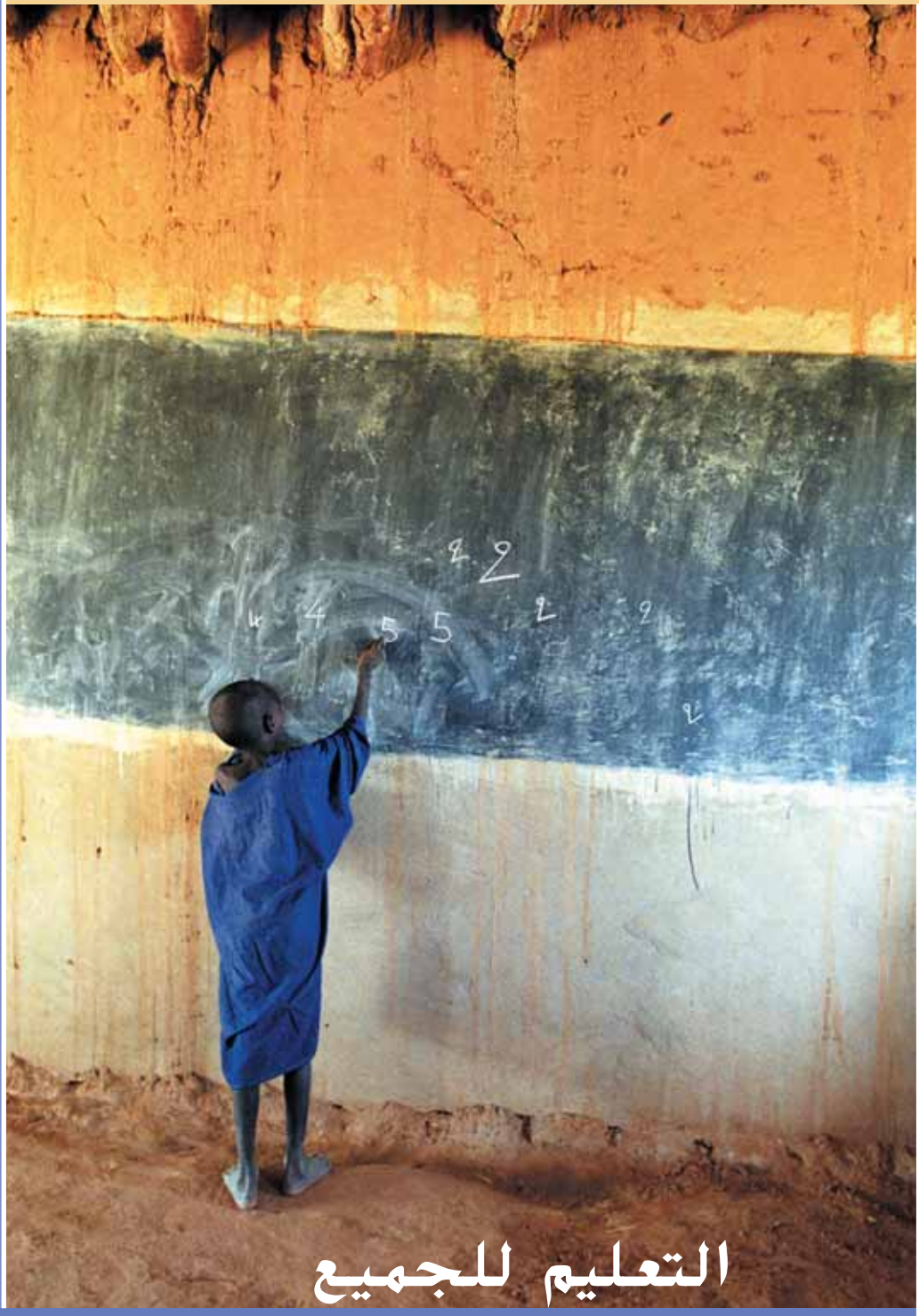
ملخص



التعليم للجميع

ضرورة ضمان الجودة

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع – ٢٠٠٥

نحو تحقيق التعليم للجميع:

ضرورة
ضمان الجودة

ملخص التقرير

UNESCO Publishing

إن التسميات المستخدمة في هذا المطبوع، وطريقة عرض المواد فيه، لا تعني بالضرورة التعبير عن أي رأي من جانب اليونسكو فيما يخص الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، أو للسلطات القائمة هناك، أو فيما يتعلق بتعيين حدود أو تخوم ذلك البلد أو الإقليم، أو المدينة أو المنطقة المعنية.

«إن التحليلات والتوصيات المتعلقة بالسياسة العامة والواردة في هذا التقرير لا تمثل بالضرورة آراء اليونسكو. وهذا التقرير مطبوع مستقل تعمل اليونسكو على إصداره لصالح المجتمع الدولي. والتقرير هو نتاج جهد جماعي شارك فيه أعضاء «فريق التقرير» والعديد من الأشخاص الآخرين والوكالات والمؤسسات والحكومات. ويتحمل مدير التقرير المسؤولية العامة عن وجهات النظر والآراء المعرب عنها في التقرير.»

مسائل تتعلق بالبيانات

إن دقة وتماسك البيانات وتوافرها في الوقت الملائم، سواء من حيث النوع أو الكم، شروط أساسية لضمان الرصد الفعلي للتقدم المحرز في تحقيق أهداف التعليم للجميع. كما أن توافر بيانات من هذا النوع يعدّ ضرورياً لإعداد سياسات تعليمية قائمة على الأدلة ولتقييم الممارسات على نحو دقيق. تعتبر البيانات التفصيلية ضرورية لتحديد أوجه التفاوت الأكثر خطورة ولتيسير وتحسين عمليات التخطيط والتقييم على المستويين الوطني والمحلي.

ويستند هذا التقرير في المقام الأول إلى البيانات الإدارية التي توفرها الحكومات الوطنية سنوياً لمعهد اليونسكو للإحصاء. وتتعلق أحدث الإحصاءات المتوافرة من هذا المصدر بالعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢. وهي تشمل مجموعة من البيانات المضمونة الجودة التي تم تجميعها، باستخدام التصنيف الدولي المقنن للتعليم، على نحو يتيح مقارنة الإحصاءات التي تخص أغلبية البلدان. ولا محالة بالتالي من أن تكون هناك مدة فاصلة بين قيام حكومات البلدان المختلفة بجمع البيانات (ونشرها في كثير من الأحيان) وقيام معهد اليونسكو للإحصاء بإصدارها لاستخدامها في إعداد هذا التقرير ووثائق أخرى.

ويبذل معهد اليونسكو للإحصاء حالياً جهوداً كبيرة لتسريع عملية جمع البيانات وخفض الفترة الفاصلة الراهنة، التي تبلغ سنتين، إلى النصف. وسيتوقف نجاح المعهد في هذا المسعى في حالات كثيرة على مدى تمكن الحكومات من تعزيز قدراتها الخاصة في مجال جمع وتحليل البيانات، وذلك بمساعدة المعهد ووكالات أخرى. ويسعى المعهد أيضاً إلى إعداد برنامج رئيسي في مجال بناء القدرات الإحصائية. نظراً لأن جودة البيانات المنشورة مرهونة بجودة البيانات التي توفرها البلدان.

ومن الجدير بالملاحظة أن التقرير يستند أيضاً إلى مصادر أخرى للبيانات، بما في ذلك البيانات المستمدة من استقصاءات الأسر المعيشية ومن دراسات أعدت خصيصاً لهذا الغرض. وتثري هذه البيانات القدرة التحليلية للتقرير وتسمح باستعراض أحدث التغييرات في سياسات البلدان وتأثيرها المحتمل على تحقيق أهداف التعليم للجميع.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

المدير
كريستوفر كولكلوف

ستيف باكر (نائب المدير)،
ألبيرت موتيفانس (معهد اليونسكو للإحصاء)،
يان فان رافنس، أولريكا بيبلر باري، لينه بوشيرت، نيكول بيلا،
سينثيا غوتمان، فيتوريا كافيجيوني، يوسف سيد، فاليري دجيوزه،
كارلوس أجيو، جود فرانسمان، إيكوكو سوزوكي، ديلفين نسينجيمانا،
ليليلان فونغ، فرانسوا لكليرك، فاضلة كايو، روزيه كوسو

صدر عام ٢٠٠٤ عن منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة
7 Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP
التصميم الطباعي: سيلفين بانيز
إخراج: واكيم خوري
© اليونسكو ٢٠٠٤
طبع في فرنسا
ED-2004/WS/43 CLD - 16813

للمزيد من المعلومات عن التقرير، يرجى الاتصال بأحد العناوين التالية:
The Director
EFA Global Monitoring Report Team
c/o UNESCO, 7 Place de Fontenoy, 75352 Paris 07, France
العنوان على الانترنيت: efareport@unesco.org
الهاتف: 28 21 68 45 1 33+
الفاكس: 27 56 68 45 1 33+
عنوان البريد الإلكتروني: www.efareport.unesco.org

التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم للجميع

٢٠٠٣-٢٠٠٤، قضايا الجنسين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة
٢٠٠٢، التعليم للجميع: هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟

إلى أين وصل العالم في تحقيق أهداف التعليم للجميع الستة؟

الهدف الأول التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة. لا يزال التقدم نحو تحقيق انتفاعٍ أوسع بالتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة بطيئاً، ويرجح ألا ينتفع الأطفال المنتمون إلى الأوساط المحرومة بهذه التربية والرعاية. ولا يتوقع أن يحصل الطفل في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلا على ٠،٣ سنة من التعليم ما قبل الابتدائي، مقارنة بنحو ١،٦ سنة في أمريكا اللاتينية والكاريبي و٢،٣ سنة في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية. وفي الكثير من الدول النامية، تُوكل برامج التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة إلى معلمين ذوي مؤهلات منخفضة المستوى.

الهدف الثالث تعلم النشء والكبار. كانت الجهود الرامية إلى رفع مستوى المهارات لدى النشء والكبار هامشية في القلة من الدول النامية التي أجرت عمليات تقييم لبرامج تنمية المهارات لديها. ولا يزال من الصعب تقييم التقدم المحرز على الصعيد العالمي.

الهدف الخامس قضايا الجنسين. على الرغم من أن الكثير من الدول في العالم قد أحرز تقدماً كبيراً نحو تحقيق المساواة بين الجنسين في مرحلتي التعليم الابتدائية والثانوية خلال العقد الماضي، فإن تفاوتات كبيرة لا تزال قائمة لا سيّما في الدول العربية، وافريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا. وقد شكلت الفتيات في عام ٢٠٠١ أكثر من ٥٧٪ من مجموع الأطفال في العالم الذين هم في سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية لكنهم غير ملتحقين بها، كما شكلن أكثر من ٦٠٪ من هذا المجموع في الدول العربية وفي جنوب وغرب آسيا. وكانت مشاركة الفتيات في مرحلة التعليم الابتدائي أدنى بكثير من مشاركة الفتيان في ٧١ بلداً من أصل ١٧٥ (مؤشر المساواة بين الجنسين أدنى من ٠،٩٧)، علماً بأن التفاوتات بين الجنسين تصبح أكثر حدة في المرحلة الثانوية وفي التعليم العالي. ومن بين البلدان النامية الثلاثة والثمانين التي تتوافر بيانات بشأنها، لم يحقق سوى نصفها المساواة بين الجنسين في مرحلة التعليم الابتدائي، بينما حقق أقل من خمسها هذه المساواة في مرحلة التعليم الثانوي، ولم يحقق سوى أربعة منها المساواة بين الجنسين في التعليم العالي. كما تشكل النساء نحو ثلثي الأميين في صفوف الكبار على المستوى العالمي (٦٤٪).

الهدف الثاني تعميم التعليم الابتدائي. يشهد عدد الأطفال غير الملتحقين بالدراسة انخفاضاً، إذ تراجع من ١٠٦،٩ مليون طفل في عام ١٩٩٨ إلى ١٠٣،٥ مليون طفل في عام ٢٠٠١. وعلى الرغم من أن تقدماً قد أحرز على الصعيد العالمي خلال العقد الأخير لإلحاق أعداد أكبر من الأطفال بالمدارس، فإن هذا التقدم لا يزال بطيئاً لدرجة لن تتيح تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥. وإذا ما استمرت الاتجاهات العامة السابقة، فإن المعدل الصافي للتسجيل في المدارس على المستوى العالمي سيصل إلى نحو ٨٥٪ عام ٢٠٠٥ وإلى ٨٧٪ عام ٢٠١٥. ولا يزال إتمام مرحلة الدراسة الابتدائية من الشواغل الهامة، ذلك أن التأخر في تسجيل الأطفال أمر واسع الانتشار، ومعدلات البقاء في المدرسة حتى الصف الخامس منخفضة (أقل من ٧٥٪ في ثلاثين من الدول الواحدة والتسعين التي تتوافر بيانات بشأنها)، والرسوب أمر متكرر الحدوث.

الهدف الرابع محو الأمية. كان هناك نحو ٨٠٠ مليون أمي من الكبار في عام ٢٠٠٢[1]، يعيش ٧٠٪ منهم في ٩ بلدان يقع معظمها في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وشرق آسيا، ولا سيّما الهند، والصين، وبنغلاديش، وباكستان.

الهدف السادس التعليم الجيد. إن الدول الأكثر بعداً عن تحقيق الأهداف ١–٥ هي الأكثر بعداً كذلك عن تحقيق الهدف السادس. وتوفر عدة مؤشرات معلومات عن الأبعاد الخاصة بنوعية التعليم. وعلى سبيل المثال، يحظى الإنفاق على التعليم بنسبة أكبر من الناتج المحلي الإجمالي في البلدان الغنية التي حققت بالفعل أهداف التعليم للجميع، مقارنة بالبلدان الفقيرة التي لا تحظى فيها نُظم التعليم بموارد كافية والتي يتعين فيها التوسع في نطاق تغطية نظم التعليم وتحسينه على حد سواء. وقد ازداد هذا الإنفاق خلال العقد الماضي في الكثير من البلدان النامية، ولا سيّما في شرق آسيا، والمحيط الهادي، وأمريكا اللاتينية والكاريبي. ولا تزال نسبة التلاميذ لكل معلم أعلى من النسب المنشودة في الكثير من البلدان الافريقية الواقعة جنوب الصحراء الكبرى (المتوسط الإقليمي لهذه النسبة هو:٤٤:١) وفي جنوب وغرب آسيا (٤٠:١). كما أن المعلمين في الكثير من البلدان المنخفضة الدخل لا يلبّون حتى المعايير الدنيا للالتحاق بمهنة التعليم، والكثير منهم لا يمتلكون ناصية المنهج الدراسي على النحو الكامل. كما أن الانتشار الوبائي لفيروس/مرض الأيدز (السيدا) يقوّض بدرجة كبيرة توفير التعليم الجيد ويسهم بشكل ملموس في تغيب المعلمين عن مدارسهم. وتُظهر البيانات المستقاة من نتائج الاختبارات الوطنية والدولية أن تدني التحصيل الدراسي أمر واسع الانتشار في معظم المناطق النامية.

(١) قام معهد اليونسكو للإحصاء تقييم عدد الأميين مستعيناً بأحدث تنقيحات للبيانات. ويقل التقدير الحالي بصورة كبيرة عن العدد البالغ ٨٦٢ مليون أميّ عام ٢٠٠٠ والذي ورد في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠٠٣/٤. ويعزى ذلك إلى عدة عوامل، لا سيّما نشر بيانات عن محو الأمية توافرت من التعدادات والاستقصاءات التي أجريت مؤخراً في الكثير من البلدان. فعلى سبيل المثال، أدى التعداد الذي أجري في الصين عام ٢٠٠٠ إلى تقليص تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء لعدد الأميين من الكبار في هذا البلد بأكثر من ٥٠ مليون شخص.

ومؤشر تطور التعليم للجميع

ومؤشر تنمية التعليم للجميع يقيس مدى تحقيق البلدان المختلفة لأربعة من أهداف التعليم للجميع الستة ألا وهي: تعميم التعليم الابتدائي، والمساواة بين الجنسين، ومحو الأمية، والتعليم الجيد. وقد طرأ تحسن هائل في الكثير من البلدان – ومن بينها بعض البلدان الأكثر فقراً – على مستويات تحقيق التعليم للجميع بين عامي ١٩٩٨ و٢٠٠١، مما يدل على أن الفقر لا يشكل عقبة يتعذر تخطيها في سبيل تحقيق تقدم سريع في مجال التعليم للجميع. ومن جهة أخرى فإن الحرمان الواسع النطاق من التعليم لا يزال يتركز في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وفي الدول العربية، وفي جنوب وغرب آسيا.

- حقق واحد وأربعون بلداً (أي ثلث البلدان التي يمكن فيها حساب مؤشر تطور التعليم للجميع)، يقع جميعها في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية والوسطى والشرقية، أهداف التعليم للجميع أو أوشكت على تحقيقها.

- تتراوح قِيَم مؤشر تنمية التعليم للجميع في واحد وخمسين بلداً بين ٠،٨٠ و٠،٩٤[٢]. وفي نصف هذه البلدان تقريباً، ومعظمها في أمريكا اللاتينية، يأتي هدف تحقيق التعليم الجيد في مرتبة متأخرة مقارنة ببقية الأهداف.

- لا تزال خمسة وثلاثون بلداً بعيدة عن تحقيق أهداف التعليم للجميع، إذ تقل قِيَم مؤشر تطور التعليم للجميع فيها عن ٠،٨٠. ويقع اثنان وعشرون من هذه البلدان في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وتضم هذه البلدان أيضاً ثلاثة من البلدان ذات الأعداد الضخمة من السكان الواقعة في جنوب آسيا – وهي بنغلاديش، والهند، وباكستان.

(٢) يمكن لقيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع أن تتراوح بين ٠ و١. وكلما اقتربت القيمة من ١ اقترب البلد المعني من تحقيق الأهداف، وبالتالي ازدادت إنجازاته على صعيد توفير التعليم للجميع.

تحسن نوعية التعليم:

- **التحدي:** لا يمكن تحقيق التعليم للجميع دون تحسين نوعية التعليم. ولا تزال مناطق كثيرة في العالم تشهد تفاوتاً هائلاً بين عدد الطلاب الذين يتخرجون من المدارس وعدد الذين يتقنون حداً أدنى من المهارات العقلية بينهم. وأي سياسة ترمي إلى الوصول بالنسبة الصافية للتسجيل بالمدارس إلى ١٠٠٪، عليها أيضاً أن تضمن توافر ظروف وفرص تعلم لائقة. ويمكن في هذا الصدد تعلم الدروس من البلدان التي تصدت لهذا التحدي المزدوج بنجاح.

