2022/2021

ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم.

الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم:

من الذي يختار؟ من الذي يخسر؟

التقرير العالمي لرصد التعليم

أهداف التنمية المستدامة

unesco

ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم.

2022/2021

الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم:

من الذي يختار؟ من الذي يخسر؟

يبيّن إعلان إنشيون بشأن التعليم بحلول عام 2030 وإطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 الغرض المراد من التقرير العالمي لرصد التعليم، إذ يفيد كلاهما بأنه ينبغي للتقرير العالمي لرصد التعليم أن يكون آلية لرصد هدف التنمية المستدامة 4 الخاص بالتعليم ورصد ما يخصّ التعليم في سائر أهداف التنمية المستدامة وتقديم تقارير في هذا الصدد، فضلاً عن تقديم معلومات عن تنفيذ الاستراتيجيات الوطنية والدولية الرامية إلى المساعدة على مساءلة جميع الشركاء المعنيين عن الوفاء بتعهداتهم في إطار التدابير العامة لمتابعة واستعراض المساعي الرامية إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة. ويتولى إعدادَ التقرير العالمي لرصد التعليم فريقٌ مستقل تستضيفه اليونسكو.

ولا تعبّر التسميات المستخدمة في هذا المنشور وطريقة عرض المواد فيه عن أي رأي لليونسكو بشأن الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، ولا بشأن سلطات هذه الأماكن أو بشأن رسم حدودها أو تخومها.

ويتحمل الفريق المعني بالتقرير العالمي لرصد التعليم المسؤولية عن اختيار وعرض المواد الواردة في هذا المنشور، وكذلك المسؤولية عن الآراء المذكورة فيه التي لا تمثل بالضرورة وجهات نظر اليونسكو ولا تلزم المنظمة بأي شيء. ويتحمل مدير الفريق المعني بالتقرير العالمي لرصد التعليم كامل المسؤولية عن وجهات النظر والآراء الواردة في التقرير.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

مدير الفريق: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Marcela Maria Barrios Rivera, Madeleine Barry, Katherine Black, Nicole Bella, Celia Eugenia Calvo Gutierez, Daniel Caro Vasquez, Anna Cristina D'Addio, Dimitra Dafalia, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Constanza Ginestra, Chandni Jain, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Craig Laird, Katie Lazaro, Kate Linkins, Camila Lima De Moraes, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Manuela Pombo Polanco, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Laura Stipanovic, Ulrich Janse van Vuuren, Juliana Zapata, Lema Zekrya and Jiaheng Zhou.

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

ملخص

الانتفاع الحر بهذا المنشور متاح بموجب ترخيص نسبة المصنّف إلى صاحبه – غير تجاري – الترخيص بالمثل 3.0 منظمة دولية حكومية (CC BY-NC-SA 3.0 IGO) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/deed.ar) . ويوافق المنتفعون بمحتوى هذا المنشور على الالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحر لليونسكو (https://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncsa-en).

ويسري هذا الترخيص على المحتوى النصي المنشور، ولاستعمال أي مادة لم يتم تحديدها على أنها مملوكة لليونسكو، تطلب رخصة من العنوان التالي: publication.copyright@unesco.org or UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France

يسري الترخيص الحالي حصراً على النصوص. ولاستخدام الصور، يُطلب إذنٌ مُسبق. اليونسكو هي ناشر مواد تحت الانتفاع الحُر وتُتاح جميع المنشورات عبر الإنترنت مجاناً من خلال مستودع الوثائق لدى اليونسكو. وأي استخدام تجاري من قِبل اليونسكو لمنشوراتها هو لاسترداد تكاليف فعلية اسمية مقابل الطباعة أو نسخ المحتويات على الورق والأقراص المضغوطة، وتوزيعها. ولا تسعى نحو أي هدف ربحي.

العنوان الأصلي باللغة الإنجليزية: *Global Education Monitoring Report Summary 2021/2022: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?*

© UNESCO, 2021

First edition

Published in 2021 by the United Nations

Educational, Scientific and Cultural Organization

7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

طباعة وتنضيد اليونسكو

تصميم غرافيكي: Optima Graphic Design Consultants Ltd

الإخراج الفنّي: Optima Graphic Design Consultants Ltd

صور الغلاف: Jaap Joris Vens / Super Formosa Photography

التعليق على الصورة: مسارات مختلفة إلى المدرسة، هولندا

الرسوم التوضيحية: Housatonic SRL Unipersonale

رسوم الكاريكاتير: Julio Carrión Cueva (Karry) وMiguel Morales Madrigal

الرسوم البيانية: Housatonic SRL Unipersonale

ED-2021/WS/38

سلسلة التقرير العالمي لرصد التعليم

2/2021	Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?
2020:	التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء
2019:	الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران
2018-2017:	المساءلة 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
2014-2013:	التعليم والتعلّم: 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:	محو أمّية القراءة والكتابة والحساب مدى الحياة
2005:	التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة
2004-2003:	قضايا الجنسين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة
2002:	هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟

يمكن تنزيل نسخة من ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم ومن كل المواد المرتبطة به عن طريق الرابط التالي: http://bit.ly/2021gemreport

الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم 1

الرسائل الرئيسية 1

الدعم المُقدَّم للتعليم الرسمي قوي 3

حجج متنوعة تقود النقاش حول تأييد أو معارضة توفير التعليم في مؤسسات غير تابعة للدولة 3

خرافات سائدة حول مشاركة الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية في قطاع التعليم 5

توفير الخدمة 9

الحوكمة والتنظيم 10

التمويل 11

النفوذ 12

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 13

مرحلة التعليم الجامعي 14

التعليم التقني والمهني وتعليم الكبار 16

التوصيات 17

رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة 21

البُلدان تضع المعايير المرجعية الوطنية لقياس الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة 21

كوفيد-19 22

الغاية 4-1 مرحلتا التعليم الابتدائي والثانوي 25

الغاية 4-2 مرحلة الطفولة المبكرة 25

الغاية 4-3 التعليم التقني والمهني والجامعي وتعليم الكبار 26

الغاية 4-4 مهارات للعمل 27

الغاية 4-5 الإنصاف 27

الغاية 4-6 محو أمية القراءة والكتابة والحساب 28

الغاية 4-7 التنمية المستدامة والمواطنة العالمية 29

الغاية 4-أ- المنشآت التربوية والبيئات التعلّمية 29

الغاية 4-ب- المنح الدراسية 30

الغاية 4-ج- المعلّمون 30

التعليم في أهداف أخرى من أهداف التنمية المستدامة 30

رصد التمويل 31

اليونسكو / حقوق الصورة: يونيسف/OLIVIE ASSELI

الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم

الرسائل الرئيسية

ليس هناك جانبٌ من التعليم لا ينطوي على مشاركةٍ ما من الجهات الفاعلة غير الحكومية.

ولوصف الوضع ببساطة، من دون الجهات الفاعلة غير الحكومية، تكون الدول وحدها مسؤولة عن تعليم 350 مليون طفل إضافي. ولكن المشاركة من جانب مؤسسات غير حكومية تؤثر أيضاً على الكتب المدرسية التي يستخدمها الأطفال، والطعام الذي يُقدَّم في مطاعم المدرسة، والدعم الإضافي الذي يتلقونه، والمهارات التي يكتسبونها، وأمور كثيرة غير ذلك.

معظم الأشخاص يدعمون التعليم العام.

هناك ثلاثة أشخاص من بين كل أربعة أشخاص في 34 بلداً متوسط ومرتفع الدخل يفضّلون مزيداً من الإنفاق العام على التعليم، وهذا الدعم يزيد كلما زادت أوجه عدم المساواة في البلد. ونحو تسعة أشخاص من بين كل عشرة أشخاص يرون أنه ينبغي تقديم خدمات التعليم في المقام الأول من القطاع العام.

ولكن هذا الدعم تناقص تدريجياً في عدّة بلدانٍ منخفضة ومتوسطة الدخل.

في البلدان التي تعاني فيها المدارس العامة من نقصٍ في الدعم ومن تراجعٍ في النوعية، سحبت عائلات كثيرة دعمها للتعليم العام بإخراج أولادها من تلك المدارس. وزادت حصة المؤسسات الخاصة عالمياً بـ7 نقاط مئوية في خلال 10 سنوات تقريباً: 17 في المائة بحلول عام 2013 في المرحلة الابتدائية و26 في المائة بحلول عام 2014 في المرحلة الثانوية. وظلت هذه النسب ثابتة تقريباً منذ ذلك الحين. وفي آسيا الوسطى وجنوب آسيا، بلغت نسبة التسجيل في المؤسسات الخاصة 36 في المائة في المرحلة الابتدائية و48 في المائة في المرحلة الثانوية.

التعليم العام غالباً ما لا يكون مجاناً.

تشكّل الأُسر المعيشية 30 في المائة من إجمالي الإنفاق على التعليم عالمياً، و39 في المائة منه في البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا. ويعود ذلك جزئياً إلى أن الأُسر الأكثر ثراءً تحاول أن تمنح أطفالها ميزةً تنافسية. ولكن يتم إنفاق نسبة كبيرة على مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانوية، التي تلتزم الحكومات بتقديمها مجاناً. وهناك حوالي 8 في المائة من العائلات التي تقترض من أجل تسديد تكاليف التعليم، وترتفع هذه النسبة إلى 12 في المائة في البلدان المنخفضة الدخل و30 في المائة أو أكثر في هايتي وكينيا والفلبين وأوغندا.

ليست هناك مؤسسات تعليمية من نوع محدد تقدم خدمات تعليمية ذات جودة أعلى مما تقدمه مؤسسات أخرى.

يخفق عددٌ كبيرٌ من نُظُم التعليم العام في منع التقسيم الطبقي والتفريق. وبالاستناد إلى مؤشر التنوُّع الاجتماعي في المدارس، وهو مؤشرٌ قائم على برنامج التقييم الدولي للطلاب، تبيَّن أن الأرجنتين والبرازيل وشيلي والمكسيك كان لديها مستويات تفريق مرتفعة ومتشابهة عام 2018، رغم أن شيلي وحدها كانت عُرضة للانتقاد بسبب الحصة الكبيرة لمؤسسات التعليم الخاص في نظامها.

ولكن من الخرافة أيضاً القول إن المدارس الخاصة تعمل لخدمة الأكثر فقراً وتقدم جودة أفضل مقارنةً بالمدارس العامة.

أظهرت البيانات الواردة من 30 بلداً منخفض الدخل ومتوسط الدخل أنه بمجرد حساب خصائص الأُسر المعيشية، فإنّ الزيادة الظاهرة في الالتحاق بمدارس خاصة تنخفض بمقدار النصف إلى الثلثَين. وفي عينة تضم 49 بلداً، تبيَّن أن الأكثر ثراءً يُرجح أكثر بعشرة أضعاف أن يلتحقوا بمدرسة خاصة مقارنةً بالفقراء. وأولياء الأمور القادرون على اختيار المدرسة يفعلون ذلك بسبب معتقدات دينية وملاءمة الظروف وخصائص ديمغرافية طلابية، بدلاً من معايير الجودة التي نادراً ما يمتلكون المعلومات الكافية حولها.

القدرة على التنظيم والرصد والإنفاذ قد تكون متدنية حيثما ترتفع الحاجة إليها.

في تحليلٍ تناول 211 نظاماً من نُظُم التعليم للموقع الشبكي (PEER)، تبيَّن أن اللوائح الناظمة أكثر ميلاً للتركيز على التسجيل أو الموافقة أو منح الترخيص (98 في المائة)، وعلى شهادة الكفاءة التربوية (93 في المائة)، والبنية التحتية (80 في المائة)، ونسب التلاميذ/المعلّمين (74 في المائة). وتبدو اللوائح أقل احتمالاً للتركيز على الجودة أو المساواة: 67 في المائة منها ينظم تحديد الرسوم، و55 في المائة تمنع إجراءات قبول الطلاب الانتقائية في المدارس غير الحكومية، و27 في المائة منها يمنع جني الأرباح، وفقط 7 في المائة منها يحدد نسب دعم وصول الفئات المحرومة إلى الخدمات. ويظل التدريس الخصوصي غير منظَّم في 48 في المائة من البلدان فيما يخضع للتنظيم ضمن التشريعات التجارية في 11 في المائة من البلدان.

تكون الجهات الفاعلة غير الحكومية أكثر حضوراً حتى في تعليم مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم الفنّي، والتعليم الجامعي، وتعليم الكبار.

ويكون ذلك أحياناً على حساب المساواة والجودة. وتعني التكلفة المرتفعة عموماً لمرحلة الطفولة المبكرة والتعليم العالي غير الحكومي أن النخب الحضرية تحظى بتمثيل زائد في هذه المؤسسات. وفي الولايات المتحدة، ارتبطت الجامعات الساعية إلى تحقيق أقصى قدر من الربح بتدهور في نتائج الطلاب. وقد اضطرت مؤسسات تقدم تدريباً خاصاً عبر المنافسة في السوق أو أنظمة تطوير المهارات، مثل برنامج القروض الأسترالي (TVET FEE-HELP) والمؤسسة الوطنية لتطوير المهارات في الهند، إلى إعادة وضع عمليات المساءلة والرصد في اعتبارها لزيادة جودة الخدمات في القطاع الخاص وتحسين نتائج قابلية التوظيف.

يتعيَّن على الحكومات أن تنظر إلى كل المؤسسات التعليمية والطلاب والمعلّمين باعتبارهم جزءاً من نظامٍ واحدٍ.

ولابُد للحكومات من أن تستعين بالمعايير والمعلومات والحوافز والمساءلة اللازمة لتتمكن من حماية حق الجميع في التعليم وإعماله وينبغي لها أن تحول دون غضّ النظر عن التماس الحظوة أو الاستغلال. فالتعليم المموَّل من القطاع العام لا يلزم تقديمه حصراً من المؤسسات العامة، ولكن ينبغي المضي في معالجة مباشرة للتفاوت في عمليات التعليم ونواتج تحصيل الطلاب وظروف عمل المعلّمين. وينبغي ألاّ يُعدّ عُنصرا الكفاءة والابتكار سراً تجارياً؛ بل ينبغي نشرهما وممارستهما من قبل الجميع. لتحقيق ذلك، ينبغي الحفاظ على الشفافية والنزاهة في عملية وضع السياسات العامة.

لم تنهض الحكومات دوماً بقيادة قطاع التعليم. فقد خضع التعليم للتنظيم بصورةٍ تلقائية وغير رسمية عن طريق الملّة الدينية، والعائلة، والجماعات المهنية. وفي نهاية القرن الثامن عشر، رأت الدول فرصةً في تطوير اقتصاداتها عن طريق قوى عاملة ومتعلّمة، إلى جانب تطوير وتعزيز حس الهوية الوطنية من خلال المدارس الرسمية. وقد تحضّرت الحكومات لتحمُّل التكاليف المرتفعة لتوفير هذه المنافع العامة لأنها ستعود بمنافع أكبر على المجتمعات والاقتصادات ككل. وبالنسبة إلى البلدان المستقلة حديثاً في القرن العشرين، بُني نظام التعليم العام على أنه السمة المميّزة التي طبعت عملية التحرُّر من الاستعمار. إذ يهدف التعليم العام على أنواعه إلى النهوض بالقيم النبيلة أو الأيديولوجيات الحاكمة. وقد استُبدلت هياكل التعليم التقليدي لتحل مكانها هياكل التعليم الحديث.

غير أن التعليم يُعدّ أيضاً من المنافع الخاصة. فاستهلاك مزيد من التعليم من شأنه أن يحسّن الفرص الفردية، في حين قد يُستثنى آخرون من هذه الفرص إذا لم يحصلوا على التعليم. ويُعدّ الأشخاص الذين ينجحون في صعود سلم التعليم في وضعٍ أفضلٍ يتيح لهم رفع مستواهم المعيشي وتحقيق عائدات أكبر. وبما أنّ أنظمة التعليم لا تستطيع استيعاب الجميع عند أعلى السلّم، تسعى العائلات بكلّ إمكاناتها لتضمن أن أبناءها هم مَن سيصلون إلى أعلى الدرجات. تؤدّي هذه المنافسة إلى زيادة الطلب، وهذا يؤدّي بدوره إلى توفير السلع والخدمات التعليمية. وحسب السياق الوطني ومدى الاستعداد في هذا الصدد، قد تنشأ أسواق جديدة تقوم بتقديمٍ مباشرٍ لخدمات التعليم التي توفّر مزايا هامة.

الدعم المُقدَّم للتعليم الرسمي قوي

إنّ حياة الأطفال تتقرر بناءً على الخيارات التعليمية. فأولياء الأمور لا يُضطرون إلى إجراء حسابات بسيطة للتكاليف المالية والمنافع وحسب، بل يتعيّن عليهم أيضاً أن ينظروا في عوامل متعدّدة ومترابطة. والخيارات المرتبطة بما يجري تعليمه، وكيف، ومن قِبل من، وأين، تعكس وجهات النظر العالمية المُتنافسة وتطلُّعات أولياء الأمور وغيرهم من أصحاب المصلحة في مجال التعليم. كما أنّها ترتبط ببُعدَين رئيسيَّين: ضبط وتوزيع الموارد، والقيم والمعتقدات في مجتمعٍ متغيِّرٍ. وتتّسم خيارات التعليم بطابعٍ سياسي إلى حدٍّ بعيد، كما أنها تنعكس صراحةً أو ضمناً في البرامج السياسية. وفضلاً عن العوامل الظرفية والعقائدية الفردية، فإن مفاهيم التحديات الاجتماعية وأوجه الترابط الواجبة بين الحكومة والشعب والمؤسسات تختلف من بلدٍ إلى آخر. وتؤثر هذه المفاهيم على المواقف إزاء اختيار أي سياسات يتعيّن على الحكومة مواصلتها وعلى الأشخاص الذين سيستفيدون من هذه السياسات.

صدرت الغالبية الساحقة من البحوث بشأن دعم التعليم العام عن بلدان مرتفعة الدخل. وفي استطلاعٍ حديثٍ للسلوكيات أجري في الدانمرك، وفرنسا، وألمانيا، وأيرلندا، وإيطاليا، وإسبانيا، والسويد، والمملكة المتحدة، تبيَّن أنه عندما طُلب من المستجيبين اختيار أولويةٍ واحدة للإنفاق الإضافي من بين ثمانية مجالات مُحتملة، احتل التعليم المرتبة الأولى بنسبة 28 في المائة، واحتلت الرعاية الصحية المرتبة الثانية بنسبة 22 في المائة. وفيما دعم 77 في المائة من المستجيبين خيار المدرسة، اعترضت نسبة 60 في المائة منهم على إعطاء حيّزٍ كبيرٍ للمدارس الخاصة في نظام التعليم الوطني.

ولدى إعداد هذا التقرير، جرى تحليل بيانات الوحدة الخاصة الصادرة عن برنامج المسح الاجتماعي الدولي (ISSP) لعام 2016 بشأن دور الحكومة، إذ عالج موضوع الدعم المُقدَّم إلى التعليم العام مع النظر إلى 35 بلداً كمثال، بما فيها 10 بلدان متوسطة الدخل. بشكلٍ عام، ذكرَ 89 في المائة من المستجيبين أن الحكومات هي المسؤولة الأولى عن توفير التعليم المدرسي، وذكرَ 6 في المائة منهم أن المسؤولية تقع على عاتق العائلات، وذكرَ 5 في المائة منهم أنها مسؤولية مؤسسات أخرى (الشركات الخاصة، والمنظمات الربحية، والمؤسسات الخيرية والتعاونية، والمنظمات الدينية). غير أن بعض النتائج أظهرت ميلاً كبيراً إلى المؤسسات غير التابعة للدولة، إذ عبّر المستجيبون في الهند (46 في المائة)،[1] والفلبين (63 في المائة)، وشيلي (76 في المائة) عن أقل نسبة دعم للتعليم الذي يوفره القطاع العام (**الشكل 1**).

حجج متنوعة تقود النقاش حول تأييد أو معارضة توفير التعليم في مؤسسات غير حكومية.

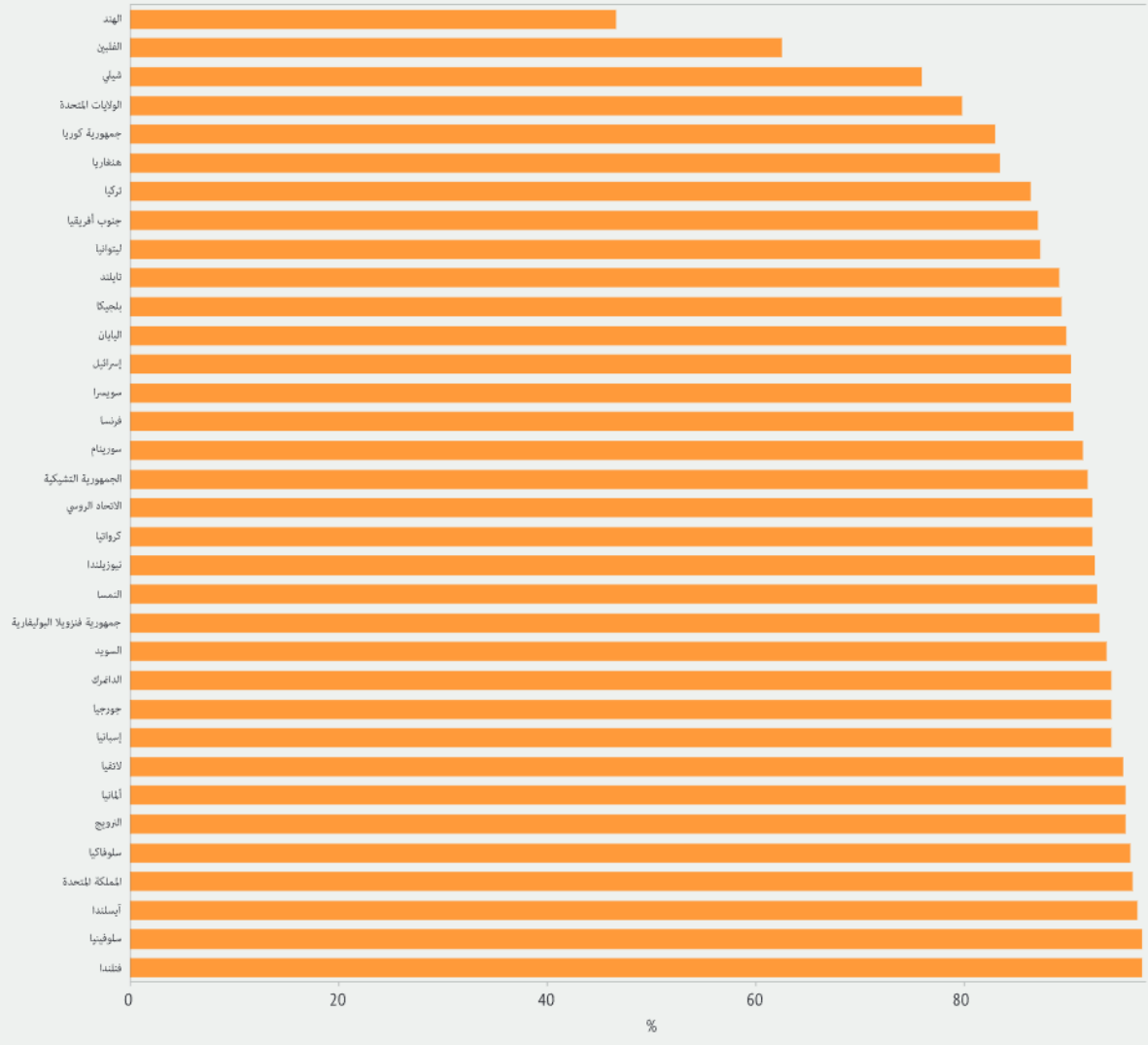
يدافع المؤيدون والمعارضون من الجهات الفاعلة غير الحكومية في قطاع التعليم عن قضاياهم بما يتعلق بالقدرة والشرعية المنوطة بالجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية بُغية تعزيز الكفاءة، والإنصاف والشمول، والابتكار في قطاع التعليم. وتظهر هذه المسائل من خلال نظرة الناس إلى التعليم على أنه سلعة أو خدمة يتعيّن تقديمها من خلال السوق، وما إذا كان التعليم موضع اختيارٍ أمام الناس.

هل تُعدّ الجهات الفاعلة غير الحكومية أكثر كفاءةً من حيث التكلفة في قطاع التعليم؟ يدافع المؤيدون للأنشطة التعليمية غير التابعة للدولة عن هذا الخط باعتبار أنه محتَّم بما أن الدولة غير قادرة على تلبية مجموعة الطلبات الكاملة لقطاع التعليم. وبغضّ النظر عن الدوافع التي تقود الجهات الفاعلة غير الحكومية، سواء كان الدافع هو عمل خيري، أو معتقدات، أو أفكار، أو أرباح، طالما أن توفير السلع والخدمات التعليمية ملبياً للطلب، يُعد إنشاء السوق ممكناً - وإن لم تكن هذه السوق تقليديةً، فلتكن سوقاً منظّمةً على الأقل. ومن خلال السوق، يمكن العمل على تحقيق أهداف كفاءة التكلفة.

1 سوف تُخصَّص النسخة الإقليمية من هذا التقرير حول الجهات الفاعلة غير الحكومية في قطاع التعليم لِجنوب آسيا.

