015
هندوراس	5.9	19.2	685	14.1	19.1	2015
جامايكا	5.5	20.1	364	4.1	21.1	2015
المكسيك	5.3	19.1	...	...	15.0	2015
مونتسرات	...	...	...	...	...	2015
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	2015
بنما	...	...	...	...	...	2015
باراغواي	5.0	19.6	987	12.8	14.4	2015
بيرو	4.0	17.6	1,634	13.2	13.0	2015
سانت كيتس ونيفيس	2.8	8.8	3,621	14.6	6.1	2015
سانت لوسيا	4.9	16.5	418	4.0	18.3	2015
سان مارتن	...	...	...	3.3	17.2	2015
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	361	...	...	2015
سنت مارتن	...	...	...	...	...	2015
سورينام	...	...	...	...	...	2015
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...	2015
جزر تركس وكايكوس	3.3	...	...	...	...	2015
أوروغواي	...	...	...	...	...	2015
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	0.02	0.02	2015
شمال أفريقيا وغرب آسيا						
الجزائر	...	...	...	...	...	2015
البحرين	2.7	7.7	...	...	11.2	2015
مصر	...	...	...	...	...	2015
العراق	...	...	...	...	...	2015
إسرائيل	5.8	14.3	4,038	11.6	20.8	2015
الأردن	...	...	...	...	...	2015
الكويت	...	...	13,128	17.1	14.7	2015
لبنان	2.6	8.6	...	...	...	2015
ليبيا	...	...	...	...	...	2015
المغرب	...	...	...	...	19.4	2015
عمان	5.0	11.1	...	...	...	2015
فلسطين	1.3	...	...	...	...	2015
قطر	3.6	12.7	...	...	...	2015
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	2015
السودان	...	...	...	...	...	2015
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	18.3	2015
تونس	6.3	20.6	...	...	...	2015
تركيا	4.8	12.4	2,237	11.5	13.3	2015
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	2015
اليمن	...	...	...	...	...	2015
المحيط الهادي						
أستراليا	5.2	13.9	4,561	9.9	18.4	2015
جزر كوك	3.9	11.6	...	9.9	10.1	2015
فيجي	3.9	14.0	...	...	12.6	2015

رواتب هيئة التدريس في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحالي على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة	إنفاق التعليم الابتدائي على الكتب المدرسية ومواد التدريس كنسبة مئوية من الإنفاق الحالي على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية بسعر الدولار الثابت لعام 2014	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية بسعر الدولار الثابت لعام 2014	
2015	2015	2015	2015	2015	2015	
...	...	¹ 37.1	³ 2,222	² 25.9	² 2,250	
66.5	...	¹ 38.0	¹ 4,851	² 23.1	⁹ 9,011	
54.3	...	¹ 28.1	¹ 4,843	² 22.5	¹ 11,877	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
72.2	...	¹ 16.3	³ 2,237	² 21.3	⁴ 2,242	
95.5	...	¹ 103.4	...	25.1	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	² 20.3	³ 2,215	
...	...	³ 33.5	² 2,769	² 23.4	¹ 1,919	
...	...	¹ 19.1	¹ 10,000	12.2	⁶ 5,582	
82.1	...	...	...	¹ 18.4	¹ 1,228	
...	...	² 29.5	⁴ 4,752	² 21.6	³ 3,484	
...	...	51.8	...	18.2	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	18.6	4,324	16.8	3,906	
84.0	3.6	20.2	2,763	16.0	2,189	
72.3	...	35.2	5,429	25.2	3,889	
...	...	...	...	...	...	
81.0	⁶ 6.0	¹ 18.2	...	² 23.0	...	
100.0	...	...	...	...	...	
64.8	2.4	...	...	14.8	2,079	
78.4	8.9	⁴ 43.1	⁴ 4,832	5.0	566	
-	-	9.5	813	11.5	981	
...	...	...	...	...	...	
97.2	0.7	18.2	1,387	5.1	389	
84.6	...	¹ 13.8	⁹ 926	⁹ 9.4	⁶ 627	
...	...	...	...	...	...	
81.2	² 2.0	37.0	1,866	¹ 18.1	⁸ 881	
77.5	2.0	34.6	3,036	27.2	2,385	
85.0	...	⁴ 41.7	⁷ 7,167	¹ 16.4	² 2,829	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	¹ 18.8	³ 3,634	...	...	
64.5	² 2.8	...	...	¹ 16.6	¹ 1,275	
53.2	1.5	...	...	14.3	1,780	
88.0	7.0	6.8	1,681	14.4	3,579	
70.0	...	...	...	29.8	3,121	
90.8	...	...	...	21.7	2,388	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
85.5	14.5	...	...	...	...	
30.6	0.7	...	...	0.02	...	
...	...	...	...	...	...	
94.5	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	17.6	8,101	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	¹ 19.1	⁶ 6,663	¹ 17.9	⁶ 6,240	
...	...	...	...	...	...	
72.0	⁴ 4.0	...	...	¹ 17.6	¹ 13,530	
...	⁰ 0.0	¹ 18.4	² 2,722	⁶ 6.0	⁸ 894	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	³ 36.1	² 2,618	
...	...	...	...	² 21.3	⁸ 8,925	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
96.6	3.4	...	...	¹ 15.4	...	
...	...	54.6	6,271	...	...	
...	...	² 24.3	⁴ 4,714	¹ 14.8	² 2,866	
62.2	⁰ 0.6	...	...	...	...	
93.0	³ 3.4	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
63.2	...	² 22.3	¹ 10,333	¹ 16.7	⁷ 7,724	
...	...	⁷ 7.8	...	¹ 10.4	...	
...	...	...	...	...	...	

البلد أو الإقليم	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي	الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي	الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الابتدائي لكل تلميذ مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية 2014	الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الابتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الإبتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	2015	2015
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	12.5	20.7	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	6.4	18.0	6,866	18.5	6,717	18.1	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...
تويفا	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	5.5	22.3	3	0.1	390	13.2	...
جنوب آسيا							
أفغانستان	3.3	12.5	...	...	...	9.6	...
بنغلاديش	1.9	***13.8	...	...	...	7.1	...
بوتان	7.4	25.5	...	...	...	31.7	...
الهند	*3.8	*14.1	*524	*10.5	*488	*9.8	...
جمهورية إيران الإسلامية	2.9	18.6	141	0.8	1,360	8.0	...
الملايف	5.2	12.9	*1,082	*8.6	*2,096	*16.7	...
نمبال	3.7	17.1	51	2.2	305	12.9	...
باكستان	2.6	13.2	...	...	364	7.7	...
سري لانكا	2.2	11.0	...	...	848	7.3	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى							
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...
بنين	4.4	17.5	274	13.5	215	10.5	...
بوتسوانا	...	...	...	...	...	...	...
بوركينافاسو	4.1	18.0	12	0.7	264	15.7	...
بوركينا فاسو	*5.4	*17.2	*2	*0.3	*98	*12.8	...
كابو فيردي	*5.0	*15.0	*51	*0.8	*926	*14.4	...
الكامرون	*3.0	*13.8	*162	*5.8	*170	*6.0	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...
تشار	*2.8	*12.5	...	...	*129	*6.3	...
جزر القمر	4.3	15.3	*303	*20.4	*261	*17.5	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	**5.0	**21.2	814	23.4	489	14.1	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	*2.2	*16.9	*42	*5.9	*56	*8.0	...
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	*4.5	*27.0	*15	*1.2	*102	*8.4	...
غامبون	*2.7	*11.4	...	...	...	...	...
غامبيا	*2.8	*10.3	...	...	*175	*10.5	...
غانا	*6.2	*21.0	*300	*7.3	*357	*8.7	...
غينيا	*3.2	*12.0	...	...	*109	*8.9	...
غينيا بيساو	*2.2	*16.2	...	...	...	...	...
كينيا	5.3	16.5	39	1.3	307	10.5	...
ليسوتو	...	...	...	...	...	...	...
ليبيريا	*2.8	*8.1	...	...	...	...	...
مدغشقر	*2.1	*14.0	...	...	*95	*6.6	...
ملاوي	5.6	21.6	...	...	113	9.8	...
مالي	*3.7	*18.2	*32	*1.6	*247	*12.6	...
موريتانيا	*2.9	*11.4	...	...	*331	*8.6	...
موريشيوس	4.9	19.0	485	2.4	2,490	12.5	...
موزمبيق	*6.5	*19.0	...	...	*165	*15.2	...
ناميبيا	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	*6.7	*21.7	*387	*40.7	*279	*29.4	...
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	**3.6	**12.5	49	3.0	94	5.7	...
ساو تومي وبرنسيبي	*3.8	*12.3	*374	*12.0	*354	*11.3	...
السنگال	*7.4	*24.8	*366	*15.8	*465	*20.0	...
سيشيل	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	*2.7	*15.1	...	...	*108	*5.5	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	*6.0	*19.1	*771	*6.0	*2,271	*17.6	...
جنوب السودان	1.8	2.6	10	0.5	115	6.4	...
سوازيلند	*7.0	*24.9	...	...	*1,548	*18.7	...
توغو	5.2	18.0	76	5.3	251	17.4	...
أوغندا	*2.2	*11.7	...	...	*98	*5.7	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	*3.5	*17.3	*236	*9.8	*245	*10.1	...
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...
زيمبابوي	*8.4	*30.0	*119	*6.7	*392	*22.1	...

التقرير العالمي لرصد التعليم • 2017/8

البلد أو الإقليم	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي	الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي	الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الابتدائي لكل تلميذ مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية بسعر الدولار الثابت لعام 2014	الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الابتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الإبتدائي لكل تلميذ مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية بسعر الدولار الثابت لعام 2014	الإنفاق الحكومي على التعليم الإبتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الإبتدائي لكل تلميذ مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية بسعر الدولار الثابت لعام 2014
العالم ¹	4.7	14.1	987	11.5	1,848	15.4	
القوقاز وآسيا الوسطى	2.8	11.9	1,098	21.4	...	...	
شرق وجنوب شرق آسيا	3.6	16.0	1,003	5.6	3,627	16.1	
شرق آسيا	3.4	...	...	...	...	...	
جنوب شرق آسيا	4.1	18.5	487	5.0	1,288	14.7	
أوروبا وأمريكا الشمالية	5.1	11.8	5,972	17.1	8,186	22.2	
أمريكا اللاتينية والكاريبي	5.0	...	...	11.8	1,729	14.7	
الكاريبي	...	...	...	...	...	...	
أمريكا اللاتينية	5.0	17.6	1,088	12.8	1,585	14.7	
شمال أفريقيا وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	
شمال أفريقيا	...	...	...	...	...	...	
غرب آسيا	3.6	...	...	...	...	...	
المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	
جنوب آسيا	3.3	13.8	26	0.4	488	9.6	
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	4.1	16.9	51	3.0	246	10.5	
البلدان المنخفضة الدخل	3.7	17.0	37	1.9	170	10.3	
البلدان المتوسطة الدخل	4.6	16.0	...	...	...	13.6	
الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	5.0	16.4	337	7.1	773	12.6	
الشريحة العليا من الدخل المتوسط	4.2	14.0	...	...	...	...	
البلدان المرتفعة الدخل	5.1	12.5	5,691	16.6	8,053	19.1	

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ملحوظة: يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز/يوليو 2016.

1 - كل القيم الإقليمية الواردة هي قيم وسطى.

البيانات الواردة بالخط الداكن تخص العام الدراسي المنتهي في 2016.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2014.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2013.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2012.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء.

(-) النسبة معدومة أو ضئيلة.

(.) الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

رواتب هيئة التدريس في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحالي على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة	إنفاق التعليم الابتدائي على الكتب المدرسية ومواد التدريس كنسبة مئوية من الإنفاق الحالي على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية بسعر الدولار الثابت لعام 2014	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية بسعر الدولار الثابت لعام 2014	
2015	2015	2015	2015	2015	2015	
...	...	29.1	4,075	20.4	2,636	
...	...	11.3	833	...	...	
56.8	...	23.4	9,591	19.6	7,122	
...	...	20.2	11,184	22.1	10,326	
61.7	...	28.5	3,120	18.1	1,973	
62.2	...	26.7	7,682	23.7	8,303	
81.1	...	...	...	17.5	2,287	
...	...	...	...	...	...	
79.8	...	20.2	3,237	16.5	1,780	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	17.6	...	
...	...	...	...	...	...	
66.7	1.5	35.1	2,458	13.0	699	
76.9	...	96.3	2,094	19.7	310	
...	...	...	...	...	...	
77.6	1.3	105.7	1,667	16.6	262	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	16.6	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	26.0	10,000	22.7	8,452	



تلاميذ يلعبون في باحة مدرسية
صغيرة في سانتياغو، شيلي

مصدر الصورة:
HUGO INFANTE/UNESCO

الجداول الخاصة بالمعونة

مقدمة

أيضاً إسهاماً كبيراً في عمل الجهات المانحة المتعددة الأطراف من خلال مساهمات تسجل كمساعدات إنمائية رسمية متعددة الأطراف.

أما الجهات المانحة المتعددة الأطراف فهي مؤسسات دولية تضم حكومات في عضويتها وتخصص كل أنشطتها أو جزءاً كبيراً منها لصالح البلدان النامية. وتشمل هذه الجهات البنوك الإنمائية المتعددة الأطراف (مثل البنك الدولي وبنك التنمية للدول الأمريكية)، ووكالات الأمم المتحدة والتجمعات الإقليمية (مثل المفوضية الأوروبية). وتمنح البنوك الإنمائية أيضاً قروضاً غير ميسرة الشروط لعدة بلدان متوسطة الدخل ومرتفعة الدخل؛ ولا تدرج هذه القروض في نطاق المساعدة الإنمائية الرسمية.

أنواع المعونة

مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية: ويشمل المعونة الثنائية والمتعددة الأطراف التي تمنح لكل القطاعات، إضافة إلى المعونة غير القابلة للتخصيص القطاعي، مثل دعم الميزانية العامة وتخفيف عبء الديون. وفي الجدول 1، يعتبر مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية الواردة من الجهات المانحة الثنائية معونة ثنائية فقط، بينما تعتبر المعونة التي تحتسب كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي مساعدة إنمائية رسمية ثنائية أو متعددة الأطراف.

المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي: هي معونة مخصصة لقطاع معين، مثل قطاع التعليم أو قطاع الصحة. ولا تشمل هذه المعونة أي مخصصات لأغراض التنمية العامة (مثل دعم الميزانية العامة) أو دعم ميزان المدفوعات أو تخفيف عبء الديون أو المساعدة الطارئة.

تخفيف عبء الديون: ويشمل ذلك الإعفاء من أحد الديون، أي إلغاء قرض باتفاق يتم بين الدائن (الجهة المانحة) والمدين (الجهة المتلقية)، وإجراءات أخرى تتعلق بالديون وتشمل عمليات مياضية الديون، وإعادة شرائها، وإعادة تمويلها. ويدون الإعفاء من الديون في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية بوصفه منحة ويعتبر بذلك مساعدة إنمائية رسمية.

تستمد بيانات المعونة المستخدمة في هذا التقرير من قاعدة بيانات الإحصاءات الإنمائية الدولية الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وهي قاعدة بيانات تسجل المعلومات التي توفرها سنوياً البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بالإضافة إلى العدد المتزايد من الجهات المانحة التي ليست أعضاء في اللجنة. واعتمد هذا التقرير على قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية فيما يتعلق بالأرقام الصافية للمساعدة الإنمائية الرسمية بينما استمدت الأرقام الإجمالية لهذه المساعدة والأرقام الخاصة بالمعونة القابلة للتخصيص القطاعي والمعونة المقدمة للتعليم من نظام الإبلاغ الخاص بالجهات الدائنة. ويمكن الاطلاع على هذه الأرقام المستمدة من كلا المصدرين على موقع الإنترنت التالي: www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm

وتمثل المساعدة الإنمائية الرسمية أموالاً من القطاع العام تقدم إلى البلدان النامية من أجل تعزيز تنميتها الاقتصادية والاجتماعية. وتقدم هذه المساعدة بشروط ميسرة، أي أنها تأتي إما على شكل منحة أو على شكل قرض بنسبة فائدة أدنى من النسب المتاحة في السوق، وتكون عادة فترة سدادها أطول من الفترة الاعتيادية.

ويمكن الاطلاع على جداول المعونة، بما في ذلك المساعدة الإنمائية الرسمية لكل جهة متلقية، على الموقع الشبكي التالي المخصص للتقرير: <http://en.unesco.org/gem-report/node/58>

الجهات المتلقية والجهات المانحة

البلدان النامية هي البلدان المدرجة في الجزء الأول من قائمة متلقي المعونة التي وضعتها لجنة المساعدة الإنمائية. ويضم الجزء الأول المذكور كل البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط باستثناء اثني عشر بلداً من بلدان أوروبا الوسطى والشرقية، إضافة إلى عدد قليل من البلدان النامية الأكثر تقدماً.

والجهات المانحة الثنائية هي البلدان التي تقدم المساعدة الإنمائية مباشرة إلى البلدان المتلقية. ومعظم هذه الجهات أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التي تمثل منتدى لأهم الجهات المانحة الثنائية أنشئ من أجل زيادة حجم المعونة وفعاليتها. وتسهم الجهات المانحة الثنائية

المعونة المقدمة لأغراض التعليم

المعونة المباشرة المقدمة لأغراض التعليم: ترد هذه الفئة في قاعدة بيانات نظام الإبلاغ الخاص بالجهات الدائنة ويُقصد بها المخصصات المباشرة لقطاع التعليم. وهي تمثل مجموع المعونة المباشرة التي توزع، بحسب تعريف لجنة المساعدة الإنمائية، على الفئات التالية:

- التعليم الأساسي، ويشمل، وفقاً لتعريف لجنة المساعدة الإنمائية، التعليم الابتدائي، وتعليم المهارات الحياتية الأساسية للشباب والكبار، والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛
- التعليم الثانوي، ويشمل التعليم الثانوي العام والتدريب المهني؛
- التعليم ما بعد الثانوي، ويشمل التدريب التقني والإداري المتقدم؛
- التعليم، «من دون تحديد المستوى»، ويشير إلى أي نشاط لا يمكن إدراجه في خانة تطوير مستوى محدد من التعليم فحسب، مثل البحوث في مجال التعليم وتدريب المعلمين. ويُدرج غالباً دعم برنامج التعليم العام في هذه الفئة الفرعية.