- **تعريف نوعية التعليم:** ثمة مبدآن تتميز بهما كل المحاولات لتعريف نوعية التعليم، يبيّن أولهما أن النمو المعرفي للمتعلم هو الهدف الرئيسي الجليّ لجميع الأنظمة التعليمية، وبالتالي فإن درجة نجاح الأنظمة التعليمية في تحقيق هذا الهدف هي مؤشر على نوعية هذه الأنظمة. أما المبدأ الثاني فيبرز دور التعليم في تعزيز القيم والمواقف المرتبطة بالمواطنة المسؤولة وفي تشجيع النمو الإبداعي والعاطفي. ومن الصعب تقييم ومقارنة مدى تحقق هذه الأهداف في البلدان المختلفة.

- **المنافع:** يسهم تحسين التعليم في زيادة الإيرادات مدى الحياة وفي تحقيق نمو اقتصادي وطني أقوى، ويساعد الأفراد على اتخاذ قرارات مدروسة بصورة أكبر بشأن الإنجاب وغيره من القضايا الهامة لرفاههم. فهو يقلل، على سبيل المثال، من التعرض لفيروس/مرض الأيدز (السيدا)، إذ أظهرت الدراسات أن المكاسب المعرفية المحصلة من التعليم الأساسي هي العامل الأكثر أهمية في حماية المراهقين من الإصابة بهذا الفيروس. وهذه المنافع ترتبط على نحو وثيق بمستويات التعليم التي يتم تحقيقها.

- **عدد السنوات التي يقضيها التلميذ في المدرسة:** إن تحسين نوعية التعليم يزيد من المدة المتوقع أن يقضيها التلميذ في المدرسة، وإن كانت الفرص تتفاوت تفاوتاً كبيراً من منطقة لأخرى. وينتظر أن يقضي التلاميذ في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي ٩،٢ سنة دراسية. ولكن ينتظر أن ينتفع الطفل في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى بعدد سنوات دراسية يقل بخمس إلى ست سنوات عن نظيره في أوروبا الغربية أو في الأمريكتين. وينتظر أن يقضي الأشخاص الذين يعيشون في البلدان التي حققت أطول فترات التحصيل المدرسي مدة قد تزيد بخمسة أمثال عن تلك التي يقضيها الأشخاص الذين يعيشون في البلدان التي تحتل أسفل القائمة.

■ **نتائج الاختبارات:** تظهر اختبارات التحصيل الدراسي الدولية أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي يؤثر تأثيراً كبيراً على مستوى النتائج المدرسية. ويتعين على كل من السياسات التعليمية والاقتصادية أن تعالج مشكلة التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية الأولية والمستمرة بين المتعلمين.

■ **الموارد:** في البلدان المنخفضة الدخل، تؤثر زيادة الإنفاق لتوفير مزيد من الكتب المدرسية، وتقليص عدد التلاميذ في الصفوف، وتحسين التعليم الذي يتلقاه المعلمون، والارتقاء بالمرافق المدرسية، تأثيراً إيجابياً على التحصيل المعرفي للمتعلمين. غير أن هذه العلاقة تكون أضعف في البلدان الغنية التي تعد فيها المستويات العامة لتوفير الخدمات التعليمية أكثر ارتفاعاً. وكثيراً ما يمكن تحسين نوعية التعليم بتكلفة متواضعة، وهذا أمر قابل للتحقيق حتى في أكثر البلدان فقراً. وفي المناطق التي تكون فيها معدلات الرسوب مرتفعة جداً، فإن التحسينات المتواضعة التي تدخل على نوعية التعليم يمكن أن تموّل نفسها جزئياً، لأنها كفيلة بتقليص المدة التي يحتاجها التلاميذ لإتمام فترة التعليم.

■ **الدمج:** إن النماذج النمطية لإصلاح التعليم التي تتجاهل ما يصطدم به كثير من الدارسين من عوائق متعددة هي نماذج لن تبوء إلا بالفشل. لذلك ينبغي إيلاء المزيد من الدعم للنهوج التعليمية التي تراعي الاحتياجات الخاصة بالمصابين بفيروس/مرض الأيدز (السيدا)، وبالأشخاص الذين يعانون من حالات الطوارئ والإعاقة، وبعمالة الأطفال.

■ **التنسيق:** إن توثيق الروابط بين مختلف الدوائر الحكومية المسؤولة عن الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وعن محو الأمية والصحة من شأنه أن يسهم في تحسين نوعية التعليم. كما أن اعتماد سياسات تراعي احتياجات الجنسين في مجال التعليم وإجراء إصلاحات واسعة النطاق لمراعاة قضايا الجنسين داخل المجتمع ككل من شأنهما أن يسهما مباشرة في تحسين نوعية التعليم.

مسائل رئيسية

■ **تحسين التعليم:** هناك مجموعة من الأدلة الموثوقة يمكن الاسترشاد بها لتحديد العوامل التي تسهم في ضمان فعالية التعليم المدرسي. وتبرز هذه الأدلة أهمية دينامية عملية التعليم والتعلّم: كيفية تفاعل المعلمين والدارسين في قاعة التدريس ومدى جودة استخدامهم للمواد التعليمية. وعليه يجب أن تركز السياسات الرامية إلى تحسين التعلّم على ما يلي:

● المعلمون: إن مجرد تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي يتطلب زيادة عدد المعلمين وتحسين إعدادهم. فالبلدان التي بلغت مستويات عالية في التعليم قد استثمرت بانتظام في مهنة التعليم. غير أن بلداناً كثيرة شهدت خلال العقدين الماضيين انخفاض مرتبات المعلمين بالنسبة لمرتبات العاملين في مهن أخرى، وفي كثير من الحالات انخفضت مرتبات المعلمين دون الحد الذي يؤمن لهم مستوى معقولاً من المعيشة. وينبغي في كثير من البلدان إعادة النظر في أنماط إعداد المعلمين بغية تعزيز الإعداد الموفر في إطار المدرسة قبل الخدمة وأثناءها وعدم الاعتماد فقط على الإعداد المؤسسي التقليدي الطويل الأجل الذي يوفر قبل الخدمة.

● الوقت المخصص للتعلّم: يعتبر الوقت المخصص للتعلم عاملاً حاسماً في التحصيل الدراسي. غير أن بلداناً كثيرة لا تؤمن لتلاميذها المتوسط المتفق عليه بشكل عام والذي يتراوح بين ٨٥٠ و١٠٠٠ ساعة من التدريس لكل التلاميذ في السنة. وتبين نتائج الاختبارات بصورة واضحة أن مقدار الوقت المخصص لتدريس الرياضيات والعلوم واللغات يؤثر إلى حد كبير على مستوى الأداء في هذه المواد الدراسية.

● المواد الدراسية الأساسية: يمثل تعلم القراءة والكتابة أداة حاسمة للتمكن من المواد الدراسية الأخرى وأحد أفضل المؤشرات للتنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي على المدى الطويل. لذلك يجب اعتبار القراءة مجالاً يتسم بالأولوية في إطار الجهود المبذولة لتحسين نوعية التعليم الأساسي، ولا سيما بالنسبة للدارسين الذين ينتمون إلى الأوساط الأقل حظاً.

● أساليب التعليم: إن العديد من الأساليب التعليمية الشائعة لا تفي باحتياجات الأطفال على نحو ملائم. فكثيراً ما تكون شديدة الجمود وتعتمد اعتماداً كبيراً على التعلّم بالحفظ عن ظهر قلب، وهو أسلوب يضطلع فيه التلميذ بدور سلبي. ويوصي العديد من الباحثين التربويين إلى اتباع أسلوب التعليم المنظم – الذي يجمع بين التلقين المباشر، والأنشطة التطبيقية الموجهة، والتعلّم المستقل – في ظل بيئة تراعي احتياجات الطفل.

● اللغة: إن اختيار لغة التعليم في المدرسة يتسم بأهمية بالغة. ومن شأن توفير التعليم الأولي بلغة الدارس الأولى أن يحسّن التحصيل الدراسي وأن يخفض معدلات الرسوب والتسرب فيما بعد.

● المواد التعليمية: تؤثر جودة المواد التعليمية ومدى توافرها تأثيراً بالغاً في ما يستطيع المعلمون إنجازه. وقد يكون نقص الكتب الدراسية ناجماً عن عدم فعالية نظام التوزيع، أو التقصير، أو الفساد.

● المرافق: إن تحقيق هدف تعميم التعليم الأساسي يتطلب بذل جهود لم يسبق لها مثيل من أجل تجديد قاعات الدراسة وبناء قاعات إضافية في بلدان كثيرة. كما أن توافر المياه الصالحة للشرب والمرافق الصحية وتهيئة المباني على نحو ييسر تنقل الطلبة المعوقين هي من الأمور ذات الأهمية الحاسمة.

● القيادة: يجب أن تكون الحكومات المركزية مستعدة لإتاحة قدر أكبر من الحرية للمدارس، بشرط تزويدها بما يكفي من الموارد وتحديد المسؤوليات بوضوح. إذ أن بإمكان نظار ومديري المدارس أن يضطلعوا بدور حاسم في ضمان جودة المدارس.

في البلدان العديدة التي تسعى جاهدة لضمان الحق في التعليم لجميع الأطفال، كثيراً ما يحجب التركيز على الالتحاق بالتعليم ضرورة العناية بنوعية هذا التعليم. بيد أن النوعية هي التي تحدد مقدار ما يتعلمه الأطفال ومستوى جودة هذا التعلّم ومدى تجسّد التعليم الذي يتلقونه في مجموعة من المنافع الشخصية والاجتماعية والإنمائية. ويؤكد الهدف ٦ لإطار عمل داكار على ضرورة تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم. ولكن، وكما يبيّن هذا التقرير، فإن الكثيرين جداً من التلاميذ يغادرون المدرسة من دون إتقان مجموعة دنيا من المهارات المعرفية وغير المعرفية.

وبعد وضع المناقشات بشأن نوعية التعليم ضمن السياق التاريخي، فإن التقرير يقدم خريطة لتحديد القضايا وإدراكها (الفصل ١). ويقدم التقرير أيضاً خلاصة جامعة لكمية ضخمة من البحوث الناجمة عن شتى وجهات النظر بشأن العوامل التي تؤثر في نوعية التعليم (الفصل ٢)، كما أنه يعرض استراتيجيات ومجالات رئيسية على مستوى السياسة العامة لتحسين هذه النوعية، ولا سيما في البلدان ذات الدخل المنخفض (الفصل ٤). وعلى غرار النسختين السابقتين للتقرير، فإن النسخة الحالية تتضمن تقييماً للمساعدة الدولية المقدمة للتعليم الأساسي، وللجهود المبذولة للتنسيق في هذا المجال (الفصل ٥). وأخيراً، يتضمن التقرير رصداً للتقدم المحرز في تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع التي اعتُمدت في داكار في عام ٢٠٠٠، مع التشديد على مؤشرات النوعية. وإن «مؤشر تنمية التعليم للجميع»، الذي عُرض لأول مرة في التقرير السابق، قد جرى تطويره، وأصبح يقدم ملخصاً للتقدم المحرز في تحقيق أربعة من تلك الأهداف في ١٢٧ بلداً (الفصل ٣).

الفصل ١

إدراك مدلول نوعية التعليم

- مكانة النوعية في صميم التعليم للجميع
- التوصل إلى أساس مشترك: النمو المعرفي والإبداعي
- نشوء نهج قائم على الحقوق
- تراث التقاليد التعليمية
- دليل خماسي الأبعاد

© Radu Sigheti / REUTERS

ابتسامة أمل متجدد في أفغانستان

على الرغم من أنه أعيد التأكيد على الحق في التعليم في العديد من المناسبات منذ صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في عام ١٩٤٨ فإن هناك العديد من الوثائق التقنينية الدولية التي لا تشير إلى البعد المتعلق بالنوعية في مجال التعلّم. وكان أحدث ما صدر في هذا الصدد هو إعلان الألفية للأمم المتحدة المعتمد في عام ٢٠٠٠ والذي ينص على أنه سيكون بمقدور جميع الأطفال إتمام برنامج كامل من التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥، ولكنه لا يتضمن أي إشارة محددة إلى نوعية هذا التعليم.

بيد أن تحقيق المشاركة العامة في التعليم يعتمد أساساً على نوعية التعليم المتاح. ذلك أن جودة الأساليب التعليمية وحجم المعارف التي يجري تلقينها لهما تأثير حاسم على مستوى الالتحاق بالتعليم والاستمرار فيه. ومن جهة أخرى فإن الآباء يضعون في اعتبارهم نوعية المدارس وهم يقدمون على الاستثمار في تعليم أبنائهم. فالناس في جميع البلدان يتوقعون من التعليم المدرسي أن يساعد الأطفال على النمو من الناحيتين الإبداعية والعاطفية وعلى اكتساب المهارات والقيم والمواقف اللازمة لتمكينهم من الانخراط في حياة منتجة ومن أن يصبحوا مواطنين مسؤولين.

وإن الإعلان العالمي حول التربية للجميع (١٩٩٠) وإطار عمل داكار (٢٠٠٠)، وهما أحدث إعلانين للأمم المتحدة صادرين عن مؤتمرين ومركّزين على التعليم، يقرّان بأن النوعية شرط أساسي لتحقيق التعليم للجميع. ويؤكد إطار عمل داكار أن الجودة «هي جوهر التعليم». ويُلزم الهدف ٢ الدول بتوفير تعليم ابتدائي «جيد». ويتضمن الهدف ٦ تعهدات بتحسين «كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج معترفاً بها ويمكن قياسها، لا سيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية».

البحث عن مبادئ مشتركة

على الرغم من وجود توافق متزايد في الآراء بشأن أهمية النوعية في التعليم فإن الاتفاق هو أقل من ذلك بكثير فيما يخص ما يعنيه هذا المفهوم من الناحية العملية. غير أن هناك مبدأين يميزان معظم المحاولات الرامية إلى تحديد نوعية التعليم. فالمبدأ الأول، الذي يحدد النمو المعرفي للدارس باعتباره الهدف الصريح الرئيسي لكافة النظم التعليمية، ينظر إلى النجاح الذي تحرزه تلك النظم في تحقيق هذا الهدف باعتباره مؤشراً على مدى جودتها. وأما المبدأ الثاني فإنه يشدد على دور التعليم في النهوض بقيم مشتركة بين الجميع وفي تعزيز النمو الإبداعي والعاطفي، وهما هدفان يصعب إلى حد كبير تقييم مدى النجاح في تحقيقهما.

تعبّر التشريعات الخاصة بحقوق الإنسان عن اعتقاداً يقول بأن جميع الأطفال يمكنهم أن يكتسبوا مهارات معرفية أساسية إذا ما توفرت لهم البيئة المناسبة للتعلّم

وثمة أيضاً أساس مشترك يتمثل في الأهداف المتفق عليها على نطاق واسع والتي تنحو إلى أن تكون الأساس للمناقشات المتعلقة بالنوعية، وهي: احترام الحقوق الفردية، وتحسين الإنصاف في إمكانيات الالتحاق بالتعليم وفي الحصيلة التعليمية، وزيادة ملاءمة التعليم للحياة اليومية.

وتشدد التشريعات الخاصة بحقوق الإنسان (انظر الإطار) على إمكانيات الانتفاع بالتعليم وعلى نوعية نتائج التعلّم. وهذا يعكس اعتقاداً يقول بأن جميع الأطفال يمكنهم أن يكتسبوا مهارات معرفية أساسية إذا ما توفرت لهم البيئة المناسبة للتعلّم، وأنه إذا ما أخفق بعضهم في ذلك فإن هذا الإخفاق يُعزى جزئياً على الأقل إلى أوجه نقص في النظام التعليمي. وتؤكد التحليلات الحديثة أن الفقر والإقامة في الأرياف والانتماء إلى جنس معين تظل تمثل أقوى الصلات العكسية فيما يخص الالتحاق بالمدارس والأداء الدراسي، وأن رداءة التعليم تعتبر مصدراً هاماً من مصادر اللامساواة هذه.

التشريعات الدولية بشأن النوعية

يتناول العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مبدأ الإنصاف من خلال التشديد على مسؤولية الحكومات في تأمين حصول جميع الأطفال على تعليم ذي نوعية مقبولة. وتوجد لدى البرازيل وكوستاريكا والفلبين أحكام دستورية تكفل تخصيص نسبة مئوية من الميزانية للتعليم، طبقاً لما نص عليه العهد المذكور.

وتنص الاتفاقية الخاصة بحقوق الطفل (١٩٩٠)، في المادة ٢٩ منها، على تعهدات قوية ومفصلة بشأن أهداف التعليم تترتب عليها آثار بالنسبة لمضمون التعليم ونوعيته. وهي تشير إلى أنه ينبغي للتعليم أن يتيح لكافة الأطفال تحقيق كامل إمكاناتهم من حيث قدراتهم المعرفية والعاطفية والثقافية.

وفي فترة أقرب عهداً دفعت العولمة كثيراً من الحكومات إلى التساؤل عما إذا كان خريجو التعليم يمتلكون المهارات اللازمة لتحقيق النمو الاقتصادي لبلدانهم.

مؤشرات تاريخية

إن شتى النهوج المتعلقة بنوعية التعليم تعود في منشئها إلى أعراف مختلفة في الفكر التربوي. فالنهج الذي اعتمده بعض الفلاسفة من أمثال لوك وروسو، والمشار إليه في كثير من الأحيان على أنه العرف الإنساني، ينظر إلى الطبيعة البشرية على أنها طبيعة طيبة في جوهرها. ويفترض هذا النهج أن جميع الناس يولدون متساوين وأن التفاوت اللاحق هو نتاج لظرف طارئ وأن الأفراد يضطلعون بدور رائد في تحديد وجودهم. وقد كانت هذه المبادئ مصدر إلهام للعديد من المفكرين التربويين. ومن أبرز الأمثلة على ذلك أن جيمس ديوي وجان بياجيه كان لهما تأثير كبير في الدعوة إلى إعطاء الأطفال أدواراً أكثر فعالية وتشاركية في عملية التعلّم، مع التشديد على كيفية اضطلاع الدارسين أنفسهم بتكوين مقاصدهم الخاصة.