الشكل 1:

في معظم البلدان الخاضعة للدراسة، حصل التعليم الذي يوفّره القطاع العام على نسبةٍ من الدعم تفوق 80 في المائة
نسبة الأشخاص البالغين الذين وجدوا أن المسؤولية الأولية لتوفير التعليم المدرسي تقع على عاتق الحكومة، *2016*



المصدر: إيدلوند وليند (2021) بناءً على برنامج المسح الاجتماعي الدولي (ISSP) لعام 2016.

أمّا المعارضين للأنشطة التعليمية غير التابعة للدولة، فيجادلون بالقول إنه إذا كانت الممارسات ذات الكفاءة من حيث التكلفة موجودة فإنها يجب أن تُنشر في كل النظام التعليمي وينبغي ممارستها من جانب كل المدارس، سواء كانت حكومية أو غير حكومية. وإذا ما نظرنا إلى أي بلدٍ يتقاضى فيه المعلّمون رواتب مرتفعة جداً، يجب أن يكون ذلك شأناً تعالجه السياسة العامة بدلاً من كونه سبباً لتغيير نموذج توفير التعليم. قد تعمل الجهات الفاعلة غير الحكومية على زيادة كفاءة التكلفة من خلال توظيف معلّمين من الشباب أو غير مؤهلين، وهو حلٌّ غير مستدام. ويبدو من الصعب مقارنة التكاليف بشكلٍ موثوقٍ بين المدارس الحكومية وغير الحكومية. فالمدارس الرسمية قد تفيد فئات السكان المحرومين، إذ يبدو توفير التعليم لهم أكثر كلفةً.

هل تقدم الجهات الفاعلة غير الحكومية تعليماً قائماً على الإنصاف والشمول؟ يدافع المؤيدون للتعليم غير الحكومي عن رأيهم بتبرير أنّ المؤسسات غير التابعة للدولة تساعد بدورها على إعمال الحق بالتعليم. وفي سياقاتٍ متعدّدة، نجحت الجهات الفاعلة غير الحكومية في سد فجواتٍ حقيقية في توفير التعليم، وغالباً ما أفادت الفئات المحرومة المُهمَلة في الأنظمة التعليمية العامة. وكثيراً ما ترددت الحكومات

في إنشاء المدارس في التجمعات السكانية العشوائية، كما هي الحال في باكستان. كما أن الجهات الفاعلة غير الحكومية تقدم مساهماتٍ قيمة في سياق الأزمات وحالات الطوارئ، كما جرى في أعقاب الزلزال الكارثي الذي ضرب نيبال عام 2015. وفي السلفادور، في المناطق الحضرية المتضررة من أعمال العنف والعصابات، تبدو حصة الالتحاق في المدارس غير الحكومية ضعف معدّلها في المدارس الوطنية.

يشير المعارضون للمدارس غير الحكومية إلى المشاكل الناتجة عن اختيار المدرسة. فأولياء الأمور إذا تمكنوا من اختيار المدرسة التي يريدونها، من دون لوائح يُسترشد بها، فهذا يعني أن الأغنياء هم أكثر قدرة على اختيار أفضل المدارس، التي تكون غير تابعة للدولة في معظم الأحيان، وهذا الأمر يزيد من عدم المساواة، والتقسيم الطبقي، والتفريق. ويتطلب اتخاذ القرار من جانب أولياء الأمور معلوماتٍ صحيحة، ولكن المعلومات بشأن خصائص المدارس تبدو غير متوفرة، أو إذا توفرت، فإنها تُقدَّم بشكلٍ غير متساوٍ، مع قلّة سُبل إتاحتها للسكان المحرومين. بالإضافة إلى ذلك، هناك فئات متعددة من السكان يصعب الوصول إليها وقد يتردد مقدمو الخدمات في تقديم خدماتهم إليها.

وبعض الذين يظنون أن الحكومة لا يجب أن تلعب دوراً رئيسياً في توفير التعليم، يعترضون على صلاحياتها باتخاذ القرار بشأن محتوى التعليم أو قدرتها على توفير التعليم بالمستوى المنشود. قد يدافع أولياء الأمور عن مؤسسات التعليم المنفصلة وغير الحكومية بسبب قلقهم من أن المدرسة الرسمية المحلية تهدد القيم الثقافية أو العرقية أو اللغوية أو الدينية للمجتمع الذين يريدون لأبنائهم الترعرع في كنفه. ولكن الحكومات قد تجادل بأن هذا قد يتعارض مع التزامها بتوفير تعليمٍ قائمٍ على المساواة والشمولية، ويتداخل مع قدرتها على تطبيق معايير موحدة سعياً منها إلى تقديم جودة التعليم نفسها إلى جميع الأطفال، دون استثناء.

هل تستطيع الجهات الفاعلة غير الحكومية أن تضفي مزيداً من الابتكار على التعليم؟ يؤكد المؤيدون لاشتراك القطاع غير الحكومي في التعليم على أنه يساهم في زيادة الابتكار. وقد نشأت كثير من الأفكار التي حوّلت المفاهيم التربوية على هوامش نُظُم التعليم العام أو حتى خارجها. وقد تنامت نُظُم التعليم العام وأصبحت نُظُماً بيروقراطية كبيرة ومركزية قد تتغاضى عن فئة السكان التي يجدر بها خدمتهم. ويبدو شائعاً أيضاً أنها تقلل من شأن المبادرات، وتفرض توحيد المعايير إلزامياً، وتثبط الطلاب والمعلمين.

إنّ طرح الابتكار يشكّل مهمة معقدة بالنسبة إلى نُظُم التعليم العام. إذ ينبغي تجريب واختبار التغيُّرات لأغراضٍ متعلقة بإمكانية التوسُّع. وقد تشمل التحديات العوائق البيروقراطية، وفجوات القدرة التنظيمية، ونقص الحوافز لدى المعلمين وأولياء الأمور، ومحدودية الإمكانات المالية والتدخل السياسي والمعارضة. ولكن الجدير بالذكر أن نُظُم التعليم العام ليست ميالة سلباً إلى الابتكار من ناحية تصميمها. كما أن بعض الجهات الفاعلة غير الحكومية تختبر إمكانية سير بعض الابتكارات في التعليم العام.

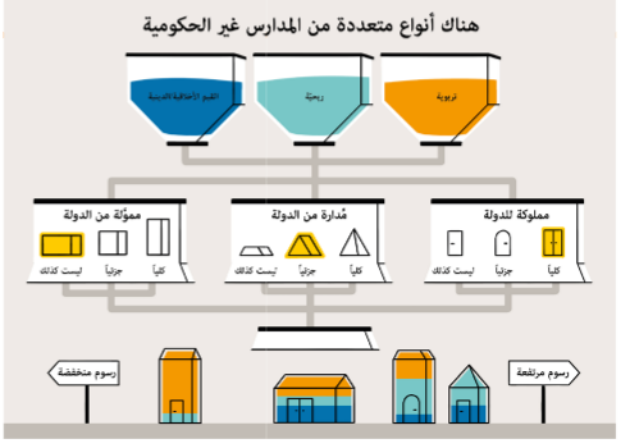
وغالباً ما يُحجب النقاش بشأن الابتكار من خلال الإشارة إلى بعض المفاهيم الأساسية بأساليب متناقضة. وتلقى مسألة توحيد المعايير هجوماً من جانب المعارضين، إذ يتكلمون عن أوجه عدم المرونة وفرض المطابقة ونقص التمايز في نُظُم التعليم العام، فيما تحظى بدفاعٍ من جانب المؤيدين الذين يشجعون اتباع مناهج أساسية مشتركة لضمان تلبية المعايير في جميع المدارس، والذين يرون أنها تشكل ضغطاً تنافسياً، غالباً ما يتأثر بمقدمي القطاع الخاص، ما يعجّل الميل إلى المطابقة. وفي نهاية المطاف، قد تؤدي مسألة توحيد المعايير إلى إحباط الابتكار بناءً على تعريف المعايير المُعتمدة. فبعض المصطلحات مثل "المحاسبة"، و"الاستقلالية الذاتية"، و"الاختيار" قد حظيت بتأييدٍ ومعارضةٍ على حدٍّ سواء باعتبارها مبادئ تنظيمية في مجال التعليم. وبينما يمكن النظر في الأسس الموضوعية لأي فكرةٍ من هذه الأفكار، إلا أنها لا تبرر بالضرورة الدور الكبير الذي يلعبه القطاع غير الحكومي، لا سيّما الخاص، في تقديم السلع والخدمات التعليمية.

خرافات سائدة حول مشاركة الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية في قطاع التعليم

في سياق هذا التقرير، يجري التحقيق في عشر خرافات تتعلق بانخراط الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية في قطاع التعليم.

الخرافة 1.

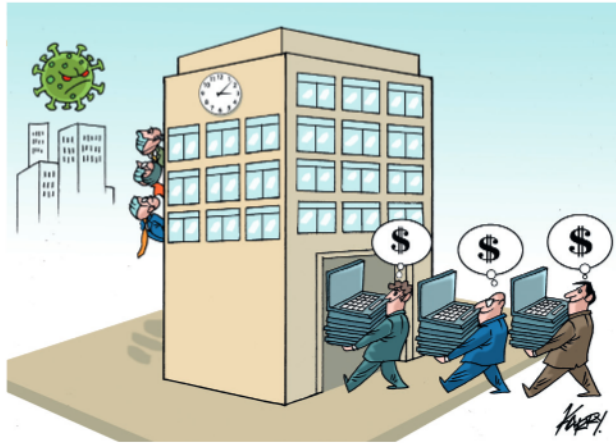
يمكن التمييز بوضوح بين الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية.



يشمل النقاش بشأن مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية في قطاع التعليم تصنيفاً ثنائياً: المدارس الرسمية والمدارس الخاصة. ولكن في الممارسة، يبدو المشهد أكثر تعقيداً، وتبدو جوانب التمييز أقل وضوحاً. إذ تضم الجهات الفاعلة الحكومية عدداً كبيراً ومتنوعاً من العناصر. فهي تنخرط في قطاع التعليم لأسبابٍ متنوعة مرتبطة بالأفكار، والقيم، والمعتقدات، والمنافع. ويدخل كثير منها في ترتيباتٍ تنظيمية رسمية وغير رسمية مع الحكومة، بما فيها التعاقد والشراكات الرسمية-الخاصة، مما يجعل الخطوط الفاصلة في ما بينها غير واضحة.

الخرافة 2.

مدى الخصخصة معروف.



غالباً ما تستند التوصيفات المتعلقة باتجاه الدور الذي تلعبه الجهات الفاعلة غير الحكومية إلى حصة المدارس الخاصة من مجموع التحاق السكان بالمدارس. ولكن كيف تحسب البلدان عدد المعلمين في المدارس الرسمية ممّن يزيدون مدخولهم عن طريق إعطاء دروس خصوصية للطلاب بعد الدوام؟ وإلى أي مدى يمكن اعتبار نظام التعليم عاماً إذا كان يستعين بمصادر خارجية للحصول على الكتب أو التقييمات أو إدارة البيانات، أو حتى على الطعام والنقل؟ هل تُعدّ السياسة العامة الحكومية عامة حتى إذا وضعها عضوٌ في جماعات الضغط السياسة؟

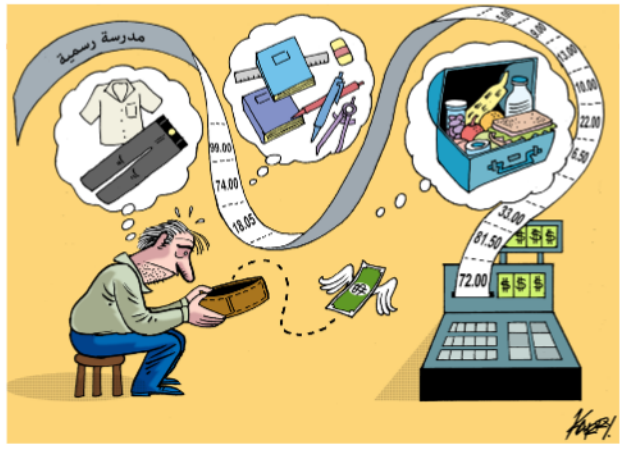
الخرافة 3.

القطاع الخاص هو المُلام على تخصيص قطاع التعليم.

تتمثل الغالبية العظمى من مقدّمي خدمات القطاع الخاص في المدارس ذات المالك الأوحد. وقد نشأت هذه المدارس نتيجة المخاوف الحقيقية لدى أولياء الأمور بشأن تدنّي المستوى في المدارس الرسمية بسبب إهمالها. وعندما بدأ تراجع الجودة واضحاً، عمدت الأُسر الثرية، وكذلك الفقيرة بدرجةٍ أقل، إلى مغادرة النظام التعليمي العام، مما قوّض الدعم المقدّم إليه وتركه غير مموّل بالقدر الكافي. كما أن النخبوية على مستوى القادة السياسيين قد عززت تقبُّل عدم المساواة وأضعفت التزام السّاسة بحماية التعليم العام والسكان المحرومين الذين يستفيدون منه.

الخرافة 4.

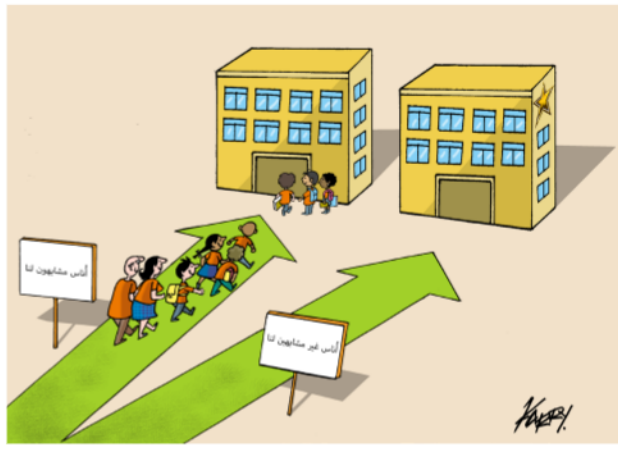
التعليم العام قائم على المساواة.



غالباً ما تتكبد الأُسر المعيشية تكاليفَ عالية على التعليم من خلال الرسوم الخفية، ودفعات من الأموال الخاصة يمكن تجنُّبها، ونفقات إضافية للتعويض عن الأمور التي لا تقدمها المدارس الحكومية. وبينما يبدو من الشائع انتقاد نُظُم التعليم التي فتحت الأبواب للمؤسسات الخاصة، ما أدى إلى تفاقم عدم المساواة، إلا أن كثيراً من نُظُم التعليم العام لا زالت تخفق في منع التقسيم والفصل الطبقي.

الخرافة 5.

يختار أولياء الأمور المدرسة على أساس معلوماتٍ دقيقة عن الجودة.



هناك افتراض تأسيسي لدى مؤيدي المدارس غير الحكومية وفكرة اختيار المدرسة بأن أولياء الأمور، باعتبارهم مستهلكين، لديهم إمكانية الاطلاع على معلومات عن أفضل المدارس ويستخدمون هذه المعلومات بفاعلية. ولكن من حيث الممارسة، يبدو أن تأثير البيانات المتوفرة عن المدارس في معظم البلدان هو مسألة معقدة جداً من حيث الإدارة والإبلاغ. كما أن أولياء الأمور غالباً ما يتجاهلون هذا النوع من المعلومات، ويختارون المدارس التي تجذبهم لأسبابٍ أخرى: المعتقدات الدينية والملاءمة والخصائص الديمغرافية للطلاب.

الخرافة 6.

المنافسة تؤدي إلى تحسين مستوى المدارس.

صحيح أن المحاسبة والمنافسة الصحية تدفع ببعض الأشخاص إلى إحراز تحسُّن. وفي المجال الاقتصادي، تتنافس الشركات من أجل البقاء، باعتبار أن جني الأرباح هو سبب وجودها. ولكن ليس واضحاً كيف تؤثر هذه الديناميّات على التعليم. فقد أثبتت الدراسات أن آثار المنافسة على مستوى المنظومة ككل قليلة جداً، بسبب تعقيد المسألة، إذ جاءت بنتائج غير حاسمة. والأسوأ من ذلك، قد تدفع المنافسة بالمدارس غير الحكومية إلى تلبية طلبات أولياء الأمور بصورةٍ تتعارض مع الممارسة التربوية الحَسَنة.

الخرافة 7.

المدارس والجامعات الخاصة هي الأفضل.

إن مقارنة معدلات اجتياز الامتحانات بين المدارس الرسمية والخاصة تشكل الدليل المُعتاد الذي يُستند إليه في جدول ترتيب المدارس، حسبما تفيد به وسائل الإعلام ويقرأه أولياء الأمور. ولكن في الممارسة، يختلف الطلاب المسجّلون في هذه المدارس، باعتبار أن أولياء الأمور الميسورين، وذوي تطلُّعاتٍ متقدّمة ومستوى تعليمي جيد، هم أكثر ميلاً لاختيار المدارس الخاصة. والمدارس الخاصة بدورها قد تتمكن من غربلة الطلاب لزيادة إمكانية تحقيق أفضل النتائج إلى أقصى حد. وعندما تخضع مثل هذه العوامل للمراقبة، عادةً ما تنحسر الفجوة بين المدارس العامة والخاصة أو تزول.

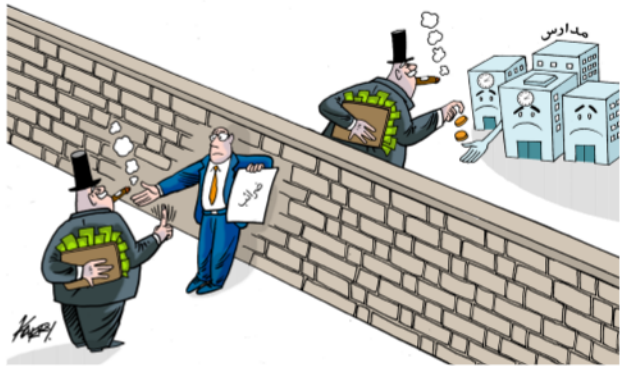
الخرافة 8.

القطاع الخاص هو الحل لمشكلة غير الملتحقين بالمدارس.

مع تسجيل أكثر من 350 مليون طالب في الصفوف الابتدائية والثانوية في مؤسساتٍ خاصة، يبدو أن نقل هؤلاء التلاميذ إلى نظام التعليم العام سيشكل أزمةً لا مفر منها. ولكن المدارس الخاصة تشهد إقبالاً كبيراً في المناطق الحضرية، حيث تبدو معدلات الالتحاق بها قريبة من معدلات شاملة. والجدير بالذكر أن المناطق الريفية شبه خالية من المدارس الخاصة. وفي البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط، يُرجح أن يلتحق الأطفال المتحدرين من الأُسر المعيشية الـ 20% الأكثر ثراءً بمدرسةٍ خاصة على نحو أكثر بـ 10 مرات من أقرانهم المتحدرين من الأسر المعيشية الـ 20% الأكثر فقراً.

الخرافة 9.

القطاع الخاص هو الحل لفجوات التمويل في التعليم.



غالباً ما تُعلّق الآمال على القطاع الخاص باعتبار أنه يلعب دوراً هاماً في تمويل القطاع التعليمي للمساعدة على تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. ولكن ليس هناك أي دليل حتى الآن يثبت أن هذا قد حصل أو يمكن أن يحصل. ولكنه قد يأتي بمساهماتٍ أخرى، من خلال الضرائب مثلاً، خاصة في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا، حيث تكون تعبئة الإيرادات المحلية منخفضة وتسود فرص التهرب الضريبي وتجنُّب سداد الضرائب. ويمكن للقطاع الخاص أن يلعب دوراً قيادياً أهم في تنمية المهارات وخدمات رعاية الأطفال بما ينسجم مع اللوائح التنظيمية الوطنية.

الخرافة 10.

اللوائح التنظيمية كفيلة بمعالجة كل الشكوك المحيطة بالخدمات المُقدَّمة من جهات غير حكومية.

هناك توافقٌ في الآراء حول وجوب تنظيم النشاط غير الحكومي في قطاع التعليم. غير أن اللوائح التنظيمية لا تعالج بصورةٍ مجدية كيفية الترويج للإنصاف والجودة في عموم المنظومة. وهناك عدد قليل من الحكومات التي ترصد انتقال الأُسر المعيشية الميسورة إلى المدارس الخاصة وما إذا كان ذلك يؤدي إلى انقسام نظام التعليم، أو كيف يؤدي إنفاق الأُسر المعيشية على التعليم إلى زيادة عدم المساواة. وهناك كثير من الحكومات التي تسمح بالقبول الانتقائي في المدارس. وهناك عدد قليل منها ينظم الرسوم التكميلية للتعليم أو الضغط من أجلها، وهي مسألة تظل غير محددة تحت ستار الشراكات. وهناك حكومات أقل حتى لديها موارد لتنفيذ وإنفاذ هذه اللوائح التنظيمية بفاعلية.

قبل 25 سنة تقريباً في الولايات المتحدة، عندما بدأ ظهور الأدلة حول الآثار غير المنصفة للأشكال التنظيمية الجديدة المُعتَمدة في التعليم الرسمي بناءً على اختيار المدرسة، خلص الباحثان في دراسة مبكرة إلى تلخيص النتائج بجدارة بسؤالَين اثنَين: من الذي يختار؟ من الذي يخسر؟ (فولر وإلمور، 1996). ومع تجميع مزيد من الأدلة المتعلقة بآليات اختيار المدرسة، وفعاليتها، ونتائجها حول العالم، يحمل تقرير رصد التعليم العالمي هذه الأسئلة إلى الجمهور العالمي. وتُعالج أربعة جوانب رئيسية في النشاط التعليمي غير الحكومي - التوفير، والتنظيم، والتمويل، والتأثير - في التعليم الابتدائي والثانوي، تليها نظرة أكثر عمقاً في هذه الجوانب على مستوياتٍ أخرى قد لا تحظى بالاهتمام نفسه: التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، التعليم الجامعي، والتعليم التقني والمهني، وتعليم الكبار.

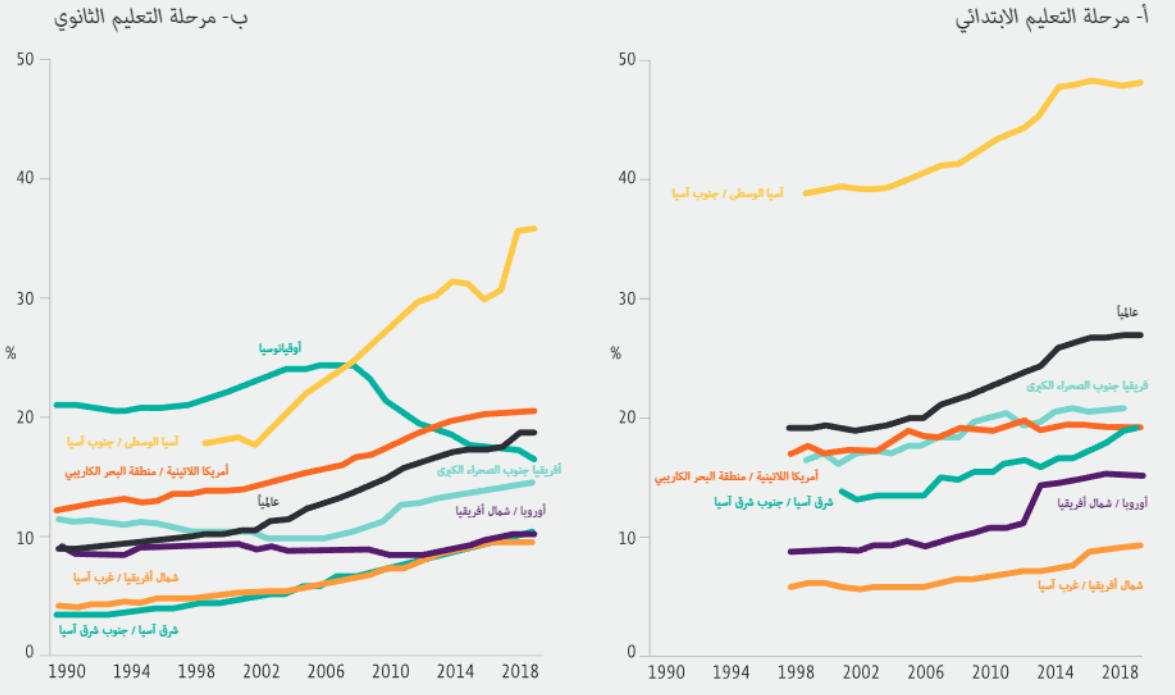
توفير الخدمة

الالتحاق بالمدارس غير الحكومية يتنامى. زادت حصة المؤسسات الخاصة حول العالم بنسبة 7 في المائة في خلال 10 أعوامٍ تقريباً، إذ قفزت من 10 في المائة عام 2002 إلى 17 في المائة عام 2013 في التعليم الابتدائي، ومن 19 في المائة عام 2004 إلى 26 في المائة عام 2014 في التعليم الثانوي، ولكنها ظلت ثابتة تقريباً منذ ذلك الحين (**الشكل 2**).