مجموع المعونة المقدمة لأغراض التعليم: هي المعونة المباشرة المقدمة لأغراض التعليم، وتضاف إليها نسبة 20% من الدعم المقدم للميزانية العامة (معونة مقدمة إلى الحكومات من دون تخصيصها لمشروعات أو قطاعات محددة). ويستفيد قطاع التعليم عادة من الدعم المقدم للميزانية العامة بنسبة تقديرية تتراوح بين 15% و25% من الدعم المخصص عادة لقطاع التعليم.

مجموع المعونة المقدمة لأغراض التعليم الأساسي: هي المعونة المباشرة المقدمة لأغراض التعليم الأساسي، وتضاف إليها نسبة 10% من الدعم المقدم للميزانية العامة، وتُزاد عليها نسبة 50% من المعونة المقدمة لأغراض التعليم «من دون تحديد المستوى».

مجموع المعونة المقدمة لأغراض التعليم الثانوي: هي المعونة المباشرة المقدمة لأغراض التعليم الثانوي، وتضاف إليها نسبة 5% من الدعم المقدم للميزانية العامة، وتُزاد عليها نسبة 25% من المساعدة المقدمة لأغراض التعليم «من دون تحديد المستوى».

التعهدات والمدفوعات: التعهد هو التزام ثابت تقطعه جهة مانحة ويقضي بتقديم مساعدة محددة إلى بلد أو منظمة متعددة الأطراف، يعبر عنه كتابة ويرصد له التمويل اللازم. وتسجل في إطار المدفوعات التحويلات الدولية الفعلية للموارد المالية أو السلع أو الخدمات. وابتداءً من تقرير عام 2011، أصبحت قيم المدفوعات تُستخدم في نص التقرير وفي الجداول، بينما كانت التعهدات هي التي تُذكر في الأعمام السابقة. ونظراً إلى أن مدفوعات المعونة التي يتعهد بتقديمها في سنة معينة قد تُسدد في وقت لاحق، وأن التأخير قد يستغرق أحياناً عدة سنوات، فإن الأرقام السنوية الخاصة بالمعونة المستندة إلى التعهدات لا يمكن مقارنتها مباشرة بالأرقام الخاصة بالمدفوعات. ولم تتوافر أرقام موثوق بها عن مدفوعات المعونة إلا ابتداءً من سنة 2002 التي أصبح يُستند إليها من هذا المنطلق بوصفها سنة الأساس.

الأسعار الجارية والأسعار الثابتة: ترد الأرقام الخاصة بالمعونة والواردة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية بالدولار الأمريكي. وعندما تقارن أرقام المعونة بين سنوات مختلفة، يتعين إجراء تسوية لتعويض التضخم والتغيرات في أسعار الصرف. وينجم عن هذه التسويات تدوين المبالغ بسعر الدولار الثابت، أي بسعر الدولار الذي تُنبت قيمته قياساً على سنة مرجعية معينة، بما يشمل قيمته الخارجية مقارنة بسعر صرف العملات الأخرى. ويقدم هذا التقرير معظم البيانات الخاصة بالمعونة بسعر صرف الدولار الثابت لعام 2015.

المصدر: OECD-DAC, 2017.

مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية				المساعدة الإنمائية الرسمية كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي				المساعدة الإنمائية القابلة للتخصيص القطاعي				تخفيف أعباء الديون والتدابير المتعلقة بها			
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015								بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015							
المتوسط السنوي 2003-2002				المتوسط السنوي 2003-2002				المتوسط السنوي 2003-2002				المتوسط السنوي 2003-2002			
2015	2014	2013	2012	2015	2014	2013	2012	2015	2014	2013	2012	2015	2014	2013	2012
أستراليا	1,563	2,897	2,752	2,232	0.50	0.31	0.29	0.25	1,072	2,415	2,291	10	6	8	2015
النمسا	411	542	783	959	0.46	0.28	0.35	0.41	191	278	260	50	93	1	2014
بلجيكا	1,398	1,112	1,112	1,415	1.03	0.46	0.42	0.49	622	768	678	623	8	1	2013
كندا	2,142	2,817	2,972	2,801	0.52	0.24	0.28	0.26	914	1,797	1,860	11	...	...	2012
الجمهورية التشيكية**	80	53	70	74	0.18	0.11	0.12	0.14	...	32	41	...	...	...	2011
الدنمارك	1,408	1,796	1,880	1,700	1.80	0.86	0.85	0.75	461	1,065	1,054	0	0	0	2010
فنلندا	372	797	698	629	0.70	0.59	0.55	0.44	255	527	476	0	...	...	2009
فرنسا	5,534	5,480	5,157	5,425	0.78	0.37	0.37	0.38	2,554	5,277	4,971	2,928	91	198	2008
ألمانيا	4,634	9,879	14,113	19,367	0.55	0.42	0.52	0.70	3,501	9,690	11,253	1,599	946	80	2007
اليونان	205	38	72	71	0.42	0.11	0.12	0.14	177	13	12	...	...	...	2006
آيسلندا**	11	29	31	35	0.32	0.22	0.24	0.25	...	22	20	...	...	...	2005
آيرلندا	372	455	427	426	0.80	0.38	0.32	0.33	264	287	249	...	0	0	2004
إيطاليا	1,368	1,154	1,829	2,313	0.37	0.19	0.22	0.26	178	364	621	806	24	81	2003
اليابان	5,917	5,466	6,147	6,317	0.43	0.20	0.20	0.20	2,988	9,328	9,690	555	...	39	2002
الكويت**	81	206	304	...	...	...	...	...	...	473	626	...	...	...	2001
لكسمبرغ	202	252	263	276	1.64	1.06	0.95	1.00	...	174	169	...	...	...	2000
هولندا	3,315	3,370	4,163	3,171	1.61	0.64	0.75	0.65	1,459	2,166	2,019	393	53	46	1999
نيوزيلندا	195	345	358	352	0.45	0.27	0.27	0.25	126	251	266	...	...	...	1998
النرويج	1,946	2,969	3,307	3,628	1.81	1.00	1.05	1.11	975	2,111	2,114	22	14	17	1997
بولندا**	19	69	100	154	0.01	0.09	0.10	0.13	...	81	107	...	...	...	1996
البرتغال	247	210	146	126	0.49	0.19	0.16	0.17	215	176	136	...	10	14	1995
جمهورية كوريا	308	1,328	1,469	1,549	0.11	0.13	0.14	0.14	...	1,223	1,360	...	...	...	1994
سلوفاكيا**	11	14	17	20	0.07	0.09	0.10	0.12	...	8	11	...	...	...	1993
سلوفينيا**	...	17	25	29	...	0.12	0.15	0.18	...	11	12	...	...	...	1992
إسبانيا	1,412	390	355	2,481	0.50	0.13	0.12	0.33	826	363	346	145	...	122	1991
السويد	1,943	3,607	4,828	3,473	1.63	1.09	1.40	0.94	919	1,933	1,793	99	...	...	1990
سويسرا	1,373	2,628	2,726	2,874	0.68	0.50	0.51	0.54	728	1,539	1,545	28	...	...	1989
الإمارات العربية المتحدة**	921	4,459	4,353	4,078	...	1.26	1.18	1.12	...	2,120	1,616	...	...	...	1988
المملكة المتحدة	4,599	10,468	11,710	12,844	0.65	0.70	0.70	0.70	1,890	8,218	8,635	459	5	...	1987
الولايات المتحدة	16,131	27,805	26,654	27,581	0.28	0.19	0.17	0.18	9,006	18,332	16,727	1,909	48	11	1986
إستونيا**	1	13	15	19	...	0.14	0.15	0.19	...	8	9	...	...	...	1985
المجر**	17	26	47	18	0.03	0.11	0.13	0.13	...	15	27	...	...	...	1984
كازاخستان**	...	24	34	...	...	0.02	0.02	...	...	17	16	...	...	...	1983
ليتوانيا**	1	5	10	15	0.01	0.10	0.12	0.14	...	2	4	...	...	...	1982
رومانيا**	...	63	33	38	...	0.11	0.09	0.11	...	62	32	...	...	...	1981
مجموع المساعدات الثنائية***	61,327	106,714	110,933	113,857	0.24	0.30	0.30	0.32	28,859	71,148	71,059	9,554	1,297	1,033	1980
بنك التنمية الأفريقي	116	124	124	...	...	...	...	...	...	12	14	...	112	110	1979
صندوق التنمية الأفريقي	697	1,716	2,059	...	...	...	...	...	634	1,613	2,079	139	0	0	1978
الصندوق العربي للإئماء الاقتصادي والاجتماعي	...	323	55	...	...	...	...	...	...	791	610	...	...	...	1977
الصاديق الخاصة لبنك التنمية الآسوي	1,094	1,331	1,446	...	...	...	...	...	...	2,498	2,686	6	6	6	1976
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	7,427	13,855	13,546	...	...	...	...	...	1,295	11,712	12,008	4	1	0	1975
المصرف العربي للتنمية الاقتصادية في أفريقيا	...	50	71	...	...	...	...	...	...	113	124	...	...	...	1974
صناديق الاستثمارات المناخية	...	315	411	...	...	...	...	...	...	315	381	...	...	...	1973
البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية)	7,379	9,245	10,055	...	...	...	...	...	8,931	12,015	12,415	469	9	535	1972
الصندوق الخاص لبنك التنمية للدول الأمريكية	284	1,549	1,793	...	...	...	...	...	...	1,101	1,063	...	...	...	1971
صندوق النقد الدولي (صناديق الائتمان المعتمدة)	829	162	503	...	...	...	...	...	...	...	...	434	...	107	1970
صندوق الأوبك للتنمية الدولية	91	235	170	...	...	...	...	...	...	403	393	10	...	...	1969
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	359	414	420	...	...	...	...	...	...	353	324	...	...	...	1968
اليونيسف	751	1,167	1,395	...	...	...	...	...	453	752	866	...	...	...	1967
صندوق إرساء السلام التابع للأمم المتحدة	...	58	71	...	...	...	...	...	...	58	69	...	...	...	1966
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين	517	613	771	...	...	...	...	...	...	449	555	...	...	...	1965
برنامج الأغذية العالمي	423	278	286	...	...	...	...	...	...	48	40	...	...	...	1964
الصندوق العالمي	256	2,565	3,172	...	...	...	...	...	256	2,601	3,239	...	...	...	1963
التحالف العالمي للقاحات والتحصين	...	1,275	1,725	...	...	...	...	...	...	1,187	1,614	...	...	...	1962
مرفق البيئة العالمية	506	758	813	...	...	...	...	...	506	754	809	...	...	...	1961
منظمة الصحة العالمية	...	424	664	...	...	...	...	...	...	393	577	...	...	...	1960
مجموع المساعدات المتعددة الأطراف***	22,659	38,388	41,669	...	...	...	...	...	12,323	38,083	41,097	1,163	138	779	1959
المجموع	84,123	145,103	152,603	...	...	...	...	...	41,182	109,231	112,156	10,717	1,436	1,813	1958

/المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وقواعد بيانات نظام إبلاغ الدائنين (2017).

* بيانات أولية

** إستونيا والمجر وكازاخستان والكويت وليتوانيا ورومانيا والإمارات العربية المتحدة ليست من الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية ولكنها مدرجة في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين. وأصبحت آيسلندا عضواً في لجنة المساعدة الإنمائية في عام 2012 فباتت مسؤولة أمام نظام إبلاغ الدائنين. وأصبحت الجمهورية التشيكية وبولندا وسلوفاكيا وسلوفينيا أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية في عام 2013.

*** المجموع يشمل مساعدات إنمائية رسمية ثنائية ومتعددة الأطراف غير تلك المدرجة أعلاه.

يشير الرمز (...) إلى عدم توافر البيانات ويشير الرمز (-) إلى قيمة صفرية.

يمثل مجموع بيانات المساعدة الإنمائية الرسمية مدفوعات صافية. وتمثل المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات وتخفيف أعباء الديون والتدابير المتعلقة بها مدفوعات إجمالية.

يمثل مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية الواردة من الجهات المانحة في لجنة المساعدة الإنمائية مساعدات إنمائية رسمية ثنائية فقط (البلدان الأعضاء وغير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية). أما عمود "المساعدة الإنمائية كنسبة من الدخل القومي الإجمالي" فيمثل المساعدة الإنمائية الرسمية المتعددة الأطراف.

لا يشمل المتوسط السنوي 2002-2003 البلدان التي قدمت بيانات تنقص فيها بعض الأرقام.

الجدول 2:

المساعدات التعليمية الثنائية والمتعددة الأطراف

	إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم			إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم الأساسي			إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم الثانوي		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015		
	المتوسط السنوي 2003-2002	2014	2015	المتوسط السنوي 2003-2002	2014	2015	المتوسط السنوي 2003-2002	2014	2015
أستراليا	164	438	333	164	254	216	34	82	53
النمسا	61	125	135	61	3	9	4	19	8
بلجيكا	129	85	79	129	25	29	21	29	29
كندا	221	211	254	221	120	150	24	48	59
الجمهورية التشيكية*	...	9	10	...	1	1	...	1	1
الدنمارك	46	103	84	46	61	50	10	18	13
فنلندا	37	68	63	37	36	43	8	15	10
فرنسا	1,214	1,242	1,156	1,214	105	95	98	211	203
ألمانيا	725	1,548	1,858	725	253	339	76	183	264
اليونان	48	9	9	48	1	1	19	0	0
آيسلندا*	...	2	2	...	2	1	...	0	0
آيرلندا	64	42	43	64	36	23	12	10	11
إيطاليا	40	61	99	40	26	35	9	18	22
اليابان	439	525	468	439	161	143	59	119	81
الكويت*	...	38	31	...	4	16	...	13	8
لكسمبرغ	...	45	44	...	21	20	...	21	22
هولندا	280	143	98	280	184	5	16	10	5
نيوزيلندا	83	65	77	83	23	27	16	4	4
النرويج	156	233	322	156	91	165	18	19	24
بولندا*	...	39	49	...	8	9	...	4	4
البرتغال	64	48	42	64	10	9	9	10	9
جمهورية كوريا	...	216	234	...	43	48	...	84	96
سلوفاكيا*	...	4	4	...	1	1	...	1	1
سلوفينيا*	...	6	6	...	1	0	...	0	0
إسبانيا	166	44	38	166	18	15	47	13	13
السويد	95	148	103	95	93	44	14	18	19
سويسرا	68	113	119	68	50	54	31	46	48
الإمارات العربية المتحدة*	...	165	572	...	85	276	...	36	137
المملكة المتحدة	277	1,280	1,017	277	592	534	46	426	190
الولايات المتحدة	433	1,096	1,025	433	274	887	53	45	42
إستونيا*	...	1	3	...	0	1	...	0	1
المجر*	...	6	19	...	0	0	...	0	0
كازاخستان*	...	16	3	...	7	1	...	4	1
ليتوانيا*	...	1	2	...	0	0	...	0	0
رومانيا*	...	51	30	...	15	0	...	8	1
إجمالي المساعدات الثنائية**	4,764	8,227	8,433	4,764	3,135	3,224	620	1,517	1,380
بنك التنمية الأفريقي	...	0	0	...	...	0	...	0	0
صندوق التنمية الأفريقي	87	101	96	87	23	11	21	45	54
الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي	...	3	5	...	2	3	...	1	1
الصناديق الخاصة لبنك التنمية الآسيوي	...	201	246	...	55	52	...	108	160
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	186	859	931	186	362	423	45	173	208
المصرف العربي للتنمية الاقتصادية في أفريقيا	...	5	6	...	1	0	...	1	3
صناديق الاستثمارات المناخية	...	0	0	...	...	...	...	0	0
البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية)	1,023	1,468	1,379	1,023	687	779	150	554	334
الصندوق الخاص لبنك التنمية للدول الأمريكية	...	49	32	...	36	29	...	6	2
صندوق النقد الدولي (صناديق الائتمان المعتمدة)	373	150	273	373	75	136	93	37	68
صندوق الأوبك للتنمية الدولية	...	19	22	...	4	12	...	12	5
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	...	2	1	...	...	1	...	0	0
اليونيسف	66	74	66	66	48	54	0	13	18
صندوق إرساء السلام التابع للأمم المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين	...	356	404	...	...	356	404	...	...
برنامج الأغذية العالمي	...	28	26	...	...	27	...	0	...
إجمالي المساعدات المتعددة الأطراف**	1,735	3,316	3,538	1,735	1,075	1,949	310	953	857
المجموع	6,499	11,543	11,971	6,499	2,663	4,790	929	2,470	2,237

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وقواعد بيانات نظام إبلاغ الدائنين (2017).

* إستونيا والمجر وكازاخستان والكويت وليتوانيا ورومانيا والإمارات العربية المتحدة ليست من الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية ولكنها مدرجة في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين. وأصبحت آيسلندا عضواً في لجنة المساعدة الإنمائية في عام 2012 فباتت مسؤولة أمام نظام إبلاغ الدائنين. وأصبحت الجمهورية التشيكية وبولندا وسلوفاكيا وسلوفينيا أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية في عام 2013.

** الإجمالي يشمل مساعدات إنمائية رسمية ثنائية ومتعددة الأطراف غير تلك المدرجة أعلاه.

يشير الرمز (...) إلى عدم توفر البيانات ويشير الرمز (-) إلى قيمة صفرية.