وأما النظرية السلوكية فإنها تقود العلماء التربويين في الاتجاه المعاكس. وقد كان لهذه النظرية تأثير هام على إصلاح التعليم في النصف الأول من القرن العشرين. وتتمثل الفكرة الرئيسية لهذه النظرية في أنه يمكن تكييف السلوك البشري والتنبؤ به والتحكم فيه من خلال المكافأة والاستجابة (الاختبارات والامتحانات على سبيل المثال). ولئن كان القليل من العلماء التربويين يتقبلون النهج السلوكي بحذافيره فإنه يمكن مشاهدة بعض جوانب تطبيقه العملي في كثير من البلدان في إطار برامج تدريب المعلمين وفي المناهج الدراسية وفي الأساليب التي يتبعها المعلمون فعلياً في عملهم في قاعات الدراسة.

وخلال الربع الأخير من القرن العشرين ظهرت عدة مقالات نقدية بشأن هذين النهجين. فقد رأى علماء اجتماع من مدارس مختلفة أن التعليم يمثل آلية رئيسية لتوليد أوجه التفاوت الاجتماعي وإضفاء طابع شرعي عليها. وأعرب هؤلاء العلماء عن شكهم في وجاهة الرأي القائل بأن التوسع في تعميم التعليم سيؤدي إلى تنمية متكافئة لقدرات جميع الدارسين. ويميل أمثال هؤلاء المفكرين إلى النظر إلى التعليم الجيد على أنه ذلك النوع من التعليم الذي ينطوي على إمكانية أكبر لتعزيز التغيّر الاجتماعي.

وكانت هناك جهود لتطوير أفكار بديلة عن التعليم انطلقت من حقائق الواقع في البلدان ذات الدخل المنخفض، وكان ذلك في أكثر الأحيان في شكل تحديات لمخلفات الاستعمار. ومن بين أبرز مناصري هذه الأفكار البديلة كان هناك غاندي ثم في وقت لاحق نيريري في جمهورية تنزانيا المتحدة، وقد اقترح كلاهما نظماً تعليمية تنطوي على عناصر ثقافية مناسبة تشدد على قضايا الاعتماد على الذات والإنصاف والعمالة الريفية.

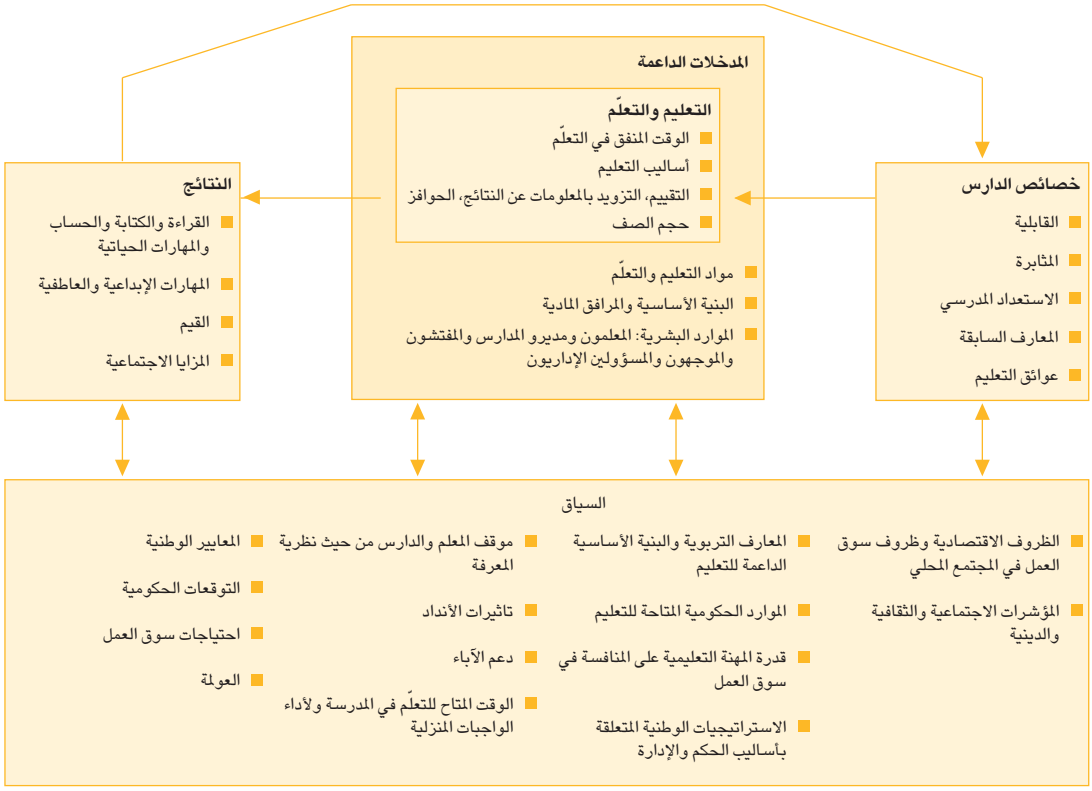
وتظهر أيضاً عناصر من جميع هذه النهوج في تعليم الكبار. ويشدد بعض الكتاب على تجربة الكبار باعتبارها المصدر الرئيسي للتعلّم، بينما يرى آخرون أن ممارسات تعليم الكبار تشكل جزءاً من التحول الطارئ على السياق الاجتماعي الثقافي والسياسي والتاريخي.

تحديد معالم النوعية

كيف يمكن دراسة موضوع النوعية على ضوء هذه النهوج البالغة الاختلاف؟ إن إحدى الطرق التي يمكن اعتمادها لهذه الدراسة تتمثل في الرجوع إلى العناصر الأساسية، أي إلى هدفي النمو المعرفي وتعزيز مجموعات معينة من القيم والمواقف والمهارات التي تشكل أهدافاً هامة لجميع النظم التعليمية. وإن إجراء استعراض للعناصر الرئيسية للنظم التعليمية ولكيفية تفاعل هذه العناصر فيما بينها من شأنه إعطاء خريطة مفيدة للجهود الرامية إلى فهم النوعية ومراقبتها وتحسينها.

إن هذا الإطار (انظر الشكل) يراعي خمسة عوامل رئيسية تؤثر على النوعية. وهو يمثل رؤية شاملة تحيط بالقضايا المتعلقة بإمكانيات الالتحاق بالتعليم وبالعملية التعليمية ونتائج التعليم.

الشكل ١،١ إطار لفهم نوعية التعليم



خصائص الدارس: إن الدارسين لا يأتون إلى قاعة الدراسة وهم متمتعون بالمساواة. فالخلفية الاجتماعية والاقتصادية، والانتماء إلى جنس بعينه، ووجود عجز، والانتماء العرقي والإثني، والإصابة بفيروس/مرض الأيدز (السيدا)، وحالات الطوارئ مثل النزاعات والكوارث، هي عوامل يمكن أن تخلق أنواعاً من التفاوت يتعين مراعاتها عند وضع السياسات الرامية إلى تحسين نوعية التعليم. وثمة أيضاً عامل هام آخر يتمثل في مدى الإمكانيات التي أتيحت للتلاميذ والطلاب للاستفادة من فرص للتعلّم في مرحلة الطفولة المبكرة.

لا يأتي الدارسون إلى قاعة الدراسة وهم متمتعون بالمساواة

السياق: إن التعليم ينزع بقوة إلى تجسيد القيم والمواقف السائدة في المجتمع. وهناك ظروف معينة تؤثر على نوعية التعليم وتتراوح بين الثروة التي يمتلكها المجتمع والسياسات الوطنية بشأن الأهداف والمعايير والمنهج الدراسي والمعلمين.

المدخلات: تشمل هذه الفئة الموارد المادية (الكتب المدرسية والمواد التعليمية وقاعات الدراسة والمكتبات والمرافق المدرسية) والموارد البشرية (المديرين والموجهين والمفتشين، ولا سيما المعلمين). وتتمثل المؤشرات الأكثر استعمالاً لقياس هذه المدخلات في نسب التلاميذ إلى المعلمين، ومرتبات المعلمين، والإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ، والنسبة التي يجري إنفاقها على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي.

التعليم والتعلّم: يشمل هذا البعد الأنشطة التي تجري داخل قاعة الدراسة وفي إطار المدرسة. فالعمليات البيداغوجية تقوم في صميم التعلّم اليومي. وتندرج بعض المؤشرات، مثل الوقت المنفق في التعلّم، واستخدام أساليب تفاعلية في التعليم، وكيفية تقييم التقدم المحرز، ضمن المؤشرات المطبقة على هذه العمليات. ومن جهة أخرى فإن السلامة المدرسية ومشاركة المجتمع المحلي وتطلعاته واضطلاعه بدور القيادة تعتبر كلها من العوامل التي تؤثر بصورة غير مباشرة على عمليتي التعليم والتعلّم.

النتائج: يمكن التعبير عن هذا البعد من حيث مستوى التحصيل الدراسي (ويتجلى ذلك عموماً من خلال الأداء في الامتحانات) ولكن أيضاً من حيث المكتسبات الاجتماعية والاقتصادية الأوسع نطاقاً.

ويقدم هذا التقرير خلاصة جامعة لمجموعة واسعة من البحوث عن مزايا التعليم الجيد وعن عوامل تحديده (الفصل ٢)، ويحدد استراتيجيات لتحسين النوعية، مع تركيز خاص على البلدان النامية (الفصل ٤)، ويرصد الدعم الدولي المقدم لهذه المهمة (الفصل ٥). وإن هذا التقرير العالمي الثالث لرصد التعليم للجميع، وعلى غرار التقريرين السابقين، يتضمن تقييماً للتقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع، وهو يشدد، في هذه الحالة، على مؤشرات النوعية بالنسبة لكل هدف (الفصل ٣).

التعلّم معاً والعيش سوية: ساحة لعب مدرسية في السنغال

الفصل ٢

أهمية جودة التعليم: نتائج البحوث

- ضمان مستويات أعلى من الدخل
- تأمين حماية أفضل ضد فيروس/مرض الأيدز (السيدا)
- استخلاص أفكار من اختبارات التحصيل الدراسي
- توخي الحذر إزاء النماذج المعملية للتعليم
- البحوث في الفعالية المدرسية: داخل العملية التعليمية
- الروابط بين الموارد المدرسية والأداء الدراسي
- دروس مستفادة من أحد عشر بلداً
- توفير التعليم الجيد للأطفال قبل مرحلة التعليم المدرسي وللراشدين

هل ينطوي تحسين التعليم على أي تأثير بالنسبة لنتائج العملية الإنمائية؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هي أفضل طريقة لتحقيق عملية التحسين هذه، ولا سيما في البلدان النامية؟ إن فهم العوامل المحددة لنوعية التعليم يعتبر شرطاً أساسياً لتصميم السياسات التي ستكفل تحسين التعلّم. وخلال السنوات العشرين الماضية ظهرت مجموعة كبيرة من البحوث في هذه الموضوعات، وتركزت هذه البحوث في نماذج ومقاييس مختلفة لتقييم النوعية.

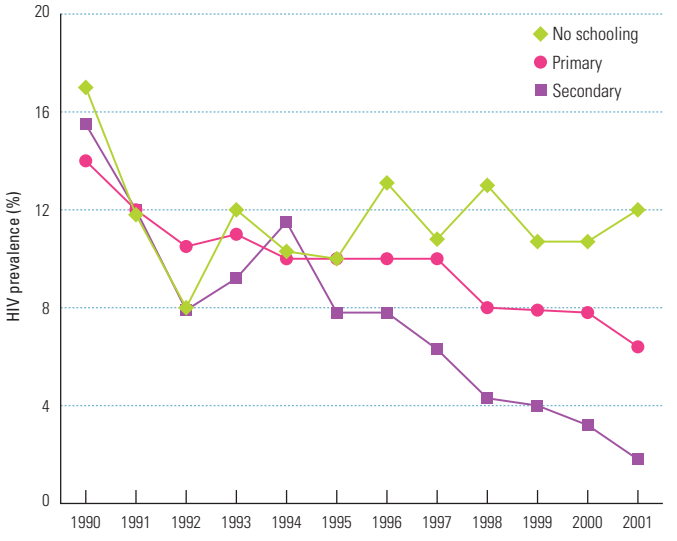
مستويات أعلى من الدخل، وخيارات مدروسة

إن تحسين نوعية التعليم يساعد في تحقيق مجموعة واسعة من أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وهنا يتجلى الدليل على هذه الحقيقة بصورة واضحة تماماً. فالدراسات التي تقوم على اتخاذ درجات الاختبارات المقننة كأدلة على نوعية المهارات المعرفية ما فتئت تبيّن مدى

تأثير ارتفاع الأداء التعليمي للفرد على ما يكسبه من دخل خلال فترة حياته. وركزت الدراسات أيضاً على العلاقة بين رأس المال البشري لبلد معين من جهة والنمو الاقتصادي لهذا البلد من جهة أخرى. وبات من الممكن اليوم، من خلال الاختبارات الدولية للتحصيل الدراسي، إدراج القياسات المتعلقة بنوعية المدارس ضمن هذه التحليلات. ويبدو أن نوعية القوة العاملة، كما تُقاس بالدرجات المتعلقة بالرياضيات والعلوم، أصبحت تشكل عاملاً هاماً من عوامل تحديد النمو، وهو استنتاج يسلط الضوء على العلاقة بين مستوى التعليم بين السكان وإمكانيات الحد من الفقر.

وإن لنوعية التعليم أيضاً آثاراً عميقة بالنسبة لمواقف الأفراد وأنماط سلوكهم. وقد أظهرت دراسة أجريت مؤخراً لستة بلدان افريقية ذات مستويات عالية من الإصابة بفيروس/مرض الأيدز (السيدا) أن الناس في هذه البلدان اكتسبوا المهارات اللازمة للحد من السلوك الجنسي المنطوي على مخاطر، وذلك من خلال شبكة معقدة من مصادر المعلومات النظامية وغير النظامية، بما في ذلك نظام التعليم. وجرى الربط على نحو وثيق بين المهارات المعرفية اللازمة لاعتماد خيارات واعية من جهة، ومستويات التعليم ومحو الأمية من جهة أخرى، مع ارتفاع حاد في استعمال العازل الذكري تبعاً لارتفاع مستوى التعليم المدرسي الذي تم الحصول عليه. وكانت المكتسبات المعرفية من التعليم الأساسي تمثل أهم عامل في وقاية المراهقين والشباب الراشدين من خطر الإصابة بهذا المرض، وذلك مما يبرز دور التعليم بوصفه «لقاحاً اجتماعياً». ويبيّن الشكل ٢,١ أن معدلات تفشي فيروس/مرض الأيدز (السيدا) بحسب المستوى التعليمي في المناطق الريفية في أوغندا كانت في البداية متقاربة، ولكن مع مرور الزمن فإن معدلات تفشي هذا المرض في أوساط السكان الحاصلين على قدر أعلى من التعليم أصبحت أدنى بكثير من مثيلاتها في أوساط السكان الحاصلين على قدر أقل من التعليم. وتنعكس هذه الحقيقة أيضاً في بلدان افريقية أخرى.

الشكل ٢,١: تفشي فيروس نقص المناعة البشرية في أوغندا (٪) بحسب الفئة التعليمية في الفترة ١٩٩٠–٢٠٠١ (الأشخاص من سن ١٨–٢٩ سنة)



الملاحظات والمصادر: انظر الفصل ٢ في النص الكامل للتقرير الخاص بالتعليم للجميع.

قراءة درجات الاختبارات

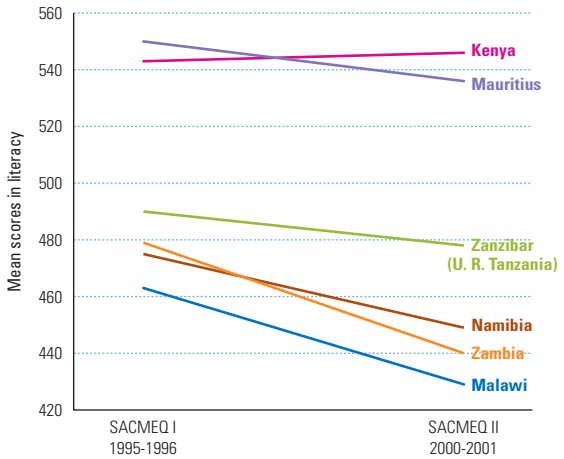
توفر الاختبارات مقياساً قيّماً للمستوى الذي تم بلوغه في استيعاب المنهج الدراسي، كما أنها تساعد في التعرف على مستوى أداء الطلاب عند النقاط الرئيسية للخروج من نظام التعليم المدرسي. وهي يمكن أن تشكل أيضاً أساساً لتقدير العلاقات بين نوعية التعليم والنمو الاقتصادي والدخل الشخصي. بيد أنه لا يمكن للاختبارات أن تكون هي المقياس الوحيد لنوعية التعليم نظراً لأنها لا تراعي بصورة صريحة السمات السيكولوجية والسلوكية التي يكوّنها التعليم المدرسي والتي تحظى أيضاً بالتقدير من جانب المجتمع.

الاختبارات الكبرى

ما فتئت الاختبارات الدولية تجرى منذ الخمسينات من القرن العشرين، وهي الفترة التي أنشئت فيها الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي (IEA). وقد استهلت الرابطة آنذاك ما تحوّل فيما بعد إلى مجموعة كبيرة من الدراسات الرامية إلى مقارنة التحصيل المعرفي في شتى مستويات التعليم في عدة بلدان وإلى تحديد الأسباب الرئيسية للفوارق التي يتم قياسها. وبحلول عام ٢٠٠٠ كان هناك زهاء خمسين بلداً تشارك في دراسات استقصائية تشمل الرياضيات والعلوم (TIMSS) والقراءة (التقدم في الدراسة الدولية عن تعلّم القراءة – PIRLS) وموضوعات أخرى. وكانت هناك دراسة أخرى مشتركة بين البلدان تضم برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، الذي أنشأته منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) في عام ١٩٩٨ وأصبح الآن يغطي تسعة وخمسين بلداً تنتمي بصورة رئيسية إلى فئتي البلدان الصناعية والبلدان ذات الدخل المتوسط؛ وتجمّع افريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) الذي يضم خمسة عشر بلداً؛ ومختبر أمريكا اللاتينية لتقييم نوعية التعليم (LLECE) الذي يضم ستة عشر بلداً. وثمة برنامجان دوليان آخران – هما المشروع المشترك بين اليونسكو واليونيسيف لرصد التحصيل الدراسي، وبرنامج للبحوث في البلدان الافريقية الناطقة بالفرنسية (PASEC) – يحظيان بتغطية جيدة من حيث عدد البلدان المعنية بهما ولكنهما لم يقوما حتى الآن برصد التحصيل الدراسي على مرّ الزمن.