الملكية، والإدارة، والتمويل هي المعايير التي يُستند إليها عادةً لتعريف القطاع غير الحكومي. يمكن تصنيف مقدّمي الخدمات والسلع إلى مجموعات بناءً على العلاقة التي تربطهم بالدولة، ودوافعهم، وأسعارهم. وقد أظهر التحليل الوارد في هذا التقرير أن المدارس القائمة على أسسٍ دينية موجودة في 124 بلداً من بين 196 بلداً. والمدارس التابعة للجمعيات الأهلية والمدارس المجتمعية موجودة في 74 بلداً من بين 196 بلداً، وهي غالباً في سياقات الطوارئ. أما المدارس الربحية فتشكّل أقلية، إلا في بعض السياقات المحددة مثل الإمارات العربية المتحدة. وهناك مجموعة كبيرة من المدارس ذات رسوم متواضعة، غالباً ما تكون مملوكة من شخصٍ واحد، في بلدانٍ منخفضة الدخل ومتوسطة الدخل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي آسيا، وتُعرف بأنها مدارس خاصة منخفضة الرسوم.

المدارس الحكومية وغير الحكومية تختلف من حيث سعة قبول الطلاب والموارد. إن اختيار الالتحاق بمدارس خاصة مُتاحٌ لعددٍ قليلٍ من الأطفال الفقراء. ولتقييم جودة التجربة التعليمية، ينظر أولياء الأمور في حجم الصف وعدد التلاميذ، ومؤهلات المعلّم وجهده، ومدى استجابة المدرسة لمتطلباتهم، والانضباط والسلامة، ولغة التدريس، والدين، والعرق، والثقافة. وفي المملكة المتحدة، أُجريَ تحليلٌ يتناول 18 ألف مدرسة إنكليزية للمقارنة بين المدارس العامة والمدارس العامة الخاضعة لإدارةٍ خاصة، وتبيَّن أن نسبة المعلمين غير المؤهلين كانت أكبر في المدارس الخاضعة لإدارة خاصة. وقد تختلف المدارس العامة عن المدارس الخاصة من حيث موارد

الشكل 2:
حصص الالتحاق بالمؤسسات الخاصة هي الأعلى في جنوب آسيا.
نسبة الالتحاق بالمؤسسات الخاصة، حسب المرحلة التعليمية، *1990-2019*



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

أخرى. ففي أمريكا اللاتينية، يبلغ متوسط عدد الحواسيب لكل تلميذٍ في المدارس الخاصة ضعف العدد في المدارس العامة.

معظم الأدلة تشير إلى استفادة محدودة من التعلُّم في المدارس الخاصة. أظهرت البيانات الواردة عن 31 بلداً منخفض الدخل ومتوسط الدخل أن القسط التقديري للدراسة في مدارس خاصة انخفض بنسبة النصف إلى الثلثَين بعد تعديله وفقاً للوضع المالي الخاص بالأُسر المعيشية. وفضلاً عن ذلك، فيما يمكن لمؤسسات التعليم الأساسي غير التابعة للدولة أن تسد الثغرات على المدى القصير والمتوسط، إلا أنها قد تؤدي إلى التفريق وعدم المساواة. ففي السويد، ضمّت 29 بلدية من بين 30 بلدية مدارس إعدادية قوية التفريق؛ وظهر في 16 بلديةٍ منها أن التفريق قائم بدرجةٍ كبيرة على اختيار المدرسة لطلابها. وفي حين أنّ المنافسة مع المدارس غير الحكومية من المتوقع أن تحفّز المدارس العامة على التحسين، إلا أن وجود مدارس خاصة أو غيرها في الجوار القريب قد لا يشكّل حافزاً كافياً لإدارات المدارس الحكومية كي تعمل، وكأنها لا تمتلك الموارد المالية أو الاستقلالية الذاتية بما يكفي للاستجابة.

التدريس التكميلي الخصوصي يكاد يكون عامّاً. إنّ هذه الظاهرة التي تبدو رائجة جدّاً في عدّة بلدانٍ من شرق آسيا والدول العربية تنتشر أيضاً في مناطق لم تكن شائعة فيها، مثل أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وأوروبا الشمالية. فطلب التدريس التكميلي غالباً ما يرتبط بحاجات الطلاب لتحضيرهم لامتحاناتٍ صعبة لكي يكسبوا ميزةً تنافسية. ولكن أثر الدروس الخصوصية على أداء التلميذ فردياً يبدو مختلطاً: أظهرت بعض الدراسات آثاراً إيجابية على التلاميذ الأكثر تأخُّراً، بينما أشارت دراسات أخرى أنها لا تؤدي لأي أثرٍ إيجابي ممنهج على أداء التلميذ. وفضلاً عن ذلك، إن الدروس الخصوصية قد تضعف أداء نظام التعليم عبر التأثير سلباً على سلوك الطلاب والمعلمين.

تختلف سياسة الكتب المدرسية والشراء والتوزيع من ناحية مشاركة الدولة. في بعض البُلدان، تُنشر الكتب المدرسية بصورةٍ أساسية عن طريق الشركات التي تملكها الدولة وتديرها؛ وفي بُلدان أخرى هناك نظام مختلط قائم على دور النشر العامة والخاصة. وفي عدّة بلدان مرتفعة الدخل، بما فيها إسبانيا، تُترك عملية إنتاج الكتب المدرسية بصورةٍ أساسية لمقدّمي السلع التجاريين، مع مشاركة الحكومة في توفير المبادئ التوجيهية والموافقة على العروض. ولكن هذه المسألة لا تبدو سهلة في البلدان الأكثر فقراً، حيث غالباً ما يؤدي التفاعل بين الناشرين الدوليين والجهات المانحة والمصالح المحلية إلى تعقيد الانتقال إلى النشر المحلي. مثلاً، تهيمن دار "إديسيف" (Edicef) على صناعة الكتب في غابون، وهي ذراع خاصة بنشر الكتب المدرسية تابعة لدار "هاشيت-ليفر" (Hachette Livre) الفرنسية، إحدى أكبر دور النشر في العالم.

الدفع نحو رقمنة المحتوى تديره دور النشر الكبرى وشركات التكنولوجيا. عمدت شركة "بيرسون" (Pearson) الرائدة في السوق العالمية في مجال نشر الكتب المدرسية إلى تغيير شعارها من "أكبر ناشر للكتب المدرسية ومواد التعليم عبر الإنترنت" إلى "شركة التعلّم الرقمي حول العالم"، مع تركيزٍ إضافي على التدريس المدرسي والتقييم عبر الإنترنت. وعدا عن ناشري الكتب المدرسية إقليمياً وعالمياً، دخلت كبرى شركات التكنولوجيا على الخط في قطاع التعليم عبر الإنترنت، وتعزّزَ هذا الاتّجاه في أثناء جائحة كوفيد-19. وأظهر تحليلٌ أجريَ في الولايات المتحدة وتناول تجارب عملية شراء تكنولوجيا التعليم، أن المناطق التعليمية والمدارس غُمرت بالآلاف من بائعي تكنولوجيا التعليم ممّن يسوّقون لمجموعةٍ واسعة من المنتجات.

الحكومات تستعين بمزيد من المصادر الخارجية لتأمين خدمات الدعم في التعليم. تتخوّف الآراء المنتقدة لاستعانة الحكومة بمصادر خارجية من أنّ الخصخصة قد تُضعف الخدمات العامة والروح المهنيّة. وقد تبيّن في تحليلٍ أسترالي أن زيادة التعاقد مع عمال النظافة أدى إلى غزارة في متعهدي التنظيفات، مما أدى إلى زيادةٍ في تدني الأجور، وتقليل ساعات التنظيف، وانخفاض مستوى الصحة المهنية ومعايير السلامة.

الحوكمة والتنظيم

حوكمة مقدّمي خدمات التعليم غير التابعين للدولة غالباً ما تكون مجزّأة. تُعد الحوكمة الرشيدة واللوائح التنظيمية الفعالة عوامل رئيسية في تحديد قدرة الحكومة على تقديم التعليم بصورةٍ منصفة وبنوعيةٍ جيدة. ففي 94 بلداً، تواجه المخططات والاستراتيجيات التي تعتمدها الحكومة في قطاع التعليم تدخُّلاً من جانب الجهات الفاعلة غير الحكومية لا سيّما في تقديم خدمات التعليم أو خدمات أخرى. وتتحمل الوزارات أو الإدارات العامة مسؤوليةً مشتركة في بعض البلدان. وأي تجزئة، وضعف في التنسيق، وتداخُل في الأدوار، أو عدم وضوح في تحديد المسؤوليات قد يؤثر سلباً على الإنصاف والجودة. وتُعد وزارات التربية مسؤولة عن المؤسسات التربوية غير التابعة للدولة في 83 في المائة من البلدان، بينما توجد سلطات متعددة في 13 في المائة من البلدان. وفي 39 في المائة فقط من البلدان هناك إدارة، أو شعبة، أو وكالة للتعليم الخاص على المستوى الوطني تابعة لوزارة التربية. وتُنقل المسؤولية من وزارة التربية إلى وزارة الشؤون الدينية بما يخص المدارس القائمة على أسسٍ دينية في 22 في المائة من البلدان - وفي 70 في المائة من شمال أفريقيا وغرب آسيا.

آليات التمويل تؤثر على الحوكمة. تحصل الجهات غير الحكومية على دعمٍ ماليٍّ مباشر أو غير مباشر بأشكالٍ متنوعة: مساعدة مالية للطلاب (في 79 في المائة من البلدان)، دعم مقدّم لأولياء الأمور (19 في المائة)، دعم لرواتب المعلمين أو لخبرات عملية أخرى (حوالي 60 في المائة)، قروض أو هبات (19 في المائة). وتشمل الشراكات بين القطاع العام والقطاع الخاص عدّة مستوياتٍ من المشاركة بين كل جهةٍ فاعلة، إلى جانب التنوُّع على مستوى السياسات والترتيبات التنظيمية. وقد أظهر استعراض الدراسات حول آليات التمويل أن تأثيرها غالباً ما كان سلبياً. ففي ثُلُثَي الدراسات على الأقل (40 في المائة) من بين 98 دراسة، تبيّن أن أثر آليات التمويل كان سلبياً على الإنصاف في الدعم المالي، وبرامج المساعدة والبرامج الخاصة.

ينبغي للوائح التنظيمية أن تساعد على تحسين الجودة والإنصاف في قطاع التعليم. تعتمد كل البلدان تقريباً لوائح تنظيمية تنص على شروط إنشاء مدرسة غير حكومية وتشغيلها، بما فيها التسجيل والترخيص. وقد اعتمدت 80 في المائة من البلدان لوائح

تنظيمية تتعلق بشروط المكان والمساحة، على سبيل المثال حجم الأرض أو المبنى والحد الأدنى لمساحة الصف الدراسي. ففي ولاية هاريانا الهندية، يجب أن تكون المباني مملوكة أو مُؤجَّرة لمدةٍ لا تقل عن 20 سنة لإنشاء مدارس فيها. وتستخدم ولايةٌ أخرى، وهي أوتار براديش، معيارَين اثنَين للاعتراف بمدرسة: توفير حد أدنى من المساحة لكل طالب (9 م^2) ومساحة الصف الدراسي (180 م^2). كما تغطي اللوائح التنظيمية المياه والصرف الصحي. ففي 47 في المائة من البلدان التي لديها بيانات، المراحيض غير المختلطة مطلوبة في المدارس غير الحكومية. وفي 74 في المائة من البلدان، تخضع نسب التلاميذ / المعلمين للتنظيم. وفي حوالي 45 في المائة من البلدان تُعتمد لوائح تنظيمية تتعلق بإجراءات القبول في المدارس غير الحكومية، بينما تعكف 67 في المائة من البلدان على تنظيم الرسوم في المدارس غير الحكومية في التعليم الإلزامي. وما يزيد عن نصف هذه البلدان بقليل فحسب تعتمد لوائح تنظّم المناهج الدراسية. وعلى مرّ السنوات العشر الماضية، عكف 21 بلداً على وضع لوائح تنظيمية تتعلق بتحقيق الربح ووضع 80 بلداً لوائح تشترط شهادة اعتماد للمعلّمين.

ضعف التنفيذ والمحاسبة غير الدقيقة تقوّض الجودة والإنصاف في التعليم. إن وجود لوائح معمول بها لا يعني بالضرورة أن المؤسسات التعليمية الخاصة تمتثل لها. ففي بعض البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا، تبدو إجراءات التسجيل معقدة أو مكلفة أو طويلة، مما يثني مقدّمي الخدمة عن التماس اعترافٍ رسمي. وقد وافقت حكومة ولاية لاغوس بنيجيريا على 1 طلب فقط من بين 4 طلبات من مجموعٍ يبلغ نحو 20 ألف مدرسة خاصة حتى عام 2021. تعترف الإحصاءات في 27 بلداً على الأقل بالمدارس غير المُسجَّلة. تصنّف أوغندا المدارس غير الحكومية على أنها مُرخَّصة، مُسجَّلة وغير مُسجَّلة: تبلغ نسبة المدارس غير المسجّلة 14 في المائة من المدارس الابتدائية و13 في المائة من المدارس الثانوية. كما أن عدم وجود رقابة قد يؤدي إلى اختيار الطلاب بشكلٍ غير نظامي. وفي بوغوتا بكولومبيا، وضع برنامج التسهيلات المدرسية في المدارس المستقلة، والذي أنشئ لمساعدة الطلاب الفقراء، سياسة قبولٍ على أساس عدم التفرقة وقرب المدرسة من المنازل؛ ولكن في الواقع، كان التلاميذ يُنتقون على أساس أدائهم الأكاديمي ولو بصورةٍ غير رسمية.

العمليات والمعايير المرتبطة بضمان الجودة تختلف. عملياً، يُطبّق كل بلد معايير المدارس غير الحكومية من خلال عمليات التفتيش في المدارس. وفي 81 في المائة من البلدان، يُعنى هذا الالتزام بجميع أنواع المدارس غير الحكومية؛ وفي 6 في المائة من البلدان، يتناول المدارس التي تتلقى مساعداتٍ حكومية وحسب. بالإضافة إلى ذلك، وضعت 81 في المائة من البلدان أنظمة تفرض مشاركة المدارس غير الحكومية في عمليات تقييم واسعة النطاق. وفي نصف هذه البلدان تقريباً، يُعنى هذا الالتزام بجميع أنواع المدارس غير الحكومية؛ وفي 12 في المائة من البلدان، يتناول المدارس التي تتلقى مساعداتٍ حكومية وحسب.

آليات المحاسبة الفعالة وآليات الجزاءات والانتصاف قد تعزز الامتثال أيضاً. ينبغي للحكومة أن تحاسب مقدمي خدمات التعليم على عدم الامتثال لمعايير الجودة، والمدخلات، والسلامة، وإشراك الجميع دون تفريق. تعكف جميع البلدان تقريباً على تطبيق الجزاءات، وإغلاق المدرسة أو سحب الترخيص إذا ثبت عدم امتثال مدرسة غير حكومية للأنظمة. وهناك 54 في المائة من البلدان التي تنظم أيضاً مدّة إغلاق المدرسة. وقد وضع 90 بلداً مدوّنات قواعد أخلاقية أو مدوّنات قواعد سلوك للمعلّمين والموظّفين، ما يشمل غالباً المؤسسات غير التابعة للدولة.

الدروس الخصوصية التكميلية نادراً ما تخضع للتنظيم. لا تخضع الدروس الخصوصية للتنظيم الرقابي في 48 في المائة من البلدان. ويعكف 53 بلداً فقط على تنظيم الدروس الخصوصية في التشريعات المتعلقة بالتعليم، فيما يتم تنظيمها في 19 بلداً آخر ضمن القانون التجاري. في 31 في المائة من البلدان، تنص اللوائح التنظيمية على مؤهلاتٍ محدَّدة مطلوبة لدى المعلمين الخصوصيين؛ وهناك 10 بلدانٍ تمنع المعلمين من إعطاء الدروس الخصوصية بشكلٍ صريح. وقد وضعت الصين قانوناً جديداً عام 2021 يمنع المؤسسات التي تعلّم المناهج الدراسية الإلزامية من جني الأرباح، وأيضاً من زيادة رأس المال، ما يحول دون إصدار تراخيص جديدة. وبالتالي، يتعيّن على الشركات أن تتحوّل إلى مؤسسات غير ربحية لكي تتمكن من مواصلة عملياتها. وأنشأت الحكومة إدارةً تُعنى حصراً بتنظيم شركات الدروس الخصوصية ورصدها.

التمويل

تعتمد الحكومات قرارات متنوعة لناحية تمويل أو عدم تمويل وطريقة تمويل المؤسسات التعليمية غير التابعة للدولة. في كندا، تقوم الحكومة بتغطية 30 في المائة من الإنفاق على المدارس الخاصة و94 في المائة من الإنفاق على المدارس العامة. وفي هولندا، تحصل جميع المدارس، أياً كان نوعها، على هباتٍ إجمالية مخصصة لنفقات الموظفين وتكاليف التشغيل، وعلى أموالٍ إضافية للتلاميذ الآتين من بيئاتٍ اجتماعية واقتصادية محرومة وللطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. منذ العام 2000، شهدت بلدان متعددة بما فيها شيلي وهنغاريا والسويد والمملكة المتحدة زيادةً في نسبة التسجيل في المدارس الخاصة التي تتلقى مساعداتٍ من الحكومة، وتحديداً لدى ما يتلقّى منها 50 في المائة من تمويلها على الأقل من الحكومة.

تؤمّن الحكومة التمويل لبعض النفقات المحدَّدة في المدارس غير الحكومية. في بنغلاديش، تحصل حوالي 16000 مدرسة ثانوية غير حكومية و7600 مدرسة إسلامية، وتمثل معاً التحاق 96 في المائة من جميع طلاب البلد، على مبالغ شهرية لتمويل رواتب المعلمين. أما في هايتي، لا تغطى أجور المعلمين في المدارس الخاصة، ذلك أن 85 في المائة من المدارس الابتدائية في هايتي هي غير حكومية. وفي الهند، فقط 6 في المائة من المدارس الابتدائية والثانوية حصلت على هباتٍ لتمويل رواتب المعلمين في 2020/2019. وفي إندونيسيا، تشكّل المدارس الإسلامية والمدارس الداخلية الإسلامية، التي تُعرف باسم بيسنترين، 35 في المائة من إجمالي المدارس الخاصة في البلد، وهي غير مشمولة بآليات التمويل.

بعض الحكومات تدعم قبول الطلاب المحرومين في المدارس غير الحكومية. في الهند، ينص قانون الحق في التعليم الصادر عام 2009 على إلزام المدارس الخاصة

بتوفير 25 في المائة من الأماكن في الصف الأول للأطفال ذوي الأُسر المنخفضة الدخل؛ وبالمقابل، تسدد الحكومة الرسوم المدرسية الخاصة بهم. وعلى العكس، لم تسعَ حكومة كوت ديفوار إلى تكافؤ فرص الحصول على تسجيل، حيث زاد عدد الطلاب في المدارس الثانوية المدعومة بأربعة أضعاف بين فترة الأعوام 2011/2010 و2018/2017.

تواجه الأُسر المعيشية أعباءً ضخمة وخيارات صعبة. يشكّل إنفاق الأُسر المعيشية على التعليم 0.3 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي في البلدان المرتفعة الدخل، و1 في المائة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. وشكّل إنفاق الأُسر المعيشية على التعليم نسبة 1.2 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي في السلفادور، و1.5 في المائة في المغرب، و1.8 في المائة في الهند، و2.5 في المائة في غانا. وفي حين أنّ 20 في المائة من الأُسر المعيشية الأكثر فقراً لا تنفق شيئاً عملياً على التعليم في الأرجنتين وكوستاريكا والفلبين وزامبيا، يبدو أن 20 في المائة من الأُسر المعيشية الأكثر ثراءً تنفق بين 0.5 في المائة و1.7 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي.

التعليم العام غالباً ما لا يكون مجاناً. يأتي حوالي ثلث إنفاق الأُسر المعيشية على التعليم في البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل من الأُسر التي سجّلت أولادها في مدارس عامة. ففي غواتيمالا وباكستان، تُشكل الأُسر المعيشية ممّن لديها أولاد في مدارس خاصة حوالي 80 في المائة من نسبة الإنفاق؛ أما في الصين وكينيا فالأُسر المعيشية ممّن لديها أولاد في مدارس عامة فتشكّل حوالي 60 في المائة من نسبة الإنفاق. وفي المناطق الريفية من جمهورية تنزانيا المتحدة، يرى أكثر من ثلاثة أرباع الأُسر أن دفع المساهمات للمدرسة الابتدائية هو أمر إلزامي، مع الإشارة إلى أن الأطفال قد يُعاقَبون إذا تأخر أولياء الأمور في دفعها. وفي أستراليا، تؤدي مساهمات أولياء الأمور إلى تفاقم أوجه عدم المساواة بين المدارس.

رسوم الدروس التكميلية الخصوصية تشكل تكلفة رئيسية بالنسبة لكثير من الأُسر المعيشية. في الصين، خصصت الأُسر المعيشية عام 2017 حوالي الثلث من إجمالي الإنفاق على التعليم للتكاليف خارج المدرسة، ما يتراوح من 17 في المائة للأُسر الريفية إلى 42 في المائة للأُسر الحضرية. وفي مصر، كحصةٍ من متوسط الإنفاق لكل فردٍ، بين طلاب التعليم الثانوي العام، ينفق الآتون من الشريحة الخمسية الأكثر ثراءً 51 في المائة على الدروس الخصوصية، وينفق الآتون من الشريحة الخمسية الأكثر فقراً 29 في المائة عليها. وفي ميانمار، تشكّل الدروس الخصوصية 42 في المائة من إجمالي الإنفاق على التعليم للأُسر المعيشية.

يعتمد مقدمو خدمات التعليم الخاص على إنفاق الأُسر من أموالها الخاصة. تتلقى معظم المدارس الثانوية الخاصة 80 في المائة من عائداتها على الأقل من الرسوم المدرسية في 28 نظاماً من بين 51 من النُظُم التعليمية ذات الدخل المتوسط والمرتفع. وفي البلدان المنخفضة الدخل والأقل دخلاً، يعتمد أولياء الأمور الفقراء استراتيجيات متنوعة للتعامل مع نفقات المدرسة الخاصة. وقد أظهرت الإحصاءات أنه عالمياً، هناك عائلة واحدة من بين كل ست عائلات تدّخر لتسديد الرسوم المدرسية، فيما تلجأ حوالي 8 في المائة من الأُسر لاقتراض المال. وفي هايتي وكينيا والفلبين وأوغندا، يلجأ 30 في المائة أو أكثر من الأُسر إلى اقتراض المال لتسديد الرسوم المدرسية.

تمويل المدارس الخاصة تأثر بدرجةٍ كبيرة بجائحة كوفيد-19. أثّرت الجائحة على المدارس الخاصة، لا سيّما ما يعتمد منها على الرسوم المدرسية. وقد أطلقت نيجيريا مجموعة حوافز تشمل قروضاً منخفضة الفائدة لدفع أجور المعلمين في المدارس الخاصة. وفي غانا، تلقّت المدارس الخاصة دعماً مالياً كجزءٍ من برنامجٍ عام موجَّه للشركات الصغيرة والمتوسطة. وقد وسّعت فييت نام برامج تحويل المبالغ النقدية لتشمل المعلمين في المدارس الخاصة. وفي بنما، لم يتمكن 35 إلى 40 في المائة من أولياء الأمور من دفع الأقساط الشهرية. وفي إكوادور، ارتفع معدّل التسجيل في المدارس العامة بنسبة 6.5 في المائة أو ما يعادل 120 ألف تلميذ انتقلوا من مدارس خاصة.

يخضع استخدام المساعدات لتمويل مؤسسات التعليم الخاص للمناقشة. من أصل ميزانية مرصودةٍ للتعليم تبلغ قيمتها 1.2 مليار دولار أمريكي، خصصت المؤسسة المالية الدولية 15 في المائة منها لسلاسل المدارس الخاصة، ولكنها جمّدت استثمارها عام 2019 في المدارس الخاصة التي تفرض رسوماً مدرسية على أولياء الأمور بعد الضغط الذي تعرّضت له من قِبل منظمات المجتمع المدني. وقد طوّرت منظمة الشراكة العالمية من أجل التعليم استراتيجيةً للقطاع الخاص، ولكن المعارضة في أثناء المفاوضات أدت إلى وضع بندٍ يمنع استخدام أموالها لدعم المؤسسات الربحية التي تقدّم خدمات التعليم الأساسية.

الجهات المانحة تجرّب سُبُل الشراكة بين قطاعَي التعليم العام والخاص. في مصر، والفلبين، وجنوب أفريقيا، عمدت الحكومات التي تعاني ضائقةً مالية إلى زيادة رؤوس الأموال الخاصة لتعزيز وتوسيع الهياكل الأساسية للتعليم العام. وقد بحثت بعض الجهات المانحة في سُبُل استخدام أموالها كعاملٍ مساعدٍ على زيادة التمويل عبر شراكاتٍ من هذا النوع. ولكن ما يثير القلق هو أن الحكومات قادرة على تصميم وتنفيذ وتنظيم الشراكات بفاعليةٍ أكبر باستخدام المشتريات الحكومية لتحقيق أهدافها.

المساهمة المالية في أنشطة التعليم الخيرية والتجارية محدودة. على الرغم من التصورات بنمو كمية الإنفاق على التعليم من المؤسسات الخيرية، فإنها لا تزال ضئيلة نسبياً. في التحليلات المنتظمة حول التبرعات الخيرية الواردة من 143 مؤسسة في شبكة المؤسسات العاملة من أجل التنمية، وهي مبادرة من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يُقدَّر أن قطاع التعليم تلقّى 2.1 مليار دولار أمريكي على مرّ الأعوام الثلاثة من 2013 إلى 2015. وهذا يعادل 9 في المائة من كل التبرُّعات الخيرية.