تمثل جميع البيانات إجمالي المدفوعات. وتعد حصة المساعدة الإنمائية الرسمية المدفوعة إلى قطاع التعليم نسبة من إجمالي مدفوعات المساعدة الإنمائية الرسمية الواردة في الجداول الإحصائية لنظام إبلاغ الدائنين. ويمثل إجمالي أرقام المساعدة الإنمائية الرسمية صافي المدفوعات الواردة في الجداول الإحصائية للجنة المساعدة الإنمائية.

تشمل المساعدات المقدمة من فرنسا والمملكة المتحدة ونيوزيلندا المدفوعات إلى أقاليم ما وراء البحار (انظر الجدول 3).

لا يشمل المتوسط السنوي 2002-2003 الجهات المانحة التي تفتقر لبعض البيانات.

حصة التعليم الثانوي كنسبة مئوية من إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)		
2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002
16	19	20	65	58	32	12	15	11
6	15	6	6	2	8	17	23	15
37	34	16	37	29	19	7	8	9
23	23	11	59	57	42	9	7	10
12	11	...	8	7	...	14	16	...
16	18	21	60	59	56	4	6	3
15	22	22	68	52	56	9	9	10
18	17	8	8	8	13	22	23	22
14	12	10	18	16	16	13	16	16
3	3	39	7	7	49	13	24	23
4	7	...	96	92	...	5	7	...
25	24	19	53	51	57	10	9	17
22	30	22	35	43	38	5	5	3
17	23	13	30	31	28	8	10	7
25	35	...	50	10	...	10	18	...
49	48	...	44	47	...	17	18	...
5	7	6	5	32	66	2	4	8
6	6	20	35	32	28	21	19	42
7	8	11	77	71	58	10	8	8
9	10	...	19	21	...	49	56	...
22	20	14	22	20	15	29	23	26
41	39	...	20	20	...	16	16	...
23	18	...	18	16	...	22	27	...
4	7	...	5	10	...	24	32	...
35	29	29	40	40	33	11	11	12
18	12	15	42	63	65	2	4	5
40	41	46	45	44	47	4	4	5
24	22	...	48	51	...	13	4	...
19	33	17	53	46	69	9	12	6
4	4	12	76	81	63	4	4	3
20	22	...	22	25	...	17	11	...
1	1	...	2	3	...	39	25	...
25	24	...	50	47	...	8	65	...
13	15	...	23	29	...	16	22	...
2	16	...	1	30	...	90	81	...
16	18	13	38	38	33	8	8	8
25	5	...	50	10	...	0	0	...
56	44	24	11	23	54	5	6	12
25	25	...	50	50	...	10	1	...
65	54	...	21	27	...	17	15	...
22	20	24	45	42	48	7	6	3
48	19	...	7	19	...	8	10	...
100	100	...	...	...	...	0	0	...
24	38	15	57	45	67	14	16	14
7	12	...	90	75	...	2	3	...
25	25	25	50	50	50	54	93	45
22	65	...	53	23	...	13	8	...
28	25	...	54	42	...	0	0	...
20	18	1	61	65	99	6	6	9
...	...	...	...	...	...	...	-	...
...	...	...	100	100	...	52	58	...
...	0	...	100	100	...	9	10	...
24	29	18	55	50	62	8	9	8
19	21	14	43	41	41	8	8	8

المساعدات المباشرة المقدمة لأغراض التعليم بعد الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة لأغراض التعليم الثانوي		
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015		
2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002
28	28	69	16	8	25
114	102	51	3	17	3
16	26	77	24	25	15
17	23	91	30	29	10
7	7	...	1	1	...
7	9	2	0	4	1
4	6	2	3	3	2
828	894	893	173	178	31
1,189	1,056	520	198	127	63
8	8	3	...	...	33
...	...	...	0	0	...
4	5	4	5	5	1
34	10	9	14	11	2
194	189	230	30	62	32
...	19	...	...	11	...
1	0	...	20	20	...
87	84	64	5	9	1
44	39	36	2	2	10
33	35	37	7	6	8
31	23	...	0	0	...
19	24	44	4	5	7
81	80	...	87	74	...
2	2	...	1	0	...
6	4	...	0	0	...
5	9	54	9	7	38
29	26	7	7	7	3
13	12	2	44	41	28
23	12	...	2	4	...
188	117	1	84	282	7
162	134	53	4	15	0
1	1	...	0	0	...
18	6	...	...	0	...
...	1	...	...	...	...
1	0	...	0	0	...
29	20	...	1	0	...
3,224	3,012	2,247	775	955	301
...	0	...	...	...	...
26	22	1	49	33	2
...	...	...	...	...	...
20	19	...	146	90	...
195	210	18	103	60	12
2	3	...	3	0	...
...	...	...	0	0	...
202	164	129	267	468	93
0	2	...	2	1	...
...	...	...	...	...	...
1	1	...	0	11	...
0	0	...	0	0	...
...	...	0	1	0	0
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...
449	423	147	574	667	107
3,673	3,435	2,395	1,349	1,622	408

الجدول 3

الجهات المتلقية للمساعدات التعليمية

إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم				إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم الأساسي				إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم الأساسي				إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم			
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015				بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015				بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015				بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			
2015	2014	المتوسط السنوي 2003–2002		2015	2014	المتوسط السنوي 2003–2002		2015	2014	المتوسط السنوي 2003–2002		2015	2014	المتوسط السنوي 2003–2002	
176	183	51		34	33	16		8	8	4		43	43	26	
12	15	...		4	3	...		...	...	...		2	2	–	
22	24	7		2	2	3		29	–	38		4	5	6	
15	17	5		2	1	2		4	7	6		2	3	4	
38	37	17		4	3	4		37	40	20		9	10	5	
23	18	5		1	2	0		1	1	1		2	1	1	
31	33	4		12	11	3		33	32	8		14	13	4	
13	11	2		3	3	2		9	6	5		6	4	4	
2	3	1		0	1	0		1	0	1		0	0	0	
20	24	10		7	6	3		2	2	1		4	4	2	
360	354	156		34	64	37		38	33	17		49	96	59	
59	59	17		6	13	4		...	...	...		8	12	4	
30	27	62		5	7	22		31	35	118		5	6	30	
29	27	...		2	1	...		7	8	–		3	3	–	
34	33	27		4	4	3		–	–	–		3	3	9	
...	...	8		...	...	0		–	–	1		–	–	0	
6	5	...		1	1	...		30	18	–		1	1	–	
39	65	6		4	12	1		31	126	8		5	19	2	
55	48	29		6	5	5		38	27	26		11	8	9	
14	13	8		1	1	2		25	23	33		3	3	4	
95	76	...		5	21	...		–	26	–		11	42	–	
1,368	1,347	704		294	237	93		2	2	1		352	369	140	
3	2	3		1	1	0		...	...	...		0	0	1	
77	82	33		24	22	7		14	14	7		25	26	15	
458	419	316		65	38	21		0	0	0		25	19	15	
3	11	2		0	0	1		0	0	0		0	0	0	
251	208	121		60	32	25		3	3	2		88	80	42	
44	60	20		17	31	3		21	17	9		16	13	7	
23	28	13		1	1	3		1	1	0		2	2	1	
45	41	21		10	10	1		55	42	33		14	10	8	
84	90	10		22	19	0		7	10	1		37	52	5	
97	87	30		5	11	6		6	4	1		73	55	7	
32	40	26		4	3	3		2	1	0		8	6	2	
29	29	14		11	8	6		54	65	22		10	12	4	
222	249	97		74	61	17		8	14	4		55	95	34	
708	759	477		143	152	88		4	5	3		252	275	195	
57	58	43		7	5	3		...	...	...		22	13	11	
0	0	0		0	0	0		1	0	7		0	0	0	
25	24	16		7	6	1		1	1	0		4	4	2	
...	...	...		...	...	...		–	–	–		...	...	...	
...	...	0		...	...	...		–	–	–		...	...	...	
1	1	0		0	0	0		20	10	5		1	0	0	
30	41	72		15	15	17		6	10	37		8	13	48	
99	97	33		9	9	4		1	1	0		11	15	4	
25	25	12		5	5	2		3	3	1		4	4	1	
65	68	28		12	12	4		3	4	1		13	17	4	
13	10	3		4	2	0		7	8	1		3	3	0	
7	6	10		2	1	1		1	1	3		1	1	3	
0	0	0		1	0	0		143	36	30		1	0	0	
24	46	16		6	8	3		9	17	9		11	22	11	
23	32	15		4	7	4		4	7	1		8	12	3	
22	22	7		5	7	2		15	17	3		10	11	3	
0	0	0		0	1	0		44	100	–		1	1	–	
26	24	25		7	8	5		6	5	7		14	12	13	
7	4	13		1	0	8		18	14	45		2	1	5	
60	87	21		13	17	2		31	41	8		44	58	11	
31	37	32		4	6	3		24	28	23		25	30	25	
12	8	8		5	1	1		–	–	25		6	6	8	
56	54	26		6	8	6		0	0	0		5	7	2	
25	32	43		11	17	7		14	16	36		10	12	28	
3	3	4		0	0	3		4	4	1		2	2	0	
28	13	6		5	4	1		26	10	4		20	8	3	
42	41	29		7	7	7		5	5	2		19	17	8	
...	...	0		...	...	0		–	–	1		–	–	0	
1	2	1		0	0	0		–	–	9		0	1	0	
2	1	0		0	0	0		75	44	4		1	1	0	
2	2	2		0	0	0		10	13	16		1	1	1	
...	...	1		...	...	0		–	–	0		–	–	0	
5	4	3		2	2	0		4	3	1		1	1	0	
15	14	7		3	3	1		1	1	0		3	2	1	

حصة التعليم الثانوي كنسبة مئوية من إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)		
2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002
18	18	20	23	23	32	6	8	5
32	22	-	20	15	-	8	8	-
9	8	20	19	21	39	5	9	5
10	7	17	14	19	36	10	7	3
9	9	17	22	26	25	7	6	7
6	13	6	7	6	21	17	21	2
32	31	25	36	36	39	5	10	5
20	24	24	48	37	52	3	3	4
9	34	11	9	3	36	9	12	3
32	26	28	18	17	17	4	7	5
9	15	23	13	22	35	7	9	4
11	21	20	0	0	0	4	5	3
16	21	34	17	20	47	7	10	18
5	3	-	10	10	-	27	26	...
11	12	12	7	10	34	7	5	6
-	-	2	-	-	2	...	...	6
9	25	-	19	16	-	5	4	-
11	18	15	12	29	23	10	13	6
12	11	16	19	16	28	8	8	2
5	5	21	21	21	36	5	5	4
5	14	-	11	28	-	7	12	...
21	17	13	26	27	19	11	10	8
21	42	2	1	1	46	1	1	4
31	26	17	32	32	38	10	11	9
14	9	7	5	4	5	31	35	14
7	1	28	14	4	15	2	15	1
24	15	20	35	38	33	12	11	7
39	51	13	37	21	29	8	14	10
3	4	25	7	7	6	18	21	8
23	25	5	31	24	33	15	13	12
26	21	3	44	58	55	7	5	10
5	13	18	75	63	23	8	6	3
12	8	10	26	15	6	10	7	4
37	26	36	33	40	22	14	13	7
33	22	16	24	34	30	6	6	8
57	55	23	35	36	39	6	8	7
12	9	8	39	23	25	2	3	8
78	4	20	9	8	40	4	2	3
28	25	11	16	15	12	17	35	16
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	-	...	...	3
12	25	11	62	42	61	4	3	3
49	38	18	27	32	63	4	6	7
10	10	11	11	15	11	8	10	9
19	20	9	15	17	9	30	11	18
19	18	16	21	25	15	5	6	3
34	19	2	25	36	12	9	13	5
32	12	14	8	12	26	1	6	14
24	10	20	42	34	30	10	4	8
25	17	20	46	46	67	7	23	10
18	23	35	35	39	18	6	16	5
23	30	30	47	52	38	15	15	3
21	22	36	43	49	-	4	7	2
27	35	22	54	50	53	6	8	8
17	9	52	24	37	33	11	3	19
18	18	11	64	61	54	7	10	11
13	14	10	79	77	77	5	6	8
37	13	11	47	72	76	13	7	11
11	15	21	9	13	6	11	6	12
43	51	14	41	36	55	5	8	8
7	11	64	47	45	9	11	9	10
19	27	28	73	57	49	22	11	7
17	16	24	45	42	27	8	9	4
-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	21	20	25	42	31	4	15	4
22	24	39	44	47	24	12	13	4
8	10	4	27	33	42	12	20	7
-	-	4	-	-	1	...	...	14
32	39	15	20	25	16	11	5	19
19	22	18	20	15	10	36	36	10

المساعدات المباشرة المقدمة لأغراض التعليم بعد الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة لأغراض التعليم الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة لأغراض التعليم الأساسي		
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015		
2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002
97	99	30	21	21	6	18	18	7
6	9	...	4	3	...	2	2	...
15	16	4	1	0	1	2	2	1
11	12	3	1	0	0	1	2	1
26	22	12	1	1	2	4	4	3
19	14	4	1	2	0	0	0	1
7	7	2	7	6	1	4	4	0
3	4	0	2	2	0	4	3	1
2	2	0	0	1	0	0	0	0
8	12	5	5	5	2	1	1	1
266	232	58	17	25	23	16	17	33
41	30	9	4	8	3	3	0	1
19	17	7	3	5	17	2	2	20
24	23	...	0	0	...	0	1	...
27	24	13	3	3	1	1	1	5
...	...	7	...	...	0	...	...	...
4	2	...	0	1	...	0	0	...
29	26	4	3	4	0	2	2	0
33	34	15	2	3	2	2	2	3
10	10	4	0	0	1	2	2	2
80	66	...	1	2	...	4	3	...
642	689	481	212	150	64	187	195	83
3	1	1	1	1	0	0	...	1
22	26	14	17	13	2	12	8	6
357	354	278	54	31	18	3	3	9
2	11	1	0	0	1	0	0	0
66	70	54	22	6	19	12	28	29
9	15	12	16	29	2	13	9	4
20	24	9	0	0	3	0	0	0
19	19	14	9	9	1	11	7	6
14	13	4	11	13	0	15	40	5
17	14	17	3	3	4	69	40	5
18	29	21	2	2	2	4	3	0
5	6	6	8	4	5	3	4	1
90	106	52	69	40	9	44	53	17
289	286	188	103	93	64	173	157	148
26	38	28	5	4	2	19	10	7
0	0	0	0	...	...	0	...	...
12	13	12	5	4	1	0	0	1
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	0	...	...	...	...	...	...
0	0	0	0	0	0	1	0	0
5	7	6	12	10	13	3	3	39
75	67	25	5	4	3	2	3	2
15	14	9	3	3	1	0	0	0
36	33	18	9	7	3	6	6	2
5	4	2	4	1	0	2	2	0
4	4	6	2	1	1	0	0	2
0	0	0	0	...	0	0	0	...
4	11	2	4	1	3	6	9	10
9	8	8	3	3	4	6	4	2
5	3	2	4	5	2	8	9	2
0	0	0	..	0-	0	0	...	...
3	3	6	5	8	4	11	11	11
4	2	1	1	0	7	1	1	2
8	10	6	8	7	1	35	37	9
1	2	2	3	4	1	23	27	21
2	1	0	4	1	0	5	5	6
42	36	19	4	5	5	1	1	1
3	2	11	10	15	2	8	8	19
1	1	1	0	0	3	1	1	0
1	2	1	4	3	1	18	6	2
13	15	13	5	4	6	14	12	6
...	...	0	...	...	...	...	...	...
0	0	0	...	0	0	0	0	0
0	0	0	...	...	0	0	...	0
1	1	1	...	...	0	0	0	1
...	...	1	...	...	0	...	...	...
2	1	2	1	1	0	0	0	0
8	8	5	2	2	1	0	0	0