إن بعض الدراسات، مثل الدراسات المحددة في الإطار المرفق، تتيح إجراء مقارنات قيّمة للتحصيل الدراسي فيما بين البلدان وعلى مر الزمن، على الرغم من أنه لا يمكن مقارنة هذه الدراسات ذاتها نظراً لاختلاف المؤشرات المعتمدة فيها. وتشير هذه الدراسات إلى أن نوعية التعليم في افريقيا واجهت بصورة خاصة صعوبات خلال السنوات الأخيرة. ومن ذلك، على سبيل المثال، أن المقارنات بين نتائج الدراستين اللتين أجراهما تجمع افريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) في ١٩٩٥–١٩٩٦ و ٢٠٠٠–٢٠٠١ تشير إلى انخفاض بنسبة ٤٪ في درجات التحصيل الدراسي للصف السادس وإلى أن أكبر الفوارق كانت في ملاوي وناميبيا وزامبيا (انظر الشكل ٢,٢). ولئن لم يتسن تحديد سبب واضح لهذا الانخفاض فإنه يبدو أن دخل الأسر قد انخفض في البلدان الثلاثة الأشد تأثراً بهذه الحالة. ففي ملاوي، حيث تضاعف عدد تلاميذ المدارس الابتدائية في غضون عقد من الزمن (ألغيت الرسوم المدرسية في ١٩٩٤)، انخفضت الموارد المخصصة للمدارس بالأرقام المطلقة، كما يتبين من دراستي «تجمّع افريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم» (SACMEQ).

الشكل ٢،٢: التحصيل التعليمي في ستة بلدان افريقية في ١٩٩٥-١٩٩٤ و٢٠٠-٢٠٠١



الملاحظات والمصادر: انظر الفصل ٢ انظر الفصل ٢ في النص الكامل للقرير الخاص التعليم للجميع..

يرتبط الوضع الاجتماعي والاقتصلدي ارتباطاً وثيقاً بمستوى التحصيل في كافة البيئات

ويتمثل الدرس الأول من بين الدروس التي يمكن استخلاصها من خلال دراسة الاختبارات الخاصة بالتحصيل الدراسي على مر الزمن في أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى التحصيل في كافة البيئات: ففي افريقيا وأمريكا اللاتينية توجد فوارق كبيرة بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية، علماً بأن المناطق الحضرية تستفيد من خدمات معلمين يتمتعون بمؤهلات أفضل بالمقارنة بزملائهم العاملين في المناطق الريفية. ويتمثل الدرس الثاني في أن الوقت الذي ينفقه الصف في دراسة الرياضيات والعلوم واللغات يؤثر بقوة على مستوى أداء التلاميذ. وأما الدرس المستخلص الثالث فهو أن الجنس الذي ينتمي إليه المعلم ينطوي على تأثير في العديد من البلدان النامية: ففي افريقيا كان أداء التلاميذ، ولا سيما التلميذات، الذين تلقوا تعليمهم على أيدي معلمات أفضل من أداء التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم على أيدي معلمين.

وتشير عدة دراسات إلى أنه يمكن جزئياً موازنة التأثير الناجم عن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ، وذلك من خلال إدخال تحسينات على البيئة المدرسية ومستوى التزام المعلمين، واستقلال المدرسة، وموارد التعلّم، ولا سيما الكتب التعليمية.

تقييم نوعية المدارس: التركيز على نماذج البحوث

طبقاً للمنطق السليم فإن أي زيادة في حجم الموارد المنفقة على كل طالب ينبغي أن يترتب عليها تحسن في مستوى أداء الطلاب بوجه عام. بيد أن الأمر لم يكن كذلك في أحد عشر بلداً من البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) حيث انخفضت بصورة عامة درجات الاختبارات المتعلقة بالرياضيات والعلوم خلال ربع القرن المنتهي في ١٩٩٥، وذلك على الرغم من أن حجم الإنفاق على الطالب الواحد زاد إلى أكثر من الضعف في العديد من الحالات. وهناك عوامل معينة يمكن أن تساعد في تفسير أسباب انخفاض تأثير الزيادات في الإنفاق على نتائج التعلّم خلال الفترة المعنية: ففي بعض الأحيان ازداد الدخل الفردي الحقيقي بوتيرة أسرع من زيادة الإنفاق على الطالب الواحد؛ وتوسعت نظم التعليم المدرسي بحيث تم فيها قيد مجموعة من الطلاب أشد تبايناً ولدورة دراسية أطول؛ وتدنّت في كثير من الحالات أوضاع المعلمين ومرتباتهم بالمقارنة بالأوضاع والمرتبات الخاصة بمهن أخرى.

دراسات الوظيفة الإنتاجية: دليل حاسم

خلال عقد الستينات من القرن العشرين أُجري في الولايات المتحدة استقصاء بارز تبيّن من خلاله أن المدارس تضطلع بدور كبير في تكرار أوجه التفاوت

في كيشاوا تيمبو، كينيا، يتناوب تلاميذ المدرسة الابتدائية المحلية على استخدام السبورة الوحيدة المتوفرة لهم والتي تراهم يحملونها في الهواء الطلق بسبب عدم وجود بناية مدرسية. وقد ارتفعت نسبة الالتحاق بالمدارس الابتدائية ارتفاعاً كبيراً بعد أن جعلت الحكومة التعليم فيها مجانياً عام ٢٠٠٣.

© THIERRY DUDOIT / L'EXPRESS / EDITINGSERVER.COM

الاجتماعي. وتبيّن أن الخلفية الأسرية ومجموعات الأنداد لها تأثير على نتائج التعلّم يزيد كثيراً على تأثير التغيّرات في الموارد المدرسية. وقد أدى ذلك إلى إجراء فيض من البحوث الرامية إلى التأكد من صحة هذه النتائج. واعتمد الباحثون نهجاً يقوم على «الوظيفة الإنتاجية»، وهو نهج يستخدم على نطاق واسع في علم الاقتصاد، وذلك في محاولة لتحديد أي من المدخلات الخاضعة للسياسة العامة – إعداد المعلمين، الخبرة، المرتبات، نسبة التلاميذ إلى المعلمين – هو الأكثر تأثيراً على نتائج التعلّم. ويتضح من تحليل شامل لمثل هذه الدراسات التي صدرت في الولايات المتحدة حتى عام ١٩٩٥ أنه لا توجد هناك علاقة هامة مقيسة بين مدخلات الموارد وأداء التلاميذ.

إن النتائج كانت أكثر حسماً في البلدان النامية حيث يتبيّن من معظم الدراسات التي تستخدم هذا النموذج أن التحسن في إعداد المعلمين وفي خبراتهم، وارتفاع مستوى الإنفاق الفردي على التلاميذ، وتوافر مرافق مدرسية لائقة، تعتبر كلها عوامل مؤثرة في التحصيل الدراسي.

بيد أن تطبيق هذا النهج على التعليم ينطوي على مخاطر؛ ومن بين الاعتراضات في هذا الصدد أنه لا يمكن تنميط سلوك الطالب كما هو الشأن بالنسبة للمواد الخام والمنتجات المصنعة.

التعلّم المسلّي: في باهيا، البرازيل، فتيات صغيرات يرسمن طبعات أيديهن على السبورة.

ما يحدث في المدارس

إن النهج القائم على الوظيفة الإنتاجية يتجاهل إلى حد بعيد الطرائق التي تقوم من خلالها عملية التعلّم والتعليم – التفاعل الإبداعي الذي يحدث في قاعة الدراسة – بالتأثير في نوعية التعليم. وعلى ذلك فقد بدأت جماعة جديدة من الباحثين الجامعين للتخصصات بتركيز الاهتمام على العوامل التي تضفي الفعالية على المدارس. وتشير هذه البحوث إلى أن المدارس الابتدائية الناجحة تتميز عموماً بقيادة قوية، وببيئة منظمة وآمنة في المدرسة وفي قاعة الدراسة، وبالتشديد على اكتساب المهارات الأساسية، وبالتوقعات العالية فيما يخص التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وبعمليات متكررة لتقييم التقدم المحرز. ومع ذلك فإن هذه الدراسات ذاتها تشرح جزءاً صغيراً نسبياً من التغيّر في التحصيل المعرفي بالنسبة للبلدان الغنية؛ وتظل الاختلافات المتعلقة بالخلفية الأسرية، والخبرة التعليمية قبل مرحلة التعليم المدرسي، واختلافات أخرى يصعب قياسها، تتسم بالأهمية. ولكن، ومرة أخرى، فإن النتائج أقوى مدلولاً بالنسبة للبلدان النامية حيث يضطلع تخصيص الوقت الكافي للتعليم وتوفير الكتب المدرسية والمواد التعليمية المناسبة وتأمين النوعية الجيدة للمعلمين بدور أكثر وضوحاً في زيادة الأداء لدى الطلاب.

تؤثر الطريقة التي يقضي بها المعلمون أوقاتهم تأثيراً كبيراً على نتائج التعليم

وتبيّن مجموعة البحوث هذه أيضاً أن للطريقة التي يقضي بها المعلمون أوقاتهم تأثيراً كبيراً على نتائج التعلّم. فالنهوج التعليمية المنظمة تؤدي إلى نتائج عالية، وخاصة بالنسبة لتلاميذ المدارس الابتدائية الأقل قدرة، وبصورة أعم في الصفوف العليا. وهذه النهوج تتطلب من المعلمين أن يقوموا بتحديد أهداف واضحة وبتقسيم المهام التعليمية إلى مراحل متعاقبة وتخصيص وقت لطرح الأسئلة وللممارسة العملية ولإجراء الاختبارات بصورة منتظمة. ويمثل تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بحسب مستوى قدراتهم طريقة ناجحة لتعلّم مهارات محددة، ولا سيما المهارات المتعلقة بالقراءة والرياضيات.

بيد أن هذا النهج ليس مقبولا لدى جميع العاملين في التعليم الذين يدافع بعضهم عن مبدأ اعتماد نهج «إنشائي» يشدد على التعلّم القائم على الاكتشاف وعلى التوجيه الذاتي. ويظل العامل الرئيسي يتمثل في تحديد حجم التنظيم الهيكلي اللازم توفيره على ضوء قدرات الدارسين وأهداف المنهج الدراسي.

الدراسات التجريبية: الحجة المؤيدة لتخصيص المزيد من الموارد

أجرى الباحثون تجارب عشوائية كانت تهدف في كل مرة إلى قياس تأثير تدخل نظامي معين على نتائج التعلّم في بيئة محددة، مع إفساح المجال للمقارنة بمجموعة تدقيقية. وعلى الرغم من أن النتائج قد لا توفر حتى الآن سبباً كافياً لرفع النسب فإن بعض هذه الدراسات تبيّن وجود روابط قوية بين الموارد المدرسية وأداء التلاميذ. وفي أواخر عقد الثمانينات من القرن الماضي نُفّذ في تينيسي (الولايات المتحدة) المشروع الخاص بتحديد مستوى التحصيل تبعاً لنسبة التلاميذ إلى المعلمين (STAR) الذي شمل زهاء ١٢ ٠٠٠ تلميذ من روضة الأطفال إلى الصف الثالث ولمدة أربع سنوات بهدف دراسة تأثير حجم الصف على مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ. وأظهرت النتائج أن تخفيض حجم الصف ينطوي على تأثير إيجابي، ولا سيما بالنسبة للأطفال الذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية محرومة. وفي كينيا يؤدي تحسين المدخلات المدرسية (توفير الوجبات الغذائية والزي المدرسي والكتب المدرسية) إلى تعزيز التعلّم حتى في الحالات التي شهدت زيادة في حجم الصف. وفي الفلبين أجريت تجربة في ثلاثين مدرسة تبيّن من خلالها أن توفير المواد التعليمية أدى إلى انخفاض هام في معدلات التسرب. وفي الهند تبيّن أن أطفال الأحياء الفقيرة في المناطق الحضرية المتخلفين في المدارس الابتدائية، والذين تلقوا تعليماً تعويضياً في برنامج تديره إحدى المنظمات غير الحكومية، قد حققوا مكاسب على مستوى التعلّم.

نظم التوجيه نحو معايير أعلى: معالم أساسية من أحد عشر بلداً

البلد	الحقائق الرئيسية	نقاط القوة
المجموعة بلدان طموحة		
بنغلاديش	■ دخل منخفض. ■ تقدم رائع في الالتحاق بالتعليم الابتدائي: نسبة القيد الصافية =٨٦,٦٪ في ٢٠٠١، بارتفاع من ٧١,٢٪ في ١٩٩٠ ■ تم تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي. ■ تشير تقييمات التحصيل الدراسي إلى ضعف في إتقان المهارات الأساسية. ■ إنفاق ٢,٢٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم.	■ مليونا طفل في المدارس التابعة لقطاع المنظمات غير الحكومية (مقابل ١٩ مليوناً في نظام التعليم النظامي). ◆ تتمتع المدارس التابعة للجنة التنمية الريفية في بنغلاديش بمستوى عال إلى حد كبير فيما يخص المهارات الحياتية والقراءة بالمقارنة بالمدارس العادية وتتساوى مع هذه المدارس في مستوى التحصيل في القراءة ومحو الأمية، وتتفوق عليها في معدلات الارتقاء إلى التعليم الثانوي. ■ استمرار التزام الحكومة القوي بإصلاح التعليم. التحديات الرئيسية: ارتفاع معدل التغيب في أوساط المعلمين وانخفاض عدد ساعات التعلّم.
البرازيل	■ دخل متوسط أدنى. ■ نسبة القيد الصافية: ٩٦,٥٪ في ٢٠٠١، بارتفاع من ٨٥,٦٪ في ١٩٩٠. ■ إنفاق ٤,٢٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم.	■ جهود سياسية قوية في إطار خطة التعليم للجميع للفترة ١٩٩٣–٢٠٠٣ من أجل الحد من أوجه التفاوت الإقليمي والاجتماعي عن طريق تنفيذ مشروعات كبيرة: ◆ صندوق FUNDEF للحد من أوجه التفاوت بين الأقاليم في تمويل التعليم الابتدائي. ◆ مشروع FUNDESCOLA لتعزيز الحضور في المدارس ومكافحة التسرب. ◆ برنامج المنح الدراسية Bolsa Escola لصالح الأسر الفقيرة. ◆ مشروع Proformacao لتدريب المعلمين غير المجازين من خلال التعلّم عن بُعد. ◆ برنامج للتعلّم المعجّل بهدف تمكين الملتحقين المتأخرين بالمدارس من اللحاق بالتلاميذ الآخرين. ◆ برنامج الكتب المدرسية الوطنية.
شيلي	■ دخل متوسط أعلى. ■ نسبة القيد الصافية: ٨٨,٨٪ في ٢٠٠١، بارتفاع من ٨٧,٧٪ في ١٩٩٠. ■ تم تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي. ■ إنفاق ٤٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم.	■ مضاعفة الإنفاق على التعليم خلال فترة عقد. ■ ارتفاع في مستوى التحصيل بفضل الجهود الرامية إلى التركيز على المدارس الأقل فعالية والبالغة نسبتها ١٠٪ من مجموع المدارس. ■ أساليب للتعليم والتعلّم تتسم بمزيد من الطابع التشاركي. ■ يجري العمل حالياً على زيادة العدد السنوي لساعات التعليم المدرسي من ٩٩٠ إلى ١٢٠٠ ساعة. ■ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال كأداة رئيسية لتحديث التعليم.
مصر	■ دخل متوسط أدنى. ■ نسبة القيد الصافية: ٩٠,٣٪ في ٢٠٠١، بارتفاع من ٨٤٪ في ١٩٩٠. ■ توسع كبير في التعليم يجعل من تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق التكافؤ بين الجنسين هدفين قريبي المنال.	■ انخفاض متكرر في معدلات إعادة الصفوف والتسرب منذ التسعينات من القرن الماضي. ■ تركيز قوي على التربية في مرحلة الطفولة المبكرة. ■ في أواخر التسعينات من القرن الماضي: زيادة مرتبات المعلمين، وتخفيض عدد التلاميذ في الصفوف، واعتماد برنامج نشيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتوفير نظم أفضل للدعم. ■ خطة خمسية (٢٠٠٢–٢٠٠٧) تشدد على موضوع "الامتياز للجميع". ■ اعتماد أسلوب للإدارة يتسم باللامركزية ويستند إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وذلك كجزء من نهج من النمط التجاري لتقييم الأداء المدرسي.
السنغال	■ دخل منخفض. ■ توسع سريع في الالتحاق بالتعليم: نسبة القيد الصافية = ٥٨٪ في ٢٠٠١، بارتفاع من ٤٧٪ في ١٩٩٠. ■ مؤشر التكافؤ بين الجنسين ٠,٩١. ■ معدل مرتفع نسبياً للرسوب في الصفوف العليا. ■ إنفاق ٣,٢٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم.	■ نهج الحفز على تأدية الأعمال. ◆ تشاطر الواجبات والمسؤوليات مع الجهات الفاعلة المحلية. تطبيق هذا النهج على برنامج محو الأمية: يشمل البرنامج أكثر من مليون من الراشدين ونصف مليون من الأولاد والبنات غير الملتحقين بالمدارس. ■ تجمعات المديرين في التعليم النظامي: المجموعات الإقليمية لمديري المدارس تشجع التعلّم المتبادل.

إن مثل هذه التجارب تعزز الحجة الداعية إلى تخفيض حجم الصفوف، وزيادة توفير الكتب المدرسية، وتوفير التدريب للمعلمين أثناء الخدمة، ووضع استراتيجيات تعليمية تركّز على احتياجات الدارسين، ولا سيما في البلدان الأشد فقراً وفي الجماعات الأضعف قدرة.