النفوذ

تقع الحجج المرتبطة بالكفاءة والابتكار والإنصاف في صميم النقاشات المتعلقة بدور الجهات الفاعلة غير الحكومية في قطاع التعليم. وتتسم النقاشات عادةً بالضغائن وعدم الثقة مع اصطدام نظرتَين مختلفتَين جداً حول العالم. وتحاول مجموعات فاعلة مختلفة أن تؤثر على الرأي العام وسياسات التعليم المؤيدة أو المعارضة لتفعيل الدور الذي تلعبه الجهات الفاعلة غير الحكومية. وتشمل

أدواتها شبكات الضغط والمناصرة والبحوث والتمويل التي ترتبط دوماً ببيع السلع والخدمات. في هذه المنافسة بين الأفكار السياسية والمصالح الاقتصادية، حيث تستخدم الجهات الفاعلة وسائل مشروعة وغير مشروعة لتجعل وجهة نظرها مهيمنة، يبقى التحدي في المحافظة على الشفافية والنزاهة في عملية وضع السياسات التعليمية وإبقاء المصالح الشخصية في منأى عنها.

معظم المجموعات الفاعلة لا تتفق حول موقفٍ موحّدٍ بشأن المؤسسات التعليمية غير الحكومية. غالباً ما تعبّر منظمات المجتمع المدني عن انتقادها وقلقها إزاء الخصخصة والاستغلال التجاري في قطاع التعليم داعيةً إلى إبقاء التعليم خاضعاً للرقابة الديمقراطية. ولكن حتى ضمن الحركات القائمة على الحقوق، مثل الحملة العالمية للتعليم، يُعرب الأعضاء عن آراءٍ مختلفة بعض الشيء تتأثر بالواقع القائم في بلدانهم. وفي دراسة استقصائية أجريَت لغرض إعداد هذا التقرير، أعرب 43 في المائة من الأعضاء عن رأيٍ سلبي بمؤسسات التعليم الربحية، فيما أيّد 12 في المائة منهم هذه المؤسسات؛ أما بالنسبة إلى الشراكة بين القطاعَين العام والخاص، فبلغت النسب 41 في المائة و20 في المائة، أما البقية فأعربت عن آراءٍ مختلطة.

شبكات المناصرة العالمية وضعت الخصخصة والاستغلال التجاري في خانة التهديد للحق في التعليم. هذه الرؤية تعبّر عنها مبادئ أبيدجان بشأن الحق في التعليم، وهي مبادئ توجيهية بشأن التزامات الدول بحقوق الإنسان من أجل توفير تعليم عام وتنظيم مشاركة القطاع الخاص في التعليم. في عام 2018، تقدّم 10 مواطنون كينيّون بدعوى إلى المستشار لشؤون التقيُّد بالأنظمة، وهي آلية المحاسبة المستقلة لدى المؤسسة المالية الدولية، يدعون فيها أن شبكة «بريدج إنترناشونال أكاديميز» للمدارس الربحية كانت تنتهك المنهج الدراسي ومعايير الصحة والسلامة والعمل. وعام 2020، جمّدت المؤسسة المالية الدولية كل الاستثمارات في سلاسل المدارس، بينما أطلق فريق التقييم المستقل التابع للبنك الدولي تقييماً للاستثمارات في المدارس الخاصة.

منظمات دولية كثيرة تقدم الدعم المطلق والموارد الوفيرة للمؤسسات التعليمية غير الحكومية، مما يؤثر على الأجندات. من بين المسارات التي يؤثر فيها البنك الدولي على وضع السياسات وحدة تُعنى بمشاركة القطاع الخاص، التي تُعد واحداً من أهم 13 مجالاً متعلقاً بالسياسات العامة لتشجيع التعلُّم وفق مبادرة النُهُج النظمية من أجل تحقيق نتائج أفضل في مجال التعليم (SABER). وقد أوصت بتوسيع نطاق التعليم الخاص في 9 من بين 10 بلدان. كما أن صندوق مخرجات التعليم الذي تستضيفه منظمة اليونيسف يجذب مستثمرين مؤثّرين لتمويل مشاريع قائمة على تحقيق نتائج، علماً أنهم لا يمتلكون سجلاً جيداً في مجال التعليم. وتشمل المنظمات التي استفادت من الدعم الدولي منظمة «آرك» (Ark) التي توسعت من العمل في المدارس العامة في إنكلترا إلى تقديم المشورة والمساعدة لتنفيذ شراكاتٍ بين القطاعَين العام والخاص في بلدانٍ مثل ليبيريا وجنوب أفريقيا.

تختلف مواقف المؤسسات بشأن رؤيتها للدور المنوط بالجهات الفاعلة غير الحكومية في قطاع التعليم. فالدوافع المتنوعة لدى المؤسسات التابعة لشركات والمؤسسات الخيرية تجعل من الصعب جمعها في فئةٍ واحدة. فمؤسسة «فاركي» مثلاً، التابعة لشركةٍ أم تدير شركة التعليم العالمية Global Education Management Systems، وهي أكبر سلسلة للمدارس الربحية حول العالم، تمنح جائزةً مرموقة للمعلّمين ولكنها أيضاً تدير هيئةً من وزراء تربية ورؤساء حكومات سابقين. غالباً ما تُنتقد المؤسسات لأنها تحاول أن تمارس نفوذها على السياسات العامة باتّجاهٍ معيَّن. وقد ساعدت مؤسسة ليمان الخيرية على تعريف معايير التعلُّم الوطنية في البرازيل بعد استشارات متعددة.

لطالما ناضلت نقابات المعلمين وبذلت جهود المناصرة في الخطوط الأمامية لدعم التعليم العام. وقد كشفت النقابات بفاعليّة عن محاولاتٍ لإضعاف التعليم العام من خلال الاستغلال التجاري غير المبرر والاستعانة بمصادر خارجية لتقديم الخدمات العامة. وكان الاتحاد الدولي لنقابات المعلّمين يتساءل عما إذا كان توسيع الشراكات بين القطاعَين العام والخاص في أمريكا اللاتينية، مثلاً في كوستاريكا والجمهورية الدومينيكية، يأتي على حساب المؤسسات العامة التي تخدم الغايات نفسها. ولكن في بعض المناسبات، تعرّضت التكتيكات النقابية للانتقاد لأنها كانت تضعف الجهود الرامية إلى تعزيز التعليم العام.

المؤسسات التجارية تضع إطاراً لمناصرة الإصلاح في التعليم من ناحية رأس المال البشري. لقد أصدرت المؤسسة اليابانية للمنظمات الاقتصادية، على غرار جماعات الضغط الاقتصادية الفعالة حول العالم، توصياتٍ بشأن السياسات المتعلقة بالتربية والتعليم تدعو إلى تحديثها واعتماد مهارات القرن الحادي والعشرين. ولاقت هذه التوصيات بعض الانتقادات باعتبار أنها تتعارض مع ممارسات التوظيف والتدريب من جانب أرباب العمل. يطلب التحالف العالمي للأعمال التجارية من أجل التعليم (GBC-E) الخبرات والقيادة والموارد من الأعضاء لإعطاء التعليم مكانة سياسية مرموقة. وتجد الانتقادات أن أفضل سُبُل الدعم التي يمكن أن تُقدَّم للتعليم العام تكمن في المشاركة فعلياً في حملات ضد التجنُّب والتهرُّب الضريبي. وقد أثيرت جوانب تستدعي القلق بشأن الطريقة التي اعتمدتها شركات تكنولوجيا التعليم التي تستخدم تقنيات التسويق لتبيع منتجاتها للحكومات بطُرُقٍ لا تنسجم مع الصالح العام، إذ عمدت إلى تكثيف جهودها في إبان أزمة كوفيد-19 في أثر التحوُّل إلى التعلُّم عن بُعد.

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

الجهات الفاعلة غير الحكومية هي الرائدة في مجال الرعاية وخدمات التعليم للأطفال دون 3 سنوات. في 33 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل، شكّلت المؤسسات الخاصة 57 في المائة من إجمالي الأطفال الملتحقين بالمدارس في عام 2018. ويحتل قطاع التعليم الربحي الحيّز الأكبر في كل من أستراليا وأيرلندا وهولندا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة. وفي ألمانيا، 73 في المائة من الأطفال المسجّلين عام 2017 يذهبون إلى مؤسساتٍ خاصة، ولكن 3 في المائة فقط من هذه المؤسسات هي مؤسسات ربحية. وفي 33 بلداً من البلدان المتوسطة الدخل، تشكّل الجهات الفاعلة غير الحكومية 46 في المائة من نسبة التحاق الأطفال دون سن 3، وتتراوح بين قُرابة الصفر في الاتحاد الروسي إلى 100 في المائة في تركيا. وهناك عدد قليل فقط من البلدان، بما فيها السلفادور، انتقلت إلى زيادة مشاركة الدولة في تقديم خدمات التعليم. وفي بلدان أمريكا اللاتينية، بما فيها كولومبيا وغواتيمالا وبيرو، اعتُمدت

برامج رعاية الأطفال على نطاقٍ ضيّق وعلى أساس المجتمعات المحلية. يبدو تقديم خدمات التعليم على أساس المؤسسة المقدِّمة شائعاً نسبياً في البلدان الأكثر ثراءً، ولكنه بدأ بالظهور تدريجياً في البلدان الأكثر فقراً. ويكمن التحدّي الأساسي في أن فرص العمل في القطاع الرسمي تشكّل 30 في المائة فقط من العمالة في البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل.

الجهات الفاعلة غير الحكومية أكثر بروزاً في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي مقارنةً بالتعليم الأساسي. بين عامَي 2000 و2019، زادت حصة الالتحاق في المؤسسات الخاصة في إجمالي المؤسسات التربوية لمرحلة ما قبل التعليم الابتدائي من 28.5 في المائة إلى 37 في المائة، وقد بلغت 55 في المائة في شرق آسيا وجنوب شرق آسيا. وفي الصين، في إطار سياسة التنمية القائمة على تطوير الزراعة والصناعة بشكلٍ متوازٍ التي عُرفت بِـ "السير على ساقَين" (walking on two legs)، زادت نسبة المؤسسات الخاصة من 31 في المائة إلى 57 في المائة. وفي فييت نام، تراجعت نسبة التسجيل في مؤسسات التعليم الخاص من 60 في المائة عام 2003 إلى 12 في المائة عام 2014. وتتراوح النسب بين أقل من 1 في المائة في بلدان أوروبا الشرقية، بما فيها أوكرانيا، إلى أكثر من 95 في المائة في بلدان الكاريبي (على سبيل المثال أنتيغوا وبربودا) وبلدان المحيط الهادئ، حيث تُقدَّم خدمات التعليم إما على أساس المجتمع المحلّي (على سبيل المثال فانواتو) أو بالارتباط مع إرسالياتٍ دينية (على سبيل المثال ساموا). وتُعد شمال أفريقيا وغرب آسيا، على رأسها الجزائر ومصر، المنطقة التي سجّلت أكبر انخفاض في حصة المؤسسات الخاصة من الطلاب المسجّلين في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، إذ تراجعت هذه الحصة من 53 في المائة عام 2000 إلى 36 في المائة عام 2019. وفي المقابل، بين عامَي 2000 و2018، شهدت حصة المؤسسات الخاصة زيادةً في إسرائيل من 5 إلى 36 في المائة، وفي الكويت من 26 إلى 45 في المائة.

تكاليف التعليم في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في المؤسسات غير الحكومية قد تكون مرتفعة جداً بالنسبة للأُسر الأكثر فقراً. أظهرت الدراسات الاستقصائية حول الأُسر المعيشية أن البيانات الإدارية قللت من تقدير حصة الالتحاق بالمدارس غير الحكومية في ستة بلدانٍ أفريقية جنوب الصحراء الكبرى من بين كل سبعة بمتوسّطٍ قدره 20 نقطة مئوية. وبشكلٍ أساسي، تلبي المؤسسات غير الحكومية الطلب في المناطق الحضرية حيث تبدو هذه الخدمات شائعة التوافر، كما أنها تلبي طلب الأُسر الأكثر ثراءً القادرة على دفع تكاليفها. وكحصةٍ من الاستهلاك السنوي للأُسر المعيشية في غانا، يشكّل التعليم الخاص في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي 6 في المائة بالنسبة إلى الأُسر الأكثر ثراءً و17 في المائة بالنسبة إلى الأُسر الأشد فقراً، والنِّسب المعادلة في أثيوبيا هي 4 في المائة و21 في المائة.

مؤسسات التعليم غير الحكومي تشكّل تحدّياتٍ جدية لناحية الحوكمة والتنظيم. تتعقّد مسألة الحوكمة مع تعدُّد الجهات الفاعلة غير الحكومية. وقد وضعت كمبوديا لوائح وقرارات منفصلة تنظّم المدارس المجتمعية لمرحلة ما قبل المدرسة. في سري لانكا، يعني غياب الإطار التنظيمي المتعدد القطاعات وجود حالات تداخل بين نطاق عمل الوزارات المختصة (وزارة التربية والتعليم، وزارة الصحة، وزارة شؤون المرأة والطفل) ونطاق عمل مجالس المحافظات. وفي لاغوس، نيجيريا، يرتفع احتمال تدخُّل وزارة التربية والتعليم لتفتيش المؤسسات التربوية الخاصة لمرحلة ما قبل المدرسة عندما تفرض رسوماً مرتفعة (68 في المائة) مما إذا كانت رسومها متدنية (48 في المائة). وفي نيروبي، كينيا، تخضع المدارس المجتمعية للتفتيش أكثر من المدارس الدينية أو الخيرية أو الربحية.

مستوى الجودة يختلف كثيراً في المدارس غير الحكومية. في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، يُرجَّح أن يكون معلّمو القطاع الخاص أقل تدريباً وأن يحظوا بفرصٍ أقل للتطوير المهني مقارنةً بزملائهم في القطاع العام. وعلى مستوى معلّمات روضة الأطفال في غانا، يخضع 8 في المائة فقط من المربيات في الروضات الخاصة لبرنامج التدريب في معهد التربية، مقابل 75 في المائة من المربيات في الروضات العامة، إذ ليست هناك متطلبات دنيا لتوظيف المعلمات في القطاع الخاص. كما أن استخدام اللغة الإنكليزية في التعليم داخل المؤسسات التربوية غير الحكومية لمرحلة ما قبل المدرسة، كما هي الحال في البرازيل، يشكّل مثالاً للتعارُض الحاصل بين المناهج الدراسية الملائمة لنمو الطفل والتصوُّرات الشائعة عن جودة التعليم.

هناك بلدان قليلة منخفضة ومتوسطة الدخل تعتمد إجراءات لضمان الجودة بما يتجاوز المتطلبات الإدارية. في جامايكا، حيث تُقدَّم خدمات التعليم أساساً من جانب مؤسسات غير حكومية، تعيّن وزارة التعليم مفتشين ذوي مؤهلاتٍ عالية؛ كما تعيّن موظفين آخرين يقومون بزيارةٍ شهريةٍ إلى الموقع لإعداد تقارير على أساس 12 معياراً وطنياً، تشمل التفاعل والعلاقة بين الأطفال، والمعلمين، وأولياء الأمور، ومقدّمي الرعاية، وأعضاء المجتمع المحلي. وتقوم الفلبين برصد المعايير الوطنية والكفاءات من خلال قائمة مرجعية لنماء الطفولة المبكرة مصادق عليها من الحكومة الفلبينية.

الجهات الفاعلة غير الحكومية تبتكر وتناصر من أجل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. تاريخياً، كان الخبراء في مجال التعليم يعملون خارج نظام التعليم الرسمي العام أو على هامشه لمواصلة سعيهم إلى تعليمٍ يركّز على الطفل. وقد لفت الباحثون الأكاديميون الانتباه إلى الفاعلية الطويلة الأجل لبرامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، مما يشجّع السلطات العامة على تطوير هذه البرامج. وتتولّى الجهات الفاعلة غير الحكومية المناصرة من أجل الأطفال المُستبعدين، حيث تعمل مع الأمهات في السجون في شيلي، ومع الأهالي الفقراء العاملين في الفلبين، ومع الأطفال في مؤسسات الرعاية في رومانيا. فبعض المؤسسات مثل مؤسسة برنارد فان لير، ومؤسسة آغا خان، ومؤسسات المجتمع المفتوح قد حشدت الدعم والمناصرة من أجل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

مرحلة التعليم الجامعي

جميع البلدان تقريباً تؤمّن التعليم الجامعي من خلال جهات فاعلة حكومية وغير حكومية. حوالي 33 في المائة من الطلاب الجامعيين ملتحقون بجامعاتٍ خاصة حول العالم، مع وجود النسبة الأكبر منهم في آسيا الوسطى وجنوب آسيا وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. فزيادة المؤسسات الجامعية غير الحكومية تلبي مجموعةً من الطلبات. وترتبط مؤسسات ذات توجُّه ديني أو ثقافي بالتاريخ أو التقليد،

وهو ما يلبي الطلب على "أنواعٍ مختلفة" من التعليم. وقد نشأت المؤسسات النخبوية نتيجة الطلب على تعليمٍ "أفضل"، غالباً من الأُسر الأكثر ثراءً. وفي النهاية، نشأت حديثاً مؤسسات صغيرة وغير طائفية لتلبية الطلب على "مزيد" من التعليم الجامعي، خاصة في سياق الميزانيات العامة المحدودة.

المؤسسات غير الحكومية لها تداعيات على جودة النظام التعليمي. المؤسسات التي تطلب رسوماً أقل تقدم مجالات دراسية محدودة وحسب، وغالباً ما تكون موجَّهة نحو التعليم المهني. في الهند، حوالي 40 في المائة من الكليات الخاصة تقدّم مجالاً واحداً فقط، وهو التعليم عموماً. الموظفون الأكاديميون في الجامعات غير الحكومية قد لا يعملون بدوامٍ كاملٍ - أقل من 20 في المائة هم في السنغال - وغالباً ما يعملون كأساتذة في وظيفة ثانية في الجامعات العامة. وفي ماليزيا، قد تصل نسبة الأساتذة العاملين في وظيفتَيْن إلى 80 في المائة من الطاقم التعليمي في الجامعات غير الحكومية الصغيرة والجديدة. كما أن التوجُّه نحو كسب الأرباح يؤدي إلى تحدّياتٍ إضافية لناحية الجودة، مرتبطة بتركيز الأسواق وترتيب أولويات العائدات مع التحسين الأكاديمي.

الشكوك حول الإنصاف تنشأ من المؤسسات التعليمية غير الحكومية. في البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا، تلعب الجهات الفاعلة غير الحكومية دوراً أكبر في مجموع الطلاب المُلتحقين بالتعليم لكنها ترتبط بتفاوتٍ أوسع في مستوى الحضور إلى المدرسة. وفي أوروغواي، يأتي حوالي 75 في المائة من الطلاب في المؤسسات التعليمية غير الحكومية من الخُمس الأغنى، بالمقارنة مع أقل من 40 في المائة في مؤسسات التعليم العام. ومع ذلك، تستطيع مؤسسات التعليم غير الحكومية أن تساعد في إتاحة سُبل التعليم للمجموعات المعرَّضة لخطر الاستبعاد. وفي المملكة العربية السعودية، جرى توسيع سُبل التعليم المتاحة للنساء عبر تقديم دورات مخصَّصة للإناث فقط، أما في ماليزيا فقد جرى توفير خدمات التعليم للسكان الصينيين والهنود الذين تمّ إقصاؤهم من مؤسسات التعليم العام بفعل توزيع الحصص العرقية. وعلى الرغم من ذلك، فإنّ تقديم خدمات التعليم بصورةٍ منفصلة على هذا النحو قد يشكّل خطراً على التماسك الاجتماعي.

الأطر التنظيمية قد تعكس نظرة الحكومة للجهات الفاعلة غير الحكومية. ترتبط اللوائح الصارمة بانعدام الثقة، فيما يبدو أن المواقف الأكثر تشجيعاً للجهات الفاعلة غير الحكومية قد تسهل عملية الاعتماد والرصد وحتى التمويل العام. وفي بعض البُلدان، تخضع المؤسسات الربحية لمبادئ توجيهية أكثر صرامة - حيث يمكن أن تُحظَر بالكامل، كما جرى في الأرجنتين وشيلي، أو قد تواجه قيوداً على الاعتمادات المخصَّصة في الميزانية، ومنها الحد الأقصى المفروض على عائد الاستثمار في الفلبين بنسبة 10 في المائة. وإجمالاً، فقد ساهمت آليات ضمان الجودة في مساعدة البلدان على إغلاق المؤسسات التي تشارك في ممارسة أعمال تجارية خادعة أو في تقديم خدمات ذات نوعية متدنية. في عام 2017، حددت لجنة التعليم العالي في باكستان 153 مؤسسة غير شرعية تعمل في البلاد. ولكن هناك غياب للموارد المخوّلة اعتماد المؤسسات غير الحكومية ورصدها.

ويبدو أن اللوائح الناظمة المعززة للإنصاف هي أقل شيوعاً من الأنظمة الإدارية. كما أن أنظمة الحصص (كوتا) أو المعايير الخاصة لقبول الطلاب والمصممة لتحسين فرص وصول الفئات المحرومة إلى مرحلة التعليم الجامعي لا تتوسع دوماً لتشمل مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للدولة. وعندما تُطبَّق هذه الأنظمة والمعايير، كما هي الحال في الهند مثلاً، يقتصر الأمر على المؤسسات التي تتلقّى تمويلاً عاماً. أما الاستثناءات فتشمل إلزام المؤسسات غير الحكومية على تقديم منح أو منح دراسية لبعض الطلاب كما يجري في بوليفيا وإكوادور، وتغطية الرسوم الدراسية كما يجري في أذربيجان وكينيا.

طرائق تمويل المؤسسات غير الحكومية لها انعكاسات هامة على الجودة والإنصاف. تعتمد معظم المؤسسات غير الحكومية في تمويلها على الرسوم الدراسية، خاصةً الصغيرة وغير النخبوية منها. ولكن الحكومات تساهم أيضاً في تمويل المؤسسات التعليمية غير الحكومية في معظم البلدان. ففي إندونيسيا مثلاً، يحصل بعض الموظفين الأكاديميين على دعمٍ مالي مثل موظفي الخدمة المدنية، أما تايلند فتخصص صندوقاً خاصاً لدعم المؤسسات غير الحكومية. كما أن إتاحة الإفادة من الأموال العامة قد يساعد على تحسين الخدمات المُقدَّمة في المؤسسات غير الحكومية عبر تشجيع مبادرات البحث، أو قد يلزم هذه المؤسسات بتلبية معايير الجودة والمساواة إذا كان تقديم هذه الأموال مشروطاً.

تؤمّن الأُسر المعيشية الحصة الأكبر من تمويل التعليم الجامعي، مما يزيد الحاجة إلى دعمٍ من الدولة ومن غيرها. قد تقدّم الحكومات إعاناتٍ تستهدف تغطية الرسوم الدراسية في المؤسسات غير الحكومية كما يجري في البرازيل وشيلي، أو قد تدعم برامج القروض الطلابية المُتاحة في أكثر من 70 بلداً لكل طلاب مرحلة التعليم الجامعي. تقوم الجهات الفاعلة غير الحكومية بمساعدة الأُسر المعيشية على تغطية التكاليف عبر توفير منح دراسية مدفوعة من قبل شركات، ومؤسسات، ومنظمات غير حكومية، وفاعلي الخير، وكذلك عبر توفير قروض طلابية أو اتفاقيات حصص الدخل.

الجهات الفاعلة غير الحكومية تساهم في تمويل المؤسسات التعليمية بأشكالٍ متنوّعة غير تغطية الرسوم المالية. تشمل آليات التمويل الشائعة المشاركة في أنشطة السوق مثل تقديم الأراضي المُستأجرة، وتسويق المنتجات والخدمات، وزيادة رأس المال من خلال قروض وسندات. حتى منتصف عام 2020، بلغت قيمة إصدار السندات من قبل الجامعات حول العالم 11.4 مليار دولار أمريكي، أي أكثر من ضعف القيمة عام 2019. كما أن الجهات المانحة وفاعلي الخير يشكّلون أيضاً مصدراً هاماً لدخل المؤسسات من غير الرسوم الدراسية، وتمثل أكثر من نصف المجموع الذي جمعته مؤسسات التعليم الجامعي في الولايات المتحدة عام 2020.

تؤثر الجهات الفاعلة غير الحكومية على التعليم الجامعي عبر قنواتٍ مختلفة. يساعد اعتماد بعض الآليات، مثل الشراكات البحثية والمناصرة وإصلاحات الإدارة الحوكمية المناسبة للأعمال وكسب التأييد، على زيادة مستوى الشفافية وتعزيز القطاع. وهناك أيضاً آليات أخرى مثل التبرعات الضخمة التي تقدمها المؤسسات الربحية للسياسيين (هذا ما يجري مثلاً في البرازيل والولايات المتحدة)، قد تؤدي إلى تأثيرٍ غير مشروع على وضع السياسات وقد يضعف الحكم الذاتي المؤسسي.