المساعدات المباشرة المقدمة لأغراض التعليم				إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم الثانوي			إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم الأساسي لكل طفل في سن مرحلة التعليم الابتدائي			إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم الأساسي			إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم			
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015				بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			
	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	
	1,811	1,699	772	308	253	105	23	17	4	1,142	801	199	2,382	1,841	932	شمال أفريقيا وغرب آسيا
	131	29	4	1	2	0	...	...	...	106	14	2	131	29	4	غير مخصصة داخل الإقليم
	102	107	114	3	3	1	1	1	0	2	2	1	102	107	114	الجزائر
	...	...	0	...	...	0	-	-	0	-	-	0	...	...	0	البحرين
	108	136	79	113	17	16	21	4	7	227	45	54	509	136	98	مصر
	47	60	7	10	17	1	5	3	0	29	18	1	59	60	7	العراق
	263	243	18	46	36	31	205	233	80	210	235	58	361	335	129	الأردن
	193	160	34	25	23	2	224	161	3	119	82	1	193	160	34	لبنان
	10	9	...	0	1	...	4	2	-	3	1	-	10	9	...	ليبيا
	233	266	241	41	70	8	13	12	4	44	40	15	233	266	242	المغرب
	...	...	0	...	...	0	-	-	0	-	-	0	...	...	0	عُمان
	339	308	44	20	22	10	601	565	41	287	263	18	346	316	44	فلسطين
	...	...	2	...	...	1	-	-	0	-	-	0	...	...	2	المملكة العربية السعودية
	20	26	15	4	3	2	2	2	2	13	14	9	26	26	18	السودان*
	91	62	27	2	0	1	13	6	1	36	17	1	91	62	27	الجمهورية العربية السورية
	109	116	84	15	22	14	18	30	1	18	29	2	126	144	84	تونس
	104	106	64	6	12	10	2	1	3	11	7	17	104	106	90	تركيا
	61	72	38	21	23	8	9	8	6	37	34	20	91	85	39	اليمن
	187	198	151	41	32	39	49	60	64	80	95	73	193	200	191	المحيط الهادي
	15	18	10	1	1	1	...	...	...	3	2	1	15	18	10	غير مخصصة داخل الإقليم
	2	3	3	0	0	1	921	1,376	480	2	2	1	2	3	3	جزر كوك
	17	15	9	3	3	1	51	31	24	5	3	3	17	15	9	فيجي
	16	10	8	5	2	2	555	449	201	8	6	3	16	10	8	كيريباتي
	6	9	1	1	0	3	347	984	803	3	9	6	6	9	12	جزر مارشال
	15	38	1	3	4	6	561	2,010	701	8	29	12	15	38	24	ولايات ميكرونيزيا الموحدة
	5	3	0	4	2	0	242	126	14	0	0	0	5	3	0	ناورو
	0	0	4	0	0	1	3,815	3,827	8,984	1	1	2	1	1	5	نيوي
	1	1	1	0	0	1	258	326	1,061	0	0	2	1	1	4	بالاو
	39	46	74	9	11	13	11	15	39	15	19	33	39	46	74	بابوا غينيا الجديدة
	14	13	11	3	2	2	138	112	132	4	3	4	14	13	11	ساموا
	24	16	6	6	2	2	127	100	28	12	9	2	25	16	7	جزر سليمان
	11	6	6	1	1	1	336	127	111	5	2	2	11	6	6	تونغا
	4	4	2	1	1	0	816	991	517	1	1	1	4	4	2	توفالو
	19	16	14	4	3	6	312	185	92	12	7	3	22	16	14	فانواتو
	2,238	2,365	660	476	716	105	7	6	3	1,214	1,112	512	2,310	2,390	826	جنوب آسيا
	4	2	4	0	0	...	...	...	...	0	1	1	4	2	4	غير مخصصة داخل الإقليم
	219	363	28	45	43	5	20	47	6	113	264	21	219	363	33	أفغانستان
	466	375	121	160	152	25	16	11	5	254	182	85	518	400	129	بنغلاديش
	1	2	8	0	0	2	5	5	39	1	0	4	1	2	8	بوتان
	589	721	311	65	333	20	3	2	2	359	241	244	589	721	330	الهند
	75	65	33	1	1	1	0	0	0	1	1	1	75	65	33	جمهورية إيران الإسلامية
	2	2	8	0	0	2	18	-	46	1	1	2	2	2	8	الملديف
	137	145	41	38	45	6	24	21	8	76	68	28	147	145	44	نيبال
	648	586	68	126	98	36	17	15	6	371	315	112	659	586	193	باكستان
	95	103	38	40	42	8	22	22	9	38	38	15	95	103	44	سري لانكا
	2,491	2,494	1,909	739	689	360	8	9	11	1,348	1,334	1,278	2,919	2,824	2,416	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
	67	47	52	13	8	4	...	...	...	39	25	41	74	47	53	غير مخصصة داخل الإقليم
	26	26	35	7	6	3	2	3	10	11	13	20	26	26	35	أنغولا
	40	31	34	6	5	6	11	9	12	19	16	15	40	37	39	بنين
	9	32	3	2	8	1	13	50	1	4	16	0	9	32	3	بوتسوانا
	61	57	55	25	16	14	15	15	23	47	45	47	95	76	78	بوركينا فاسو
	17	21	8	5	7	2	4	8	4	7	12	5	18	28	12	بوروندي
	96	87	73	17	11	5	1	1	6	5	5	16	96	87	85	الكامرون
	14	22	31	6	9	4	31	43	51	2	3	4	17	25	33	كابو فيردي
	4	3	8	3	4	1	8	11	1	6	8	1	15	18	8	جمهورية أفريقيا الوسطى
	13	12	16	8	4	4	6	3	7	15	7	12	33	16	24	تشاد
	14	14	11	1	2	1	19	9	39	2	1	4	14	14	11	جزر القمر
	17	18	22	4	3	1	1	2	4	1	2	2	17	18	22	الكونغو
	44	35	46	27	16	12	5	7	10	17	24	28	72	71	79	كوت ديفوار
	58	92	26	20	21	25	2	4	6	23	53	49	58	92	108	جمهورية الكونغو الديمقراطية
	12	11	23	5	4	6	64	47	56	6	4	7	19	15	26	جيبوتي
	2	1	8	0	0	2	6	3	52	1	0	4	2	1	8	غينيا الاستوائية
	7	8	16	2	3	4	1	1	13	1	1	7	7	8	16	إريتريا
	186	384	71	44	90	16	6	15	4	101	238	52	186	399	92	إثيوبيا
	19	21	25	2	3	2	4	4	23	1	1	5	19	21	26	غابون
	4	8	7	1	1	1	9	15	26	3	5	5	6	9	8	غامبيا
	158	80	71	96	29	17	24	11	23	93	41	73	227	82	113	غانا
	35	30	36	7	6	5	11	9	17	20	18	24	50	47	40	غينيا
	8	13	9	2	3	1	15	33	17	4	9	4	11	16	9	غينيا بيساو
	99	89	71	18	14	7	7	7	9	53	52	50	99	89	76	كينيا
	3	3	18	0	0	7	7	7	30	3	2	11	3	3	21	ليسوتو

حصة التعليم الثانوي كنسبة مئوية من إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)		
2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002
13	14	11	48	44	21	8	8	13
1	9	10	81	49	66	2	4	4
3	3	1	2	2	1	52	48	51
-	-	3	-	-	1	...	...	53
22	13	16	45	33	55	14	3	6
17	29	10	49	29	18	4	5	1
13	11	24	58	70	45	15	12	13
13	14	6	62	51	4	17	19	28
3	10	-	26	13	-	6	5	...
17	26	3	19	15	6	12	11	34
-	-	11	-	-	26	...	...	9
6	7	22	83	83	40	18	15	8
-	-	24	-	-	4	...	...	49
14	13	11	50	55	50	2	3	5
2	1	2	40	27	5	2	4	28
12	15	16	14	20	2	14	15	23
6	11	11	10	6	19	3	3	19
23	27	22	41	41	52	6	7	12
21	16	21	41	48	38	10	13	18
7	3	11	23	12	13	7	9	14
9	3	25	67	76	32	9	13	42
15	21	10	31	21	28	16	19	21
33	20	20	53	62	32	25	15	36
23	1	26	50	97	48	10	15	18
22	11	25	55	77	49	17	32	18
78	80	23	8	6	47	15	16	0
25	22	19	42	43	34	7	12	41
13	17	22	49	50	46	5	4	14
22	23	17	37	42	45	6	9	19
18	18	21	29	26	35	14	15	24
24	11	26	47	56	29	13	9	8
11	10	17	49	34	26	15	8	24
23	16	11	30	32	36	8	15	19
17	19	40	54	43	20	12	18	34
21	30	13	53	47	62	12	13	8
10	11	-	11	24	14	1	1	1
20	12	14	52	73	64	5	8	2
31	38	19	49	46	66	16	14	10
6	21	25	36	32	53	1	1	14
11	46	6	61	33	74	11	16	11
1	2	2	1	1	2	61	58	27
18	20	31	39	36	33	5	7	40
26	31	14	52	47	63	11	15	10
19	17	19	56	54	58	15	15	5
42	41	19	40	37	34	12	12	7
25	24	15	46	47	53	6	7	9
18	16	8	53	53	78	3	1	4
27	23	9	41	49	56	6	10	7
16	14	14	46	43	39	9	7	12
22	25	50	45	49	14	11	29	6
26	22	18	49	58	60	9	7	13
28	27	17	40	45	44	5	6	5
17	12	6	5	6	19	13	11	9
34	38	11	11	10	12	9	11	26
22	21	8	40	42	11	3	3	13
24	23	18	47	45	48	3	4	8
7	11	6	16	7	32	20	21	35
22	19	4	6	9	9	13	16	23
37	23	15	24	34	36	7	7	8
34	23	24	39	58	45	2	4	3
27	26	24	32	29	26	10	9	31
4	7	26	44	29	49	14	16	28
25	40	27	9	13	45	7	11	6
24	23	17	54	60	56	6	12	5
13	12	9	4	4	18	16	19	20
18	17	13	53	54	63	4	9	13
42	35	15	41	50	65	12	8	11
15	14	12	41	38	61	8	9	12
19	16	10	40	56	42	11	16	7
18	16	9	53	58	67	4	3	12
6	4	32	83	90	51	3	2	20

المساعدات المباشرة لأغراض التعليم بعد الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة لأغراض التعليم الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة لأغراض التعليم الأساسي		
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015		
2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002
724	674	571	100	140	50	725	575	89
23	12	1	1	2	1	105	14	2
96	101	111	2	3	1	0	0	0
...	...	0	...	...	0	...	...	...
61	64	23	6	7	11	13	25	43
16	23	5	5	15	1	19	13	1
65	31	10	8	3	2	133	169	0
44	44	31	19	13	2	108	62	0
7	6	...	...	0	...	2	...	...
140	142	213	33	56	4	29	12	6
...	...	0	...	...	0	...	...	0
28	17	14	9	9	7	264	236	12
...	...	1	...	...	0	...	...	...
7	6	5	1	1	1	8	10	6
51	45	25	...	0	0	32	16	1
85	80	68	7	9	13	2	2	1
84	84	56	2	8	3	3	0	2
18	19	7	6	14	5	7	16	14
51	55	55	21	14	16	39	59	26
10	15	8	0	0	1	2	1	1
0	1	1	0	0	0	1	2	0
7	8	5	0	2	0	1	0	1
2	2	3	5	2	0	8	6	0
0	0	0	0	...	0	0	8	0
0	0	1	...	...	1	2	21	0
0	0	0	4	2	...	0	...	...
0	0	1	0	0	...	...	0	1
0	0	1	0	...	0	0	0	0
9	7	22	2	2	6	2	2	20
6	7	3	1	2	1	1	2	1
6	5	2	5	1	1	9	8	0
3	3	3	0	0	1	3	1	1
1	2	1	0	...	0	0	0	0
5	6	4	3	3	4	10	6	0
486	433	150	342	586	49	946	852	398
3	1	3	0	...	0	0	0	0
50	46	4	34	34	1	91	245	14
75	41	16	132	127	21	198	133	77
1	1	1	0	0	1	0	0	3
156	136	57	55	323	12	340	221	226
72	63	32	1	1	1	0	0	0
1	1	3	0	0	2	0	0	2
24	25	7	28	38	3	56	53	21
96	107	10	59	32	1	239	184	42
8	11	19	32	30	6	21	15	11
553	510	539	459	398	121	789	752	801
17	12	4	9	6	1	30	21	35
4	4	10	3	3	0	2	6	14
14	13	16	5	3	3	17	11	11
1	0	1	...	0	1	0	0	0
11	9	9	12	10	6	23	31	31
4	4	3	3	4	0	3	5	2
74	71	60	16	10	1	3	3	9
8	12	24	5	8	3	0	0	2
3	3	6	1	0	0	1	0	1
3	3	5	2	2	1	4	4	4
10	11	7	0	1	1	1	0	3
12	12	18	4	3	0	1	1	1
20	21	28	19	7	2	2	6	8
11	13	11	16	17	3	14	45	4
5	5	12	2	2	5	0	1	5
1	1	1	...	0	1	1	0	2
4	3	3	2	3	3	0	0	4
19	15	13	21	34	4	55	125	28
15	17	19	2	2	2	0	0	4
1	1	1	0	0	0	1	2	4
14	10	8	73	28	2	47	38	43
18	18	9	3	2	3	11	8	21
3	2	4	1	0	1	1	4	3
26	19	16	15	11	4	47	46	45
0	0	2	0	...	5	2	2	7

الجدول 3

الجهات المتلقية للمساعدات التعليمية (تابع)

المساعدات المباشرة المقدمة لأغراض التعليم				إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم الثانوي			إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم الأساسي			إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم			إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم		
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015				بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015		
	2015	2014	المتوسط السنوي 2003–2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003–2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003–2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003–2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003–2002
ليبيريا	47	33	3	13	8	0	55	39	4	40	28	2	65	46	3
مدغشقر	55	49	57	18	17	8	10	10	13	31	31	32	75	72	72
ملاوي	82	74	63	13	18	20	19	16	18	54	46	39	85	78	66
مالي	72	59	67	24	23	15	15	15	24	44	42	46	92	89	87
موريتانيا	24	22	26	15	5	4	14	3	26	9	2	12	34	22	30
موريشيوس	11	11	14	5	3	0	34	11	3	3	1	0	16	12	14
موزمبيق	132	147	95	36	47	20	19	20	19	105	106	73	174	192	131
ناميبيا	22	46	24	6	20	7	25	43	35	10	17	13	22	46	24
النيجر	47	55	30	20	22	12	13	12	13	43	40	25	77	78	49
نيجيريا	148	134	29	54	48	4	2	2	1	52	52	15	148	134	30
رواندا	90	80	38	26	25	15	24	19	18	44	34	25	90	80	55
ساو تومي وبرنسيبي	4	6	5	1	1	1	39	16	40	1	0	1	5	6	5
السنگال	138	141	95	28	34	10	18	24	19	44	56	32	140	149	100
سيشيل	1	1	1	0	0	0	42	34	41	0	0	0	1	1	1
سيراليون	9	19	10	12	8	4	20	24	18	22	24	13	44	40	21
الصومال	43	29	4	8	5	0	16	11	2	29	20	3	44	29	4
جنوب أفريقيا	87	39	106	15	7	13	8	2	7	56	13	49	98	39	106
جنوب السودان*	77	50	...	8	9	...	30	18	...	60	34	-	77	50	...
سوازيلند	7	5	3	1	0	1	24	20	6	5	4	1	7	5	3
توغو	26	20	12	13	9	0	4	2	1	4	2	1	29	20	12
جمهورية تنزانيا المتحدة	184	98	192	54	20	27	11	6	29	113	62	196	207	122	257
أوغندا	96	108	168	34	62	26	5	5	25	45	36	138	101	113	195
زامبيا	39	67	78	6	13	20	8	14	33	25	44	71	39	71	114
زيمبابوي	38	55	11	6	9	1	9	14	2	24	39	5	38	55	11
أقاليم ما وراء البحار**	57	58	203	30	35	52	-	-	-	22	20	103	58	61	208
أنغولا (المملكة المتحدة)	...	...	1	...	...	0	...	...	-	...	...	0	...	...	1
مايوت (فرنسا)	...	...	145	...	...	36	...	...	-	...	...	72	...	...	145
مونتسيرات (المملكة المتحدة)	0	1	0	0	1	1	-	-	2,902	0	1	1	0	2	5
سانت هيلانة (المملكة المتحدة)	2	1	0	0	0	0	-	-	-	1	0	0	2	1	0
توكيلاو (نيوزيلندا)	2	0	4	0	0	1	10,925	6,118	11,731	2	1	2	3	2	5
جزر تركس وكايكوس (المملكة المتحدة)	...	...	0	...	...	...	...	...	-	...	...	0	...	...	0
جزر واليس وفوتونا (فرنسا)	53	56	52	29	34	13	-	-	-	19	18	26	53	56	52
غير مخصصة بحسب الإقليم أو البلد	1,449	1,441	461	138	258	32	...	...	...	671	645	88	1,463	1,454	462
الإجمالي	10,845	10,897	5,544	2,237	2,470	929	8	8	5	5,173	4,790	2,674	11,971	11,543	6,522

2,003	2,297	1,239	534	586	254	11	14	13	1,186	1,403	916	2,312	2,588	1,613	البلدان المنخفضة الدخل
4,768	4,731	2,247	1,187	1,265	382	8	6	4	2,450	2,039	1,184	5,427	4,969	2,665	الشرحية الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل
2,161	2,080	1,217	296	279	192	4	3	2	652	602	317	2,295	2,183	1,398	الشرحية العليا من البلدان المتوسطة الدخل
63	61	52	18	16	7	1	1	1	12	12	8	65	62	54	البلدان المرتفعة الدخل
1,851	1,728	790	201	325	94	...	...	...	873	733	248	1,873	1,741	792	غير مخصصة بحسب الدخل
10,845	10,897	5,544	2,237	2,470	929	8	8	5	5,173	4,790	2,674	11,971	11,543	6,522	الإجمالي

1,703	3,148	2,916	2,152	3,486	8,710	1,191	1,787	1,641	12	14	12	357	871	838

51	183	176	81	187	187	26	43	43	4	8	8	16	33	34	167	432	365	59	96	49	17	33	38	37	64	34
704	1,347	1,368	743	1,382	1,371	140	369	352	1	2	2	93	237	294	743	1,382	1,371	140	369	352	1	2	2	93	237	294
477	759	708	495	773	724	195	275	252	3	5	4	88	152	143	495	773	724	195	275	252	3	5	4	88	152	143
772	1,699	1,811	932	1,841	2,382	199	801	1,142	4	17	23	105	253	308	932	1,841	2,382	199	801	1,142	4	17	23	105	253	308
151	198	187	191	200	193	73	95	80	64	60	49	39	32	41	191	200	193	73	95	80	64	60	49	39	32	41
660	2,365	2,238	826	2,390	2,310	512	1,112	1,214	3	6	7	106	716	476	826	2,390	2,310	512	1,112	1,214	3	6	7	106	716	476

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين (2017).

* تشير أرقام مدفوعات المساعدات لسنة 2002-2003 إلى دولة السودان السابقة أي قبل انفصال جنوب السودان في عام 2011. وبدأت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في فصل مدفوعات المساعدات اعتباراً من عام 2011 للتمييز بين مساعدات السودان ومساعدات جنوب السودان.

** وفقاً لقائمة الجهات المتلقية للمساعدة الإنمائية الرسمية التي أعدتها لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

يشير الرمز (...) إلى عدم توفر البيانات ويشير الرمز (-) إلى قيمة صفرية.

حصة التعليم من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية لا تتوافق مع الحصة الواردة في الجدول 2 نظراً لاستخدام قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية بالنسبة للجهات المانحة واستخدام قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين بالنسبة للجهات المتلقية في إجمالي أرقام المساعدة الإنمائية الرسمية.