البعد الاجتماعي

إن عمليتي التعليم والتعلّم إنما تجريان ضمن سياق اجتماعي وسياسي معين. وأصبح يُشار بصورة متزايدة إلى أوجه الضعف التنظيمي في المدارس باعتبارها تشكل السبب الرئيسي في انخفاض مستوى التحصيل التعليمي، ولا سيما في المدارس الحكومية في البلدان النامية. ويقوم بعض المحللين بالدعوة إلى إدخال تغييرات جذرية على بنية الحوافز للمعلمين، وذلك كوسيلة لتعزيز نتائج التعلّم. ومع ذلك فإن الأدلة تشير إلى ضعف العلاقة بين أجر الاستحقاق وفعالية المعلم. وأما البيئة الاجتماعية للمدرسة فإنها تشكل بعداً رئيسياً. وتشير الدراسات في علم الاجتماع التربوي إلى أن الطلاب الذين ينتمون إلى بيئات أسرية وجماعات أنداد تسود فيها مثل عليا قريبة من تلك التي تعمل مدرستهم على ترويجها يميلون إلى بذل المزيد من الجهود في التعلّم من أجل بلوغ مستويات أعلى من المهارات المعرفية بالمقارنة بغيرهم من الطلاب الذين قد يحاولون الإفلات من التناقض القائم بين مثلهم والمثل التي تروج لها مدرستهم، وذلك عن طريق التمرد، أي بتقليل الجهود التي يبذلونها في التعلّم. وتتمثل إحدى الطرائق الهامة التي يمكن أن تتبعها المدارس لتحسين التحصيل الدراسي في تقصير المسافة

البلد	الحقائق الرئيسية	نقاط القوة
المجموعة بلدان طموحة		
جنوب افريقيا	■ دخل متوسط أدنى. ■ نسبة القيد الصافية مستقرة في مستوى أقل بقليل من ٩٠٪. ■ إنفاق ٥,٥٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم.	■ تم اتخاذ تدابير للحد من أوجه التفاوت وتعزيز نوعية التعليم، وذلك منذ إلغاء نظام الفصل العنصري في ١٩٩٤. ■ تعليم إلزامي لمدة تسع سنوات، وتحقيق المساواة في الإنفاق على التعليم بالنسبة لكافة المجموعات العرقية. ■ استحداث هيئات إدارية للمدارس. ■ نقل معلمين ذوي كفاءات أفضل إلى المدارس الأكثر فقراً. ■ الشروع في تطبيق منهج دراسي جديد في ١٩٩٧. ■ إيلاء عناية خاصة لاحترام الذات في أوساط مهنة التعليم.
سري لانكا	■ دخل متوسط أدنى. ■ تم تعميم التعليم الابتدائي. ■ نسبة القيد الصافية = ٩٩,٩٪ في ٢٠٠١، بارتفاع من ٩٠٪ في ١٩٩٠. ■ إنفاق ١,٣٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم.	■ انخفاض حاد في معدلات إعادة الصفوف والتسرب في التسعينات من القرن الماضي. ■ اعتماد نهج شمولي للإصلاح (منذ ١٩٩٨) يقوم على إشراك المجتمع المدني. ■ التركيز على المعلمين وعلى القدرات الداخلية للرصد والتقييم.
المجموعة بلدان طموحة		
كندا	■ دخل مرتفع. ■ نسبة القيد الصافية: ٩٩,٦٪. ■ مؤشر التكافؤ بين الجنسين = ٩٩,٦. ■ إنفاق ٥,٥٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم.	■ أداء مرتفع لأطفال المهاجرين الوافدين، والتنوع الثقافي يشكل دعامة لبناء الأمة. ■ احترام كبير لمهنة التعليم، وامتحانات قاسية للقبول في كليات المعلمين. ■ تدريب موسع أثناء الخدمة. ■ نظام قوي للدعم على مستوى المقاطعة والمدرسة. ■ مراقبة دقيقة على مستوى المدارس والمقاطعات والأقاليم للكشف عن أوجه التفاوت.
كوبا	■ دخل متوسط أدنى. ■ نسبة القيد الصافية = ٩٥,٧٪. ■ مؤشر التكافؤ بين الجنسين = ٠,٩٩. ■ إنفاق ٨,٧٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم. ■ اعتماد مبدأ التنافس والتضامن والتعاون لتشجيع التحسين. ■ آليات لتشاطر الخبرات من أجل التعلم المتبادل والتطوير المشترك للمنهج الدراسي.	■ التعليم باعتباره حجر الزاوية للثورة الكوبية. ■ استثمار معزز. ■ تقدير عال للمعلمين. ■ حوافز لمكافأة الامتياز على مستوى التلاميذ والمعلمين والمدارس.
فنلندا	■ دخل مرتفع. ■ نسبة القيد الصافية = ١٠٠٪. ■ مؤشر التكافؤ بين الجنسين = ١. ■ إنفاق ٦,٤٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم.	■ تعزيز الاستثمار في التنمية البشرية بهدف تجاوز عواقب الأزمة الاقتصادية في التسعينات من القرن الماضي. ■ معلمون ذوو مؤهلات عالية. ■ أنماط شاملة من التعليم. ■ الأهمية الثقافية لأنشطة التعلّم والأنشطة الترفيهية معاً.
جمهورية كوريا	■ دخل مرتفع. ■ نسبة القيد الصافية = ٩٩,٩٪. ■ مؤشر التكافؤ بين الجنسين = ١. ■ إنفاق ٣,٦٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم.	■ النظر إلى التعليم باعتباره عاملاً حيوياً للتوسع الاقتصادي. ■ تركيز قوي على النوعية منذ الثمانينات من القرن الماضي. ■ التوسع في التعليم عن بعد وتعليم الكبار لتخفيف الضغط على نظام التعليم المدرسي العادي. ■ توفير تدريب للمعلمين لفترات أطول، وتوفير حوافز أفضل لهم. ■ إنشاء شبكة لمعاهد البحوث ممولة من ضريبة التعليم.

NER: net enrolment ratio in primary education
GPI: gender parity index in primary gross enrolment ratio
ICT: information and communication technology

بين المثل التي تعمل على تعزيزها وتلك التي يحملها طلابها. وإن الحاجة إلى بناء السياسة التربوية حول هدف اجتماعي واضح تطرح، بالنسبة لنوعية التعليم، تحديات لا يمكن التصدي لها بالوسائل التقنية وحدها.

دروس مستخلصة من أحد عشر بلداً

أعدت دراسات حالات روعيت فيها هذه الاستنتاجات وشملت أحد عشر بلداً، وهي دراسات تسلط الأضواء على الطرائق التي اتبعتها البلدان الغنية والبلدان الفقيرة معاً في معالجة قضية النوعية. وقد حققت أربعة من هذه البلدان الأحد عشر – وهي كندا وكوبا وفنلندا وجمهورية كوريا – مستويات عالية من نوعية التعليم كما يجري قياسها من خلال الاختبارات الدولية. وتحتل جمهورية كوريا المرتبة الأولى بالنسبة للعلوم والمرتبة الثالثة بالنسبة للرياضيات في برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، وتحتل كندا المرتبة الثانية فيما يخص القراءة، وتحظى فنلندا بأعلى الدرجات بوجه عام، في حين كان متوسط أداء الطلاب الكوبيين هو الأعلى بالنسبة لبلدان المنطقة التي أجرى فيها أوريالك[(١)]/ اليونسكو استقصاء في عام ٢٠٠٢. وثمة سبعة بلدان أخرى يمكن وصفها بالطموح من حيث التزامها بتحقيق التعليم للجميع، وهو ما يتجلى من خلال التوسع السريع في توفير التعليم الابتدائي والتقدم

(٢) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في أمريكا اللاتينية والكاريبي (أوريالك – OREALC).

© Kevin Lamarque / REUTERS

تجربة أولى ومؤثرة يعيشها الأطفال في واشنطن العاصمة في مرحلة ما قبل المدرسة.

المحرز في تحقيق التكافؤ بين الجنسين، علماً بأن هذه البلدان تبذل الآن جهوداً جادة لإقامة توازن أفضل بين عنصري الكمية والنوعية. وتوجد في كلتا الفئتين من البلدان عدة سياسات واستراتيجيات جديرة بالتنويه على الرغم من قلة تأثيرها على نتائج التعلّم، كما يتضح من الجدول الوارد أدناه.

تبرز هناك عدة عناصر مشتركة في البلدان الأربعة ذات الأداء العالي. فجميع هذه البلدان تبدي تقديراً عالياً لمهنة التعليم وتقوم بدعمها من خلال الاستثمار في مجال التدريب. وتتسم السياسة العامة بالثبات والاستمرار على مر الزمن مع وجود رؤية راسخة وواضحة لأهداف التعليم. وقد حققت البلدان الطموحة السبعة تقدماً حقيقياً في مجال توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم، مع اتخاذ مبادرات على مستوى السياسة العامة في الآونة الأخيرة تهدف أيضاً إلى تعزيز النتائج المعرفية. ولئن لم تكن هناك وصفات جاهزة عامة فإن وجود رؤية قوية وطويلة الأجل للتعليم، ووجود قيادة حكومية قوية، وتوافر هيئات تدريس تتمتع بالحافزية وبالدعم الجيد، تعتبر كلها شروطاً لازمة لتحقيق الإصلاحات النوعية الناجحة. وفي أكثر الأحيان تشكل مسألة حافزية المعلمين ودعمهم تحدياً بالنسبة للبلدان الطموحة.

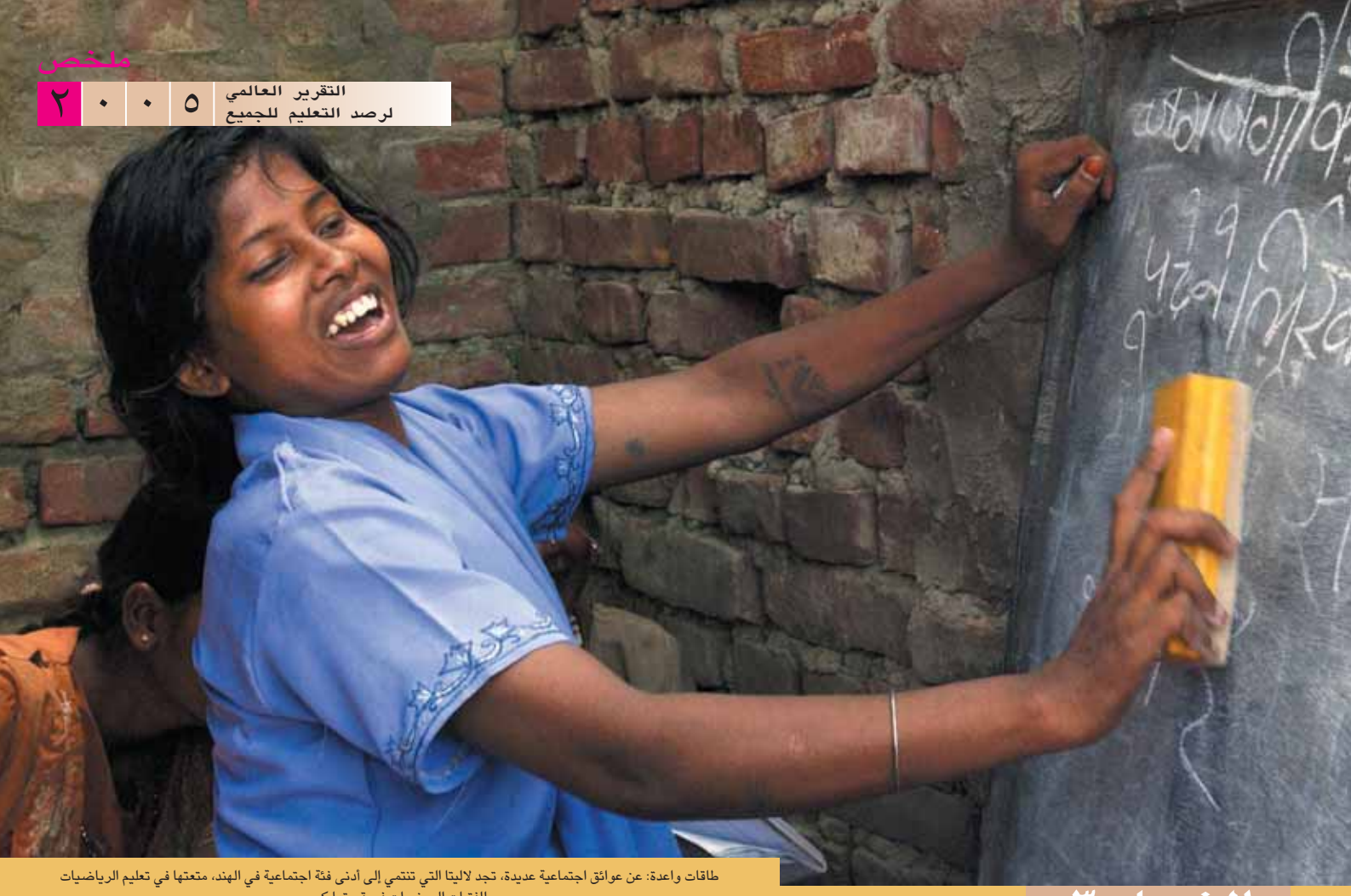
ما وراء المدرسة:
التعلّم في مرحلة الطفولة المبكرة وتعلّم الكبار

إن معظم الشواهد المستمدة من البلدان المذكورة أعلاه تركّز الاهتمام على نظام التعليم المدرسي. وهي تولي عناية أقل من ذلك بكثير للجوانب النوعية لهدفين آخرين من أهداف التعليم للجميع وهما: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، ومحو الأمية والمهارات الحياتية. فما الذي يمكن أن يقال عن نوعية هذه البرامج، وهل يمكن تحسين هذه البرامج بتكلفة معقولة؟ ولئن كان من الصعب عقد مقارنات بين برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة فإن البحوث تشير إلى أن مستوى إعداد المعلمين، والأنشطة التي تجري في إطار مجموعات صغيرة، وتوافر المعدات والمواد، هي عناصر تؤدي دوراً إيجابياً في هذا المجال. ويجري الربط بين تحسين رعاية الأطفال في السن قبل المدرسية وتحقيق مستوى أفضل من النمو المعرفي والاجتماعي. وعلى الرغم من أن معظم حالات النجاح تعزى إلى البلدان ذات الدخل العالي والمتوسط فإن الهند ونيبال تشكلان استثناء في هذا الصدد، إذ توجد فيهما برامج قليلة التكلفة ولكن يبدو أن لها تأثيراً قوياً نسبياً على الأطفال وأسرهم. وتشكل هذه التدابير القليلة التكلفة خياراً جذاباً بالنسبة للبلدان التي يكون فيها تحقيق تعميم التعليم الابتدائي هو التحدي الرئيسي.

يقترن تحسين رعاية الأطفال في السن قبل المدرسية بتحقيق مستوى أفضل من النمو المعرفي والاجتماعي

وخلال السنوات الأربعين الماضية تطورت برامج محو الأمية فتحولت في البداية من نهج «الطراز الموحد» إلى مفهوم «محو الأمية الوظيفي» الذي روجت له اليونسكو في الستينات من القرن الماضي والذي يفضل وضع برامج موجهة إلى فئات مهنية محددة. وظهرت في وقت لاحق نهوج استندت إلى هذا النموذج فشملت مضامين تتعلق بالصحة والبيئة والتغذية وقواعد الصحة والرعاية الصحية.

وتعتبر مهارات المعلمين وقدرتهم على مراعاة واقع الدارسين ومعرفتهم لموضوع التدريس عناصر ذات تأثير كبير. وفي العديد من الثقافات تسير أنشطة تعلّم الكبار على نحو أفضل إذا كان المعلم والدارسون من نفس الجنس. ويعتبر تكرار التدريب لفترات قصيرة، والتدريس باللغة الأم، وإجراء عمليات تقييم منتظمة، ومنح الشهادات، من المستلزمات الأساسية للبرامج الجيدة. وتدل الشواهد على أن ٨٠٪ من الناس الذين يلتحقون بصفوف لمحو الأمية تُدار بصورة جيدة يكملون دوراتهم الدراسية. ويمكن أن تكون قرابة ٤٠٠ ساعة من التعلّم المنظم كافية لتمكين الراشدين الذين لم يتلقوا تعليماً مدرسياً وكذلك الأميين من بلوغ مستوى أساسي من معرفة القراءة والكتابة.



طاقات واعدة: عن عوائق اجتماعية عديدة، تجد لاليتا التي تنتمي إلى أدنى فئة اجتماعية في الهند، متعتها في تعليم الرياضيات للفتيات الصغيرات في قريتها كوبره.

الفصل ٣

تقييم التقدم المحرز نحو تحقيق التعليم الجيد

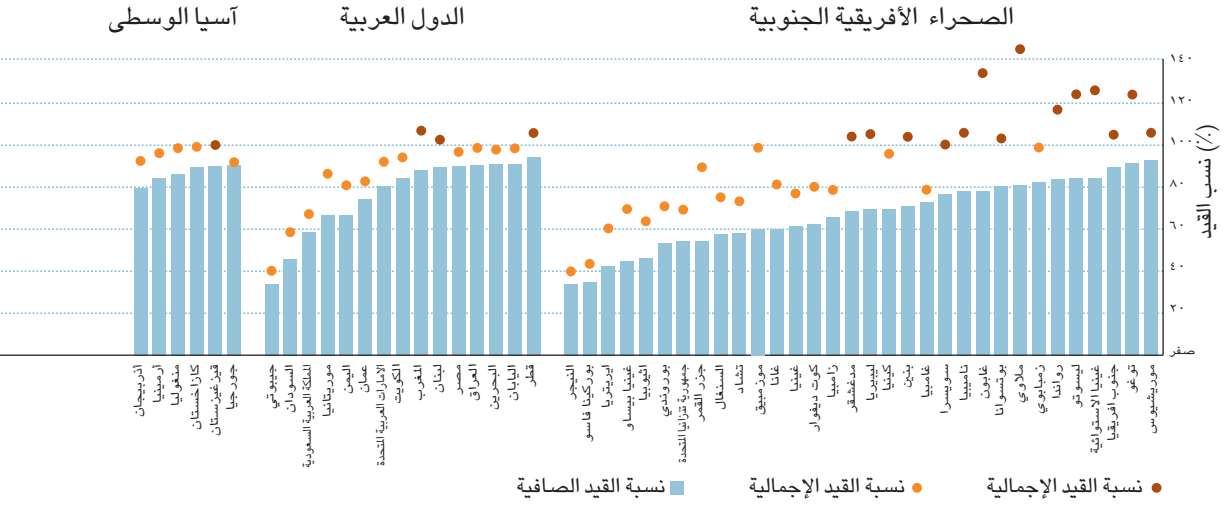
- تفاوت دائم بين الجنسين على كافة المستويات
- تفاوت بمقدار خمسة أضعاف في متوسط الحياة المدرسية المتوقعة بالبلدان الغنية والبلدان الفقيرة
- المعلمون: أزمة المؤهلات
- تحصيل تعليمي منخفض على نطاق واسع
- مؤشر تنمية التعليم للجميع

إن تقييم الأبعاد المتعددة لنوعية التعليم يظل أمراً متعذراً بالنظر إلى عدم وجود مؤشرات قياسية موحدة. وعلى الرغم من أنه لا يمكن للأرقام وحدها أن تعكس على نحو كاف مستوى التعقيد الذي يميز عملية التعلّم فإن معظم المؤشرات المتاحة لتقييم النوعية هي مؤشرات كمية. وهذه المؤشرات تساعد على إعطاء صورة عن النوعية، حتى وإن كانت صورة غير كاملة. وهذا الفصل يقدم عرضاً للتقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع، مع التركيز على النوعية كما تتجلى من خلال مجموعة من المؤشرات المتصلة بالمدرسة ونتائج التعلّم، مثل الإنفاق الحكومي على التعليم، ونسب التلاميذ إلى المعلمين، ومؤهلات المعلمين، ومدة بقاء الطلاب في المدرسة، ودرجات الاختبارات. ويرد ملخص للتقدم العام المحرز نحو تحقيق أهداف داكار في «مؤشر تنمية التعليم للجميع» الوارد في «التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠٠٣».