التعليم التقني والمهني وتعليم الكبار

ساعدت الجهات الفاعلة غير الحكومية على توسيع نطاق خدمات التعليم التقني والمهني. عام 2019، اختار 38.5 في المائة من الطلاب حول العالم مؤسسات التعليم الخاص في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي وخارج إطار التعليم الجامعي. وفي بُلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، التحق 44 في المائة من الطلاب بمؤسسات خاصة تقدم برامج قصيرة للتدريب المهني الجامعي. كما أن التعاون مع الجهات الفاعلة غير الحكومية كانت تهدف إلى جعل أنظمة التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (TVET) أفضل من ناحية الاستجابة لاحتياجات سوق العمل كما أنها تعزز قدراتها ومواردها، حتى في البلدان التي تعتمد أنظمة عامة موحدة للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. وفي سياقاتٍ أخرى، تعكف الجهات الفاعلة غير الحكومية على تقديم خدمات التعليم المهني بصورةٍ تكميلية من خلال الشراء التقليدي، ومبادرات التدريب المستقلة، والشراكات بين القطاع العام والخاص، التي غالباً ما يجري تنسيقها على مستوى الدولة. وفي البلدان الأكثر فقراً، تؤمّن الجهات الفاعلة غير الحكومية فرص الوصول العادل للفئات المحرومة إلى التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني.

يلتزم أرباب العمل بالتدريب المهني الرسمي وغير الرسمي. في المسح حول انتقال الشباب من المدرسة إلى العمل (SWTS) الذي أجرته منظمة العمل الدولية، تبيّن أن أقل من شخصٍ واحدٍ من بين 5 مشاركين تتراوح أعمارهم بين 15 و35 سنة في 33 بلداً قد خضعوا لتدريبٍ واحدٍ على الأقل في إطار تعليمهم. وقد تُعزا المشاركة الضعيفة في البلدان المنخفضة الدخل إلى الطابع غير الرسمي لأسواق العمل ونُظُم التدريب. فالحوافز المرتبطة بالتدريب قد تتلاشى إذا لم تخضع للتنظيم الكافي وإذا لم يُعترف بها بشكلٍ ملائم. ويمكن للمنظمات الوسيطة أن تيسّر الحوار مع أرباب العمل، وتعزز تجربة التعلُّم، وتضمن اختيار الموظف المناسب للوظيفة المناسبة، خاصةً في البلدان التي تفتقر إلى خبراتٍ راسخة في مجال التدريب.

تنمية المهارات المستمرة يوفّرها في الأغلب أرباب العمل في القطاع الخاص. بينما يُوجَّه التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني نحو وظائف مهددة بخطر الأتمتة، يُعاد صقل المهارات وتعزيزها خارج الإطار التقليدي للتعليم. ويسود التدريب غير الرسمي برعاية أرباب العمل؛ وما يقدّمونه يكون على ارتباطٍ مباشرٍ بحجم المؤسسة. وقد أظهرت النتائج الواردة من برنامج قياس المبادرات في إطار مبادرة المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية (STEP) التي أطلقها البنك الدولي، أنّ أرباب العمل يفضلون التدريب في أثناء العمل على البرامج الخارجية المقدّمة من مؤسساتٍ رسمية عامة أو خاصة.

يبدو من الصعب إدارة نُظُم تطوير المهارات باعتماد الحوكمة القائمة على المشاركة. لا زالت نُظُم التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني تتّسم بطابعٍ مركزي بصفةٍ رئيسية. وتهدف أُطُر التأهيل الوطنية في أكثر من 150 بلداً إلى رفع مستوى المشاركة في حوكمة التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني وإلى جعله أكثر ملاءمة للهدف المنشود، رغم أن السلطات العامة لا زالت تسعى كأولوية إلى تعزيز الشفافية ووثاقة الصلة في المهارات. ويبدو أن آليات تأمين الجودة التي تُطبَّق جزئياً وحسب هي التي تعوق فعالية نُظُم التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. وتميل التفاعلات الحاصلة بين القطاع الخاص وقطاع التعليم إلى التركيز على تحديد المهارات بدلاً من تطوير المنهج الدراسي. فنُظُم تعزيز المهارات التي نجحت في التكيُّف مع التغييرات الاقتصادية هي تلك التي تعتمد على نُهجٍ ثلاثية الأطراف والتي تُشرك جهات فاعلة اجتماعية واقتصادية. وقد أُنشِئت شراكات من القطاعين العام والخاص الموجَّهة بالمعرفة من خلال مجالس المهارات القطاعية لتحسين فهم الاحتياجات في سوق العمل.

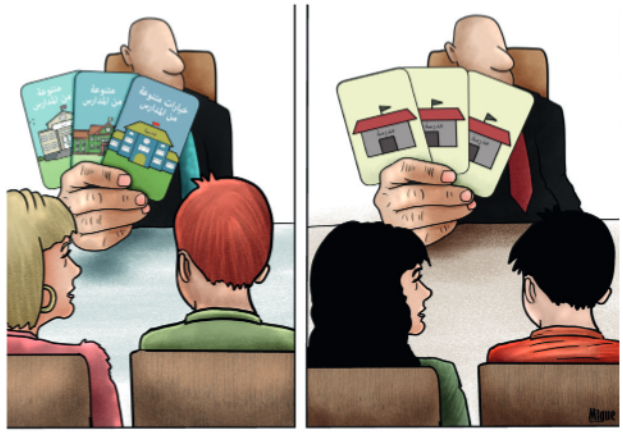
تعتمد نُظُم تنمية المهارات على تمويل من الدولة من خارجها. فضلاً عن المخصصات الحكومية المباشرة، تسعى نُظُم التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني إلى الحصول على تمويل من مصادر متنوعة من خلال تدريبات مدفوعة من المخصصات أو مموّلة بمشاركة الشركات. كما أن الجهات الفاعلة غير الحكومية كانت تشارك مباشرةً في هذه النُظُم من خلال عمليات الشراء التنافسية، وإن أتت بنتائج متباينة. ويُشجِّع أرباب العمل على تقديم التدريب عن طريق برامج مدفوعة أو مموّلة بالمنح. ومع ذلك، لا تستثمر الشركات على نحوٍ كافٍ على مستوى التدريب، وذلك لأن الحوافز المقدّمة للتدريب تأتي دائماً أقل من الحوافز المقدّمة لاستجلاب المهارات المطلوبة مباشرةً من سوق العمل. وتقدّم الحكومات حوافز للأفراد عبر تغطية تكاليف التدريب بصورةٍ مباشرة أو غير مباشرة لحسابات أو مستحقات التعلُّم الفردي.

منظمات المجتمع المدني والمنظمات الأهلية تهيمن على برامج تدريب البالغين. من خلال مراكز التعلُّم التابعة للمجتمع المحلي، وبرامج محو الأمية وما شابهها، تتمكن المنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني من الوصول إلى الفئات الضعيفة من الكبار الذين يُستبعدون تقليدياً من التعليم الرسمي. وفي بعض الحالات، تعتمد الحكومات على هذه الخدمات لتوفير برامج الفرصة الثانية ومحو أمية الكبار على المستوى الوطني؛ وفي سياقاتٍ أخرى، تشكل هذه الفئات تحدٍّ لمؤسسات التعليم التابعة للدولة، خاصة في أمريكا اللاتينية، على سبيل المثال الترويج لمحو الأمية في اللغات غير السائدة؛ وفي سياقاتٍ أخرى، تتأثر بأولويات المانحين. غير أن مشاركتها في تطوير السياسات الحكومية لا زالت محدودة، مع أنها أفضت إلى نتائج إيجابية في في أفريقيا الغربية والوسطى، حيث اعتُمدت استراتيجية اللامركزية العادلة (التي تُعرف باستراتيجية faire-faire) والاستعانة بالمصادر

الخارجية، حيث تتولّى الدولة الإشراف وتوزيع الموارد فيما تتكفّل الجهات الفاعلة غير الحكومية بتقديم الخدمات.

القطاع الخاص وسّع دوره ليشمل تعليم الكبار، خاصة في مجال تعليم اللغة. قد تشارك المؤسسات الخاصة في توفير التعليم للكبار من خلال التنمية المجتمعية، وغالباً في إطار المبادرات المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية للشركات أو بتقديم خدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. كما أن الارتباط المتزايد بين تعلُّم اللغة وتقييمها قد شكّل عاملاً جاذباً للشركات الربحية. حوالي 40 في المائة من متعلّمي اللغة الإنكليزية في الأرجنتين وبيرو يدرسون في مؤسساتٍ خاصة لتعليم اللغة. وتجدر الإشارة إلى انتشار تعلُّم اللغة بمساعدة الأجهزة المتنقلة، مع أن فعاليتها لا تزال موضع نقاش.

التوصيات



بعيداً عن الانقسام الثنائي بين المدارس العامة والخاصة، تتوفر أنواعٌ مختلفة من المدارس غير التابعة للدولة. بالإضافة إلى ذلك، إن الدور المنوط بالجهات الفاعلة غير الحكومية يتجاوز إتاحة التعليم المدرسي ليشمل تدخُّلاتٍ أخرى على مختلف مستويات التعليم ومن خلال قنوات تأثير متعددة. ولعل السؤال الموجَّه لواضعي السياسات لا يقتصر على ما إذا كانت مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم تلبي معايير الجودة المتفق عليها، وإنما كيف يمكن لتلك الجهات أيضاً أن تساعد أو تعرقل الجهود الرامية إلى ضمان الإنصاف والشمول في التعليم.

ونلحظ أن هناك اتّجاهَيْن اثنَين متعلّقَين بالتمويل والإتاحة، بما يتصل بمهمة الحكومة القائمة على حماية الحق بالتعليم وإعماله. فأوّلاً، تعهّدت الحكومات عام 2015 بإتاحة التعليم لكل الأطفال والشباب مجاناً وبتمويلٍ من القطاع العام، لسنةٍ واحدة من مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي و12 سنة من التعليم الابتدائي والثانوي. ومع ذلك، بوجود بلدٍ واحدٍ من بين كل ثلاثة بلدان يخصص للتعليم أقل من 4 في المائة من إجمالي الناتج المحلي و15 في المائة من إجمالي الإنفاق العام، تخفق بُلدان كثيرة في الوفاء بهذا التعهُّد إذ لا تؤمّن التمويل اللازم للقطاع. ثانياً، يتعين على الحكومات أن تقرر حجم الدور الذي ستلعبه في تقديم خدمات التعليم وإدارتها. كما أن تصوُّرات الحكومة غالباً ما تكون مختلفة في ما يخص اختيار المدرسة والجهات الفاعلة غير التابعة للدولة.

فقد أصبحت عدّة جهات فاعلة غير تابعة للدولة أكثر حضوراً في جوانب كثيرة من قطاع التعليم. تتخذ الأعمال التجارية خياراتها بناءً على ما إذا كان التعليم يشكل نشاطاً مربحاً وعلى طريقة تسويق السلع والخدمات التعليمية، كما أنها تنظر إلى مَن تقف مسؤولةً أمامه: أهُم أصحاب المصلحة وحدهم أم غيرهم كذلك؟ فالمنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني تختار أولوياتها وتقرر طريقة مقاربتها: هل يتعين عليها أن تسدّ الفجوات بنفسها أو أن تضغط على الدولة لتقوم بذلك؟ والمؤسسات أيضاً تضع أولوياتها وتختار الطريقة التي ستؤثر بها على المجتمع وبأي درجةٍ ستعمل مع نُظُم التعليم. كما أن الخيارات التي يجريها المعلمون والمؤسسات التي ينتمون إليها من شأنها أن تعزز أو تهدم الثقة بنُظُم التعليم العام.

النداء الجماعي الذي يطلقه التقرير - من الذي يختار؟ من الذي يخسر؟ - هي دعوة موجهة لواضعي السياسات للبحث في العلاقات التي تربطهم بالجهات الفاعلة غير التابعة للدولة في ما يخص بعض الخيارات الجوهرية: بين حرية الاختيار والمساواة في القدرة على الاختيار؛ بين المبادرة المُشجِّعة (على سبيل المثال، تحسين النوعية في أي مكانٍ من النظام) ووضع المعايير (على سبيل المثال، تحسين جودة التعلُّم لجميع المتعلّمين)؛ بين الفئات السكانية ذات الإمكانات والحاجات المختلفة؛ بين التزاماتهم الفورية (على سبيل المثال، 12 سنة من التعليم المتاح مجاناً بموجب الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة) والالتزامات المُراد تحقيقها تدريجياً (على سبيل المثال، التعليم اللاحق للمرحلة الثانوية)؛ وبين قطاع التعليم وقطاعات اجتماعية أخرى.

وبالنظر إلى هذه الأفكار، وُضع إطارٌ لهذه التوصيات بُغية دعم حملة #العمل_وفق_المبادئ RighttheRules# لضمان حماية المساواة في التعليم من خلال التمويل، والجودة، والحوكمة، والابتكار، ووضع السياسات. ويكمن الهدف في تسخير المساهمات التي يمكن أن تقدمها جهات فاعلة غير تابعة للدولة لتقديم خدمات تعليم ذات جودة دون التضحية بمبدأ المساواة. وحشد هذه الإمكانات يشكّل تحدياً بالنسبة إلى الحكومات التي تسعى إلى معالجة النوعية المتدنية وعدم المساواة في مؤسسات التعليم العام. وهذه التوصيات تستهدف بصورةٍ أساسية الحكومات التي يتعيّن عليها تقديم إجابات واضحة عن خمسة أسئلة أساسية من منظور الإنصاف والشمول. كما أنها وُضِعَت لتُستخدَم أداةَ ضغطٍ من جانب كل الجهات الفاعلة المنخرطة في قطاع التعليم والمتعهِّدة بدعم التقدُّم نحو الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. وبالتالي، تناشد هذه التوصيات كل الجهات الفاعلة، الحكومية وغير الحكومية على حدٍّ سواء، العمل وفق المبادئ RightbytheRules#.

1- هل يؤدي تمويل التعليم إلى تفضيل بعض الطلاب واستثناء غيرهم؟

الوفاء بالتعهُّد بتقديم التعليم مجاناً لسنة واحدة من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي و*12* سنة من التعليم الابتدائي والثانوي - ولكن التعليم المموَّل من الحكومة لا يجب أن يعني بالضرورة أنه مُقدَّم من القطاع العام إذا كان بالإمكان ضمان الإنصاف.

يتعيَّن على الحكومات أن توفر التعليم الجيد مجاناً في نقاط الخدمة. كما يتعيَّن عليها ضمان أن الأُسر المعيشية لا تتكبَّد أي تكاليف مقابل الحصول على سلع وخدمات تعليمية في البلدان التي تعهَّدت بتوفير التعليم دون أي رسوم.

يتعيَّن على الحكومات أن ترصد الإنفاق على التعليم من الأموال الخاصة، باستخدام الدراسات الاستقصائية المتعلقة بدخل الأسر المعيشية ونفقاتها وهي غالباً ما تغضّ النظر عن التكاليف غير الموثَّقة بشكلٍ جيد التي تزيد من عدم المساواة.

ينبغي على جميع مقدِّمي الخدمات التابعين للدولة وغير التابعين لها توفير ظروف التعلُّم نفسها لجميع الطلاب. فالتعهُّد بتمويل التعليم من القطاع العام لا يعني بالضرورة أن جميع خدمات التعليم سيتم توفيرها حصراً من القطاع العام. بل ينبغي معاملة المؤسسات التعليمية على أنها جزءٌ من نظامٍ واحدٍ تضبطه قواعد مشتركة، ومساعدات مالية، وآليات إشراف.

أي محاولة رامية إلى تنويع الخدمات المُقدَّمة ينبغي أن تُصمَّم بشكلٍ منصفٍ يضمن المساواة بين الطلاب. فالتعاقد مع جهاتٍ خارجية لإدارة المدارس العامة، وتوفير الدعم المالي لتغطية التكاليف التشغيلية في المدارس الخاصة، أو مساعدة الأُسر المعيشية على دفع الرسوم المدرسية في المدارس التي يختارونها قد يصب في نهاية المطاف في مصلحة الطلاب الميسورين.

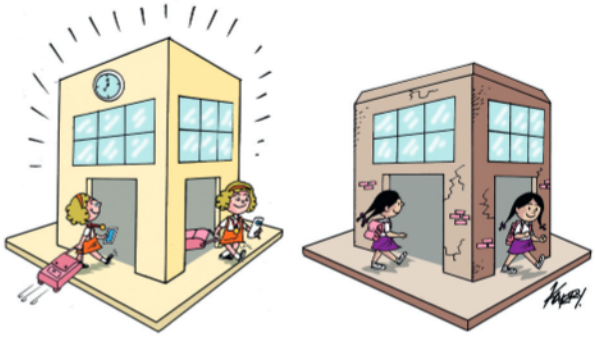
ينبغي للمدارس ألاّ تختار طلابها. تتعهَّد البلدان بعدم التفرقة بين الطلاب في المؤسسات التعليمية، وهذا المبدأ يجب أن ينعكس في سياسات قبول التلاميذ في المدارس. فضلاً عن ذلك، فإن حق الأُسر والتلاميذ باختيار المدرسة المناسبة لهم يجب ألا يؤدي إلى تفاقم أوجه عدم المساواة.

ينبغي للمؤسسات الخاصة المموَّلة من الدولة عدم فرض أي رسوم مدرسية على الطلاب. فيما ينبغي لجميع البلدان أن تسعى إلى ضمان توفير التعليم مجاناً في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وفي المرحلتَين الابتدائية والثانوية، لا زال هناك عدد كبير منها بعيداً عن هذا المنال. فحتى المؤسسات الخاصة التي تعتمد على تمويلٍ من الحكومة لا زالت تفرض رسوماً مدرسية.

جني الأرباح يتناقض مع التعهُّد بضمان توفير التعليم مجاناً في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وفي المرحلتَين الابتدائية والثانوية. يمكن اللجوء إلى تنظيم جني الأرباح أو منع المؤسسات من تحقيق الربح بهدف معالجة السياسات المرتبطة بالحق في اختيار المدرسة الذي يفاقم أوجه عدم المساواة.

2- هل يحصل كل الطلاب على جودة التعليم التي يستحقونها، أم أن النوعية تراجعت؟

إرساء معايير الجودة التي تنطبق على جميع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية.



يتعيَّن على الحكومات أن تضع معايير الجودة التي تنطبق على كل المؤسسات التعليمية. معايير الجودة التي لا تقتصر تغطيتها على المدخلات ولكنها تشمل أيضاً النتائج، من شأنها أن تحمي المعرَّضين للخسارة الأكبر. كما ينبغي أن تشمل معايير الجودة هذه السلامة والشمولية. وترتبط هذه المعايير بالوضع الحالي للمدارس كما تساعدها على التقدُّم. ينبغي أن يُقيَّم كل معيار على حدة لكل مدرسة، سواء كانت مؤسسة تابعة للدولة أو غير حكومية، ويجب الإبلاغ عن هذه التقييمات للعموم.

يجب تقدير المعلِّمين بوصفهم مهنيين في جميع المدارس. يجب أن تكون مؤهلات المعلِّم وفرص التطوير المهني هي نفسها لدى جميع مقدِّمي الخدمات. كما أن تجزئة أسواق العمل الخاصة بالمعلِّمين، وعدم المساواة الكبير على مستوى أجور المعلِّمين وظروف عملهم، تعتبر إشاراتٍ هامة تدل على سوء أداء النظام التعليمي. ويتعيَّن على الحكومات أن تعالج الأسباب الجذرية وراء أوجه اختلال التوازن هذه.

يجب تطبيق آليات ضمان الجودة لرصد المعايير وإنفاذها. ينبغي أن تمارس الحكومة الإشراف بشكلٍ شامل من خلال تفتيش المدارس والتقييمات العامة وتقييمات التعلُّم، أياً كان نوع المؤسسة التعليمية. وعند وضع هذه الآليات، ينبغي الأخذ في الحسبان قدرة الدولة على التنفيذ.

يتعيَّن على البلدان أن تعزز عمليات ضمان الجودة في التعليم التقني، والمهني، والجامعي. عندما تقدِّم الحكومات دعماً مالياً للأفراد أو عندما تتعاقد مع شركاتٍ خاصة لأغراضٍ تدريبية، يتعيَّن عليها أن تحمي الفئات الأكثر حرماناً والأكثر عُرضةً للاحتيال. فقد خضعت الجامعات الربحية للتدقيق بسبب تقديم خدمات تعليمية بأدنى نوعية ممكنة والمشاركة في ممارسات مهنية سيئة.

يتعيَّن على الحكومات الحرص على ألا تؤدي الدروس التكميلية في المؤسسات الخاصة إلى أثرٍ سلبي على الجودة والإنصاف في النظام. تختلف الاستجابات السياساتية من شروط رخصة مزاولة التدريس الخصوصي إلى تسجيل الطلاب عبر الإنترنت لتحسين الإشراف. وقد يكون منع الرسوم التكميلية خياراً متاحاً أمام الحكومة، غير أنه قد يؤدي إلى نشوء أسواق عمل غير رسمية. لذا، تكمن الأولوية في معالجة الأسباب الجذرية، مثل أجور المعلِّمين المتدنية والامتحانات النهائية المرتفعة المخاطر.

3- هل تُعد اللوائح التنظيمية فعالة وعملية أم أن لها تبعات غير مقصودة تضر بفئة الطلاب المحرومين؟

إرساء عمليات مشتركة للرصد والدعم تنطبق على جميع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية

تحتاج الحكومات إلى رؤية واضحة وإلى إطار عمل بشأن الطريقة التي تريد من خلالها إشراك جهات غير تابعة للدولة، كما يتعيَّن على الحكومات إبلاغ هذه الرؤية من خلال لوائح تنظيمية. ينبغي ألا تركز اللوائح التنظيمية على التفاصيل الإدارية وعلى معايير غير واقعية للمدخلات، ولكن على العمليات والنتائج التعليمية، وينبغي استعراضها وتعديلها بطريقةٍ شفافة وقائمة على المشاركة، مع استقبال مدخلات من مدارس تابعة للدولة ومن مدارس غير حكومية.

يتعيَّن دائماً على الهيئة المعنية بالتعليم أن تنظم عمل مقدِّمي خدمات التعليم بصفتها كيانات تعليمية، ويجب ألاّ تخضع إطلاقاً لرقابة الهيئات المنظمة للسوق باعتبارها مجرد كيانات تجارية. يُنظَّم عمل بعض مقدِّمي الخدمات على أنها مؤسسات تجارية تقدم خدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، والتدريس التكميلي الخصوصي، والتدريب المهني. وعلى نحوٍ مشابهٍ، يخضع مقدِّمو خدمات آخرون للرقابة من جانب وزارات الحماية الاجتماعية أو السلطات الدينية.

يجب أن تكون اللوائح التنظيمية بسيطة تتسم بالشفافية والكفاءة. تكمن المفارقة في أن القدرة الناظمة هي الأدنى في المواقع الأكثر ضعفاً، حيث يبدو احتمال الفساد كبيراً جداً. وحيثما يظهر النقص في القدرة على رصد القوانين غير العملية وإنفاذها، تصبح اللوائح التنظيمية غير ذات صلة وتأتي بنتائج عكسية.

ينبغي أن تتسم الحكومات بالصدق عند النظر في أسباب الظاهرة التي تنوي تنظيمها. ينبغي أن تكون عمليات الرصد والدعم مشتركة وأن تظهر اهتمام الحكومة بتعليم جميع الأطفال، أياً كان نوع المدرسة التي يلتحقون بها. كما يتعيَّن على الحكومة أن تبني علاقة ثقة مع مؤسسات التعليم غير التابعة للدولة، وإبلاغها بالحوافز المناسبة لها بُغية إدارة مدارسها بصورةٍ فعالة.

4- هل تتلقى الأفكار الجيدة في التعليم تنميةً أو تقييداً؟

تيسير نشر الابتكار من خلال النظام التعليمي لأجل الصالح العام

يتعيَّن على واضعي السياسات أن يتمكنوا من تحديد الابتكار وتقديم أفكار جيدة ومساحة لتطويرها. لا أحد يحتكر وحده الأفكار الجيدة. ويشكّل التعليم سعياً اجتماعياً ونظاماً معقَّداً. وبالنسبة إلى واضعي السياسات، يكمن التحدي في التشجيع على الابتكار، خاصة عندما يكون الجمهور العام ميالاً لتفضيل المطابقة على التجريب.

يتعيَّن على الحكومة أن تعمل بالشراكة مع جميع الجهات الفاعلة لبناء نظامٍ تعليمي مناسبٍ للجميع، مع تحديد أولوية النهج التشاوري. ويجب بناء ثقافة قائمة على الثقة لتشجيع الابتكار. كما أن خلق ظروف ملائمة وتوفير منصات تمكّن الجهات الفاعلة المتعددة من التفاعل والتعاون سيساعد نظام التعليم العام على الاستفادة من آراء ومصادر مختلفة ذات خبرة لكي تحافظ على أهميتها.

كبداية، يتعيَّن على الحكومات أن تغذي الابتكار في نظام التعليم العام. يجب أن تنقل رسالة مفادها أنها حريصة على تقديم الامتياز. وعليها أن ترصد قطاع التعليم ومحدِّداته، وتقيِّم المجالات التي تجري فيها الممارسات الجيدة، وتؤمِّن الموارد التي تمكِّن الممارسين من تبادل الخبرات، وتجرِّب الأفكار الجيدة وتطوِّرها.