لا يرد ذكر مالطة وسولوفينيا في الجدول نظراً إلى حذفهما من قائمة لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الخاصة بالجهات المتلقية للمساعدة الإنمائية الرسمية في عام 2005. ومع ذلك، فإن المساعدات التي تلقتها الدولتان في عام 2002-2003 مشمولة في المبالغ الإجمالية.

يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز / يوليو 2016.

تمثل جميع البيانات إجمالي المدفوعات.

لا يشمل المتوسط السنوي 2002-2003 البلدان المتلقية التي تفتقر لبعض البيانات.

حصة التعليم الثانوي كنسبة مئوية من إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المساعدات المقدمة لأغراض التعليم (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)		
2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002
19	17	19	61	61	71	6	7	3
24	23	12	42	43	44	10	13	12
16	23	30	63	59	59	8	8	12
26	26	18	48	47	54	7	8	13
45	21	14	25	9	39	9	8	9
28	27	0	21	10	2	14	12	35
21	25	15	60	55	55	9	10	6
28	43	30	44	36	53	12	18	18
26	28	24	56	51	51	9	9	11
37	36	13	35	39	51	6	6	8
29	32	26	48	43	44	8	9	13
29	26	22	26	8	18	9	15	14
20	23	10	31	37	32	14	14	17
7	6	19	32	34	37	10	6	17
27	21	19	49	62	62	4	5	5
18	18	9	66	70	77	4	3	2
16	17	12	57	33	47	6	3	21
10	17	-	78	68	-	5	3	...
13	8	22	78	86	46	6	6	11
46	45	4	15	9	10	13	9	17
26	16	11	55	51	76	8	5	15
34	55	13	45	32	71	6	7	19
16	19	17	65	61	62	4	7	10
16	17	10	64	71	44	5	8	5
52	57	25	38	34	49	22	23	64
...	...	72	...	...	18	...	...	23
...	...	25	...	...	50	...	...	76
14	22	24	27	43	26	0	7	10
23	24	91	47	47	6	2	0	7
19	25	21	63	51	49	29	11	52
...	...	-	...	...	100	...	...	19
55	60	25	37	33	50	50	66	75
9	18	7	46	44	19	3	4	5
19	21	14	43	41	41	7	8	9

23	23	16	51	54	57	6	8	8
22	25	14	45	41	44	9	9	9
13	13	12	28	28	23	10	10	9
28	25	6	18	20	14	18	14	14
11	19	12	-	-	-	3	4	6
19	21	14	43	41	41	7	8	9

10	25	17	19	51	55	21	8	9

18	18	20	23	23	32	6	8	5
21	17	13	26	27	19	7	9	4
9	15	22	13	22	35	11	10	8
20	20	9	35	36	39	6	8	7
13	14	11	48	44	21	8	8	13
21	16	21	41	48	38	12	13	18
21	30	13	53	47	62	12	13	8

المساعدات المباشرة المقدمة لأغراض التعليم بعد الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة لأغراض التعليم الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة لأغراض التعليم الأساسي		
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015		
2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002
4	3	0	4	1	0	22	15	2
13	14	25	6	6	2	8	11	18
11	4	2	7	9	14	41	27	27
15	14	15	16	13	5	28	21	26
7	15	12	12	4	2	1	1	7
7	7	14	3	3	...	1	0	0
13	11	22	16	20	3	64	51	39
2	3	3	3	13	6	2	2	11
4	5	3	10	10	3	23	16	7
26	14	8	40	28	2	23	12	11
16	12	6	21	17	4	33	17	4
2	4	3	1	1	1	1	0	1
60	51	50	20	25	2	28	38	17
1	0	0	...	...	0	0	0	...
1	1	1	2	3	1	2	13	6
1	1	0	2	2	...	17	15	2
20	17	39	8	4	8	41	7	40
3	2	...	1	4	...	47	24	...
0	0	0	1	0	0	5	4	0
10	9	10	12	9	0	2	1	1
14	26	12	29	5	5	63	33	152
15	11	11	28	58	5	32	29	96
2	2	7	1	1	4	15	20	39
6	4	4	5	7	0	22	35	3
0	1	1	25	30	1	12	11	1
...	...	0	...	...	0	...	...	...
...	...	0	...	...	...	...	...	...
0	0	0	...	0	...	...	...	0
0	0	...	...	...	0	...	...	...
...	...	0	...	...	...	1	0	0
...	...	...	...	...	...	...	...	0
0	0	0	25	30	...	11	11	...
565	456	322	48	164	12	491	457	48
3,673	3,435	2,395	1,349	1,622	406	3,396	3,093	1,632

373	355	266	315	342	76	747	916	562
1,356	1,302	911	754	902	194	1,584	1,313	809
1,219	1,173	809	170	150	114	398	344	162
31	29	36	13	11	4	2	3	2
694	575	374	97	217	17	664	517	97
3,673	3,435	2,395	1,349	1,622	406	3,396	3,093	1,632

551	511	383	533	554	137	1,031	1,152	750

97	99	30	21	21	6	18	18	7
266	232	58	17	25	23	16	17	33
642	689	481	212	150	64	187	195	83
289	286	188	103	93	64	173	157	148
724	674	571	100	140	50	725	575	89
51	55	55	21	14	16	39	59	26
486	433	150	342	586	49	946	852	398

الجدول 4:

الجهات المتلقية للمساعدات الإنمائية الرسمية

تخفيف أعباء الديون والتدابير المتعلقة بها			المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات			تصيب الفرد من المساعدة الإنمائية الرسمية			إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية			
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			
2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	
-	...	5	2,512	2,341	1,084	39	34	24	3,243	2,471	1,755	القوقاز وآسيا الوسطى
...	...	...	136	178	3	...	...	...	151	190	3	غير مخصصة داخل الإقليم
...	...	...	354	261	231	115	89	90	409	276	314	أرمينيا
...	...	...	144	238	147	7	23	40	160	242	322	أذربيجان
...	...	...	512	561	223	122	151	63	558	611	322	جورجيا
...	...	...	88	86	138	5	5	16	131	89	211	كازاخستان
...	...	5	354	345	133	129	107	38	832	365	195	قيرغيزستان
...	...	...	416	321	79	50	43	25	473	336	162	طاجيكستان
...	...	...	22	24	13	4	7	8	27	25	25	تركمانستان
...	...	...	485	328	117	14	11	8	501	338	200	أوزبكستان
26	15	1,022	4,450	4,148	2,015	69	60	46	5,576	5,061	3,896	أوروبا وأمريكا الشمالية
...	...	55	1,090	1,038	292	...	...	...	1,519	1,307	565	غير مخصصة داخل الإقليم
...	...	...	316	277	269	115	97	108	423	310	353	ألبانيا
...	...	...	102	101	...	11	13	...	109	105	...	بيلاروس
26	1	13	422	534	339	93	165	144	518	612	473	البوسنة والهرسك
...	...	...	...	...	90	...	...	28	...	...	132	كرواتيا
...	14	...	132	102	5	161	161	13	140	125	5	الجبل الأسود
...	...	0	356	481	101	88	146	36	371	496	138	جمهورية مولدوفا
...	...	1,008	659	561	730	44	52	227	729	622	1,982	صربيا
...	...	1	250	253	202	103	102	133	285	255	263	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة
...	...	...	1,123	803	...	32	31	...	1,481	1,229	...	أوكرانيا
86	1,004	332	11,359	11,218	5,346	6	7	5	12,552	13,497	8,860	شرق وجنوب شرق آسيا
...	...	...	232	203	44	...	...	...	322	269	77	غير مخصصة داخل الإقليم
...	...	...	721	739	330	43	52	39	757	764	434	كمبوديا
...	...	...	1,451	1,181	1,654	0-	1-	1	1,491	1,212	2,235	الصين
55	...	...	44	53	75	5	6	8	134	78	181	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية
24	29	308	1,939	1,757	864	0-	2-	7	2,036	1,852	1,812	إندونيسيا
...	...	2	468	403	201	69	71	52	538	435	241	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية
...	...	...	118	119	45	0-	1	4	125	136	169	ماليزيا
...	...	...	270	311	135	80	109	94	294	324	197	منغوليا
2	968	12	971	711	60	22	26	2	1,223	1,855	97	ميانمار
6	6	9	877	849	381	5	7	8	1,200	1,393	1,064	الفلبين
...	...	...	254	513	319	1	5	5-	327	568	686	تايلاند
...	...	...	207	203	199	171	206	217	213	217	231	تيمور - ليشتي
0	0	1	3,806	4,175	1,039	34	46	19	3,894	4,395	1,437	فيتنام
554	18	606	9,331	8,824	4,426	19	19	12	11,799	10,146	6,639	أمريكا اللاتينية والكاريبي
...	...	2	1,321	1,330	396	...	...	...	2,319	2,109	570	غير مخصصة داخل الإقليم
...	...	...	2	2	6	16	28	119	3	2	6	أنغويلا وبربودا
76	...	6	65	68	65	1-	1	3	147	70	100	الأرجنتين
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	أروبا
...	...	...	...	...	2	...	...	42	...	...	3	بربادوس
0	0	3	28	30	9	76	107	70	35	32	13	بليز
...	...	339	598	626	564	73	64	93	842	639	1,026	دولة بوليفيا المتعددة القوميات
0	1	...	1,164	949	231	5	4	1	1,183	963	388	الإليزابيل
...	...	1	79	223	61	3	14	2	85	227	68	شيلي
0	0	1	1,343	1,079	718	28	26	15	1,418	1,146	815	كولومبيا
1	1	...	132	71	39	23	11	4	137	76	55	كوستاريكا
474	5	...	73	82	58	49	23	6	559	94	70	كوبا
...	...	...	7	14	10	160	226	290	22	16	13	دومينيكا
...	...	...	332	193	106	26	16	12	348	206	164	الجمهورية الدومينيكية
...	...	8	348	182	216	19	10	15	384	204	290	إكوادور
0	1	4	127	124	117	14	16	36	150	144	221	السلفادور
...	...	...	21	16	10	225	375	103	37	36	10	غرينادا
0	0	...	426	269	225	25	17	20	455	299	304	غواتيمالا
...	...	15	54	137	51	40	210	113	62	140	81	غيانا
0	1	1	842	780	129	97	102	21	1,052	968	189	هايتي
...	...	53	546	581	210	67	76	62	600	614	387	هندوراس
0	0	10	78	108	63	21	34	6	105	112	102	جامايكا
...	...	1	496	838	215	2	7	1	508	845	224	المكسيك
...	...	153	476	389	329	75	72	130	516	412	621	نيكاراغوا
0	0	10	27	34	32	2	50-	8	32	37	43	بنما
0	0	...	125	122	51	8	10	10	130	125	87	باراغواي
1	9	12	507	433	382	11	11	19	523	471	637	بيرو
...	...	...	...	...	4	...	...	300	...	...	4	سانت كيتس ونيفيس
...	...	...	12	10	15	74	105	152	24	16	15	سانت لوسيا
...	...	5	9	5	4	124	91	50	19	9	6	سانت فنسنت وغرينادين
...	...	...	17	12	34	28	25	27	17	12	37	سورينام
...	...	0	...	...	5	...	...	5-	...	...	5	ترينيداد وتوباغو
...	...	1	46	83	13	6	26	5	48	84	15	أوروغواي
...	...	...	32	34	54	1	1	3	42	38	70	جمهورية فنزويلا البوليفارية
42	83	233	13,132	15,166	4,107	72	66	21	30,997	23,041	7,363	شمال أفريقيا وغرب آسيا
...	...	1	564	398	39	...	...	...	6,474	815	94	غير مخصصة داخل الإقليم
...	...	...	161	198	144	2	4	7	194	221	224	الجزائر
...	...	...	...	...	1	...	...	129	...	...	1	البحرين
32	82	157	1,483	2,212	980	27	39	16	3,567	4,017	1,602	مصر
...	...	...	581	699	782	41	39	47	1,497	1,226	1,388	العراق

الجدول 4:

الجهات المتلقية للمساعدات الإنمائية الرسمية (تابع)

إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية			نصيب الفرد من المساعدة الإنمائية الرسمية			المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات			تخفيف أعباء الديون والتدابير المتعلقة بها		
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015		
2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2015	2014	المتوسط السنوي 2003-2002
الأردن	2,388	2,718	1,012	283	364	188	1,181	1,372	58	...	...
لبنان	1,163	850	124	167	146	101	528	520	...	...	...
ليبيا	158	179	...	25	34	...	66	118	...	...	...
المغرب	2,005	2,415	700	43	66	16	1,956	2,384	302	...	9
عمّان	...	...	4	...	...	30	...	...	...	...	...
فلسطين	1,879	2,166	567	424	579	323	1,252	1,510	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	4	...	...	1	...	...	...	...	...
السودان*	1,049	855	388	22	22	15	521	400	4	0	0
الجمهورية العربية السورية	4,889	1,742	97	264	224	5	329	262	2	...	...
تونس	894	950	371	43	84	26	774	778	...	0	0
تركيا	3,195	3,723	473	27	44	3	2,926	3,533	...	...	...
اليمن	1,646	1,166	313	57	44	12	810	782	13	...	...
المحيط الهادي	1,872	1,587	1,037	185	197	130	1,670	1,506	1	...	...
غير مخصصة داخل الإقليم	230	208	76	...	...	...	192	181	...	...	...
جزر كوك	27	25	7	2,426	2,693	225	22	25	...	...	...
فيجي	103	81	44	115	106	52	98	78	...	...	...
كيريباتي	65	70	24	580	733	224	65	70	...	...	...
جزر مارشال	60	57	66	1,077	1,051	1,146	54	52	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	85	119	136	783	1,125	1,061	74	117	...	...	...
ناورو	31	19	24	3,125	2,252	1,393	29	18	...	...	...
نيوي	20	11	11	19,539	13,632	4,557	14	6	...	...	...
بالاو	14	22	30	664	1,118	1,432	14	22	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	628	526	401	77	78	37	618	522	...	...	...
ساموا	102	85	45	486	474	199	98	76	...	...	...
جزر سليمان	196	173	92	325	347	98	191	164	1	...	...
توفالو	71	72	27	645	758	252	61	62	...	...	...
فانواتو	50	30	11	4,965	3,430	901	48	28	...	...	...
فانواتو	190	88	43	704	388	153	94	86	0	...	...
جنوب آسيا	19,944	18,383	10,849	11	12	7	17,860	16,806	1,222	21	55
غير مخصصة داخل الإقليم	307	252	262	...	...	...	142	110	...	...	...
أفغانستان	4,301	4,580	1,400	130	156	66	3,731	4,024	63	9	11
بنغلاديش	3,188	2,865	1,346	16	15	8	2,720	2,544	125	2	2
بوتان	108	131	55	126	171	124	99	127	...	...	...
الهند	5,339	4,634	3,014	2	2	1	5,230	4,514	1	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	122	113	125	1	1	2	108	97	...	...	...
المالديف	39	30	19	66	56	81	30	27	...	...	...
نيبال	1,356	942	429	43	31	16	1,038	916	12	0	0
باكستان	4,359	3,982	3,584	20	20	11	3,979	3,640	1,076	10	43
سريلانكا	825	853	615	20	24	27	783	806	7	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	45,359	41,565	26,027	48	60	38	34,017	32,289	7,085	237	993
غير مخصصة داخل الإقليم	2,649	3,228	1,325	...	...	...	2,054	1,815	1	4	6
أنغولا	453	265	481	15	10	28	438	250	...	...	...
بنين	468	558	322	40	57	35	428	500	56	5	5
بوتسوانا	81	108	48	29	45	18	79	107	2	0	0
بوركينافاسو	1,069	1,059	594	55	64	39	797	855	61	8	8
بوروندي	397	465	223	33	48	27	327	381	4	12	4
الكامرون	727	820	982	28	38	44	601	696	601	...	0
كابو فيردي	175	224	125	293	450	259	152	194	0	0	0
جمهورية أفريقيا الوسطى	505	545	59	99	127	14	200	210	11	4	1
تشاد	1,176	396	320	43	29	26	288	212	33	4	594
جزر القمر	70	67	33	83	97	45	62	61	2	2	2
الكونغو	132	110	96	19	24	19	86	86	22	0	0
كوت ديفوار	988	1,084	982	29	42	38	538	579	498	2	1
جمهورية الكونغو الديمقراطية	2,715	2,251	4,218	34	32	63	1,681	1,639	2,996	133	111
جيبوتي	194	158	84	191	188	102	134	102	0	0	0
غينيا الاستوائية	11	8	29	9	1	36	8	6	4	1	1
إريتريا	95	72	285	...	...	70	86	60	...	...	...
إثيوبيا	3,352	3,317	1,671	33	37	21	2,525	2,662	106	0	0
غابون	117	111	135	57	66	24	112	108	63	2	2
غامبيا	129	99	67	54	52	48	84	89	5	0	...
غانا	1,882	1,068	1,051	65	42	42	1,505	1,044	190	...	...
غينيا	602	522	319	43	46	27	348	359	49	4	35
غينيا بيساو	99	101	122	52	61	74	77	74	55	3	2
كينيا	2,761	2,729	617	54	59	14	2,436	2,387	14	5	15
ليسوتو	104	126	103	39	51	41	97	118	0	0	0
ليبيريا	1,139	688	89	243	170	26	617	511	14	...	36
مدغشقر	729	559	604	28	25	27	492	414	108	2	1
مالاي	1,104	925	531	61	56	38	966	827	54	3	5
مالي	1,282	1,144	653	68	72	41	883	753	76	11	84
موريتانيا	388	279	329	78	66	107	253	214	107	1	0
موريشيوس	119	100	41	61	35	4	90	95	...	...	...
موزمبيق	1,953	1,986	2,077	65	77	84	1,635	1,677	821	10	22
ناميبيا	180	258	135	58	94	72	176	254	...	...	...
النيجر	901	837	460	44	48	31	478	499	104	5	6
نيجيريا	2,514	2,404	378	13	14	2	2,383	2,347	46	...	...
رواندا	1,108	938	423	93	91	40	1,059	913	33	1	4
ساو تومي وبرنسيبي	53	37	37	258	222	221	44	34	8	0	1