تعميم التعليم الابتدائي اختلافات صارخة

أصبح التوسع في توفير التعليم يؤدي إلى تناقص بطيء في عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس، حيث انخفض هذا العدد من ١٠٦,٩ ملايين في ١٩٩٨ إلى ١٠٣,٥ ملايين في ٢٠٠١. ولكن سرعة هذا التناقص ليست كافية لتأمين تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥. وتمثل الفتيات نسبة ٥٧٪ من مجموع هؤلاء الأطفال (أكثر من ٦٠٪ في الدول العربية وفي جنوب وغرب آسيا) بالمقارنة بنسبة ٥٩,٥٪ في عام ١٩٩٨.

الشكل ٣،١: نسب القيد الإجمالية والصافية في البلدان التي كانت فيها نسب القيد الصافية أقل من ٩٥٪ في ٢٠٠١. الشكل ٣،١ (تتمة)



المصدر والملاحظات: انظر الفصل ٣ في النص الكامل للتقرير الخاص بالتعليم للجميع.

وتوشك نسبة القيد الصافية أن تكون مؤشراً على نوعية المدارس بالنظر إلى أنها تبيّن مستوى القيد للأطفال من فئة العمر الرسمية لمستوى محدد من التعليم (التعليم الابتدائي على سبيل المثال). ولا تراعي نسب القيد الصافية الأطفال الملتحقين بالتعليم والخارجين عن نطاق فئة العمر الرسمية المعنية بسبب التحاقهم بالتعليم قبل الأوان أو بصورة متأخرة أو بسبب إعادتهم للصفوف.

إن الاختلافات بين المناطق واضحة للغاية. ففي العديد من البلدان الافريقية الواقعة جنوب الصحراء الكبرى وفي عدة دول عربية وفي باكستان تقل نسب القيد الصافية عن ٧٠٪. وتبرز أيضاً في هذا الصدد النظم التعليمية في أوروبا الوسطى والشرقية حيث توجد عدة نسب قيد صافية تتراوح بين ٧٠٪ و ٩٠٪. وتظل مشاركة البنات في التعليم الابتدائي أقل إلى حد بعيد من مشاركة الأولاد في ٧١ من ١٧٥ بلداً، وباستثناء ثلاث حالات فإن جميع البلدان التي يوجد فيها مؤشر تكافؤ بين الجنسين)٢(يقل عن ٠,٩٠ هي بلدان واقعة في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى (ولا سيما في غرب افريقيا) وفي منطقة الدول العربية وفي جنوب وغرب آسيا.

وكثيراً ما يؤدي ارتفاع التكاليف والبعد عن المدرسة إلى التأخر في الالتحاق بالتعليم. ففي افريقيا جنوب الصحراء الكبرى يمثل الأطفال الذين تزيد أعمارهم على السن الرسمية بسنة واحدة أو سنتين نسبة ٢٠–٤٠٪ من التلاميذ المقيدين في الصف الأول. وبالإضافة إلى ذلك فإن نظم التعليم المدرسي قد وسعت في بعض الأحيان إلى أقصى طاقاتها، ولا سيما في البلدان التي تقل فيها نسب القيد الإجمالية عن ١٠٠٪)٣(. وهناك أكثر من أربعين بلداً تضم في وقت واحد نسب قيد إجمالية تقل عن ١٠٠٪ ونسب قيد صافية تقل عن ٩٠٪، مما يدل على وجود حاجة لزيادة طاقة النظم التعليمية (انظر الشكل ٣،١).

(٢) قيمة نسبة الإناث إلى الذكور أو الذكور إلى الإناث لمؤشر معين. فمؤشر للتكافؤ بمقدار يتراوح بين ٠,٩٧ و ١,٠٣ يدل على وجود تكافؤ بين الجنسين.

(٣) تدل نسبة القيد الإجمالية على طاقة الاستيعاب العامة للنظام التعليمي معبراً عنها بقيم كمية صرفة. وهي تمثل نسبة عدد الأطفال المقيدين في مستوى تعليمي معين (التعليم الابتدائي على سبيل المثال)، بغض النظر عن العمر، إلى عدد الأطفال الذين تندرج أعمارهم ضمن فئة العمر الخاصة بذلك المستوى التعليمي (الأعمار من ٦ إلى ١٢ سنة، على سبيل المثال).

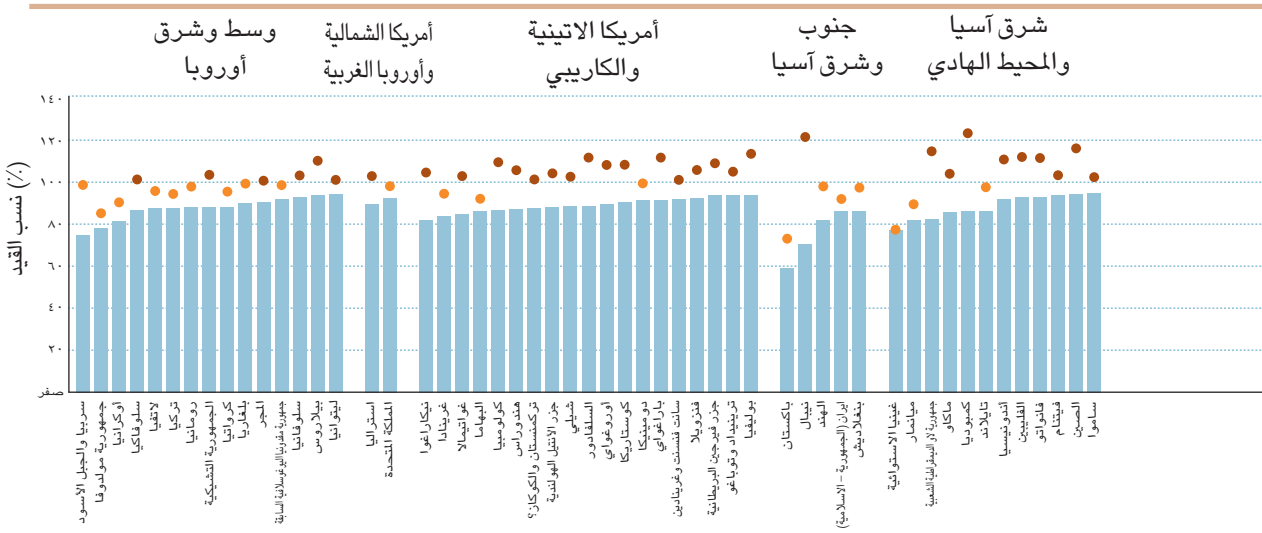
وتظل مسألة إتمام التعليم الابتدائي تمثل قضية رئيسية. ففي العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض يُضطر الأطفال إلى ترك المدرسة بسبب ارتفاع تكاليف التعليم، أو عدم ملاءمة بيئات قاعات الدراسة، أو الحاجة إلى إسهام هؤلاء الأطفال في توفير الدخل لأسرهم.

في العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض يُضطر الأطفال إلى ترك المدرسة بسبب ارتفاع تكاليف التعليم، أو عدم ملاءمة بيئات قاعات الدراسة، أو الحاجة إلى اسهام هؤلاء الأطفال في توفير الدخل لأسرهم

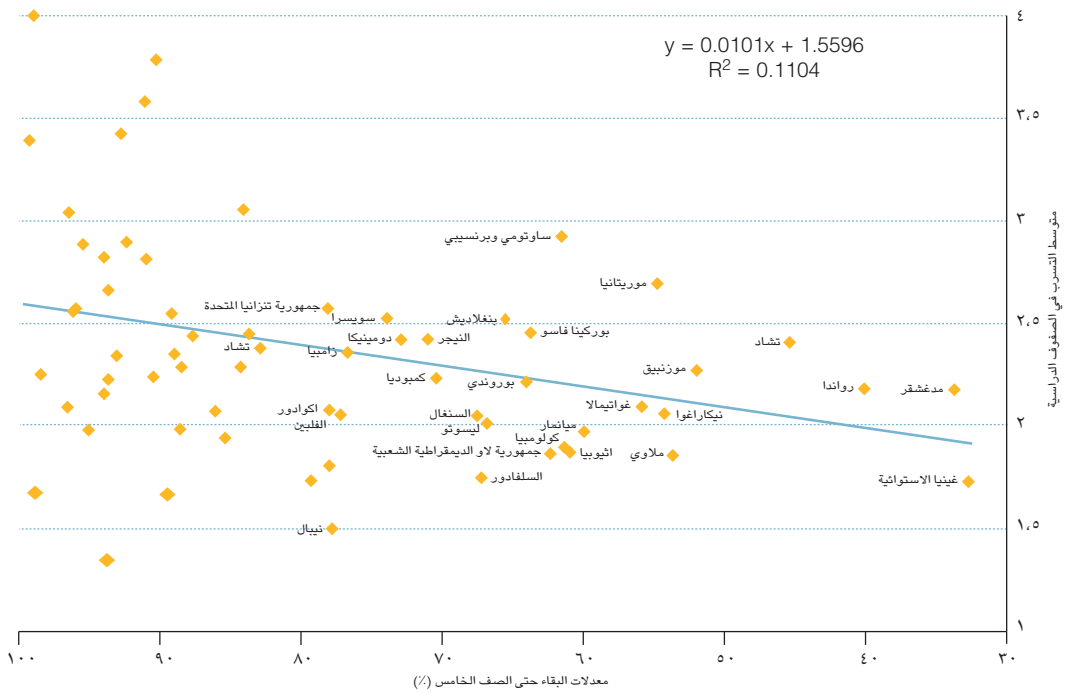
وعلى الرغم من أن معدلات بقاء الأطفال في المدارس حتى الصف الخامس قد زادت في العديد من البلدان خلال التسعينات من القرن الماضي (وارتفعت في بعض الحالات بأكثر من عشر نقاط مئوية بين عامي ١٩٩٨ و ٢٠٠١) فإن هذه المعدلات ظلت أقل من ٧٥٪ في ثلاثين بلداً من البلدان الواحد والتسعين التي تتوافر بيانات عنها، كما أنها كانت أقل من ٦٦٪ في نصف البلدان الافريقية جنوب الصحراء الكبرى (انظر الشكل ٣،٢). وتشير الانخفاضات الكبيرة لهذه المعدلات في عدد كبير من البلدان إلى وجود تدهور في نوعية التعليم.

التعليم الثانوي والتعليم العالي: هرم متضيّق

لئن كانت أغلبية البلدان (١٤٤) قد التزمت باعتماد قدر من التعليم الثانوي الإلزامي فإن خريجي المدارس الابتدائية لا ينتقلون في كثير من الأحيان إلى مرحلة التعليم الثانوي، ولا سيما في العديد من البلدان النامية. ففي عا م ٢٠٠١ كان متوسط نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي للبلدان النامية يساوي ٥٧٪، أي ما لا يزيد على زهاء نصف النسبة المناظرة للبلدان المتقدمة. وتبدو الفجوة أكثر اتساعاً في مستوى التعليم العالي، إذ تساوي نسبة القيد الإجمالية المتوسطة ٥٥٪ في البلدان المتقدمة و ١١٪ في البلدان النامية. وفي الفترة بين عامي ١٩٩٨ و ٢٠٠١ زادت نسب القيد الصافية بأكثر من نقطتين مئويتين



الشكل ٣،٢: معدلات البقاء حتى الصف الخامس ومتوسط الصفوف التي تم اجتيازها عند التسرب من التعليم الابتدائي في ٢٠٠١.



يخص هذا الشكل حصراً البلدان التي تقع معدلات البقاء فيها دون ٨٠٪.

في ثمانين من الـ ١٣١ بلداً التي تتوافر عنها بيانات تخص التعليم الثانوي، وفي ستة وخمسين من البلدان الخمسة والتسعين المعنية بالنسبة للتعليم العالي. ويصبح التفاوت بين الجنسين أشد وضوحاً عبر المراحل التعليمية: فمن بين البلدان النامية الثلاثة والثمانين التي تتوافر عنها بيانات بشأن المراحل التعليمية الثلاث حقق زهاء نصف هذه البلدان التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، ولكن لم يحقق

هذا التكافؤ في التعليم الثانوي سوى عدد يقل عن خمس هذه البلدان، ولم يحقق التكافؤ في التعليم العالي سوى أربعة بلدان.

متوسط طول الحياة المدرسية المتوقع: تفاوت بخمسة أضعاف بين البلدان الغنية والبلدان الفقيرة

إذا ما وُضعت في الاعتبار جميع نسب القيد بحسب العمر في مستويات التعليم الثلاثة، فما هو عدد سنوات التعليم التي يمكن للأفراد أن يتوقعوا الانتفاع بها؟ وهنا لا بد من توخي الحذر نظراً لأن قياس طول الحياة المدرسية المتوقع يشمل إعادة الصفوف، وذلك مما يمكن أن يضيف سنة إلى الدورة التعليمية. وقد كسب أطفال العالم سنة في طول الحياة المدرسية المتوقع خلال التسعينات من القرن الماضي، وصولا إلى ٩,٢ سنة من التعليم الابتدائي مع جزء من التعليم الثانوي و ١,١ سنة من التعليم بعد الثانوي، أي بمجموع قدره ١٠,٣ سنة. ويمكن لطفل في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن يتوقع الانتفاع، في المتوسط، بعدد من سنوات التعليم الابتدائي والثانوي يقل بمقدار خمس أو ست سنوات بالمقارنة بطفل في اوروبا الغربية أو في الأمريكتين. ويتواصل الحرمان الشديد في مجال التعليم أيضاً في جنوب وشرق آسيا وفي بعض الدول العربية حيث ما زالت هذه البلدان بعيدة عن تحقيق تعميم التعليم الابتدائي. ويصل التفاوت بين البلدان ذات المتوسط الأعلى لطول الحياة المدرسية المتوقع والبلدان ذات المتوسط الأدنى إلى خمسة أضعاف. وإن استهداف الفئات التي ما زالت محرومة من الانتفاع بالتعليم الابتدائي، مع التوسع في توفير التعليم الثانوي، يمثل اليوم مهمة ملحّة على نحو متزايد في العديد من البلدان النامية في أمريكا اللاتينية والكاريبي وفي شرق آسيا والمحيط الهادي.

عدد سنوات التعليم الابتدائي والثانوي التي يستفاد منها طفل في افريقيا جنوب الصحواء قد تقل، في المتوسط، بمقدار خمس أو ست سنوات عن عدد السنوات التي ينتفع بها طفل في أوروبا الغربية أو في الأمريكيتين

التدريس: مهنة تواجه ضغوطاً

إن المعلمين، وكما يؤكد هذا التقرير بصورة متكررة، يمثلون أقوى عامل مؤثر في عملية التعلّم. وتشير البيانات المتاحة إلى أن نسباً كبيرة من معلمي المدارس الابتدائية تفتقر إلى المؤهلات الدراسية الملائمة وإلى التدريب والتمكن من مضامين المواد الدراسية، ولا سيما في البلدان النامية. وقد تراوحت المعايير الوطنية للتأهيل كمعلم في المدارس الابتدائية بين اثنتي عشرة سنة وسبع عشرة سنة من التعليم في البلدان الستة والعشرين في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي أجري فيها الاستقصاء في عام ٢٠٠١. بل إن أقل من ١٠٪ من مجموع المعلمين في بعض البلدان كانوا مستوفين حتى لمعيار الحد الأدنى للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، وكانت العديد من البلدان متخلفة عن الوفاء بالمعايير المحددة للمرحلة العليا من التعليم الثانوي. وفيما يخص تمكّن المعلمين من المنهج الدراسي، تبيّن من دراسة أجريت مؤخراً في سبعة من بلدان افريقيا الجنوبية أن بعض معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية لا تزيد مؤهلاتهم على مجرد الإلمام بالمبادئ الحسابية الأساسية، بل إنهم حصلوا في الواقع على درجات أقل من الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في الاختبارات ذاتها.

لقد كان هناك تناقص مستمر في نسبة معلمي المدارس الابتدائية الجدد الذين يفون بالمعايير الوطنية في عدة بلدان في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فعلى سبيل المثال لم يف بالمعايير في غامبيا سوى ٣٠٪ من المعلمين في السنة الأولى من خبرتهم العملية. بل إن النسب كانت أدنى من ذلك في بوتسوانا (١٠٪) وليسوتو (١١٪) وتشاد (١٩٪)، حيث كان المعيار هو مستوى المرحلة العليا من التعليم الثانوي، وفي توغو (٢٪) وغينيا بيساو (١٥٪) والكامرون (١٥٪)، حيث كان المعيار هو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ويعكس هذا الواقع وجود توجّه متزايد لدى جميع البلدان في تعيين معلمين لا يحملون المؤهلات اللازمة، وذلك بهدف مواجهة الضغوط الناجمة عن تزايد معدلات الالتحاق بالتعليم. وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك تفاوتاً في توزيع المعلمين في البلد الواحد، حيث يخصص عادة للمناطق المحرومة معلمون أقل تدريباً. ويصبح الوضع أشد خطورة في الظروف الصعبة كظروف البلدان التي تشهد نزاعات أو تمر بمرحلة ما بعد النزاع.