يتعيَّن على الحكومات أيضاً أن تبحث عن الدروس التي قد تفيدها من تجارب الجهات غير الحكومية. إن اعتماد نُهُج مرنة قائمة بذاتها ومرتبطة بسياقها للتدريس وتعلُّم التلاميذ المُهمَّشين قد يولّد أفكاراً جديدة، ما يستدعي انتباه الحكومة للاستفادة من هذه الأفكار مع إدراك أن انخفاض القدرات يمنع الحكومات عادةً من رصد المدارس الحكومية وتقييمها بصورةٍ صحيحة، فضلاً عن المدارس غير الحكومية.

يكمن دور الحكومة أيضاً في إنشاء بيئة مناسبة لإنتاج الابتكارات. يجب ألا يُنظَر للتعليم على أنه سوق يتجاوز فيه "منتجو" التعليم مقدّمين آخرين. بل يجب أن تتم مشاركة الأفكار الجديدة واختبارها، وإذا ثبتت صحتها يتم تبنيها، إذ تساعد الدولة على نشرها من خلال نظام التعليم وتتطوّع الجهات غير الحكومية لتقديمها من أجل الصالح العام عوضاً عن دوافع اقتصادية.

5- هل تحظى جميع هذه الأصوات بفرصٍ متساوية لبلورة النقاش العام حول التعليم؟

الحفاظ على الشفافية والشمولية في عملية وضع السياسات العامة بشكلٍ يعطل المصالح الخاصة.

يتعيَّن على واضعي السياسات أن يأخذوا في الحسبان الأفكار والآراء التي يعرب عنها جميع أصحاب المصلحة. ولكن مثلما يمكن لواضعي السياسات أن ينفتحوا على آراءٍ متعددة، من الضروري أيضاً أن يجري التواصل بشفافية مع الموظفين العموميين بشأن القوانين والسياسات واللوائح. وقد تعمل بعض الجهات من أجل زيادة حصّتها في السوق أو نفوذها السياسي بدلاً من العمل من أجل الصالح العام.

لذا، يتعيَّن على الحكومات أن تقوم بالرصد والحماية اللازمة ضد الضغط الممارَس من جانب المصالح الخاصة للحؤول دون تأثيرها على السياسة العامة على نحوٍ غير ملائم. وبهدف المحافظة على الثقة في عمليات وضع السياسات العامة، يمكن تطبيق مجموعة من الإجراءات الداعمة للشفافية، قدر المستطاع، بما في ذلك قوانين حرية الإعلام التي تشجع الكشف عن الهبات للأحزاب السياسية والاجتماعات التي تجري مع كبار الموظفين الحكوميين، وتمنع الموظفين الحكوميين الذين يتركون مناصبهم من تولي مهام تخوّلهم تحقيق منافع خاصة، وتمنع أيضاً تولي جماعات الضغط والجهات الراعية لهم مناصب في القطاع العام. وتنطبق هذه التوصيات أيضاً على المنظمات الدولية، بما فيها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، وتحتاج جميعها إلى سياسة واضحة للعمل مع جهات غير حكومية تعطي الأولوية للإنصاف والشمول.

رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة

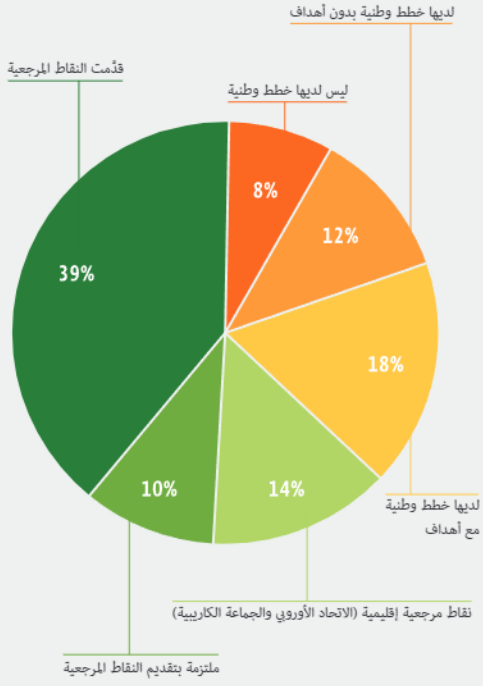
مع دنوّنا من منتصف الفترة لتحقيق خطة التنمية المستدامة لعام 2030، أُحرزت خطوات هامة في تطوير إطار الرصد وفي الغايات التي وضعتها البلدان. غير أن جائحة كوفيد-19 أدت إلى نكسات كبرى على كلا الصعيدَين. فلا تُستخدم الأدوات الموحدة لرصد التأثير على التقدُّم في التعليم وحسب، بل يتعيَّن إعادة النظر في الغايات نفسها.

البُلدان تضع المعايير المرجعية الوطنية لقياس الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

بموجب إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030، دُعيَت البلدان لوضع معايير مرجعية "ملائمة ووسيطة (على سبيل المثال من عام 2020 إلى 2025)" لمؤشرات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، وذلك بُغية تسجيل المساهمة التي يستعد كل بلد لإحرازها في البرنامج العالمي، بالنظر إلى الظروف الأولية لكل بلدٍ من البلدان. وقد عمل معهد اليونسكو للإحصاء (UIS) وأفرقة التقرير العالمي لرصد التعليم من أجل حشد المجتمع الدولي بهذا الاتجاه. وباتباع مجموعة من سبعة مؤشرات لوضع المعايير المرجعية عام 2019 بالنسبة إلى الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، وباتباع توصية الإعلان العالمي للتعليم في تشرين الأول/أكتوبر 2020 بُغية "تسريع التقدُّم نحو الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة واقتراح معايير مرجعية واقعية وذات صلة بالمؤشرات الخاصة به"، تمّت دعوة البلدان إلى تقديم القيم الوطنية للنقاط المرجعية بحلول تشرين الأول/أكتوبر 2021 للفترة الممتدة من عام 2025 إلى 2030. وقُدّمت القيم من 39 في المائة من البلدان. وقد تعهّدت 10 في المائة من البلدان بتقديم القيم، بينما وضعت 14 في المائة من البلدان الإضافية معايير مرجعية إقليمية علماً أنها دول أعضاء في الاتحاد الأوروبي والجماعة الكاريبية (**الشكل 3**).

تُنشر المعلومات حول قيم خط الأساس وقيم المعايير المرجعية الوطنية المقدمة لعام 2025 و2030 الآن على المرصد العالمي للتعليم (Global Education Observatory)، وهو عبارة عن وصلة شبكية للبيانات ذات الصلة بالتعليم. كما ينشر معهد اليونسكو للإحصاء والتقرير العالمي لرصد التعليم تقرير خط الأساس الذي يحلل نتائج هذه العملية في بداية عام 2022. ويلقي هذا التقرير الضوء على ما تسعى البلدان والمناطق والعالم لتحقيقه. وستُعرَض عملية لمساعدة البلدان التي لم تطوّر غايات تعليمية خاصة بها على القيام بذلك، وكذلك لعرض التأثير المحتمل لجائحة كوفيد-19 على المعايير المرجعية الوطنية مع ظهور البيانات، حيثما كان ذا صلة.

الشكل 3:
شارك بلّدان من بين كل ثلاثة بلدان في عملية وضع المعايير المرجعية للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.
نسبة البُلدان حسب حالة تقديم المعايير المرجعية الخاصة بالهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة حتى تشرين الأول/أكتوبر *2021*



المصادر: معهد اليونسكو للإحصاء وأفرقة التقرير العالمي لرصد التعليم.

لقد أثّرت جائحة كوفيد-19 على فرص تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة وعلى الوسائل المستخدمة لرصد التقدُّم المُحرَز.

وتُعد جائحة كوفيد-19 الأزمة الأشد خطورة التي ضربت جميع نُظُم التعليم حول العالم في آنٍ واحدٍ. فقد أُغلقت المدارس لمدة 28 في المائة من الأيام، وأُغلقت جزئياً لمدة 26 في المائة من الأيام بين آذار/مارس 2020 وتشرين الأول/أكتوبر 2021. وقد وصلت الأزمة إلى الذروة في نيسان/أبريل 2020 (95 في المائة). وبين أيلول/سبتمبر 2020 وآب/أغسطس 2021، أقفلت المدارس كلياً أو جزئياً لنصف عدد أيام العام الدراسي (**الشكل 4**). وقد عمد كثير من البلدان إلى تصنيف المدارس باعتبارها "مفتوحة جزئياً" حتى عندما كان معظمها مقفلاً.

تتناول الإحصاءات الرسمية عن الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة العام 2019 في معظم الحالات، وبالتالي فهي تعكس الوضع ما قبل الجائحة. وفي التقييم الذي أجراه معهد اليونسكو للإحصاء والذي شمل 129 وحدة تخطيط في وزارات تعليم بين حزيران/يونيو وأيلول/سبتمبر 2020، تبين أن ثلثَي هذه الوزارات اضطُرّت إلى تأخير جمع البيانات أو تأجيلها للعام التالي لأنها كانت تعاني من تأثير متوسط أو حاد في قدرتها على الوفاء بمعايير الإبلاغ. كما تأثرت إدارة الدراسة الاستقصائية بشدة في خلال الجائحة. وبعض برامج الاستقصاء الكبرى التي تتناول الأُسر المعيشية تحوّلت إلى الاستقصاء عبر الهاتف. ومع ذلك، هناك أكثر من 25 دراسة استقصائية يجري تنفيذها بالفعل أو مخطط لها لعام 2020 تواجه تأخيرات في العمل الميداني. ويجب على النتائج أن تراعي بعناية متى أُجريَ العمل الميداني تحديداً وما إذا كانت المدارس المجاورة مفتوحة في ذلك الوقت. بالإضافة إلى ذلك، تأثّرت تقييمات التعلُّم. فمثلاً، تأجلت دورة عام 2021 لبرنامج التقييم الدولي للطلاب عاماً كاملاً.

فكثرة المصادر، مقترنةً بتنوُّعٍ على مستوى المنهجيات والعيّنات والتوقيت والسياق، يعني أن مهمة تجميع تقرير سردي حول أثر كوفيد-19 لا يزال صعباً. وفي غياب البيانات الإدارية، أثبتت الدراسات الاستقصائية التي أُجريَت في إثيوبيا وغانا والسنغال بدلائل أوّلية أن الأطفال يعودون إلى المدرسة حالما تفتح أبوابها من جديد، غير أن ارتفاع معدلات الرسوب قد يعني أن الانقطاع عن الدراسة قد أُرجئ لوقتٍ لاحقٍ وحسب.

وتتمثل المسألتان المقلقتان بصورةٍ أساسية بأثر التعطيل على التعليم وبالتوزيع غير المتساوي للتعليم السلبي، بالإضافة إلى تأثيرات أخرى تطول المتعلّمين المحرومين. أما بالنسبة لإمكانية الاتصال بشبكة الإنترنت فهي مُتاحة فقط لطفلٍ واحدٍ بين كل ثلاثة أطفالٍ، ولطفلٍ واحد بين كل ستة أطفال أشد فقراً حول العالم. وبالتالي فإن طرائق التعلّم عن بُعد المُتاحة والأكثر فعالية قد استبعدت الغالبية العُظمى من المتعلّمين، والجهود الرامية إلى توسيع نطاقها قد تأتي على حساب الإنصاف على المدى القريب والمتوسط. وأظهرت دراسة استقصائية تناولت ستة بلدان من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن استخدام تطبيقات التعلُّم على الهواتف المحمولة التي حظيت باهتمامٍ كبيرٍ في وسائل الإعلام، كانت الأقل شيوعاً بين نُهُج التعلُّم عن بُعد، إذ يستخدمها 17 في المائة فقط من الأطفال في نيجيريا و12 في المائة من الأطفال في إثيوبيا، وبالكاد تُستخدَم في بوركينا فاسو وملاوي ومالي وأوغندا.

فآثار الجائحة على التعلُّم تعتمد على فترة إقفال المدارس وطريقة التعلُّم عن بُعد ومدى الدعم المُقدَّم للطلاب، علماً أن هذه العوامل تختلف كثيراً بين البلدان وداخل كل بلد. وقد أُجريَت مُعظم الدراسات في البلدان المرتفعة الدخل. وفي دراسة تناولت حوالي سبعة بلدان، بلغت خسارة التعلّم ما يعادل 30 في المائة من العام الدراسي للرياضيات، و35 في المائة للقراءة، في المتوسط، إذا كانت المدارس قد أقفلت لمدة ثمانية أسابيع. ولكن فرنسا شهدت تحسُّناً في النتائج على مستوى القراءة والرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس.

هناك دليلٌ واضحٌ على أن الآثار تختلف حسب الوضع الاجتماعي والاقتصادي. ففي الولايات المتحدة، أجري تحليلٌ تناول معدلات اجتياز الامتحانات للتلاميذ من الصف الثالث إلى الصف الثامن في 12 ولاية أمريكية، وتبيّن أن الانتقال من التعلُّم وجهاً لوجه إلى التعلُّم المُدمج أو الإلكتروني بالكامل قد أدى إلى تفاقم الأثر السلبي بمعدّل 10 نقاطٍ مئوية في الرياضيات و4 نقاطٍ مئوية في اللغة الإنكليزية. كما أن التحوُّل إلى طريقة التعلُّم المُدمَج أو الإلكتروني بالكامل قد خفضت معدّلات اجتياز الامتحانات بمقدار 4 نقاط مئوية في مقاطعة خالية من الطلاب السود والهسبان، وبمقدار 9 نقاط مئوية في مقاطعة ذات 50 في المائة من الطلاب السود والهسبان.

وتجدر الإشارة إلى وجود نقصٍ في تقييمات التعلّم المباشرة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. ففي سان باولو، البرازيل، تلقى طلاب المدارس الثانوية 27.5 في المائة فقط مما كانوا سيتعلّمونه في المدرسة لولا انتشار الجائحة؛ والطلاب في المدارس التي أعادت فتح أبوابها كانت خسارتهم بدرجةٍ أقل. وفي كولومبيا، كان أداء الطلاب أدنى بمقدار 5 نقاط مقارنةً بالعام السابق، وهو ما يمثل حوالي رُبع العام الدراسي. في جنوب أفريقيا، خسر تلاميذ الصف الثاني والصف الرابع بين 57 و81 في المائة من مهارات القراءة المتوقعة في السنة لعام 2020 مقارنةً بأقرانهم قبل الجائحة.

والتقييمات التي أُجريَت بقيادة المواطنين في إطار التقرير السنوي عن حالة التعليم في جنوب آسيا أظهرت أن مستويات التعلّم تراجعت في الصفوف الأولى. وفي ولاية كارناتاكا الريفية جنوب الهند، تراجعت نسبة الطلاب القادرين على قراءة نصٍّ خاص بمستوى الصف الثاني في كل الصفوف، علماً أن هذا التراجُع كان الأسوأ بين تلاميذ الصف الرابع (إذ انخفض من 33 إلى 18 في المائة) بين عامَيْ 2018 و2020.

وفي باكستان، أظهرت دراسة استقصائية تناولت 16 مقاطعة خسائر تعلّمية مماثلة طالت مهاراتٍ تأسيسية في الصف الأول والثالث، ولكن ليس في الصف الخامس.

إنّ هذه الأدلة المتباينة، عندما تكون مجتمعة، تثبت أن إقفال المدارس كان له أثر سلبي على تعلُّم الطلاب. فلو كانت الخسارة معرّفة وفقاً للحد الأدنى من مستوى الكفاءة في الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، فإنّ الأثر في البلدان المتوسطة الدخل يكون أكبر مما هو عليه في البلدان المنخفضة الدخل، حيث كانت المستويات الأولية منخفضة جدّاً، أو في البلدان المرتفعة الدخل حيث بقِيَت المدارس مُقفلة لفتراتٍ أقصر وأتيحت للطلاب سبل أكثر للاستفادة من التعلُّم عبر الإنترنت. ومع ذلك لا تزال جوانب كثيرة مجهولة، لا سيما لناحية معرفة ما إذا كانت مستويات التعلّم سترتفع مجدداً أم أن كوفيد-19 سيكون له أثر طويل الأجل عليها.

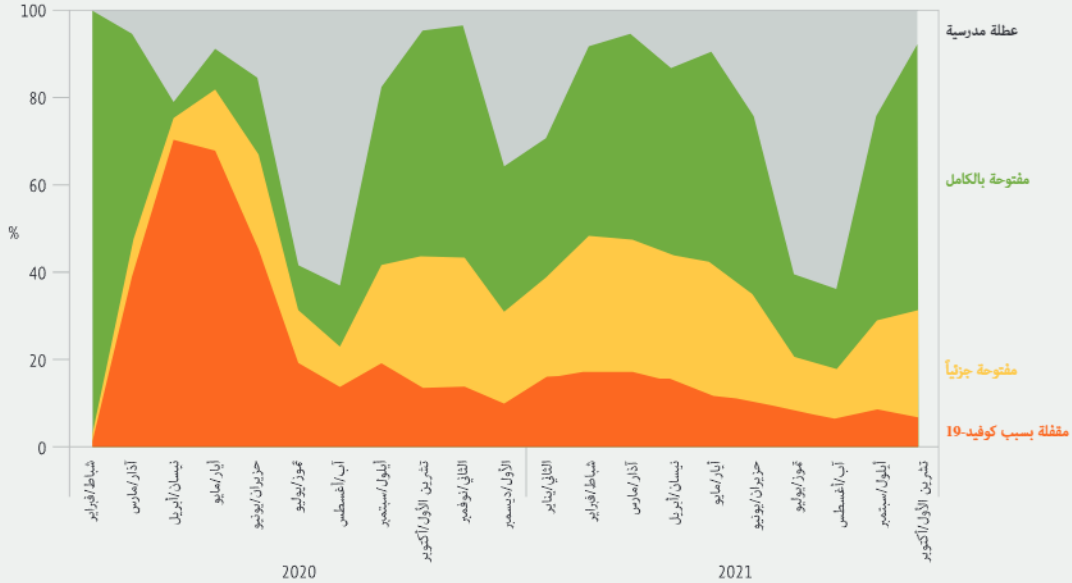
وللتخفيف من هذه التداعيات، عمدت البلدان إلى تمديد العام الدراسي أو تعديله، ووضعت بعض المهارات أو المجالات على رأس الأولويات في المنهج. وقد أبلغ ثُلُثا البلدان عن تنفيذ تدابير تصحيحية في المرحلتَين الابتدائية والثانوية. وفي الفلبين، أصدرت وزارة التعليم مبادئ توجيهية لدورةٍ تعويضية مدتها ستة أسابيع تستهدف التلاميذ ممّن حققوا نتائج دون 75 في المائة في اختبارات نهاية السنة. ويدعم البرنامج الوطني للدروس الخصوصية في إنكلترا (المملكة المتحدة) دورات التعليم الخصوصي مدتها 15 ساعة ويصل استيعابها إلى 6 ملايين تلميذ لديهم صعوبات.

كما أن الجائحة شكلت تحدياتٍ غير مسبوقة أمام المعلّمين. فعند إقفال المدارس، وجد معلمون كثر أنهم كانوا غير مجهزين للانتقال إلى التعلّم عن بُعد، وغير واثقين من أدوارهم وغير مطلعين على التكنولوجيا. وفي دراسة استقصائية تناولت أكثر من 20 ألف معلّم في 165 بلداً، أقرّ 39 في المائة منهم بأن صحتهم البدنية والعقلية والنفسية لم تكن على ما يُرام في أثناء الجائحة. ومن جهةٍ أخرى، أقرّ 50 في المائة من المستجيبين بأنهم شعروا باندفاعٍ أكبر تجاه مهنتهم. وقد أثارت هذه الأزمة عدة أسئلة حول التغييرات التي يجب اتخاذها في محتوى تدريب المعلّمين. فإلى جانب إلمامهم بمعارف التكنولوجيا، يتعيّن على المعلّمين أن يلبوا الحاجات الجديدة الاجتماعية والنفسية والأكاديمية لدى الطلاب.

فالتعليم من أجل **التنمية المستدامة والمواطَنة العالمية** يشكلان استجابةً للتحديات في كوكبٍ يتزايد ترابطاً ولكن مستقبله على المحك. ومع ذلك، أثبتت كوفيد-19 فشل النُظُم التعليمية في سعيها نحو تحقيق التضامن وتعددية الأطراف، كما أن زيادة أوجه عدم المساواة داخل البلدان وفي ما بينها يثير شواغل أخلاقية. فقد شهد العالم استجاباتٍ كثيرة في الاتجاه المعاكس، من القومية اللقاحية إلى سياساتٍ قائمة على كره الأجانب ونشر المعتقدات التمييزية. وأدّت جائحة كوفيد-19 إلى وضع التثقيف الصحي في مركز الاهتمام.

إنّ الأثر الصافي لإقفال المدارس وإعادة فتحها على ديناميات العدوى على صعيد المجتمع ككل لا يزال غير محسوم. غير أن الحد من خطر الإصابة بالعدوى في **البيئات التعلّمية** ممكنٌ عبر اتخاذ التدابير الوقائية مثل وضع الكمامة، والتباعد، وغسل الأيدي، والثني عن مشاركة الأغراض، وتعقيم الأسطُح الملموسة باستمرار. فالحلول القائمة على تكنولوجيا بسيطة لتحسين التهوية تشمل استخدام مساحات في الهواء الطلق وفتح النوافذ عندما يكون الطقس مناسباً لذلك. وقد أبلغ ما دون

الشكل 4:
على مدى 20 شهراً، كانت المدارس مقفلة جزئياً على الأقل لمدة 55 في المائة من أيام العام الدراسي
نسبة الأيام حسب حالة فتح المدارس، لكل شهر، من شباط/فبراير *2020* إلى تشرين الأول/أكتوبر *2021*



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء(2012ج).

10 في المائة من البلدان المنخفضة الدخل عن اعتماد تدابير أساسية ملائمة بُغية ضمان سلامة جميع الطلاب والموظفين، مثل التزوُّد بكميات كافية من الصابون، والمياه النظيفة، والكمامات، ومرافق الصرف الصحي والنظافة الصحية؛ فيما بلغت نسبة البلدان المرتفعة الدخل التي أبلغت عن هذه التدابير 96 في المائة.

وتظهر أدلة جديدة تثبت أن الجائحة وتداعياتها قد شكّلت ضغطاً على تمويل قطاع التعليم من خلال انخفاض إيرادات الحكومة وزيادة الطلب من قطاعاتٍ أخرى. فالبيانات التي جمعها معهد اليونسكو للإحصاء عن 71 بلداً تشير إلى أن متوسط حصة التعليم من إجمالي الإنفاق انخفض من 14.1 في المائة عام 2019 إلى 13.5 في المائة عام 2021.

وإذا ما نظرنا إلى التربية في **مرحلة الطفولة المبكرة**، فحتى عندما يكون التعلّم عن بُعد مُتاحاً تشتمل التحديات على نقصٍ في تدريب المعلمين، وفي تكييف التعلُّم عن بُعد للأطفال الصغار، ومراقبة نماء الطفل وتقييمه، والتعامل مع بيئات الأُسر المحرومة التي لا تحظى بالدعم الكافي. فإقفال مرافق التعليم والتفاعُل المحدود بين الأطفال أدى إلى حرمانهم من التحفيز الاجتماعي والمعرفي خارج منازلهم.

وقد تأثر **التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني** أيضاً، بما أن 80 في المائة من البرامج تركز على مهاراتٍ عملية وشخصية ينبغي اكتسابها من خلال التفاعل مع أشخاص وجهاً لوجه. وقد شكّل تحضير المعلّمين بذلك تحدياً كبيراً بما أنهم يفتقرون إلى القدرة على التعلّم عن بُعد فيما تعطّلت برامج تعليمهم التقليدية. ومن المهم استخدام نُهُج متعددة وعدم الاعتماد على حلول التكنولوجيا المتقدمة وحدها لتقديم خدمة التعلّم عن بُعد. وفي الوقت نفسه، هناك أمثلة متعددة للقدرة على الصمود حيث يستمر التدريب في دعم القطاعات الشديدة التأثر.

ظهرت خبرةٌ أكبر في التعلّم عن بُعد في **مرحلة التعليم الجامعي** مقارنةً بسائر مستويات التعليم. ففي دراسةٍ استقصائية تناولت 53 بلداً، أبلغت 3 بلدانٍ عن التحوُّل كلياً إلى التعليم العالي عبر الإنترنت، و19 بلداً كان يعتمد من ذي قبل طرائق أساسية للتعليم عبر الإنترنت، فيما لجأ 28 بلداً إلى نهجٍ مُدمَج قائم على التعليم عن بُعد ووجهاً لوجه. وقد عكفت بعض البلدان المتوسطة الدخل إلى تطوير منصاتها الخاصة للتعليم عبر الإنترنت، مثل كولومبيا ومصر والصين والاتحاد الروسي. ولكن في دراسةٍ استقصائية تناولت الطلاب في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تبيَّن أن 39 في المائة منهم فقط التحقوا بمؤسساتٍ تقدِّم خيارات التعلُّم عن بُعد. وفي بلدان الاتحاد الأوروبي، خسر 41 في المائة من الطلاب ممّن يعملون في أثناء الدراسة وظائفهم، 29 في المائة منهم مؤقتاً و12 في المائة منهم بصورةٍ دائمة.