الجدول 4:

الجهات المتلقية للمساعدات الإنمائية الرسمية (تابع)

	إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			تخصيص الفرد من المساعدة الإنمائية الرسمية بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015			تخفيف أعباء الديون والتدابير المتعلقة بها بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2015		
	المتوسط السنوي 2003-2002	2014	2015	المتوسط السنوي 2003-2002	2014	2015	المتوسط السنوي 2003-2002	2014	2015	المتوسط السنوي 2003-2002	2014	2015
السنغال	603	1,072	981	43	76	58	476	970	880	76	9	8
سيشيل	6	15	11	401	132	73	6	14	11	...	...	...
سيراليون	444	842	1,015	80	145	147	167	389	351	81	...	30
الصومال	166	932	1,259	21	105	116	45	462	514	2	0	0
جنوب أفريقيا	496	1,215	1,545	13	20	26	437	1,200	1,458	...	...	...
جنوب السودان*	...	1,816	1,694	...	165	136	...	541	692	...	...	...
سوازيلند	28	90	105	26	68	72	20	87	102	...	...	...
توغو	73	211	228	10	30	27	50	194	190	13	3	3
جمهورية تنزانيا المتحدة	1,702	2,473	2,706	41	51	48	929	2,292	2,484	337	1	2
أوغندا	1,052	1,587	1,693	34	43	42	669	1,476	1,529	78	...	...
زامبيا	1,187	963	883	70	63	49	543	928	856	413	0	4
زيمبابوي	220	700	815	15	50	51	123	605	728	...	...	...
أقاليم ما وراء البحار**	327	258	262	1,464	1,134	861	298	243	230	-	-	-
أنغولا (المملكة المتحدة)	3	...	...	180	...	...	3	...	...	...	...	...
مايوت (فرنسا)	190	...	...	...	...	...	190	...	...	...	...	...
مونتسيرات (المملكة المتحدة)	48	36	53	4,451	8,012	10,478	22	30	50	2	...	...
سانت هيلانة (المملكة المتحدة)	6	122	94	2,154	16,419	10,239	6	121	92	...	...	...
توكيلاو (نيوزيلندا)	10	16	9	4,405	18,694	8,727	6	8	5	...	...	...
جزر تركس وكايكوس (المملكة المتحدة)	2	...	...	141	...	...	2	...	...	...	...	...
جزر ويس وفوتونا (فرنسا)	69	84	106	3,382	6,220	6,634	69	84	82	...	...	...
غير مخصصة بحسب الإقليم أو البلد	9,869	32,952	42,600	...	...	...	4,875	16,691	17,595	7	58	57
الإجمالي	76,622	148,962	174,204	13	27	25	41,533	109,231	112,156	10,513	1,436	1,813
البلدان المنخفضة الدخل	19,541	32,748	36,137	43	52	56	9,279	25,405	26,064	5,174	231	1,028
الفريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	28,501	53,384	58,775	12	18	20	16,171	43,546	44,840	4,125	1,107	139
الفريحة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	15,092	20,841	22,149	7	9	9	9,055	17,692	17,482	2,149	35	506
البلدان المرتفعة الدخل	396	453	372	4	4	3	283	439	268	7	...	76
غير مخصصة بحسب الدخل	13,092	41,536	56,771	...	...	...	6,746	22,149	23,503	13	62	63
الإجمالي	76,622	148,962	174,204	13	27	25	41,533	109,231	112,156	11,468	1,436	1,813
أقل البلدان نمواً	24,654	42,437	42,437	35	45	49	12,459	32,647	34,031	5,864	1,204	983
القوقاز وآسيا الوسطى	1,755	2,471	3,243	24	34	39	1,084	2,341	2,512	5	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	3,896	5,061	5,576	46	60	69	2,015	4,148	4,450	1,022	15	26
شرق وجنوب شرق آسيا	8,860	13,497	12,552	5	7	6	5,346	11,218	11,359	332	1,004	86
أمريكا اللاتينية والكاريبي	6,639	10,146	11,799	12	19	19	4,426	8,824	9,331	606	18	554
شمال أفريقيا وغرب آسيا	7,363	23,041	30,997	21	66	72	4,107	15,166	13,132	233	83	42
المحيط الهادي	1,037	1,587	1,587	130	197	185	759	1,506	1,670	1	...	...
جنوب آسيا	10,849	18,383	19,944	7	12	11	5,989	16,806	17,860	1,222	21	55
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	26,027	41,565	45,359	38	60	48	12,635	32,289	34,017	7,085	237	993
أقاليم ما وراء البحار	327	258	262	1,464	1,134	861	298	243	230	-	...	...
غير مخصصة بحسب الإقليم أو البلد	9,869	32,952	42,600	...	...	...	4,875	16,691	17,595	7	58	57
الإجمالي	76,622	148,962	173,919	13	27	25	41,533	109,231	112,156	10,513	1,436	1,813

/المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين (2017).

* تشير أرقام مدفوعات المساعدات لسنة 2002-2003 إلى دولة السودان السابقة أي قبل انفصال جنوب السودان في عام 2011. وبدأت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في فصل مدفوعات المساعدات اعتباراً من عام 2011 للتمييز بين مساعدات السودان ومساعدات جنوب السودان.

** وفقاً لقائمة الجهات المتلقية للمساعدة الإنمائية الرسمية التي أعدتها لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

يشير الرمز (...) إلى عدم توفر البيانات ويشير الرمز (-) إلى قيمة صفرية.

حصة التعليم من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية لا تتوافق مع الحصة الواردة في الجدول 2 نظراً لاستخدام قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية بالنسبة للجهات المانحة واستخدام قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين بالنسبة للجهات المتلقية في إجمالي أرقام المساعدة الإنمائية الرسمية.

لا يرد ذكر مالطة وسلوفينيا في الجدول نظراً إلى حذفهما من قائمة لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الخاصة بالجهات المتلقية للمساعدة الإنمائية الرسمية في عام 2005. ومع ذلك، فإن المساعدات التي تلقتها الدولتان في عام 2002-2003 مشمولة في المبالغ الإجمالية.

يستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل إلى قائمة البنك الدولي مع اقتصارها على البلدان الواردة في الجدول. ويستند إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المنقحة في تموز/ يوليو 2016.

تمثل جميع البيانات إجمالي المدفوعات.

لا يشمل المتوسط السنوي 2002-2003 البلدان التي تفتقر لبعض البيانات.

ملحق المساءلة

مؤشر الموازنة المفتوحة

يقيس هذا المؤشر مدى الشفافية في ميزانية الحكومة المركزية على مقياس يمتد من 0 (شفافية منخفضة) إلى 100 (شفافية عالية). وتمثل الدرجات الممتدة من 61 إلى ما فوق مستوى كافياً من الشفافية، بينما تعتبر البلدان التي تحصل على درجة بين 0 و20 على مقياس المؤشر أن معلوماتها المتاحة للجمهور ضئيلة أو معدومة.

المصدر: استقصاء الموازنة المفتوحة في إطار «شراكة الموازنة الدولية»، International Budget Partnership (2015).

قدرات القطاع العام

يشمل هذا المؤشر القياسات المتعلقة بحقوق الملكية والحوكمة القائمة على القواعد؛ وجودة الميزانية والإدارة المالية؛ والكفاءة في تعبئة الإيرادات؛ وجودة الإدارة العامة؛ والشفافية والمساءلة والفساد في القطاع العام. وتمتد الدرجات من 0 (قدرات منخفضة) إلى 6 (قدرات عالية).

المصدر: تقييم السياسات والمؤسسات القطرية الذي تجريه مجموعة إدارة القطاع العام في البنك الدولي.

تصورات الفساد في النظام التعليمي

يعرض المؤشر النسبة المئوية للأفراد الذين يعتقدون أن النظام التعليمي فاسد أو في غاية الفساد. ويستند المؤشر إلى ردود من 107 بلدان. وتصنف هذه البلدان على مقياس يمتد من 1 (فساد منخفض للغاية) إلى 5 (فساد مرتفع للغاية).

المصدر: Transparency International's Global Corruption Barometer (2013) (مقياس الفساد العالمي (2013) التابع لمنظمة الشفافية الدولية).

يقدم هذا الملحق المؤشرات عبر الوطنية المرتبطة بالمساءلة في مجال التعليم. وتبين هذه المؤشرات مدى ما تقدمه الحكومات من معلومات عن جهودها الرامية إلى ضمان تحقيق التعليم الجيد الشامل والمنصف. وتقدم الملاحظات الواردة فيما يلي وصفاً للمؤشرات وتبين مصادر كل منها.

الحق في التعليم في الدساتير الوطنية

وفقاً لهذا المؤشر، فإن الحق في التعليم على مستوى الدساتير الوطنية قد يكون:

قابلاً للمقاضاة: أي أن الحق في التعليم مدرج في مضمين الدستور الوطني بطريقة تمكن الفرد المتضرر من التماس الانتصاف أمام هيئة قضائية مستقلة.

غير قابل للمقاضاة: أي أن النظام القانوني يقر بهذا الحق، إلا أنه لا يحق للفرد المتضرر التماس الانتصاف الفعال أمام هيئة قضائية أو شبه قضائية عندما ينتهك الحق في التعليم.

غير مدرج، أي أن الحق في التعليم غير مدرج في مضمين الدستور الوطني.

المصدر: Right to Education Project (2017) («مشروع الحق في التعليم») بشأن الوضع القانوني للحق في التعليم في الدساتير الوطنية.

التقارير الوطنية لرصد التعليم

يبيّن هذا المؤشر ما إذا كانت البلدان قد أصدرت تقريراً وطنياً لرصد التعليم (نعم) أم لم تقم بذلك (لا) مرة واحدة على الأقل بين عامي 2010 و2016.

المصدر: تحليل التقارير الوطنية لرصد التعليم الذي أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

الانتخابات الحرة والنزاهة

تقوم الانتخابات الحرة على قواعد واضحة ومتسقة وإجراءات مفتوحة للمشاركة طوال الفترة الممتدة حتى موعد الاقتراع. وتخلو الانتخابات النزاهة من ممارسات ترهيب الناخبين وتتيح الدخول الحر إلى أماكن الاقتراع وتضمن الدقة في تعداد الأصوات يوم الانتخابات. وتقوم قاعدة البيانات بتقييم عمليات انتخاب القادة الوطنيين في 169 بلداً في الفترة الممتدة من عام 1975 إلى عام 2011. وتُعتبر الانتخابات حرة إذا توافر في هذا الشأن ما لا يقل عن أربعة متغيرات من أصل سبعة أو كانت إيجابية، وتُعتبر الانتخابات نزاهة إذا توافر في هذا الشأن ما لا يقل عن اثنين من أصل ثلاثة متغيرات أو كانا إيجابيين. ولم تشمل النتائج المقدمة إلا الانتخابات التي حصلت على الدرجات اللازمة لاعتبارها انتخابات حرة ونزاهة. وتعرض النسبة المئوية الإجمالية للانتخابات الحرة والنزاهة للقيادات، ويرد بين قوسين عدد الانتخابات المستخدمة لحساب النسبة المئوية.

/المصدر: قاعدة بيانات الانتخابات الحرة والنزاهة في جامعة أكسفورد، ودراسة بيشوب وهوفلر (2016) Bishop and Hoefler.

سياسات الاختبار الوطنية

يستعرض الجدول سياسات الاختبار الوطنية في 101 من النظم التعليمية. ويستند المؤشر إلى الطريقة التي تستخدم بها نتائج الاختبارات الوطنية (التقييمات والامتحانات) لمساءلة المدارس أو المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ويشمل المؤشر الفئات التالية:

- السياسات التي تستخدم نتائج اختبارات الطلاب على الصعيد المدرسي لمعاقبة أو مكافأة المدارس أو المعلمين (ع)
- السياسات التي تنشر درجات الاختبارات المدرسية على الملأ، مما يشجع على المنافسة في السوق، ولكنها لا تفرض العقوبات ولا تمنح المكافآت (م)
- السياسات التي تجمع بيانات درجات اختبارات الطلاب على الصعيد الوطني أو على صعيد المناطق بدلاً من استخدامها لمساءلة المدارس (س)
- البلدان التي لا يوجد لديها اختبارات وطنية في مرحلة التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (خ).

/المصدر: التحديث الذي أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم لتصنيف سميث، (2017) Smith.

المستوى التعليمي الأدنى للحاصلين على شهادة إعداد المعلمين

يبيّن هذا المؤشر مستوى التعليم الذي يحصل عليه المعلمون بعد إتمام برنامج إعداد المعلمين. ويقدم في الجدول عمودان منفصلان أحدهما للمعلمين في المدارس الابتدائية والآخر للمعلمين في المدارس الثانوية. وقد حُدثت المستويات التعليمية وفقاً للتصنيف الدولي الموحد للتعليم الصادر في عام 1997. وأرسل التحليل الأولي لبيانات المصدر إلى المسؤولين المعنيين على المستوى الوطني لتأكيد صحتها.

/المصدر: التحليل التي أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للنهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (SABER)، التابع للبنك الدولي، واستقصاءات فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار خطة التعليم حتى عام 2030.

تعريف المساءلة والنهج البارزة

يُعرف هذا التقرير المساءلة كعملية تساعد الأفراد والمؤسسات على الاضطلاع بمسؤولياتهم وتحقيق أهدافهم. وتتكون المساءلة من ثلاثة عناصر: (1) مسؤوليات محددة بوضوح، (2) التزام بتقديم معلومات تبين كيف تم الاضطلاع بالمسؤوليات، (3) مبررات قانونية وسياسية واجتماعية وأخلاقية للالتزام بالخضوع للمساءلة. وتستخدم عادة نهج متعددة عند تنفيذ تدابير المساءلة.