وعلى الرغم من أنه لا توجد هناك عمليات منتظمة لجمع البيانات، فإن الاستقصاءات العشوائية التي تجرى في العديد من البلدان تثبت أن ظاهرة التغيّب في أوساط المعلمين ما زالت تمثل مشكلة قائمة. وتعزى أسباب هذه الظاهرة بصورة عامة إلى حاجة المعلمين إلى ممارسة عمل ثان، وعدم صرامة المعايير المهنية، وانعدام الدعم من السلطات التعليمية.

وإن وباء فيروس نقص المناعة البشرية/الأيدز يؤدي في الوقت الحاضر إلى تقويض حاد لجهود توفير التعليم الجيد ويسهم في تفشي ظاهرة تغيّب المعلمين وفي تناقص عددهم. وقد قدّرت زامبيا أن ٨١٥ معلماً من معلمي المدارس الابتدائية قد توفوا بسبب مرض الأيدز في عام ٢٠٠١، وذلك ما يعادل ٤٥٪ من مجموع المعلمين الذين تم تدريبهم في ذلك العام. وذكرت وزارة الصحة في كينيا أن فيروس/مرض الأيدز قد أضعف فعالية قطاع التعليم من خلال زيادة معدل وفيات المعلمين وتناقص عددهم على مدى العقد الماضي. وبالنظر إلى أن هذا الوباء أخذ يتفشى في العديد من البلدان (وخاصة في أوروبا الشرقية وآسيا) فإن هناك احتمالاً قوياً في أن يؤدي فيروس/مرض الأيدز إلى مزيد من التصدع الخطير في نظم التعليم.

وإن عدد التلاميذ لكل معلم كثيراً ما يستخدم كمؤشر على نوعية التعليم. وإذا كان تأثير حجم الصف على نتائج التعلّم ما زال موضوعاً للنقاش، فإن الأحجام الكبيرة للصفوف التي تُشاهد في المدارس الابتدائية في الكثير من البلدان النامية (معلم واحد لـ ٦٠ تلميذاً، على سبيل المثال) ليس من شأنها أن تؤدي إلى تعلّم مناسب. وفي البلدان التي توجد فيها أعلى نسب التلاميذ إلى المعلمين لا يكاد يصل إلى الصف الخامس سوى ثلث التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائي. وقد زادت نسب التلاميذ إلى المعلمين خلال العقد الماضي في البلدان التي شهدت تزايداً في نسب القيد الصافية، لا سيما في منطقة افريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وشرق آسيا. وعلى ذلك فإن عدد المعلمين يظل يمثل مشكلة على وجه التحديد في البلدان التي تحتاج أكثر من غيرها إلى توسع كبير في طاقة الاستيعاب لنظم التعليم الابتدائي فيها. وستكون نوعية التعليم معرضة للخطر إذا ما طرأ مزيد من التساهل على شروط القبول في مهنة التعليم أو في حالة زيادة أعباء العمل بالنسبة للمعلمين.

التمويل: ما هو مدى التزام الحكومات؟

يمثل الإنفاق الحكومي على التعليم مؤشراً جيداً على مستوى الالتزام بتأمين جودة النوعية، وذلك على الرغم من ندرة البيانات التفصيلية المتاحة عن بعض المدخلات مثل المباني والمعدات المدرسية ومواد التعليم والتعلّم. وتبيّن النتائج المستمدة من برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) أن الطلاب في البلدان التي تستثمر قدراً أكبر من الموارد في التعليم يميلون إلى اكتساب مهارات أفضل في القرائية. وتبدو هذه العلاقة أشد وضوحاً بالنسبة للعدد القليل من البلدان النامية التي شملتها الدراسة وبلدان أوروبا الوسطى والشرقية وبلدان أوروبا الغربية التي توجد فيها مستويات منخفضة نسبياً من الإنفاق على التعليم. وتشير نتائج أخرى لهذا البرنامج إلى أنه يمكن أن يكون للموارد تأثير قوي على نتائج التعليم عندما يكون الإنفاق الأولي منخفضاً، ولكن هذا التأثير يتناقص مع تزايد الإنفاق. ويمثل الإنفاق الحكومي على التعليم نسبة من الناتج المحلي الإجمالي في البلدان الغنية التي حققت بالفعل أهداف التعليم للجميع (الحد المتوسط الإقليمي: ٥,٢٪ في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية) أعلى من النسبة المناظرة في البلدان الفقيرة التي تحتاج إلى إجراء توسع كبير في نظم تعليمها المدرسي التي تعاني بالفعل من نقص الموارد وتتسم بعدم كفاية الاستيعاب فيها (الحدود المتوسطة الإقليمية: ٣,٣٪ في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى، و ٣,٩٪ في شرق آسيا والمحيط الهادي، ولا توجد هناك بيانات عن هذه الحدود المتوسطة بالنسبة لجنوب وشرق آسيا والدول العربية).

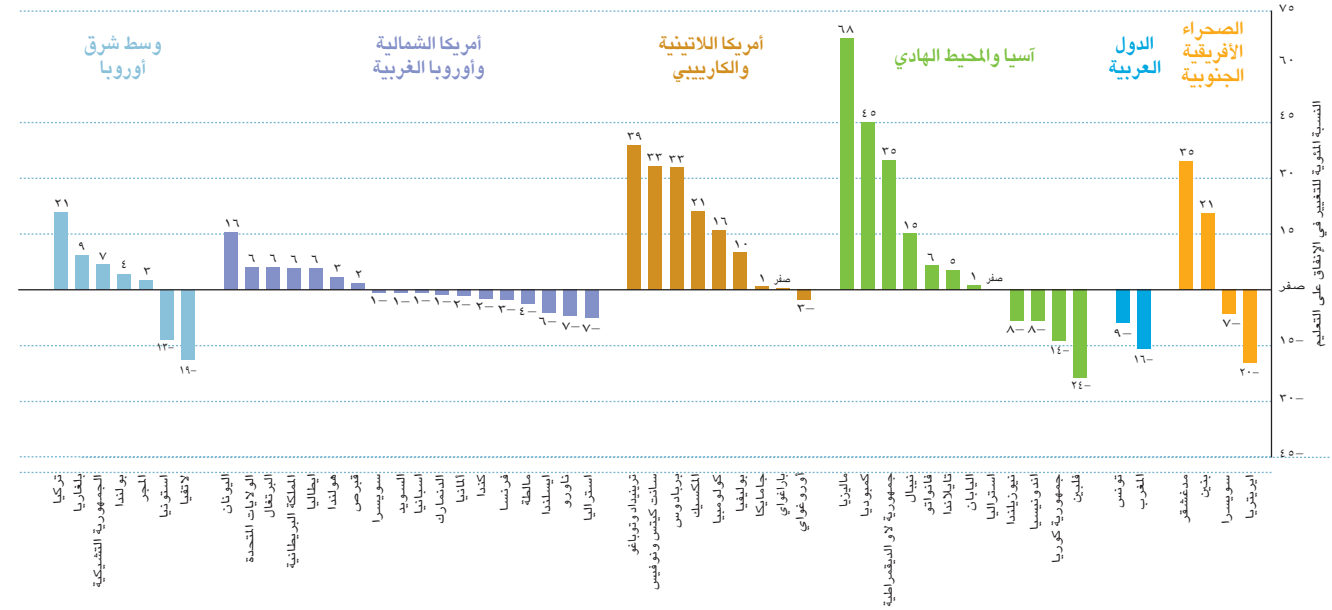
ويبين الشكل ٣,٣ التغيّرات في حجم الإنفاق الحقيقي للبلدان القليلة نسبياً التي تتوافر لديها بيانات بالنسبة لعامي ١٩٩٨ و ٢٠٠١ معاً.

© X. DESMIER / RAPHO

الآباء الذين يتعلمون القراءة والكتابة يعمدون عى الأرجح إلى تعليم أبنائهم: أب يتعلم القراءة والكتابة في غينيا

وكان مستوى الإنفاق مستقراً بوجه عام في البلدان المتقدمة خلال هذه الفترة في حين أن عدداً قليلاً فقط من البلدان النامية أدخلت زيادة كبيرة على حجم الإنفاق، ولا سيما في شرق آسيا والمحيط الهادي وأمريكا اللاتينية والكاريبي. غير أن بعض البلدان الكبيرة خفضت

الشكل ٣,٣: التغيّر في إجمالي الإنفاق الحقيقي على التعليم في بلدان مختارة في الفترة ١٩٩٨-٢٠٠١.



المصدر والملاحظات: انظر الفصل ٣ في النص الكامل للتقرير الخاص بالتعليم للجميع.

إنفاقها بصورة ملموسة، بما في ذلك الفلبين (تخفيض بنسبة ٢٤٪) واندونيسيا (تخفيض بنسبة ٨٪).

وما زالت المناقشات محتدمة بشأن المستويات المناسبة لتكاليف أجور المعلمين التي تمثل القسم الأكبر من النفقات، وخاصة في البلدان النامية، بحيث لا يتبقى في كثير من الأحيان سوى جزء ضئيل من الموارد (لا يتجاوز نسبة ١٪ في العديد من الحالات) للإنفاق على الكتب المدرسية وغيرها من المواد التعليمية. وإن الأمر يقتضي تحقيق توازن بين الحاجة إلى توفير الموارد لمدخلات أخرى وضرورة دفع أجور جيدة للمعلمين تكون كافية لاجتذاب الأفراد المؤهلين واستبقائهم.

ينبغي تحقي توازن بين الحاجة إلى توفير الموارد لمدخلات أخرى وضرورة دفع أجور جيدة للمعلمين تكون كافية لاجتذاب الأفراد المؤهلين واستبقائهم

ويجري الترويج على نحو متزايد للشراكات بين القطاعين العام والخاص كوسيلة لموازنة عدم اليقين وعدم الكفاية في الإنفاق الحكومي. بيد أن هذه الشراكات تمثل مسالة خلافية وتثير قضيتي النوعية والإنصاف؛ كما أن المجتمعات المحلية تختلف من حيث قدرتها على اجتذاب الإنفاق الحكومي وجمع الأموال من القطاع الخاص.

ما هو مقدار التعلّم لدى التلاميذ؟

تشير التقييمات الوطنية والدولية إلى أن الأطفال في عدد كبير جداً من البلدان لا يتقنون المهارات الأساسية. ويعتبر التحصيل الدراسي المنخفض ظاهرة واسعة الانتشار؛ ويبدو أن البلدان الأشد تضرراً في هذا الصدد هي البلدان التي تكون فيها نظم التعليم ضعيفة من حيث نسب القيد وتوافر الموارد، وذلك كما يتضح من الأمثلة الواردة أدناه.

أمريكا اللاتينية. تشير التقييمات الوطنية في أربعة من بلدان أمريكا اللاتينية إلى انخفاض مستويات التحصيل الدراسي لنسب كبيرة من التلاميذ في نهاية التعليم الابتدائي. ففي نيكاراغوا (٢٠٠٢) فإن ٧٠٪ من التلاميذ وصلوا فقط إلى المستوى «الأساسي» في اللغات، وكان الأمر كذلك بالنسبة لأكثر من ٨٠٪ فيما يخص الرياضيات. وفي أوروغواي (١٩٩٩) اعتُبر أداء ٤٠٪ من تلاميذ الصف السادس في اللغات «غير مرض» أو «غير مرض للغاية». وفي السلفادور (١٩٩٩) فإن ٤٠٪ من تلاميذ الصف السادس وصلوا فقط إلى المستوى «الأساسي» في اللغات والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية.

وفي هندوراس (٢٠٠٢) كان الأداء في اللغات والرياضيات «منخفضاً» بالنسبة لـ ٩٠٪ من تلاميذ الصف السادس.

افريقيا. أجرى «اتحاد افريقيا الجنوبية من أجل مراقبة نوعية التعليم» (١٩٩٥–١٩٩٨) دراسة تم فيها قياس مدى إتقان تلاميذ المدارس الابتدائية لمهارات القراءة طبقاً للمعايير التي حددها خبراء القراءة الوطنيون ومعلمو الصفوف السادسة. وقد تبيّن أنه في أربعة من البلدان السبعة المعنية كان عدد الحاصلين على الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة أقل من نصف التلاميذ في مستوى الصف السادس. ويتجلى المستوى المنخفض للتحصيل أيضاً في الدراسة التي أجراها برنامج البحوث في البلدان الافريقية الناطقة بالفرنسية – PASEC (١٩٩٦–٢٠٠١) في ستة من هذه البلدان، حيث كان تحصيل نسبة ١٤٪ إلى ٤٣٪ من تلاميذ الصف الخامس «منخفضاً» في اللغة الفرنسية أو في الرياضيات. ففي السنغال، على سبيل المثال، كان أكثر من ٤٠٪ من التلاميذ يجدون صعوبة في ترتيب عدة أعداد تضم نقطتين عشريتين.

استقصاءات في مناطق متعددة. طبقاً للتقدم في الدراسة الدولية عن تعلّم القراءة (PIRLS، ٢٠٠١) فإن أعداداً كبيرة من تلاميذ الصف الرابع في العديد من البلدان لا يملكون سوى مهارات محدودة في القراءة. وفي البلدان ذات الدخل المتوسط، بما فيها الأرجنتين وبليز وكولومبيا وجمهورية إيران الإسلامية والمغرب، أخفق ما يزيد على نصف التلاميذ في الوصول إلى الرُّبيع الأدنى (الحد المعياري الدولي). وتبيّن من دراسة أجريت في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) في ثلاثة وأربعين بلداً أن ١٨٪ من التلاميذ من سن ١٥ عاماً في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) (ومعظمها بلدان ذات دخل عال) كان أداؤهم في المستوى الأدنى من خمسة مستويات لتعلّم القراءة. وكانت النسبة المناظرة في البلدان ذات الدخل المتوسط والمنخفض تساوي ٤٠٪.

تناول وجبة غذاء خفيفة مع الواجب البيتي في وكسو، الصين

© J.M. CHARLES / RAPHO

ويعتبر التلاميذ من المناطق الريفية والبيئات الأسرية المحرومة اجتماعياً واقتصادياً أكثر عرضة بوجه خاص لانخفاض الأداء. فالعلاقة بين الأداء والوضع الاجتماعي والاقتصادي، الذي يُقاس بوجه عام بمستوى تعليم الآباء، تعتبر ذات دلالة في هذا المجال. ومن ذلك، على سبيل المثال، أن مختبر أمريكا اللاتينية لتقييم نوعية التعليم (LLECE) أجرى دراسة تبيّن من خلالها أن كوبا تحظى بأعلى مستوى للتحصيل الدراسي لدى التلاميذ وبأقل تفاوت في مستوى التحصيل التعليمي للآباء. واتضح أن أداء التلاميذ في البلدان ذات الدخل المتوسط هو أدنى من متوسط الأداء المناظر لوضعهم الاجتماعي والاقتصادي في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD)، وبلغ الأمر في عدة بلدان كبيرة (مثل اندونيسيا) أنه حتى التلاميذ المنتمون إلى أكثر البيئات الأسرية إيجابية يعتبر أداؤهم أسوأ من أداء التلاميذ المنتمين إلى أقل البيئات الأسرية إيجابية في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وذلك مما يدل على سوء أداء النظام التعليمي ذاته.

تأمين نوعية التعليم وتوسيع نطاق الانتفاع به

هل يمكن الربط بين نسب القيد الصافية ودرجات الاختبارات؟ يبدو أنه لا يوجد هناك ترابط بين هذين العنصرين. ويظل السؤال الرئيسي القائم هو كيفية توصّل البلدان التي تجمع بين الجانبين الكمي والنوعي إلى تحقيق ذلك. فالمناطق التي ما زال الانتفاع بالتعليم الابتدائي فيها مقصوراً على جزء من السكان – افريقيا جنوب الصحراء الكبرى وبعض الدول العربية – تحتاج إلى سياسات شمولية لإعادة بناء نظمها التعليمية، بينما يمكن لبلدان أخرى أن تركّز اهتمامها على جوانب محددة من السياسات التعليمية، ولا سيما التحصيل الدراسي أو إتاحة الانتفاع بالتعليم للفئات المحرومة.

تحسين الفرص: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

إن التقدم نحو توسيع نطاق الانتفاع ببرامج التعليم قبل الابتدائي كان بطيئاً منذ ١٩٩٨. فقد كانت معدلات الالتحاق بهذا المستوى التعليمي منخفضة في معظم البلدان في مناطق افريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية وآسيا الوسطى وجنوب وشرق آسيا، وفي بعض البلدان الفقيرة ذات المديونية العالية انخفضت معدلات المشاركة في هذا المستوى من التعليم في الفترة ما بين عامي ١٩٩٨ و ٢٠٠١. وفي المتوسط، يمكن للطفل في افريقيا أن يتوقع الانتفاع بـ ٠,٣ سنة من التعليم قبل الابتدائي، بالمقارنة بـ ١,٦ سنة في أمريكا اللاتينية والكاريبي و ٢,٣ سنة في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية. ولئن كان التفاوت بين الجنسين أقل انتشاراً في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة منه في التعليم الابتدائي، فإن الفجوة بين مشاركة البنات ومشاركة الأولاد ما زالت واسعة في بعض البلدان، بما في ذلك المغرب وباكستان، حيث تعادل نسبة القيد الإجمالية للبنات ثلاثة أرباع نسبة القيد للأولاد، أو أقل من ذلك. ويحصل الأطفال من أشد الفئات السكانية فقراً على أقصى قدر من الفائدة من توفير «الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة»، من حيث الرعاية والصحة والتربية، ولكن البيانات تشير إلى أن هؤلاء الأطفال هم أيضاً أكثر عرضة للاستبعاد من هذه البرامج. وينطوي توفير هذه البرامج في كثير من الأحيان على تحيّز لصالح سكان المدن والأسر الأكثر ثراء.