وشهدت وجهات الطلاب الدولية الرائجة الناطقة باللغة الإنكليزية، مثل أستراليا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، انخفاضاً في **حركة الطلاب** الوافدين إليها. ونظراً إلى أن ما لا يقل عن ثلث الطلاب في أستراليا يأتون من الخارج، شكل هذا الانخفاض خطراً جدياً على الوضع المالي في مؤسسات التعليم العالي. فقد علق الطلاب والخريجون في البلدان المُضيفة في حين كان من المُتوقَّع أن يعودوا إلى ديارهم.

والجدير بالذكر أن **مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الكبار** لها أهمية حاسمة في التثقيف الصحي وحملات التطعيم الفعالة، وينبغي أن تصبح جزءاً لا يتجزأ من الاستجابة لحالات الطوارئ وخطط إعادة التنظيم. ففي الهند مثلاً، تبيَّن أن النساء اللواتي شاركن في برنامج محو أمية الكبار كان لديهن مستوى أعلى من المعرفة بكوفيد-19 مقارنةً بأقرانهن الأميات. ويُمثِّل الإلمام بالحساب المؤشر الأكثر ثباتاً لتدنّي التعرّض لمعلومات مضللة عن كوفيد-19. ولكن حتى قبل الجائحة، لم يكن التعليم عن بُعد وسيلةً شائعة حتى في البرامج الأولية لمحو الأمية. وفي البرازيل، توضح الأنظمة أن الحصص المتوافقة مع مناهج المرحلة الابتدائية يجب أن تُدرَّس وجهاً لوجه.

الغاية 4-1 مرحلتا التعليم الابتدائي والثانوي

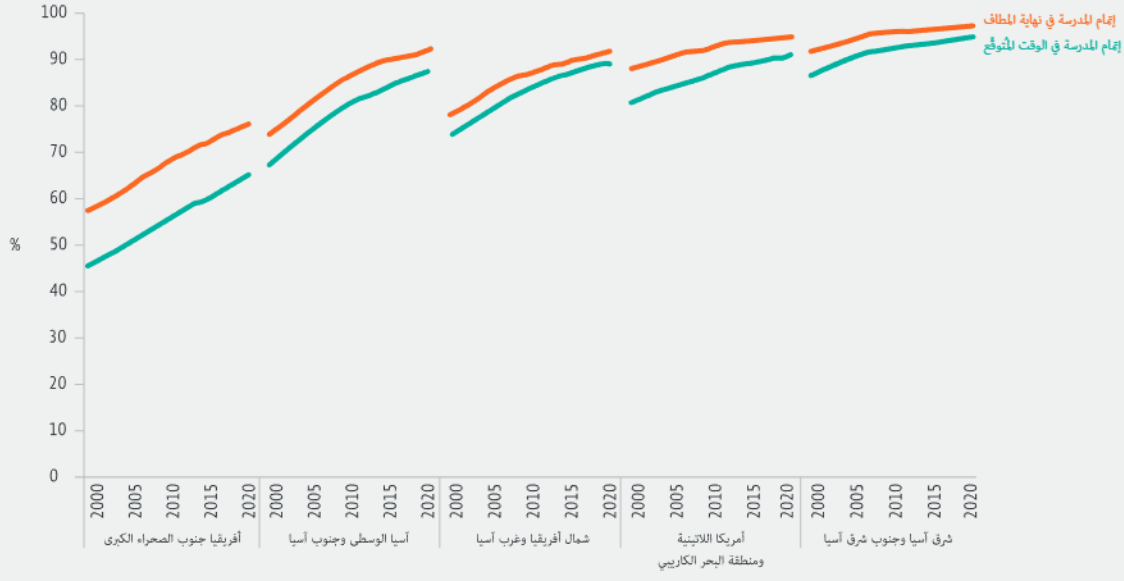
قبل الجائحة، كان هناك 260 مليون طفل ومراهق وشاب خارج المدرسة في مرحلتَيْ التعليم الابتدائي والثانوي. وهذه الأرقام بالكاد تغيّرت في خلال عقدٍ من الزمن. ويجري تنفيذ مشروع تعاوني بين التقرير العالمي لرصد التعليم ومعهد اليونسكو للإحصاء، بُغية دمج وتصنيف مصادر الاستقصاء الإدارية والأُسرية، وسدّ الفجوات على مستوى البيانات الإدارية، وتطوير سلسلة زمنية متساوقة. وهذا ما يستند إليه فريق عمل التقرير العالمي لرصد التعليم بتجميع مصادر متعددة لتقدير معدَّل إتمام الدراسة. ويُتاح موقع شبكي جديد (www.education-access.org) يجعل البلدان أقرب للوصول إلى هذا النهج. ويبدو أن معدلات إتمام المرحلة الابتدائية تناهز أو تتجاوز 90 في المائة في كل المناطق إلا في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث يُكمل طفلان فقط من بين كل ثلاثة أطفال مرحلة التعليم الابتدائي، رغم أن هذا المعدل يرتفع من 65 إلى 76 في المائة إذا أُدرجت نسبة التلاميذ ممّن وصلوا إلى آخر صف متأخرين جداً (**الشكل 5**). وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، هناك 23 في المائة من الأطفال في المرحلة الابتدائية و31 في المائة من المراهقين في المرحلة الإعدادية ممّن تجاوزت أعمارهم السن المُقرَّرة، مما يفسر هذه الفجوة الكبيرة في المنطقة بين معدلات إتمام المدرسة في الوقت المُتوقَّع ومعدلات إتمام المدرسة في نهاية المطاف.

في مجموعة عالمية من البلدان المشمولة بدراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي (TIMSS)، تبيَّن أن النمو السنوي الحاصل بين 2015 و2019 في نسبة الطلاب الذين توصلوا إلى حد أدنى من مستوى الكفاءة بلغ 0.3 نقطة مئوية في الصف الرابع و0.5 نقطة مئوية في الصف الثامن. وكانت شيلي من بين البلدان التي تجاوزت هذه المتوسطات، حيث تزايدت النسبة فيها من 41 في المائة عام 2003 إلى 57 في المائة عام 2011 و70 في المائة عام 2019، أي أنّ معدل النمو في شيلي كان أسرع بثلاثة أضعاف من هذا المتوسط. ولكن هناك أماكن أخرى شهدت نمواً طفيفاً أو معدوماً، مثل الأردن ورومانيا. فالوصول إلى آخر 10 في المائة يثبت مدى التحدّي حتى في الظروف ذات الموارد الوفيرة. ففي الولايات المتحدة مثلاً، حقق 86 في المائة من الطلاب النقطة المرجعية الدولية المتدنية في دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي (TIMSS) عام 1995 و87 في المائة عام 2019؛ وفي نيوزيلندا، تراجعت هذه النسبة بشكلٍ ثابتٍ من 89 في المائة عام 1995 إلى 82 في المائة عام 2019.

الغاية 4-2 مرحلة الطفولة المبكرة

إن البيانات الواردة بشأن مؤشر التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال في سن 36 شهراً إلى 59 شهراً تشير إلى أن الفجوة في الثروة غالباً ما سجلت ركوداً أو تفاقمت. وقد جرى تحديثٌ دقيق للمنهجية المعتمدة في هذا المؤشر الذي يحصي النسبة المئوية للأطفال الذين يسيرون على المسار الصحيح من حيث النماء في الصحة والتعلُّم والراحة النفسية. فالتعليم يبدأ في البيت. وفي فترة السنوات 2012-2019، أحصيت نسبة 62 في المائة من الأطفال الذين شاركوا في أربعة أنشطة أو أكثر مع

الشكل 5:
مؤشر إتمام المدرسة في الوقت المُتوقَّع يبخس إلى حد كبير تقدير عدد الأطفال الذين يكملون المدرسة في نهاية المطاف، خاصة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
معدلات إتمام المدرسة في الوقت المتوقَّع ومعدّلات إتمام المدرسة نهائياً، حسب كل منطقة، *2000-2020*



المصدر: تحليل بيانات المسح الأُسري الذي أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم.

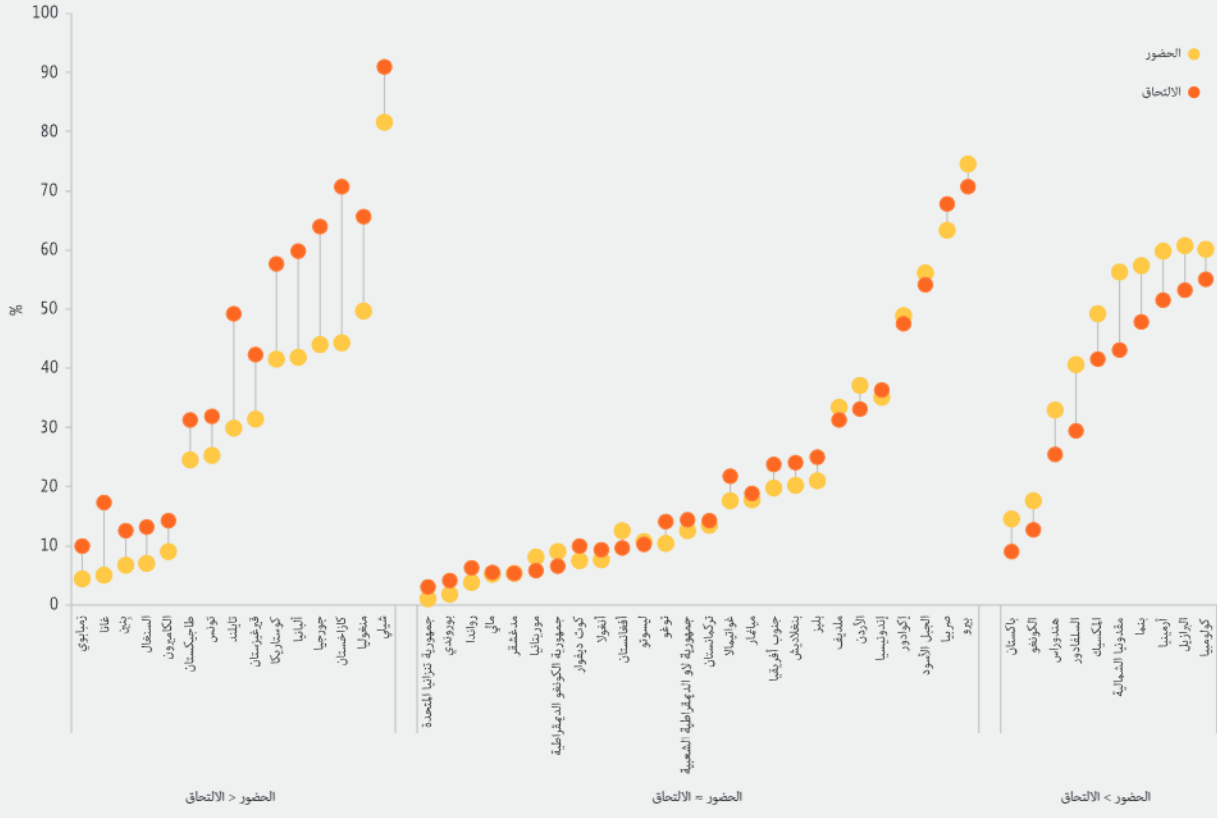
شخص بالغٍ في الأسرة، وذلك في مجموعة من البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل. وكانت النسبة دون 20 في المائة في غامبيا، وسيراليون، وتوغو. كما أن عدم توفر الكتب يشكل عائقاً كبيراً يقيّد الأنشطة التحفيزية مثل القراءة المشتركة. كمعدلٍ وسطي، تبيَّن أن أقل من ربع الأطفال دون عمر 5 سنوات لديهم ثلاثة كتب على الأقل في البيت. وفي نصف البلدان، هناك 1 طفل من بين كل 10 أطفال لديهم ثلاثة كتب على الأقل في البيت؛ وفي 8 بلدان من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، هناك أقل من 1 في المائة من الأطفال لديهم ثلاثة كتب على الأقل في البيت.

الحق في التعليم يبدأ عند الولادة. عندما يبلغ الطفل عمر 3 سنوات، يكون دماغه قد تطوَّر بنسبة 90 في المائة. ويبدو أن مشاركة الأطفال دون عمر 3 سنوات في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة محدودة نوعاً ما، رغم أنها تصل إلى أكثر من 20 في المائة للأطفال من سن الولادة إلى سنة واحدة، وأكثر من 60 في المائة لعمر سنتَيْن في بلدان متعددة متوسطة ومرتفعة الدخل. وحتى في البلدان المرتفعة الدخل، لا زالت إمكانية الوصول إلى الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تعتمد بشكلٍ كبير على الخلفية الاجتماعية والاقتصادية. ففي فرنسا وأيرلندا، يبلغ الفارق في المشاركة حوالي 50 نقطة مئوية بين الأطفال من سن الولادة إلى سنتَيْن في الأُسر الفقيرة والميسورة. وعالمياً، التحق 75 في المائة من الأطفال في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي لمدة سنة واحدة قبل بلوغهم سن الدخول الرسمي في المرحلة الابتدائية للعام الدراسي المنتهي في 2020. وقد بلغ صافي النسبة المعدلة للالتحاق بالتعليم في البلدان المنخفضة الدخل (45 في المائة) وضعفها في البلدان المرتفعة الدخل (91 في المائة).

الغاية 4-3 التعليم التقني والمهني والجامعي وتعليم الكبار

يستمر النقص في التمويل على مستوى التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، وغالباً ما يُهمل في كثير من البُلدان، مع أن بعض البلدان مثل أرمينيا والبرازيل وبوروندي وكوستاريكا وإندونيسيا وأوروغواي قد رفعت معدلات مشاركتها في هذا المجال بصورةٍ كبيرة في الأعوام الـ 15 الأخيرة. قد لا يبدو التعليم المهني الثانوي خياراً جذاباً في رُبع البلدان بما أنه لا يقدم شهادة مهنية تتيح خيار متابعة التعليم الجامعي مباشرةً، خلافاً لشهادة الثانوية العامة. وبالمقابل، في 30 في المائة من البلدان، يتمتع خريجو المعاهد الثانوية الجامعية بفرصة الدخول مباشرةً إلى الجامعة.

الشكل 6:
بيانات القيد في التعليم الجامعي قد تضخّم أو تقلل من نسبة الحضور الفعلي
إجمالي نسب الحضور والقيد في التعليم الجامعي، *2015-2019*



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

وقد بلغت النسبة الإجمالية للالتحاق بالجامعات عالمياً 39 في المائة، مُواصِلةً نموّاً متوسطاً وثابتاً بنسبة نقطة مئوية واحدة لكل سنة منذ عام 2000. ولكن هذه البيانات الإدارية قد لا تتطابق دائماً مع بيانات الدراسات الاستقصائية بشأن الحضور (**الشكل 6**). فنسبة الالتحاق قد تقلل من نسبة الحضور إذا اتجه عدد كبير من الطلاب إلى الدراسة في مؤسسات غير محسوبة في الإحصاءات الرسمية بسبب عدم الاعتراف بها أو الترخيص لها. وفي المقابل، يمكن لنسبة الالتحاق أن تضخم نسبة الحضور إذا التحق عدد كبير من الطلاب شكلياً وحسب، خاصة عندما تكون رسوم التدريس مجاناً وعندما ترتبط صفة الطالب بخدماتٍ مدعومة. بالإضافة إلى ذلك، ترتبط البيانات الإدارية بفئة عمرية شكلية هي 5 سنوات مباشرةً بعد سن التخرج من التعليم الثانوي العالي، ولكن التعليم الجامعي في أعمارٍ كبيرة يبدو شائعاً أيضاً خاصة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

فإذا اعتبرنا أن تكاليف التعليم الجامعي مقبولة بالنسبة إلى الكبار من منظور الحياة ككل، إلا أن هذا لا يجعلها مقبولة مُسبقاً. فالوضع الاقتصادي بالنسبة إلى تقاسم التكاليف في التعليم الجامعي يعتمد اعتماداً حاسماً على الطلاب المستقبليين الذين لا يواجهون قيوداً تحدد الائتمان الطلابي. وتتوفر القروض الطلابية على أنواعها في أكثر من 70 بلداً، وقد تحوّلت إلى سوقٍ يعادل تريليون دولار. وفي بلدانٍ كثيرة، تبدو حصة دخل المقترضين المطلوبة لإعادة دفع قروض الطلاب باهظة، خاصة بالنسبة إلى الخريجين الأشد حرماناً. والإصلاحات السياسية الأكثر أملاً شملت الانتقال من قروض شائعة الاستخدام تُسَدَّد لاحقاً وفق إطارٍ زمني محدد إلى قروض مشروطة بالدخل.

في معظم البلدان المرتفعة الدخل، ينفرد أصحاب الأعمال بالحصة الأكبر من مقدّمي خدمات التعليم والتدريب للكبار، ما يلقي الضوء على الحاجة إلى سياساتٍ تستهدف الأفراد الموجودين خارج سوق العمل. وحتى بالنسبة إلى الأفراد الموظّفين، يُعدّ الوقت اللازم لمواصلة التدريب مهمّاً مثلما هي الجهة الراعية، مما يستدعي اتخاذ تدخلات عامة لاستحداث برامج إجازة التعليم. وتظهر البيانات الطولية من ستة بلدان مرتفعة الدخل أن تعليم الكبار يشكل سعياً متكرراً بالنسبة إلى أقليةٍ لا يُستهان بها من السكان، خاصة بين الأشخاص الأكثر تعليماً.

الغاية 4-4 مهارات للعمل

في 10 بلدان فقط من بين 91 بلداً ذات البيانات، يذكر معظم الكبار تمتعهم بـ 5 مهارات على الأقل من بين 9 مهارات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) المرصودة من أجل المقارنات العالمية. وفي نصف البلدان تقريباً، لا يجيد معظم الكبار أي مهارات. وفي معظم البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل، هناك عدد قليل وحسب من الشباب ممّن لم يتموا المدرسة الإعدادية يتمتعون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وفي العراق وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وسيراليون، حتى الكبار الأكثر تعليماً يجيدون أقل من مهارتَين من بين تسع مهارات. كما أن الوصول إلى الأجهزة والاتصال بشبكة الإنترنت يمثل حاجزاً آخرَ: فحتى على مستوى الشباب من عمر 20 إلى 24 سنة، ذكرَ 98 في المائة من النساء و90 في المائة من الرجال في تشاد أنهم لم يستخدموا الإنترنت قط؛ وبلغت النسب في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية 61 و63 في المائة على التوالي، وفي تونس 36 و31 في المائة على التوالي.

لقد دُمج التفكير الحاسوبي في المناهج الدراسية الوطنية. وقد فرضت فنلندا البرمجة والتفكير الخوارزمي (اللوغاريتمي) بصورةٍ إلزامية ابتداءً من الصف الأول وكنشاطٍ عابرٍ للمنهج الدراسي. وفي استعراض لثمانية بُلدان مرتفعة الدخل عام 2018، تبيَّن أن الطلاب الذين استخدموا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بصورةٍ أكثر تواتراً في المدرسة ولمهام ذات صلة بالدراسة لم يسجلوا بالضرورة نتائج أعلى من أقرانهم، كما أن الطلاب ممّن لديهم تجارب سابقة مع البرمجة لم ينجحوا بالضرورة في نقل هذه المهارات إلى بيئات خالية من البرمجة.

يشكّل الإلمام بالشؤون المالية مهارةً أساسية بالنسبة إلى الأُسر المعيشية في الاقتصادات الحديثة وكذلك بالنسبة إلى الكبار في حياتهم بشكلٍ عام، ولكن لا يحظى الجميع بالفرصة لتعلم مفاهيم مالية كبرى في المدرسة. وقد شمل برنامج التقييم الدولي للطلاب عام 2018 وحدة اختيارية لمحو الأمية المالية، وقد استُخدمت في 20 نظاماً من النُظُم التعليمية المشاركة. وفي جميع البلدان المشاركة، كانت الفتيات أقل عرضةً للإبلاغ عن أنشطة صف مرتبطة بمواضيع مالية رغم أن التثقيف المالي يُعد عادةً من ضمن الرياضيات، ويشكّل مادةً غير اختيارية بشكلٍ عام.

الغاية 4-5 الإنصاف

لا تزال عدم المساواة بين الجنسين تشكّل مصدر قلقٍ عام، حتى وإن كان فهم المجموعة الكبيرة من التحديات على مختلف الصعد وفي مختلف الأماكن يقتضي الوضوح. تشكّل المرحلة العليا من التعليم الثانوي المستوى الذي قد تتعرض فيه الفتيات المراهقات لحرمانٍ شديد (على سبيل المثال في بِنين وتشاد والنيجر) ولكنهن أيضاً قد يحظين بامتياز وبتغيير الظروف سريعاً لصالحهن. ويجري ذلك في مجموعةٍ كبيرةٍ من البلدان، بما فيها تلك البعيدة جداً عن تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة المرتبط بأقرانها في مناطق محددة، بما فيها كمبوديا والكونغو وغامبيا وغانا وملاوي ورواندا.

فالثروة التي قد تُقاس على مستوى الأسرة المعيشية لا تكشف دائماً عن الحرمان الذي يعاني منه الأطفال على وجه التحديد. وفي عدّة بلدان، ينتمي 10 في المائة من الأطفال المحرومين إلى الأُسر الأكثر ثراءً، ولكن أكثر من 30 في المائة من الأطفال في الأُسر المعيشية الأكثر فقراً لا يعانون من الحرمان. فإن مستوى حرمان الطفل قد يشكل مؤشراً إضافياً قوياً على محصلات التعليم.

هناك أعداد كبيرة من الأطفال الذين يرتادون مدارس تخضع لسيطرة مجموعات مسلّحة غير تابعة للدولة. وتختار هذه المجموعات أن تقدّم خدمات التعليم لأسباب كثيرة، سواء من خلال السيطرة المباشرة أو التدخلات الانتقائية، على سبيل المثال في المنهج الدراسي أو السماح لمقدّمي الخدمات الأساسيين بمواصلة العمل. ويشكّل

التعليم خدمةً من بين الخدمات الأعلى كلفةً المطلوبة من المدنيين؛ وعدم تقديمها قد يؤدي إلى الاستياء.

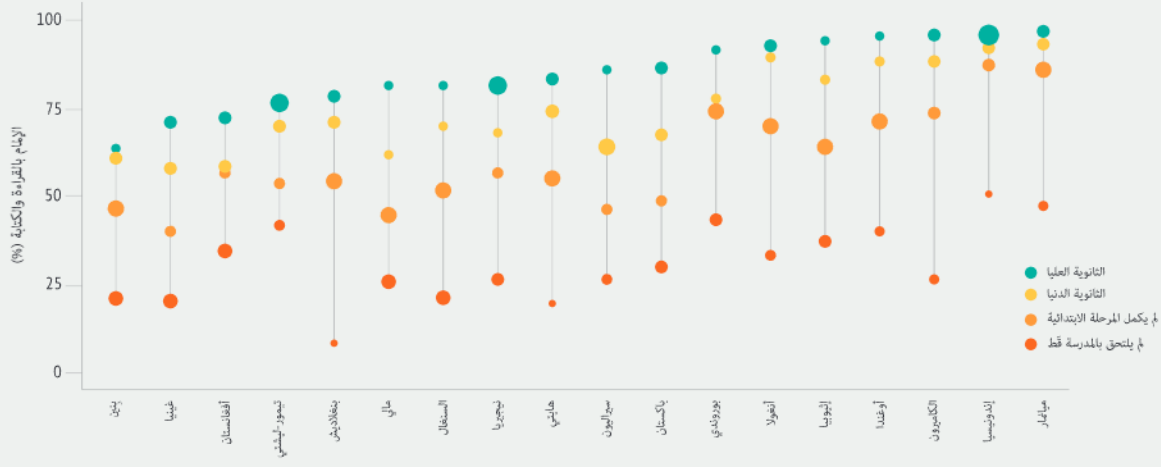
وتتمثّل التحديات في التنوُّع اللُّغوي في التعليم. ففي بلدان أفريقيا الغربية والوسطى، لا سيما تشاد وغامبيا وتوغو، يبدو أن نسبة الأطفال في سن 7 إلى 14 ممّن يتحدّثون لغة التدريس في البيت لا تتعدّى 5 في المائة. فهناك نهجٌ يجمع بين سياسة لغة التدريس ومصادر البيانات اللغوية وتقدير أعداد السكان في سن التعليم المدرسي ونسب الملتحقين بالمدارس يرى أنّ 37 في المائة من الأطفال في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل قد درسوا باستخدام لغة مختلفة عن اللغة المحكية في بيوتهم: 27 في المائة منهم يتحدثون بلغة تكتبها الأقليات، و10 في المائة منهم يتحدثون بلغة أقل شيوعاً، ولكل لغة عدد قليل نسبياً من المتحدثين.