المعلمون		المدارس	الحكومة										
مستوى التعليم الأدنى للمعلمين المعتمدين (المرحلة الثانوية)	المستوى التعليمي الأدنى للحاصلين على شهادة إعداد المعلمين (المرحلة الابتدائية)	سياسات الاختبار الوطنية	الانتخابات النزيهة	الانتخابات الحرة	تصورات الفساد في نظام التعليم	قدرات القطاع العام	مؤشر الموازنة المفتوحة	التقارير الوطنية لرصد التعليم	الحق في التعليم في الدساتير الوطنية				
عند مستوى إسكد 4-ألف أو أدنى: إسكد 5-ب:أه إسكد 5-ألف: أعلى من مستوى إسكد 5-ألف	عند مستوى إسكد 4-ألف أو أدنى: إسكد 5-ألف: أعلى من مستوى إسكد 5-ألف	المعاقبة والمكافأة (ع)؛ المنافسة في السوق (م)؛ غير مستخدم في مساواة المدارس (س)؛ لا يوجد اختبار وطني (خ)	النسبة المئوية للانتخابات النزيهة (من مجموع الانتخابات)	النسبة المئوية للانتخابات الحرة (من مجموع الانتخابات)	النسبة المئوية للأفراد الذين يرون أن نظام التعليم فاسد أو في غاية الفساد	0 (= قدرات منخفضة) 6 - (= قدرات عالية)	0 (= انعدام الشفافية) 100 (= شفافية تامة)	تعم: تقرير واحد على الأقل خلال الفترة المحددة: لا: توجد تقارير خلال الفترة المحددة	قابل للمقاضاة: غير قابل للمقاضاة: غير مدرج				
التحليل التي أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للنهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (SABER)، التابع للبنك الدولي، واستقصاءات فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار خطة التعليم حتى عام 2030.	التحليل التي أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للنهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (SABER)، التابع للبنك الدولي، واستقصاءات فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار خطة التعليم حتى عام 2030	سميث (2017) وتحليل فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم	قاعدة بيانات الانتخابات الحرة والنزيهة	قاعدة بيانات الانتخابات الحرة والنزيهة	مقياس الفساد العالمي التابع لمنظمة الشفافية الدولية	تقييم السياسات والمؤسسات القطرية الذي يجريه البنك الدولي	شراكة الموازنة الدولية	تحليل التقارير الوطنية لرصد التعليم الذي أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم	«مشروع الحق في التعليم»	مصدر (مصادر) البيانات			
2016-2010^	2016-2010^	2017	1975-2011^1	1975-2011^1	2013	2013-2015^	2015	2016-2010^1	2017	سنة البيانات البلد أو الإقليم			
عُثِرَ عدة أسماء وفقاً لقائمة الأسماء المختصرة المحدثة لغرض جداول الملاحق.													
القوقاز وآسيا الوسطى													
...	...	...	0 % (4)	50 % (4)	58 %	3.7	...	لا	قابل للمقاضاة	أرمينيا			
...	...	م	0 % (4)	25 % (4)	37 %	...	51	نعم	قابل للمقاضاة	أذربيجان			
إسكد 5-ب:أه	إسكد 5-ب:أه	س	0 % (4)	0 % (4)	22 %	4	66	لا	قابل للمقاضاة	جورجيا			
إسكد 5-ألف	إسكد 5-ب:أه	س	0 % (3)	0 % (3)	55 %	...	51	لا	قابل للمقاضاة	كازاخستان			
...	...	س	0 % (4)	0 % (4)	82 %	3.2	54	لا	قابل للمقاضاة	قيرغيزستان			
...	...	...	0 % (2)	0 % (2)	...	2.9	25	لا	قابل للمقاضاة	طاجيكستان			
...	...	...	...	...	...	...	...	لا	قابل للمقاضاة	تركمناستان			
...	...	...	0 % (1)	0 % (1)	...	3.2	...	نعم	قابل للمقاضاة	أوزبكستان			
شرق وجنوب شرق آسيا													
...	...	...	...	...	...	...	...	لا	غير مدرج	بروني دار السلام			
...	...	س	75 % (4)	0 % (4)	26 %	2.7	8	نعم	قابل للمقاضاة	كمبوديا			
إسكد 5-ب:أه	عند مستوى إسكد 4-ألف أو أدنى	ع	...	...	...	...	14	نعم	غير قابل للمقاضاة	الصين			
...	...	...	...	...	...	...	...	لا	غير قابل للمقاضاة	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية			
...	...	ع	...	...	...	...	...	لا	...	هونغ كونغ، الصين			
...	...	س	0 % (1)	0 % (1)	49 %	...	59	لا	قابل للمقاضاة	إندونيسيا			
...	...	س	100 % (11)	100 % (11)	55 %	...	...	نعم	قابل للمقاضاة	اليابان			
إسكد 5-ألف	إسكد 5-ألف	س	...	...	...	3.1	...	نعم	غير قابل للمقاضاة	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية			
إسكد 5-ب:أه	عند مستوى إسكد 4-ألف أو أدنى	ع	...	...	...	...	...	نعم	...	ماكاو، الصين			
...	...	...	71.4 % (7)	0 % (7)	13 %	...	46	نعم	غير مدرج	ماليزيا			
...	...	ع	100 % (4)	100 % (4)	63 %	3.4	51	لا	قابل للمقاضاة	منغوليا			
...	...	م	50 % (2)	0 % (2)	...	...	2	لا	قابل للمقاضاة	ميانمار			
...	...	م	0 % (3)	33.3 % (3)	32 %	...	64	لا	غير قابل للمقاضاة	الفلبين			
إسكد 5-ألف	إسكد 5-ألف	ع	100 % (1)	100 % (1)	30 %	...	65	نعم	غير قابل للمقاضاة	جمهورية كوريا			
إسكد 5-ألف	إسكد 5-ألف	م	100 % (7)	14.3 % (7)	...	...	...	لا	غير مدرج	سنغافورة			
أعلى من مستوى إسكد 5-ألف	...	س	33.3 % (3)	0 % (3)	32 %	...	42	لا	قابل للمقاضاة	تايلاند			
إسكد 5-ألف	إسكد 5-ألف	...	100 % (2)	100 % (2)	...	2.5	41	لا	قابل للمقاضاة	تيمور - ليشتي			
...	...	س	...	...	49 %	3.2	18	لا	غير قابل للمقاضاة	فيتنام			
أوروبا وأمريكا الشمالية													
...	...	س	28.6 % (7)	42.9 % (7)	70 %	...	38	نعم	قابل للمقاضاة	ألبانيا			
...	...	...	100 % (5)	100 % (5)	...	...	...	لا	قابل للمقاضاة	أندورا			
...	...	س	100 % (11)	100 % (11)	...	...	...	نعم	قابل للمقاضاة	النمسا			
...	...	...	0 % (3)	0 % (3)	...	...	...	لا	قابل للمقاضاة	بيلاروس			
أعلى من مستوى إسكد 5-ألف6	إسكد 5-ألف6	س2	90.9 % (11)	100 % (11)	17 %	...	...	نعم	قابل للمقاضاة	بلجيكا			
...	...	...	25 % (4)	25 % (4)	64 %	3.3	43	نعم	غير قابل للمقاضاة	البوسنة والهرسك			
إسكد 5-ألف	إسكد 5-ألف	س	66.7 % (6)	83.3 % (6)	47 %	...	65	نعم	غير قابل للمقاضاة	بلغاريا			
...	...	س3	100 % (11)	100 % (11)	20 %	...	...	لا1	قابل للمقاضاة	كندا			
أعلى من مستوى إسكد 5-ألف	إسكد 5-ألف11	س	66.7 % (3)	100 % (3)	50 %	...	53	نعم	قابل للمقاضاة	كرواتيا			
...	...	...	100 % (6)	100 % (6)	27 %	...	...	نعم	قابل للمقاضاة	قبرص			
...	...	خ	100 % (6)	100 % (6)	30 %	...	69	نعم	غير قابل للمقاضاة	الجمهورية التشيكية			
...	...	م	100 % (14)	100 % (14)	6 %	...	...	نعم	غير قابل للمقاضاة	الدنمارك			
...	...	م	100 % (5)	100 % (5)	13 %	...	...	نعم	قابل للمقاضاة	إستونيا			
إسكد 5-ألف6	إسكد 5-ألف6	س	100 % (10)	100 % (10)	7 %	...	...	نعم	قابل للمقاضاة	فنلندا			
أعلى من مستوى إسكد 5-ألف	أعلى من مستوى إسكد 5-ألف	س	100 % (5)	100 % (5)	16 %	...	76	نعم	غير مدرج	فرنسا			
أعلى من مستوى إسكد 5-ألف	أعلى من مستوى إسكد 5-ألف	ع	100 % (7)	100 % (7)	19 %	...	71	نعم	غير مدرج	ألمانيا			
...	...	خ	100 % (12)	100 % (12)	45 %	...	...	نعم	قابل للمقاضاة	اليونان			
إسكد 5-ألف9	إسكد 5-ألف	ع	100 % (6)	100 % (6)	19 %	...	49	نعم	قابل للمقاضاة	المجر			
...	...	م	100 % (10)	100 % (10)	...	...	...	لا	غير قابل للمقاضاة	آيسلندا			
إسكد 5-ألف	إسكد 5-ب:أه	س	100 % (9)	100 % (9)	...	...	...	نعم	قابل للمقاضاة	أيرلندا			
أعلى من مستوى إسكد 5-ألف	أعلى من مستوى إسكد 5-ألف	س	100 % (9)	100 % (9)	29 %	...	73	نعم	قابل للمقاضاة	إيطاليا			
...	...	ع	66.7 % (6)	100 % (6)	19 %	...	...	نعم	قابل للمقاضاة	لاتفيا			
...	...	خ	...	...	...	...	...	لا	غير مدرج	ليختنشتاين			
...	...	م	100 % (2)	100 % (2)	40 %	...	...	نعم	قابل للمقاضاة	ليتوانيا			
...	...	س	100 % (7)	100 % (7)	21 %	...	...	نعم	غير قابل للمقاضاة	لكسمبرغ			
...	...	...	100 % (6)	100 % (6)	...	...	...	نعم	غير قابل للمقاضاة	مالطة			
...	...	...	...	...	...	...	...	لا	قابل للمقاضاة	موناكو			
...	...	س	100 % (141)	100 % (141)	...	...	...	نعم	قابل للمقاضاة	الجبل الأسود			
...	...	م	100 % (11)	100 % (11)	...	...	...	نعم	غير قابل للمقاضاة	هولندا			

الحكومة	الحق في التعليم في الدساتير الوطنية	التقارير الوطنية لرصد التعليم	مؤشر الموازنة المفتوحة	قدرات القطاع العام	تصورات الفساد في نظام التعليم	الانتخابات الحرة	الانتخابات النزيهة	سياسات الاختبار الوطنية	المستوى التعليمي الأدنى للحاصلين على شهادة إعداد المعلمين (المرحلة الابتدائية)	مستوى التعليم الأدنى للمعلمين المعتمدين (المرحلة الثانوية)	المعلمون
خيارات الدرجات	قابل للمقاضاة: غير قابل للمقاضاة: غير مدرج	نعم: تقرير واحد على الأقل خلال الفترة المحددة؛ لا: لا توجد تقارير خلال الفترة المحددة	0 (= انعدام الشفافية) - 100 (= شفافية تامة)	0 (= قدرات منخفضة) - 6 (= قدرات عالية)	النسبة المئوية للأفراد الذين يرون أن نظام التعليم فاسد أو في غاية الفساد	النسبة المئوية للانتخابات الحرة (من مجموع الانتخابات)	النسبة المئوية للانتخابات النزيهة (من مجموع الانتخابات)	المعاقبة والمكافأة (ع): المنافسة في السوق (م): غير مستخدم في مساهمة المدارس (س): لا يوجد اختبار وطني (خ)	عند مستوى إسك 4-ألف أو أدنى: إسك 5-باء: إسك 5-ألف: أعلى من مستوى إسك 5-ألف	عند مستوى إسك 4-ألف أو أدنى: إسك 5-باء: أعلى من مستوى إسك 5-ألف	التحليل التي أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للنهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (SABER)، التابع للبنك الدولي، واستقصاءات فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار خطة التعليم حتى عام 2030.
مصدر (مصادر) البيانات	«مشروع الحق في التعليم»	تحليل التقارير الوطنية لرصد التعليم الذي أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم	شراكة الموازنة الدولية	تقييم السياسات والمؤسسات القطرية الذي يجريه البنك الدولي	مقياس الفساد العالمي التابع لمنظمة الشفافية الدولية	قاعدة بيانات الانتخابات الحرة والنزيهة	قاعدة بيانات الانتخابات النزيهة	سميث (2017) وتحليل فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم	2016-2010 ^أ إسك 5-ألف	2016-2010 ^أ إسك 5-ألف	2017
سنة البيانات	2017	2016-2010 ^أ	2015	2015-2013 ^أ	2013	2011-1975 ³¹	2011-1975 ³¹	2017	2016-2010 ^أ إسك 5-ألف	2016-2010 ^أ إسك 5-ألف	2017
النرويج	غير قابل للمقاضاة	نعم	84	...	13%	100% (9)	100% (9)	م	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف	...
بولندا	قابل للمقاضاة	نعم	64	...	...	100% (2)	100% (2)	م	...	...	...
البرتغال	قابل للمقاضاة	نعم	64	...	35%	100% (7)	100% (7)	ع	إسك 5-باء	إسك 5-ألف	...
جمهورية مولدوفا	قابل للمقاضاة	نعم	58%	3.4	...	...	...	...	...	...	...
رومانيا	قابل للمقاضاة	نعم	75	...	33%	100% (4)	100% (4)	م	...	...	...
الاتحاد الروسي	قابل للمقاضاة	نعم	74	...	72%	40% (4)	20% (5)	س	...	...	...
سان مارينو	قابل للمقاضاة	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	قابل للمقاضاة	لا	47	...	70%	14	14	س	إسك 5-ألف	أعلى من مستوى إسك 5-ألف	...
سلوفاكيا	غير قابل للمقاضاة	نعم	57	...	39%	100% (5)	100% (5)	س	...	...	...
سلوفينيا	قابل للمقاضاة	نعم	68	...	26%	100% (6)	100% (6)	م	...	...	...
إسبانيا	قابل للمقاضاة	نعم	58	...	11%	100% (10)	80% (10)	س	إسك 5-ألف	أعلى من مستوى إسك 5-ألف	...
السويد	قابل للمقاضاة	نعم	87	...	...	100% (11)	100% (11)	م	إسك 5-ألف	أعلى من مستوى إسك 5-ألف	...
سويسرا	قابل للمقاضاة	نعم	...	...	11%	100% (9)	100% (9)	خ	...	...	...
جمهورية مقدونيا البوغسلافية السابقة	قابل للمقاضاة	لا	35	...	46%	42.9% (7)	42.9% (7)	س	إسك 5-ألف	أعلى من مستوى إسك 5-ألف	...
أوكرانيا	قابل للمقاضاة	لا	46	...	69%	0% (3)	33.3% (3)	...	...	...	...
الملكة المتحدة	غير قابل للمقاضاة	نعم	75	...	18%	100% (8)	100% (8)	م	...	...	...
الولايات المتحدة	غير مدرج	لا	81	...	34%	100% (9)	88.9% (9)	ع	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي											
أنغولا	...	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	غير مدرج	لا	...	...	...	100% (3)	66.7% (3)	...	...	...	...
الأرجنتين	قابل للمقاضاة	لا	59	...	23%	100% (3)	100% (3)	س	...	...	...
أروبا	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	غير مدرج	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	غير مدرج	لا	...	...	...	100% (7)	100% (7)	...	...	...	...
بليز	غير قابل للمقاضاة	لا	...	...	...	100% (3)	100% (3)	...	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف	...
برمودا	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	قابل للمقاضاة	لا	17	3.1	36%	33.3% (6)	83.3% (6)	...	...	...	...
البرازيل	قابل للمقاضاة	نعم	77	...	33%	100% (4)	100% (4)	ع4	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف	...
جزر فيرجين البريطانية	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	غير قابل للمقاضاة	نعم	58	...	60%	100% (3)	100% (3)	ع	...	...	...
كولومبيا	قابل للمقاضاة	نعم	57	...	37%	66.7% (3)	66.7% (3)	م	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف	...
كوستاريكا	قابل للمقاضاة	نعم	54	...	...	100% (9)	100% (9)	س	...	...	...
كوبا	غير قابل للمقاضاة	لا	...	...	...	...	...	س	...	...	...
كوراساو	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	غير مدرج	لا	...	3.8	...	100% (4)	100% (4)	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	قابل للمقاضاة	نعم	51	...	...	100% (5)	60% (5)	م	...	...	...
إكوادور	قابل للمقاضاة	نعم	50	...	80% (5)	40% (5)	...	...	...	...	...
السلفادور	قابل للمقاضاة	نعم	53	...	40%	33.3% (6)	66.7% (6)	...	...	...	...
غرينادا	غير مدرج	لا	...	3.5	...	100% (3)	66.7% (3)	...	...	...	...
غواتيمالا	قابل للمقاضاة	لا	46	...	25% (8)	75.5% (8)	...	...	...	...	...
غيانا	غير قابل للمقاضاة	لا	...	3.1	...	71.4% (7)	71.4% (7)	...	عند مستوى إسك 4-ألف أو أدنى	عند مستوى إسك 4-ألف أو أدنى	...
هايتي	قابل للمقاضاة	لا	...	2.4	...	20% (5)	40% (5)	...	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف	...
هندوراس	قابل للمقاضاة	لا	43	3.1	...	100% (5)	0% (5)	...	...	...	...
جامايكا	قابل للمقاضاة	لا	...	...	19%	75% (4)	50% (4)	...	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف	...
المكسيك	قابل للمقاضاة	نعم	66	...	43%	100% (2)	100% (2)	ع	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف	...
مونتسيرات	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	قابل للمقاضاة	لا	46	3.3	...	80% (5)	40% (5)	م	...	...	...
بنما	قابل للمقاضاة	نعم	...	...	...	60% (5)	60% (5)	س	...	...	...
باراغواي	قابل للمقاضاة	نعم	...	...	32%	100% (1)	100% (1)	...	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف	...
بيرو	قابل للمقاضاة	نعم	75	...	48%	66.7% (6)	83.3% (6)	س	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	غير مدرج	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	غير مدرج	لا	...	3.7	...	100% (7)	85.7% (7)	...	...	...	...
سان مارتن	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	غير مدرج	لا	...	3.7	...	...	...	...	...	...	...
سنت مارتن	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	غير قابل للمقاضاة	لا	...	...	...	100% (1)	0% (1)	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	غير مدرج	لا	34	...	...	100% (7)	100% (7)	م	...	...	...