الغاية 4-6 محو أمية القراءة والكتابة والحساب

لقد أظهرت الإحصاءات العالمية أنه بين الكبار البالغين من العمر 15 سنة وما فوق، هناك 83 في المائة من النساء و90 في المائة من الرجال الملمّين بالقراءة والكتابة - تبلغ الفجوة 7 نقاط مئوية. وهناك أكثر من امرأة واحدة بين كل 4 نساء شابات أمّية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث ارتفعت معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة لدى النساء الشابات بأقل من نقطة مئوية كل سنة. وعالمياً، منذ عام 1999 تراجع عدد النساء الأميات في شرق آسيا وجنوب شرق آسيا، مقابل زيادةٍ في عدد النساء الأميات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. بالإضافة إلى ذلك، فإن الافتراض أن كل تلميذ يغادر المرحلة الثانوية هو ملم بالقراءة والكتابة يعني أن مستوى الإلمام الحقيقي كان مبالغ في تقديره سابقاً. فوفقاً لبيانات صادرة عن دراسة استقصائية حديثة في 18 بلداً، تبيّن أن نصف الطلاب تقريباً ممّن أتموا المرحلة الإعدادية هُم دون المستوى الأساسي للإلمام بالقراءة والكتابة، وهو ما يُعرف بأنه القدرة على قراءة جملة بسيطة (**الشكل** 7).

والحقيقة العكسية أن عدم الالتحاق بالمدرسة لا يساوي الأمية، مما يسلط الضوء على أهمية اكتساب الإلمام بالقراءة والكتابة خارج المدرسة. في ما يتعلق بالعدد التقديري للسكان الأميين، فإن التحاق الكبار ببرامج الفئة الأولى من التصنيف الدولي الموحد للتعليم (إسكد) يبلغ 1 في المائة أو أقل في بوليفيا وهندوراس وموزامبيق وقطر وسورينام، و2 في المائة في البحرين وبيرو، و3 في المائة في كولومبيا وتايلند، و4 في المائة في المملكة العربية السعودية و8 في المائة في الجمهورية الدومينيكية.

الشكل 7:
لا يمكن التسليم حتى بأن تاركي مرحلة التعليم الثانوي قد اكتسبوا الإلمام بالقراءة والكتابة.
نسبة الإلمام بالقراءة والكتابة للفئة العمرية بين 20 و24 سنة، حسب التحصيل الدراسي، بلدان معيّنة، 2015-2019



ملاحظة: حجم النقطة تناسبي مع عدد السكان لكل مستوى من مستويات التحصيل الدراسي.
المصدر: تحليل بيانات الدراسة الاستقصائية الديمغرافية والصحية من إعداد فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

والبيانات المُتاحة قليلة جداً حتى بما يتعلق بالمهارات الحسابية البسيطة. ويمكن قياس الإلمام بمبادئ الحساب الأساسية على أنه نسبة السكان الذين يشيرون إلى أعمارهم بشكلٍ صحيح، ما يعكس قدرتهم على العمل مع أعداد بسيطة وصحيحة. وفيما يتمكن معظم الأميين من تجاوز هذه العتبة، لا سيما الأشد فقراً منهم، يُعد هذا المقياس مناسباً لفحص الاتجاهات التاريخية في تعلُّم الحساب. وهناك تحليل عن مسح الأُسر وبيانات الإحصاء السكاني يسمح بتتبع الإلمام بالحساب لدى السكان المولودين بين عام 1960 وحتى أواخر العام 2010 في 42 بلداً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. والتحسينات التي أجريت مع مرور الزمن كانت هامشية ولم تتوفر بصورةٍ مستدامة بالنسبة للأشد فقراً. كما أن الزيادة الكلية لنسبة المُلمّين بالحساب في أفريقيا يُعزا تماماً تقريباً إلى زيادة المشاركة في المدارس.

الغاية 4-7 التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

تُعنى الغاية 4-7 أكثر من أي غاية أخرى بخطة الهدف 4 لناحية معالجة ما يحتاج الطلاب إلى تعلُّمه بُغية تجسيد التطلُّعات التحويلية لهدف التنمية المستدامة رقم 4. تُعدّ النسبة المئوية متدنية للمدارس التي تعلم مهارات حياتية بشأن فيروس العوز المناعي البشري (HIV) وتقدم تعليماً في التربية الجنسية، خاصة في المرحلة الإعدادية، على سبيل المثال 2.5 في المائة من المدارس الإعدادية في بوركينا فاسو و6 في المائة في النيجر. ولكن الإرشادات التقنية الدولية بشأن التربية الجنسية، التي أصدرتها الأمم المتحدة، توصي بتغطية البلوغ والدورة الشهرية قبل أن يختبرها المتعلّمون، على سبيل المثال من عمر 9 إلى 12 سنة. كما أن أداة استعراض برامج التربية الجنسية وتقييمها التي أعدّتها منظمة اليونسكو ترتكز إلى تقريرٍ عن التقدُّم المُحرَز على الصعيد العالمي بشأن التربية الجنسية الشاملة. ومن بين 24 بلداً، جرى تقييم 3 بلدان فقط على أنها تقدم محتوى "متقدّماً" في المنهج يتناول الصحة الجنسية والتناسلية للتلاميذ بعمر 9 إلى 12 سنة، وجرى تقييم 5 بلدان على أنّها "أنشأت" المحتوى.

في الدراسة الدولية لتدريس التربية الوطنية والمواطنة التي أجريت عام 2016 وتناولت 23 بلداً متوسط الدخل من الشريحة العليا ومرتفع الدخل، تبيّن أن نسبة الطلاب ممّن لديهم فهم ملائم للقضايا المرتبطة بالمواطنة العالمية تتراوح بين 40 في المائة في الجمهورية الدومينيكية، ولاتفيا، وهولندا إلى 70 في المائة تقريباً في كرواتيا وجمهورية كوريا والسويد. وفي دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي (TIMSS) التي أجريت عام 2019، تبيّن أن نسبة الطلاب الذين حققوا مستوى كفاءة في معرفة العلوم البيئية بالكاد بلغ 30 في المائة. وتهدف التربية المرتبطة بتغيُّر المناخ إلى مساعدة السكان على فهم الأثر الناتج عنه، ومعالجته، وتخفيفه، والتكيُّف معه. وقد نشأت سلسلة جديدة من الموجزات القُطرية عن الإبلاغ والتعليم بشأن تغيُّر المناخ في التقرير العالمي لرصد التعليم وفي مشروع الرصد والتقييم للإبلاغ والتعليم بشأن المناخ تُقدِّم منظوراً مقارناً. والمجموعة الأولى التي تضم 20 موجزاً قُطرياً تشمل جميع المناطق وفئات البلدان المصنفة حسب الدخل. والمجموعة الثانية تضم ما يصل إلى 50 موجزاً قُطرياً مُزمَع نشرها عام 2022. يفيد التحليل الأولي بأن التركيز على تغيُّر المناخ وُجد في 40 في المائة فقط من قوانين التعليم الوطني وفي 45 في المائة من الخطط والاستراتيجيات في قطاع التعليم.

الغاية 4-أ- المنشآت التربوية والبيئات التعلّمية

لا يمكن الاستفادة من التعلُّم الجيد إذا كانت البيئة غير مؤاتية لذلك، فكيف إذا كانت البيئة تهدد صحة الأطفال. واليوم يحظى إعلان المدارس الآمنة بتأييدٍ من 112 دولة، علماً أنه يشكل تعهُّداً سياسياً بين الحكومات بحماية الطلاب والمعلّمين والمدارس والجامعات من أي هجوم في أوقات النزاع المسلح. وتتزايد الدلائل التي تثبت أن العقاب البدني لا يؤدي إلى انتهاك حقوق الطفل وحسب، بل يؤثر أيضاً على المحصلات التعليمية. والآن تُعدّ العقوبة البدنية محظورة بالكامل في المدارس في 156 بلداً.

قد تكون المدارس هي المكان الوحيد الذي تتوفر فيه للأطفال المياه ومرافق الصرف الصحي والمرافق الصحية. ففي ليبيريا يحظى عدد محدود من الأُسر المعيشية بمرافق صحية تفي بالمعايير الدولية الأساسية، ولكن 69 في المائة من المدارس تفي بها. ولكن يمكننا أن نستنتج أن المدارس الصغيرة التي تقع بشكلٍ أساسي في مناطق نائية أو ريفية هي أقل قدرة على الوفاء بمعايير جودة البنية التحتية من المدارس الكبيرة. ففي كابو فيردي، 22 في المائة من المدارس الابتدائية كانت تفتقر للمرافق الأساسية لغسل اليدين عام 2018. ولكن المدارس الابتدائية الأصغر التي تبلغ نسبتها 22 في المائة كانت تشكل 2 في المائة فقط من نسبة الالتحاق بالمرحلة الابتدائية. وعلى الصعيد العالمي، من المرجح بذلك أن تكون نسبة الأطفال ممّن يرتادون مدارس تفتقر إلى مرافق أساسية أدنى بكثير من نسبة المدارس.

وبعيداً عن المرافق المادية، هناك جوانب أخرى مثل تنظيم التقويمات المدرسية - من توزيع أيام التدريس على الأسابيع والسنوات إلى مدة اليوم الدراسي وتقسيمه - قد تؤدي إلى نتائج هامة على مستوى الجودة والإنصاف في نُظُم التعليم. فهيكل التقويم الدراسي في بعض الدول يُعزا إلى تأثير التاريخ الاستعماري أكثر من المواسم، ولا يتطابق فعلاً مع الدورات الزراعية المحلية في البلاد. ويشكّل توقيت بداية اليوم الدراسي أهميةً أيضاً. فتأخير بداية اليوم الدراسي يتيح مزيداً من النوم للطلاب، كما تبيّن أنه أكثر ملاءمة للساعة البيولوجية لدى المراهقين، علماً أن ذروة الانتباه تتحقق لديهم في وقتٍ متأخرٍ من الصباح وفي المساء.

الغاية 4-ب- المنح الدراسية

ارتفعت المساعدة الإجمالية لدعم تنقل الطلاب بنسبة 30 في المائة بين عامَي 2015 و2019 إذ زادت من 3.4 مليار دولار أمريكي إلى 4.4 مليار دولار أمريكي. وتضاعف مجموع المنح الدراسية في البلدان المنخفضة الدخل من عام 2015 إلى 2019 بنموٍّ يتجاوز القيد في التعليم الجامعي. ولكن بالنظر إلى البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل، فإن عدد الطلاب الخارجين قد تجاوز بكثير النمو في المنح الدراسية. وكمعدلٍ وسطي، أتيحت لكل طالبٍ دولي منحة دراسية عام 2019 أقل من المنحة التي أتيحت عام 2006. والبيانات المتوفرة غير متكافئة وتُظهر عدم تحقيق الهدف بالتوسع الكبير في المنح الدراسية بحلول عام 2020. ولكن الجهات المانحة أكثر ميلاً لتقديم منح دراسية إلى عدد أكبر من البلدان النامية مقارنة بعام 2015، والأهم من ذلك، فإن الدول المتلقية هي أقل ميلاً للاعتماد على جهة أو جهتين مانحتين أساسيتين.

واليوم، يُستبدَل مبدأ "هجرة الأدمغة" حيث يرحل الخريجون الحاصلون على منح ولا يعودون إلى بلادهم، بمفهومٍ أكثر تعقيداً قائم على "تداول الأدمغة". وتشير التقديرات الحديثة إلى أن عودة المهاجرين باتت تشكل جزءاً كبيراً من تدفق الهجرة إلى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وأمريكا اللاتينية، وأن هؤلاء المهاجرين عادوا بمستوى تعليمي أعلى بشكلٍ عام. وتعترف بعض البلدان بأنه حتى المواطنين ذوي المهارات العالية الذين لن يعودوا إلى ديارهم في المستقبل المنظور، يشكلون مكسباً إذا تم إشراكهم بشكلٍ مناسب. ومن بين 22 بلداً من أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي خضعوا للتحليل في إطار مؤشر سياسات الهجرة، حافظ 8 منها على الشبكات الرسمية لتداول الأدمغة. وقد وُضعت خريطة مبكرة لسياسات المغتربين في 35 بلداً تمثل جميع مناطق العالم ومستويات الدخل وأنواع الحكومات، حيث تبيَّن أن ثُلُثَي هذه البلدان حافظت على شبكاتٍ علمية من نوعٍ ما ونصفها فرضَت العودة الإلزامية على الطلاب الذين سافروا إلى الخارج للدراسة بموجب منحٍ دراسية.

الغاية 4-ج- المعلّمون

تشير البيانات المُبلَّغ عنها إلى أن أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تفتقر إلى معلّمين ذوي كفاءة، كما أن هذه المنطقة تضم أدنى نسبة من المعلّمين الذين يستوفون المعايير الوطنية: 57 في المائة في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي (مقابل 83 في المائة في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي)، و67 في المائة في المرحلة الابتدائية (مقابل 85 في المائة في شمال أفريقيا وغرب آسيا)، و61 في المائة في المرحلة الثانوية (مقابل 78 في المائة في آسيا الوسطى وجنوب آسيا). وبالتالي، تبلغ نسب الطلاب/المعلّمين المدرَّبين ضعف النسبة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى كمتوسط عالمي، بالرغم من تحسُّنٍ بسيط منذ العام 2015.

وحتى المعلّمين المؤهَّلين قد يفتقرون إلى كفاءة مناسبة لتدريس مواد محددة موكلة إليهم. وتبدو ظاهرة التدريس خارج نطاق الاختصاص منتشرة في مناطق كثيرة حول العالم. وتبيَّن في 40 نظاماً تعليمياً على الأقل من بين النُظُم المشاركة في الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلُّم لعام 2018، أن أكثر من 10 في المائة من مدرّسي العلوم في المرحلة الإعدادية لم يتلقوا أي تعليم أو تدريب رسمي في هذه المادة. والأمر مماثل بالنسبة إلى معلّمي الرياضيات. وفي جورجيا والمملكة العربية السعودية، هناك أقل من 60 في المائة من مدرّسي مواد العلوم والرياضيات ممّن تلقوا تدريباً في هذا المجال كجزءٍ من تعليمهم الرسمية. والتعليم خارج نطاق الاختصاص يثير شواغل متعلقة بالإنصاف، إذ ليس الجميع مؤهلونَ على نحوٍ متساوٍ للتعليم خارج نطاق الاختصاص ولا للتعلُّم على يد مدرّسٍ خارج نطاق الاختصاص، وغالباً ما يبدو ذلك أكثر شيوعاً في المواقع والمدارس الريفية التي تستقبل الطلاب الأكثر حرماناً.

أظهرت التقديرات الجديدة المرتبطة بمؤشر رواتب المعلّمين الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء، التي تدرس نسبة أجرة المعلّم مقابل مهنٍ أخرى تتطلب مستوى مماثلاً من المؤهلات، أن الفروقات البسيطة بين المعلمين في مستوياتٍ مختلفة من التعليم داخل البلد نفسه تُعدّ صغيرة بشكلٍ عام مقارنةً بالفروقات بين البلدان. وفي البلدان المرتفعة الدخل التي تورد أكبر عددٍ من الأدلة، يبدو أن المعلّمين يحصلون على أجورٍ أقل مقارنةً بالمهنيين المماثلين العاملين في قطاعاتٍ أخرى (**الشكل 8**).

يُعدّ مؤشر رواتب المعلّمين دليلاً على تحفيزهم. ولكن هذا التحفيز يتأثر بعوامل أخرى كثيرة وفق ما يشير إليه تحليلٌ حديثٌ تناول نسبة تغيُّب المعلّمين بصورةٍ كبيرة في ثمانية بلدان في شرق أفريقيا والجنوب الأفريقي. فحسب التقارير الذاتية للمعلّمين، نسبة مَن يتغيّبون عن المدرسة مرة واحدة في الأسبوع على الأقل تتراوح بين أقل من 10 في المائة في كينيا ورواندا إلى نحو 30 في المائة في جنوب السودان. ويبرر المعلّمون غيابهم لدواعي صحية (62 في المائة) ولأسباب عائلية (35 في المائة)، يليها أسباب متعلقة بأحوال الطقس (خاصة في أثناء هطول الأمطار الغزيرة والحرارة المفرطة) وبإجراء معاملات رسمية وبمشاكل النقل.

التعليم في أهداف أخرى من أهداف التنمية المستدامة

إنّ توفُّر الطاقة في البيت قد يلعب دوراً هاماً في تمكين الأطفال من المشاركة في الأنشطة التعليمية. فإنشاء برنامج الكهربة في ريف بوتان قد ساعد على تخفيف استعمال حطب الوقود وأدى إلى إتاحة 0.8 سنوات إضافية من التعليم المدرسي، مع آثارٍ إيجابية تطول الفتيات والفتيان. وتوفُّر الطاقة في المدارس من شأنه أن يحسن بيئة التعليم ويوسّع نطاق الوصول إلى موارد التعلُّم. وأظهر برنامج المساعدة على إدارة قطاع الطاقة أن 72 في المائة من المدارس في كينيا وفقط 22 في المائة من المدارس في أثيوبيا كانت موصولة بشبكة الكهرباء العامة الوطنية. وتساعد الطرقات

على تخفيف وطأة الفقر وتشجيع التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بما في ذلك النواتج التعليمية. وفي إدارة أنتيوكيا في كولومبيا، يرتبط تحسين الطرقات الريفية بتعزيز الأداء التعليمي لدى التلاميذ في الأرياف.

وفي السباق الجاري نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة بحلول عام 2030، أُحرز تقدّمٌ ملحوظ على مستوى تحسين تكنولوجيا الطاقة المتجددة للانتقال إلى الطاقة الشمسية والريحية بدعمٍ من استثمارات كبرى. كما وتتزايد حملات التوعية بشأن الحاجة إلى استهلاك الطاقة وإنتاجها بصورةٍ مستدامة. ولكن يبدو من الصعب تحسين مجالات الأهداف التي لا تتسم بوجهةٍ سوقية - مثلاً، المساواة في إتاحة تكنولوجيا الطهي النظيف، والخبرة في مصادر الطاقة المتجددة، والمساعدة المالية المقدَّمة للبلدان الأقل نمواً من أجل بناء القدرات، وتطوير القوى العاملة بصورةٍ متنوعة ومنصفة. والتعليم من شأنه أن يدعم تحقيق الأهداف المستدامة. ويتعيّن على المؤسسات التعليمية أن تحسّن مستوى فهم الطلاب للتحديات المرتبطة بالطاقة وبشؤونٍ أخرى ذات صلة بالاستدامة. فالتوعية العامة قد تؤدي إلى تغيير اجتماعي أوسع. ولا بد من الإسراع في تنمية القدرات المهنية بهدف دعم عملية التحوُّل إلى الاقتصاد الأخضر.

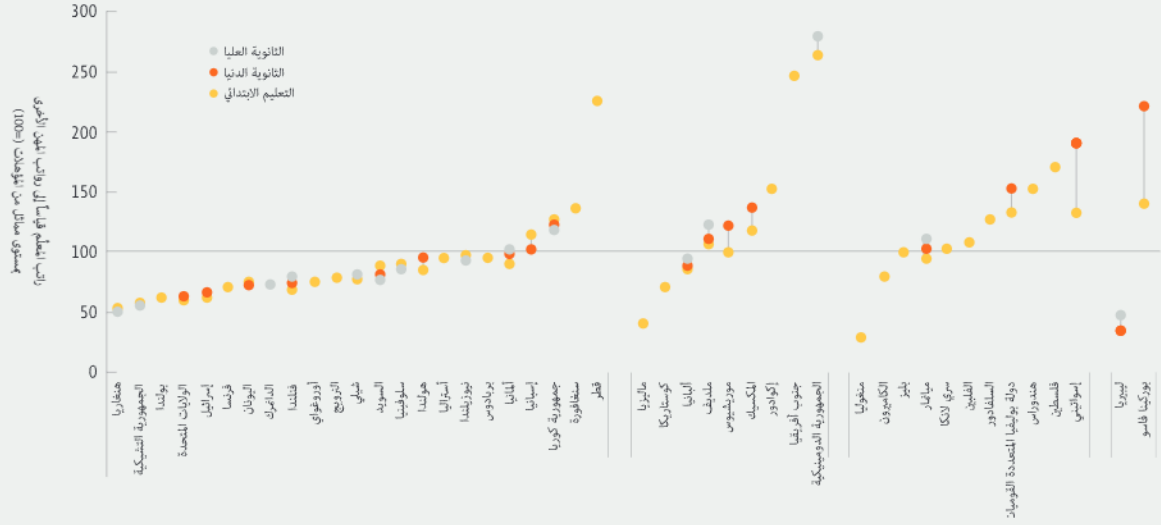
رصد التمويل

نمت حصة الإنفاق العام على التعليم من 13.8% في عام 2000 إلى 14.1% في عام 2019. وتُشير البيانات عن 71 بلداً إلى أنّ الحصة انخفضت إلى 13.5% في عام 2021، مما يدل على الأثر القوي الذي خلّفته جائحة كوفيد-19. ومن بين 151 بلداً لديها بيانات عن الأعوام 2014-2019، هناك 48 بلداً، أو ما يعادل 32 في المائة من البلدان التي لم تحقق المعايير المرجعية المتعلقة بـ 4 في المائة من إجمالي الناتج المحلي و15 في المائة من إنفاق الحكومة على التعليم، وهناك بعض البلدان كانت فعّالة جداً في طرح البرامج التي تصل إلى أشد الفئات حرماناً. وتقدّم الجزائر معونة تعليمية سنوية، تعادل 23 دولاراً أمريكياً، إلى 3 ملايين تلميذ في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، منها 38% إلى الأشد فقراً ولكن 10% من الأشد ثراءً يتلقّون الدعم أيضاً.

ظلّت المساعدات المالية المقدَّمة إلى قطاع التعليم في حالة ركود عند 15.3 مليار دولار أمريكي عام 2019. وتعني فاعلية المساعدات أشياء مختلفة باختلاف الناس. يركّز أحد التعريفات على ملكية البلد ونتائجه، والشفافية والمساءلة المتبادلة، وشراكات التنمية الشاملة. وقد انخفضت حصة الدعم المباشر للميزانية في إجمالي المساعدات من 6.6% في عام 2002 إلى 2.5% في عام 2019.

وفي تحليلٍ لتقارير استقصائية عن ميزانية الأسر المعيشية من نحو 100 بلد من البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل في سنوات العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين (+2010)، وُجد أنّ التعليم شكّل ما نسبته 3.2% من مجموع الإنفاق الأُسري، وحقق نسبةً مرتفعة بلغت 6% أو أكثر في هايتي ولبنان وفي بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بما فيها رواندا وأوغندا وزامبيا.

الشكل 8:
قياساً إلى مهنيين آخرين، يتقاضى المعلّمون أجوراً أقل نسبياً في البلدان المرتفعة الدخل وأجوراً أعلى نسبياً في بعض البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل
متوسط راتب المعلّمين قياساً إلى مهنٍ أخرى تتطلب مستوى تأهيل مماثل، السنوات الأخيرة المتوفرة في *2015-2019*



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم:

من الذي يختار؟ من الذي يخسر؟

إن الدور المنوط بالجهات الفاعلة غير الحكومية يتجاوز تقديم الخدمات المدرسية ويصل إلى تدخلات تطول مستوياتٍ ومناطق نفوذ مختلفة من التعليم. فإلى جانب استعراض التقدُّم المُحرَز نحو تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، لا سيما الدلالات الناشئة مؤخراً على أثر جائحة كوفيد19-، يحث التقرير العالمي لرصد التعليم 2022/2021 الحكومات أن تنظر إلى كل المؤسسات التعليمية والطلاب والمعلّمين باعتبارهم جزءاً من نظامٍ واحدٍ. يتعيَّن على الحكومات أن تستعين بالمعايير والمعلومات والحوافز والمساءلة اللازمة لتتمكن من حماية حق الجميع في التعليم وإعماله، دون أن تغضّ نظرها عن الامتياز أو الاستغلال لمصالح خاصة. فالتعليم المموَّل من القطاع العام لا يلزم تقديمه حصراً من المؤسسات العامة، ولكن ينبغي المضي في معالجة مباشرة للتفاوت في عمليات التعليم ونواتج تحصيل الطلاب وظروف عمل المعلّمين. وينبغي ألاّ يُعدّ عُنصرا الكفاءة والابتكار سراً تجارياً؛ بل ينبغي نشرهما وممارستهما من قبل الجميع. لتحقيق ذلك، ينبغي الحفاظ على الشفافية والشمولية في عملية وضع السياسات العامة بشكلٍ يعطل المصالح الخاصة.

النداء الجماعي الذي يطلقه التقرير - من الذي يختار؟ من الذي يخسر؟ - هي دعوة موجهة لواضعي السياسات للبحث في العلاقات التي تربطهم بالجهات الفاعلة غير التابعة للدولة في ما يخص بعض الخيارات الجوهرية: بين المساواة في القدرة على الاختيار وحرية الاختيار؛ بين المبادرة المُشجِّعة ووضع المعايير؛ بين فئات سكانية ذات إمكانات وحاجات مختلفة؛ بين التزاماتهم الفورية بموجب الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة والالتزامات المُراد تحقيقها تدريجياً (على سبيل المثال، التعليم اللاحق للمرحلة الثانوية)؛ وبين قطاع التعليم وقطاعات اجتماعية أخرى.

لدعم التقرير العالمي الخامس لرصد التعليم تتوفر أداتان عبر الإنترنت: الموقع الشبكي PEER وهو عبارة عن مورد للحوار بشأن السياسات العامة لوصف الأنشطة والأنظمة غير التابعة للدولة في النُظُم التعليمية حول العالم؛ والموقع الشبكي الجديد VIEW لتعزيز المصادر وتقديم معدلات إتمام تقديرية بمرور الوقت.

unesco
التقرير العالمي
لرصد التعليم

أهداف
التنمية
المستدامة

www.unesco.org/publishing ·www.unesco.org/gemreport