الحكومة	الحق في التعليم في الدساتير الوطنية	التقارير الوطنية لرصد التعليم	مؤشر الموازنة المفتوحة	قدرات القطاع العام	تصورات الفساد في نظام التعليم	الانتخابات الحرة	الانتخابات النزيهة	المدارس	المعلمون	
									المستوى التعليمي الأدنى للناحصلين على شهادة إعداد المعلمين (المرحلة الابتدائية)	مستوى التعليم الأدنى للمعلمين المعتمدين (المرحلة الثانوية)
خيارات الدرجات	قابل للمقاضاة: غير قابل للمقاضاة: غير مدرج	نعم: تقرير واحد على الأقل خلال الفترة المحددة: لا: لا توجد تقارير خلال الفترة المحددة	0 (= انعدام الشفافية) - 100 (= شفافية تامة)	0 (= قدرات منخفضة) - 6 (= قدرات عالية)	النسبة المئوية للأفراد الذين يرون أن نظام التعليم فاسد أو في غاية الفساد	النسبة المئوية للانتخابات الحرة (من مجموع الانتخابات)	النسبة المئوية للانتخابات النزيهة (من مجموع الانتخابات)	المعاقبة والمكافأة (ع): المنافسة في السوق (م): غير مستخدم في مساواة المدارس (س): لا يوجد اختبار وطني (خ)	عند مستوى إسك 4-ألف أو أدنى: إسك 5-ب-أه إسك 5-ألف: أعلى من مستوى إسك 5-ألف	عند مستوى إسك 4-ألف أو أدنى: إسك 5-ألف: أعلى من مستوى إسك 5-ألف: أعلى من مستوى إسك 5-ألف
مصدر (مصادر) البيانات	«مشروع الحق في التعليم»	تحليل التقارير الوطنية لرصد التعليم الذي أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم	شراكة الموازنة الدولية	تقييم السياسات والمؤسسات القطرية الذي يجريه البنك الدولي	مقياس الفساد العالمي التابع لمنظمة الشفافية الدولية	قاعدة بيانات الانتخابات الحرة والنزيهة	قاعدة بيانات الانتخابات الحرة والنزيهة	سميث (2017) وتحليل فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم	التحليل الذي أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للنهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (SABER)، التابع للبنك الدولي، واستقصاءات فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار خطة التعليم حتى عام 2030	التحليل الذي أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للنهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (SABER)، التابع للبنك الدولي، واستقصاءات فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار خطة التعليم حتى عام 2030
سنة البيانات	2017	2016–2010 ²¹	2015	2013–2015 [^]	2013	2011–2015 ³¹	2011–1975 ³¹	2017	2016–2010 [^]	2010–2016 [^]
جزر تركس وكايكوس أوروغواي	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	قابل للمقاضاة	نعم	...	...	24 %	100 % (5)	100 % (5)	س	...	...
شمال أفريقيا وغرب آسيا	قابل للمقاضاة	نعم	8	...	49 %	20 % (5)	100 % (5)	...	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف
الجزائر	غير قابل للمقاضاة	لا	19	...	62 %	0 % (1)	100 % (1)	...	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف
البحرين	غير قابل للمقاضاة	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	قابل للمقاضاة	لا	16	...	67 %	0 % (1)	0 % (1)	...	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف
العراق	غير قابل للمقاضاة	لا	3	...	22 %	0 % (1)	0 % (1)	...	...	...
إسرائيل	غير مدرج	نعم	...	...	23 %	100 % (8)	100 % (8)	م	...	...
الأردن	قابل للمقاضاة	نعم	55	...	...	...	...	س	إسك 5-ألف	أعلى من مستوى إسك 5-ألف
الكويت	غير قابل للمقاضاة	لا	...	...	...	...	...	...	...	...
لبنان	غير مدرج	لا	2	...	67 %	0 % (4)	50 % (4)	...	عند مستوى إسك 4-ألف أو أدنى	إسك 5-ألف
ليبيا	قابل للمقاضاة	لا	...	...	47 %	...	...	...	...	...
المغرب	غير قابل للمقاضاة	نعم	38	...	60 %	0 % (1)	100 % (1)	...	...	...
عُمان	غير قابل للمقاضاة	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...
فلسطين	قابل للمقاضاة	نعم	...	...	19 %	...	...	...	...	...
قطر	غير قابل للمقاضاة	لا	0	...	...	...	...	م	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف
المملكة العربية السعودية	غير قابل للمقاضاة	لا	0	...	...	...	...	...	8	8
السودان	قابل للمقاضاة	لا	10	2.2	61 %	0 % (2)	0 % (2)	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	قابل للمقاضاة	لا	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	غير مدرج	نعم	42	...	39 %	...	...	س	إسك 5-ألف	إسك 5-ألف
تركيا	قابل للمقاضاة	نعم	44	...	42 %	83.3 % (6)	100 % (6)	م	...	...
الإمارات العربية المتحدة	غير قابل للمقاضاة	نعم	...	...	...	...	...	س	...	...
اليمن	قابل للمقاضاة	لا	34	2.4	62 %	0 % (1)	0 % (1)	...	عند مستوى إسك 4-ألف أو أدنى	إسك 5-ب-أه
المحيط الهادي										
أستراليا	غير مدرج	نعم	...	...	19 %	100 % (14)	100 % (14)	ع	...	...
جزر كوك	غير مدرج	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	قابل للمقاضاة	نعم	15	...	24 %	75 % (4)	100 % (4)	س	...	...
كيريباتي	غير مدرج	نعم	...	3.2	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	قابل للمقاضاة	نعم	...	2.8	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	غير قابل للمقاضاة	نعم	...	2.9	...	...	...	...	...	...
ناورو	غير مدرج	لا	...	...	...	0 % (1)	100 % (1)	...	...	...
نيوزيلندا	غير مدرج	نعم	88	...	16 %	100 % (12)	100 % (12)	س	...	...
نيوي	غير مدرج	لا	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	غير قابل للمقاضاة	لا	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	غير مدرج	لا	55	2.9	47 %	33.3 % (3)	0 % (3)	...	إسك 5-ب-أه	إسك 5-ب-أه
ساموا	غير مدرج	لا	...	4.1	...	0 % (1)	100 % (1)	م	إسك 5-ب-أه	إسك 5-ب-أه
جزر سليمان	غير مدرج	نعم	...	2.7	29 %	40 % (5)	80 % (5)	م	إسك 5-ب-أه	إسك 5-ب-أه
توكيلاو	...	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	غير مدرج	لا	...	3.7	...	...	...	...	...	...
توفالو	غير مدرج	لا	...	3.2	...	...	...	...	...	...
فانواتو	غير مدرج	نعم	...	3.3	41 %	80 % (5)	100 % (5)	س	إسك 4-ألف	إسك 5-ألف
جنوب آسيا										
أفغانستان	غير قابل للمقاضاة	نعم	42	2.5	33 %	50 % (2)	0 % (2)	س	...	...
بنغلاديش	غير قابل للمقاضاة	نعم	56	2.9	12 %	66.7 % (3)	100 % (3)	ع	...	...
بوتان	غير قابل للمقاضاة	نعم	...	3.8	...	0 % (1)	100 % (1)	س	...	...
الهند	قابل للمقاضاة	نعم	46	3.6	61 %	0 % (1)	0 % (1)	س	إسك 5-ب-أه	إسك 5-ألف
جمهورية إيران الإسلامية	قابل للمقاضاة	لا	...	...	...	0 % (2)	50 % (2)	...	...	...
الملايكا	قابل للمقاضاة	لا	...	3.1	26 %	0 % (1)	100 % (1)	...	...	...
نيبال	قابل للمقاضاة	نعم	24	3.1	45 %	33.3 % (3)	100 % (3)	ع	...	...
باكستان	قابل للمقاضاة	نعم	43	3.1	43 %	20 % (5)	40 % (5)	م	...	...
سريلانكا	غير قابل للمقاضاة	نعم	39	3.4	33 %	0 % (4)	25 % (4)	م	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	غير قابل للمقاضاة	لا	26	2.3	...	...	...	...	...	...
بنين	قابل للمقاضاة	نعم	45	3.3	...	50 % (2)	50 % (2)	س	إسك 4-ألف	إسك 5-ب-أه
بوتسوانا	غير مدرج	نعم	47	...	...	100 % (7)	100 % (7)	...	...	...
بوركينافاسو	غير قابل للمقاضاة	لا	43	3.5	...	0 % (1)	100 % (1)	...	...	...

الخيارات الدرجات	الحق في التعليم في الدساتير الوطنية	التقارير الوطنية لرصد التعليم	مؤشر الموازنة المفتوحة	قدرات القطاع العام	تصورات الفساد في نظام التعليم	الانتخابات الحرة	الانتخابات النزيهة	المدارس	المعلمون	
									المستوى التعليمي الأدنى للحاصلين على شهادة إعداد المعلمين (المرحلة الابتدائية)	مستوى التعليم الأدنى للمعلمين المعتمدين (المرحلة الثانوية)
	قابل للمقاضاة؛ غير مدرج	نعم: تقرير واحد على الأقل خلال الفترة المحددة؛ لا: لا توجد تقارير خلال الفترة المحددة	0 (= اندام الشفافية) - 100 (= شفافية تامة)	0 (= قدرات منخفضة) - 6 (= قدرات عالية)	النسبة المئوية للأفراد الذين يرون أن نظام التعليم فاسد أو في غاية الفساد	النسبة المئوية للانتخابات الحرة (الانتخابات)	النسبة المئوية للانتخابات النزيهة (من مجموع المدارس (س): لا يوجد اختيار وطني (خ))	المعاقبة والمكافأة (ع): المنافسة في السوق (م): غير مستخدم في مسالة (من مجموع المدارس (س): لا يوجد اختيار وطني (خ))	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى؛ إسدك 5-ألف: أعلى من مستوى إسدك 5-ألف	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى؛ إسدك 5-ألف: أعلى من مستوى إسدك 5-ألف
مصدر (مصادر) البيانات	«مشروع الحق في التعليم»	تحليل التقارير الوطنية لرصد التعليم الذي أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم	2016-2010 ¹	2015	2013	2011-2015 ²	2011-2015 ³	سميث (2017) وتحليل فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم	التحليل الذي أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للنهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (SABER)، التابع للبنك الدولي، واستقصاءات فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار خطة التعليم حتى عام 2030	التحليل الذي أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للنهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (SABER)، التابع للبنك الدولي، واستقصاءات فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار خطة التعليم حتى عام 2030
سنة البيانات	2017	2016-2010 ¹	2015	2015-2013 ⁴	2013	2011-2015 ²	2011-2015 ³	2017	2016-2010 ⁵	2016-2010 ⁶
بوروندي	قابل للمقاضاة	لا	...	2.5	46%	0% (1)	100% (1)	...	...	...
كابو فيردي	قابل للمقاضاة	لا	...	4	...	100% (4)	100% (4)	...	...	...
الكامرون	غير قابل للمقاضاة	لا	44	2.9	72%	0% (4)	25% (4)	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	قابل للمقاضاة	لا	...	2.2	...	0% (3)	33.3% (3)	...	...	...
نشاد	قابل للمقاضاة	لا	4	2.7	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	قابل للمقاضاة	لا	...	2.6	...	100% (1)	0% (1)	...	...	...
الكونغو	قابل للمقاضاة	لا	...	2.5	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	غير مدرج	لا	...	...	...	0% (2)	0% (2)	...	إسدك 5-ألف	إسدك 5-ألف
جمهورية الكونغو الديمقراطية	قابل للمقاضاة	نعم	39	2.5	75%	0% (2)	50% (2)	...	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى
جيبوتي	غير مدرج	لا	...	2.7	...	0% (3)	33.3% (3)	...	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى
غينيا الاستوائية	قابل للمقاضاة	نعم	4	...	...	0% (2)	0% (2)	...	...	...
إريتريا	قابل للمقاضاة	لا	...	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	غير قابل للمقاضاة	لا	...	3.5	36%	0% (3)	0% (3)	س	...	...
غابون	قابل للمقاضاة	لا	...	...	...	0% (1)	0% (1)	...	...	...
غامبيا	قابل للمقاضاة	نعم	...	2.9	...	0% (3)	0% (3)	م	...	...
غانا	قابل للمقاضاة	لا	51	3.7	66%	75% (4)	100% (4)	م	إسدك 5-ألف	إسدك 5-ألف
غينيا	قابل للمقاضاة	لا	...	2.8	...	0% (2)	50% (2)	...	...	...
غينيا بيساو	قابل للمقاضاة	نعم	...	2.2	...	100% (2)	100% (2)	...	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى
كينيا	قابل للمقاضاة	نعم	48	3.4	37%	25% (4)	50% (4)	س	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى
ليسوتو	غير قابل للمقاضاة	لا	...	3.3	...	60% (5)	100% (5)	...	...	...
ليبيريا	غير قابل للمقاضاة	لا	38	2.9	87%	66.7% (3)	66.7% (3)	...	...	...
مدغشقر	قابل للمقاضاة	لا	...	2.7	56%	75% (4)	100% (4)	...	...	...
ملوي	قابل للمقاضاة	لا	65	3.1	71%	50% (4)	75% (4)	م	...	...
مالي	غير قابل للمقاضاة	نعم	46	3	...	33.3% (3)	100% (3)	...	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى
موريتانيا	غير مدرج	نعم	...	3.2	...	0% (1)	100% (1)	...	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى
موريشيوس	غير مدرج	نعم	...	...	...	100% (7)	100% (7)	م	...	...
موزمبيق	قابل للمقاضاة	نعم	38	3.2	79%	66.7% (3)	100% (3)	...	...	...
ناميبيا	قابل للمقاضاة	لا	46	...	...	33.3% (3)	100% (3)	...	إسدك 5-ألف	إسدك 5-ألف
النيجر	قابل للمقاضاة	لا	17	3.2	...	50% (4)	75% (4)	...	...	...
نيجيريا	غير قابل للمقاضاة	لا	24	2.8	54%	0% (6)	16.7% (6)	...	...	...
رواندا	قابل للمقاضاة	نعم	36	3.7	4%	0% (2)	0% (2)	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	قابل للمقاضاة	نعم	29	3.1	...	...	...	...	...	...
السنگال	غير قابل للمقاضاة	لا	43	3.6	54%	20% (5)	40% (5)	...	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى
سيشيل	قابل للمقاضاة	لا	...	...	...	66.7% (3)	100% (3)	...	...	...
سيراليون	غير قابل للمقاضاة	نعم	52	3.1	64%	50% (2)	0% (2)	...	...	...
الصومال	غير قابل للمقاضاة	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	قابل للمقاضاة	نعم	86	...	32%	33.3% (6)	83.3% (6)	س	...	...
جنوب السودان	قابل للمقاضاة	لا	...	1.7	48%	...	...	...	...	...
سوازيلند	غير قابل للمقاضاة	لا	...	...	...	...	...	...	...	...
توغو	غير قابل للمقاضاة	نعم	...	2.6	...	0% (4)	0% (4)	...	...	...
أوغندا	قابل للمقاضاة	نعم	62	3.1	46%	0% (4)	50% (4)	م	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى	عند مستوى إسدك 4-ألف أو أدنى
جمهورية تنزانيا المتحدة	غير قابل للمقاضاة	لا	46	3.3	74%	50% (4)	25% (4)	ع	...	...
زامبيا	غير قابل للمقاضاة	لا	39	3.2	77%	20% (5)	80% (5)	م	...	...
زيمبابوي	غير قابل للمقاضاة	لا	35	2.8	67%	0% (2)	0% (2)	...	...	...

- 8 - معلومات جديدة من وزارة التربية والتعليم. ولم يُحدد مستوى إسدك. وذكرت الوزارة أن المعلمين في المستويين يحتاجون إلى شهادة تربية أو شهادة تربية خاصة أو شهادة توجيه وإرشاد أو شهادة تخطيط تربوي وتعليمي أو شهادة في موارد التعلم.
- 9 - معلومات محدثة من الوفود الدائمة لدى اليونسكو.
- 10 - معلومات محدثة من مسؤول التربية الميداني في اليونسكو.
- 11 - معلومات محدثة من وزارة التربية والتعليم.
- 12 - معلومات عن ولاية كارناتاكا.
- 13 - تشمل كل الانتخابات الخاصة بالقيادات والتي تتوافر بياناتها عن الفترة المحددة.
- 14 - لا تشمل الانتخابات الخاصة بالقيادات في اتحاد جمهوريتي صربيا والجبل الأسود بين عامي 1997 و2012.
- 15 - يعد تقرير الرصد الوطني موجدواً إذا نُشر تقرير واحد على الأقل خلال الفترة المحددة. تشير علامة (...) إلى عدم توافر البيانات.

- ^ تخضع البيانات أحدث سنة توافرت بيانات بشأنها في الفترة المذكورة. وللإطلاع على التفاصيل، يرجى الرجوع إلى المصادر ذات الصلة بهذه البيانات.
- 1 - تصدر محافظتا ساسكاتشوان وكيبك تقارير بشأن رصد التعليم.
- 2 - يمثل حرف (س) هنا الجماعتين الفرنسية والألمانية اللتين لا تستخدمان درجات اختبارات الطلاب في مسالة المدارس. وتستخدم الجماعة الفلمنكية درجات الاختبارات لأغراض المنافسة في السوق (م).
- 3 - تستخدم محافظة أونتاريو درجات الاختبارات لأغراض المنافسة في السوق (م).
- 4 - يمثل حرف (ع) هنا ساو باولو وبيرنامبوكو وسيارا التي تطبق عقوبات أو تقدم مكافآت إلى المدارس أو المعلمين بحسب درجات اختبارات الطلاب.
- 5 - معلومات جديدة من مسؤول التربية الميداني في اليونسكو بوصفها «شهادات تعليم»، محدثة بحسب المستوى إسدك 4-ألف استنادا إلى الشكل 19 من دراسة كفي وجانسين، 2010 Kevy and Jansen.
- 6 - معلومات جديدة من وزارة التربية والتعليم.
- 7 - معلومات جديدة من وزارة التربية والتعليم كمرجع فقط لأن الوزارة تعمل على إعداد إطار للمؤهلات الوطنية ونظام وطني للتعليم العالي.

المساءلة في مجال التعليم:

الوفاء بتعهداتنا

يقدم الإصدار الثاني للتقرير العالمي لرصد التعليم أحدث الأدلة على التقدم العالمي نحو غايات أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة.

عندما نجد مئات الملايين من الناس ما زالوا غير ملتحقين بالمدارس، وأن الكثير ممن التحقوا بها لم يحققوا الحد الأدنى من المهارات الواجب اكتسابها عن طريق التعليم، يبدو من الواضح أن نظم التعليم لا تسير على المسار الصحيح نحو تحقيق الأهداف العالمية. وتتنوع الفئات المهمشة اليوم بحمل القسط الأوفر من العواقب والتداعيات السلبية الناجمة عن واقع التعليم اليوم، ولكن يمكن لهذه الفئات أن تكون المستفيد الأول من التعليم لو أن واضعي السياسات التفتوا إليها وأولوا احتياجاتها ما تستحقه من اهتمام. وفي مواجهة هذه التحديات، إلى جانب الميزانيات المحدودة والتركيز المتزايد على التمويل المشروط بتحقيق النتائج، تسعى البلدان إلى إيجاد الحلول المناسبة للخروج من هذا الوضع والنهوض بالتعليم ووضعه على المسار الصحيح لتحقيق الأهداف المرجوة. وغالباً ما تأتي زيادة المساءلة لتتصدر هذه الحلول وتأتي على رأس قائمتها.

ويعرض هذا الملخص للتقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2017/2018 مجموعة واسعة ومتنوعة من النهج والمقاربات لموضوع المساءلة، بدءاً من البلدان التي تغيب فيها المساءلة وينتهك فيها الحق في التعليم بلا رادع أو رقيب، وانتهاءً ببلدان تعتبر فيها المساءلة غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لتحقيق التعليم الشامل والمنصف والعالي الجودة والتعلم مدى الحياة.

ويشدد التقرير على أن التعليم مسؤولية مشتركة، تتحملها جميع الأطراف الفاعلة، إذ يقوم كل منها بدور في تحسين نظم التعليم. وتأتي الحكومات في الطليعة باعتبارها تتحمل المسؤولية الرئيسية في ضمان الحق في التعليم وجودته، وتلحقها الأطراف الفاعلة الأخرى، أي المدارس، والمعلمون، وأولياء الأمور، والطلاب، والمنظمات الدولية، والجهات المزودة للخدمات التعليمية في القطاع الخاص، والمجتمع المدني، ووسائل الإعلام. كما يشدد التقرير على أهمية الشفافية وتوافر المعلومات ولكنه يحث على توخي الحذر في كيفية استخدام البيانات. ويدعو أيضاً إلى تجنب نظم المساءلة التي تبالغ في التركيز على النتائج المُعرّفة تعريفاً ضيقاً وعلى الإجراءات العقابية. وفي عصر تتعدد فيه أدوات المساءلة، يقدم التقرير أدلة واضحة على تلك التي تعمل وتلك التي لا تعمل.



منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة



أهداف التنمية
المستدامة



التقرير العالمي
لرصد التعليم



أهداف التنمية
المستدامة