يشكل أطفال أفقر السكان أكثرش الفئات انتفاعاً بمراجح الرعاية والصحة والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، لكن البيانات تشير إلى أن هؤلاء الأطفال هم أيضاً أكثر عرضة للاستبعاد من هذه البرامج

إن من الصعب تقييم النوعية في توفير الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، سواء من الناحية المفاهيمية أو على الصعيد التجريبي، ولم يجر تناول مسألة التقييم هذه بصورة كافية على المستوى العالمي. فمعظم الدراسات الرامية إلى تقييم نتائج التعلّم تقيس تأثير المشاركة في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة على التقدم والتحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي. وتوجد أعلى نسب التلاميذ إلى المعلمين في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى (٢٥ : ١ أو أكثر في نصف البلدان تقريباً) وتوجد أدنى النسب في أوروبا الوسطى والشرقية وآسيا الوسطى (أقل من ١٥ : ١ في ثلاثة من كل أربعة بلدان). وتشير الشواهد من البلدان ذات الدخل المتوسط والعالي إلى أنه يُنظر إلى معلمي التعليم قبل الابتدائي على قدم المساواة مع معلمي التعليم الابتدائي من حيث المؤهلات. وعلى النقيض من ذلك فإن العديد من المعلمين في البلدان ذات الدخل المنخفض يعينون على أساس تعاقدي ويتقاضون أجوراً منخفضة ويتلقون تدريباً مهنياً محدوداً أو أنهم لا يتلقون أي تدريب مهني.

محو الأمية: معركة عسيرة في تسعة بلدان

يوجد في العالم قرابة ٨٠٠ مليون أمي، أي نسبة ١٨,٣٪ من السكان الراشدين[٤]. وتمثل النساء قرابة ثلثي الأميين في العالم (٦٤٪) وتتركز أعلى معدلات الأمية في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية وجنوب وشرق آسيا، حيث لا تتجاوز معدلات القرائية ٦٠٪ تقريباً. ويعيش ٧٠٪ من الأميين الراشدين في العالم – ٥٦٢ مليوناً – في تسعة بلدان فقط، ولا سيما الهند (٣٤٪) والصين (١١٪) وبنغلاديش (٦,٥٪) وباكستان (٦,٤٪). ومن ثم فإن تحقيق هدف محو الأمية في إطار التعليم للجميع يعتمد إلى حد بعيد على السياسات التي تطبقها هذه البلدان.

ويمكن أيضاً ربط مهارات محو أمية الكبار بالتقدم المحرز في تعميم التعليم الابتدائي. وقد أظهرت دراسة شملت النيجر وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وبوليفيا أن أكثر الأطفال عرضة للبقاء خارج المدرسة هم أطفال الأمهات اللواتي حصلن على مهارات تعليمية ضئيلة. ففي النيجر لا يذهب إلى المدارس ٧٠٪ من أطفال الأمهات الأميات الذين هم في سن التعليم الابتدائي، بالمقارنة بنسبة ٣٠٪ من أطفال الأمهات القادرات على القراءة بسهولة.

ويعتبر معدل محو الأمية لدى الشباب (من سن ١٥–٢٤ سنة) مؤشراً هاماً على مستوى التقدم المحرز في تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية من حيث أنه يعكس مدى نجاح النظام التعليمي في توفير مهارات

(٤) قام معهد اليونسكو للإحصاء بإعادة تقدير عدد الأميين استناداً إلى أحدث المراجعات التي أجريت للبيانات. والتقدير الحالي هو أدنى بكثير من عدد الـ ٨٦٢ مليوناً لعام ٢٠٠٠ الوارد في "التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠٠٣–٢٠٠٤". ويُعزى هذا الانخفاض إلى عدة عوامل يُذكر منها على وجه الخصوص ما نُشر مؤخراً من بيانات عن القرائية مستمدة من أحدث عمليات الإحصاء والاستقصاء في عدد من البلدان. فعلى سبيل المثال، أسفر الإحصاء السكاني في الصين لعام ٢٠٠٠ عن وجود انخفاض في عدد الأميين من الراشدين بأكثر من ٥٠ مليوناً بالمقارنة بالتقدير السابق الذي وضعه مكتب اليونسكو للإحصاء بالنسبة لهذا البلد.

القرائية خلال العقد الماضي. فمعدلات القرائية في أوساط الشباب تتجاوز ٧٠٪ في كافة المناطق، كما أن أوجه التفاوت بين الجنسين هي أقل حدة منها في أوساط الراشدين.

المهارات الحياتية: جهود التقييم

يتعلق الهدف ٣ من أهداف إطار عمل داكار بتحسين فرص التعلّم للشباب والكبار، ولا سيما أولئك الذين لم تتح لهم قط فرص الانتفاع بالتعليم الأساسي أو أنهم تسربوا أثناء المسيرة التعليمية. وقد شرعت جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية ومالي ونيبال والسنغال بصورة مشتركة في استعراض سياساتها في هذا المجال المشار إليه بتنمية المهارات. وبدأت هذه البلدان بتقدير الاحتياجات إلى هذا النوع من برامج التعلّم على أساس العوامل الديموغرافية والاجتماعية الاقتصادية واستنتجت أن البرامج القائمة للتعليم غير النظامي والتعليم الثانوي المهني لا تفي باحتياجات الفرد والمجتمع. وبوجه أعم فإن تنوع برامج التعلّم والجهات التي تضطلع بتوفير هذه البرامج يشير إلى وجود تنوع في الاحتياجات ولكنه يجعل من الصعب القيام بعملية الرصد. فالبيانات قلما تكون متاحة فيما يخص نطاق هذه البرامج ومدى فعاليتها. ويمكن نشوء إطار مشترك للرصد إذا ما تم توسيع نطاق هذه المبادرة المشتركة بين أربعة بلدان.

مقياس عالمي للتقدم: مؤشر تنمية التعليم للجميع

استُحدث مؤشر تنمية التعليم للجميع في تقرير عام ٢٠٠٣، وهو يتضمن مؤشرات لأربعة من أهداف داكار، وهي: تعميم التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار، والتكافؤ بين الجنسين، ونوعية التعليم. ولكن البيانات ليست موحدة بصورة كافية بحيث تشمل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (الهدف ١) والمهارات الحياتية (الهدف ٣).

وقد اختير مؤشر واحد لتمثيل كل هدف من الأهداف: نسبة القيد الصافية فيما يخص تعميم التعليم الابتدائي، ومعدل القرائية بين الأشخاص البالغة أعمارهم ١٥ سنة أو أكثر بالنسبة لمحو أمية الكبار، ومؤشر التعليم للجميع الخاص بكل جنس (المتوسط الحسابي لمؤشرات التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد في التعليم الابتدائي والثانوي ومعدل محو أمية الكبار) بالنسبة لموضوع الجنسين، ومعدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس، بالنسبة لنوعية التعليم. ويغطي المؤشر ١٢٧ بلداً بالنسبة لعام ٢٠٠١[٥] (انظر الإطار).

وضع البلدان فيما يخص مؤشر تنمية التعليم للجميع

- قام واحد وأربعون بلداً (ثلث مجموع البلدان المعنية)، وكلها تقريباً في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية وأوروبا الوسطى والشرقية، بتحقيق الأهداف الأربعة، أو هي توشك على تحقيقها.

- تتراوح قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع في واحد وخمسين بلداً بين ٠,٨٠ و ٠,٩٤. ويشهد زهاء نصف البلدان من هذه الفئة، ومعظمها في أمريكا اللاتينية، تخلفاً في تحقيق الهدف المتعلق بنوعية التعليم، حيث ينقطع الأطفال الملتحقون بالمدارس عن التعليم قبل الأوان، ويعزى ذلك جزئياً إلى رداءة نوعية التعليم.

- ما زال خمسة وثلاثون بلداً بعيدة جداً عن تحقيق الأهداف، وتقل قيم مؤشر تنمية التعليم الابتدائي فيها عن ٠,٨٠. ويوجد اثنان وعشرون من هذه البلدان في منطقة افريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتضم هذه الفئة أيضاً ثلاثة بلدان ذات أعداد ضخمة من السكان، وهي بنغلاديش والهند وباكستان. وهناك عدة تحديات يتعين التصدي لها في وقت واحد إذا ما أُريد تأمين تحقيق التعليم للجميع في هذه الفئة من البلدان.

يمكن إحراز تقدم سريع في تحقيق التعليم للجميع حتى في أشد البلدان فقراً شريطة توافر الالتزام والسياسات الملائمة

ويدل تحليل التوجهات في البلدان الأربعة والسبعين التي تتوافر لديها بيانات عن المؤشرات الأربعة في عامي ١٩٩٨ و ٢٠٠١ معاً على وجود حركة واضحة، ولكن ليست عامة، نحو تحقيق التعليم للجميع. فقد زادت قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع في ثلاثة أرباع هذه البلدان. وشهدت البلدان ذات المؤشر المنخفض لتنمية التعليم للجميع، بما فيها ليبيريا وموزمبيق وتوغو واليمن، زيادات بما لا يقل عن ١٥٪ (بالمقارنة بمعدل يبلغ ٢٪ للمؤشر ككل) في الفترة ما بين ١٩٩٨ و ٢٠٠١. وهذا يدل على أنه يمكن إحراز تقدم سريع في تحقيق التعليم للجميع حتى في أشد البلدان فقراً شريطة توافر الالتزام والسياسات الملائمة. وقد حققت اليمن زيادات كبيرة في مجمل العناصر الأربعة لمؤشر تنمية التعليم للجميع. وشهد عشرون بلداً انخفاضاً في قيمة مؤشرها لتنمية التعليم للجميع، ويعزى ذلك جزئياً لانخفاضات في معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس.

(٥) يمكن أن تتراوح قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع من صفر إلى ١. وكلما كان هذا المؤشر أقرب إلى قيمته القصوى كان ذلك دليلاً على أن البلد المعني بات أقرب إلى بلوغ الأهداف وأنه أحرز بالفعل مزيداً من التقدم في تحقيق التعليم للجميع.

الفصل ٤

تحسين نوعية التعليم

© STEFAN BONESS / PANOS / EDITINGSERVER.COM

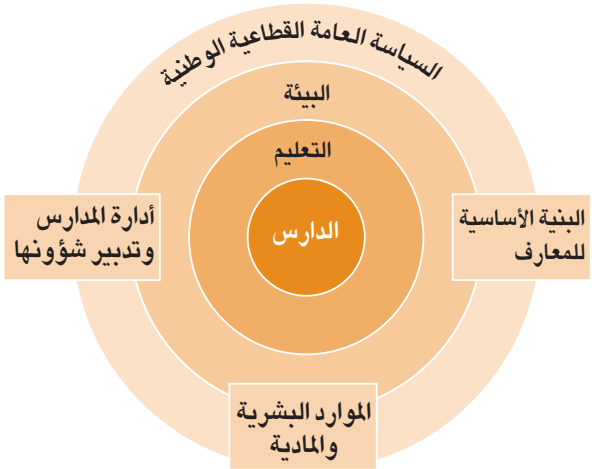
تلميذة متحمسة في ارتيريا

- دارسون متنوعون، واستجابات جامعة
- إدخال تحسينات في قاعة الدراسة: وقت التعليم والمنهج الدراسي والكتب واللغة
- الممارسات التعليمية: منظمة ومركزة على الطفل
- مرافق لائقة
- تنشئة القيادة، وتدبير شؤون المدارس
- تعزيز تدفق المعارف
- أجور المعلمين وتنميتهم المهنية
- سياسة النوعية: مكافحة الفساد، وتكوين القابلية للمساءلة، وتعزيز حس الملكية

إن ارتفاع عدد الأطفال الذين لم يتمكنوا من إتقان المهارات الأساسية في نهاية التعليم الابتدائي يُعتبر سبباً وجيهاً للاستثمار في تحسين التعلّم. وتواجه أغلب الحكومات ضغوطاً من الطلاب والآباء وأرباب العمل والمربين ليس فقط لتوسيع نطاق فرص الحصول على التعليم بل كذلك لتحسين عمل المؤسسات والبرامج التعليمية. بيد أن حكومات البلدان ذات الدخل المنخفض وغيرها من البلدان التي تعاني من قيود في الموارد تواجه خيارات صعبة.

وقد رُئي أنه ينبغي للحكومات أن تستثمر ما لا يقل عن ٦٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، على الرغم من أن هذا الأمر لا يشكل بحد ذاته ضماناً للنوعية. ذلك أنه حتى في مستويات الاستثمار الحالية فإن باستطاعة الحكومات أن تعتمد خيارات ملموسة من شأنها أن تؤثر إيجابياً على ظروف التعلّم.

إن الرسم البياني المرفق يقدم إطاراً توجيهياً لتحسين نوعية التعليم والتعلّم من خلال مراعاة شتى مستويات العملية التعليمية ومختلف الجهات الرئيسية الفاعلة فيها.



وجوب شمول جميع الدارسين

الدارسون هم جوهر عملية التعلّم. وقد يبدو هذا القول بديهياً، ولكنه لا يعكس الوضع القائم على الدوام. فالإصابات بفيروس/مرض الأيدز، وحالات الإعاقة، والنزاعات، وحالات تشغيل الأطفال تعرّض ملايين الأطفال لحرمان بالغ. ومن ذلك أن أكثر من ١١ مليون طفل في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى ممن تقل أعمارهم عن ١٥ سنة قد فقدوا أحد الأبوين على الأقل بسبب الإصابة بالأيدز. وفي كثير من الأحيان تكون فرص هؤلاء الأطفال في التعلّم محدودة بسبب اضطرارهم لرعاية المرضى من أعضاء أسرهم أو للإسهام في توفير الدخل لأسرهم. وإن مثل هذه الحالات تتطلب اعتماد سياسات جامعة تستجيب لشتى الاحتياجات والظروف.

إن سوء الحالة الصحية ونقص التغذية يؤثران على قدرة الطفل على التعلّم. وفي العديد من البلدان تجري معالجة مسألتي الصحة والتغذية بصورة ناجحة عن طريق برامج مركّزة على المدرسة تقوم عادة بتوفير الماء النقي والمرافق الصحية الملائمة وبعض أنواع العلاج، مثل القضاء على الديدان، وتقديم الوجبات المدرسية وتعليم المهارات الصحية الأساسية. وفي البلدان التي يتفشى فيها فيروس/مرض الأيدز يضطلع التعليم بدور بالغ الأهمية في الوقاية من انتشار الإصابات.

وتواجه مجموعات كبيرة من الدارسين المحتملين الحرمان من الانتفاع بمزايا التعليم لمجرد أنهم مختلفون عن غيرهم. وتشير التقديرات إلى وجود ١٥٠ مليوناً من الأطفال المعوقين في جميع أنحاء العالم وأن أقل من ٢٪ منهم ملتحقون بالمدارس. وما زال النقاش قائماً بين الداعين إلى اعتماد نهج قوي للتعليم الجامع وأولئك المؤيدين لنظام مدارس التربية الخاصة. ويمكن أن تكون استفادة الدارسين الذين يعانون من أنواع معينة من العجز (مثل بعض الدارسين الصم أو الصم والمكفوفين) أكبر عند الدراسة في صفوف مستقلة. وعلى أي حال فإن مسألة النوعية تظل قضية قائمة. ففي بعض البلدان يتقاضى المعلمون المدربون تدريباً خاصاً أجوراً أدنى من المعدل العادي نظراً لأنهم يقومون برعاية عدد أقل من التلاميذ. وتوفير التعليم الجامع الجيد تترتب عليه تكاليف – من

تلاميذ يدرسون على ضوء الشموع في غواتيمالا

© Miguel Dewever Plana / AGENCE VU

أجل تطويع المناهج الدراسية وتدريب المعلمين وإعداد المواد التعليمية وتوفير إمكانيات الوصول المادي إلى المدارس. ولئن ظل التعليم الجامع هو الهدف الرئيسي فإنه يمكن التوفيق بين المعسكرين في إطار نموذج «مسار مزدوج» يعطي للدارسين إمكانية الاختيار بين هذين النهجين في سياق سياسة جامعة.

وثمة حاجة ملحة لتوفير فرص التعلّم والدعم العاطفي للأطفال في البلدان التي تشهد نزاعات أو التي خرجت من حالة نزاع. وقد ظهر من دراسة أجريت مؤخراً في عشرة من هذه البلدان أن هناك أكثر من ٢٧ مليوناً من الأطفال والشباب المحرومين من الانتفاع بالتعليم النظامي. وينبغي، كوضع مثالي، أن تشدد المناهج الدراسية على موضوعات التغذية وتوفير المرافق الصحية والتوعية بأخطار الألغام والأنشطة الثقافية والرياضة والقيم المعززة للسلام. وتقوم «الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ»[٦] بوضع مجموعة من المعايير الدنيا لمساعدة أعضاء المجتمع الدولي وسائر الجهات الفاعلة على تأمين حصول الدارسين في هذه الأوضاع على تعليم جيد بصورة كافية.

ثمة حاجة ملحة لتوفير فرص التعلّم والدعم العاطفي للأطفال في البلدان التي تشهد نزاعات أو التي خرجت من حالة نزاع

وقد يتطلب الأمر توفير بدائل للتعليم النظامي تتسم بمزيد من المرونة بهدف إيصال التعليم إلى الدارسين المحرومين منه. ومن ذلك، على سبيل المثال، أن ولاية أندرا براديش في الهند توفر برنامجاً للتعلّم عن بُعد يضم المشاركون فيه، والبالغ عددهم أكثر من ١٠٠ ٠٠٠ مشارك، العديد من المتسربين من المدارس وأطفال الطوائف الاجتماعية من المنزلة الدنيا والأطفال المعوقين. ويوفر هذا البرنامج تعليماً مكافئاً لنظام التعليم الابتدائي النظامي.

تحسين عملية التعليم والتعلّم

إن عملية التعليم والتعلّم هي التي تجسد المنهج الدراسي على صعيد الواقع. فهي تحدد طبيعة النشاط الذي يجري في قاعة الدراسة وكذلك نوعية نتائج التعلّم. وتقتضي الممارسة السليمة إيلاء العناية لست قضايا رئيسية للسياسة العامة ذات تأثير مباشر على عملية التعليم والتعلّم وكذلك لمسألة الموارد التي تساعد بصورة غير مباشرة في إنجاز هذه العملية.

المجالات الرئيسية للسياسة العامة

الأهداف المناسبة

يجب أن يفضي الحوار بشأن السياسات العامة إلى وضع مجموعة ملائمة ومتوازنة من الأهداف تحدد ما ينبغي أن يتعلمه الدارسون والأسباب الداعية إلى ذلك. وتشمل هذه الأهداف بشكل دائم تنمية المهارات المعرفية والإبداعية والاجتماعية، بيد أن هناك عناية أيضاً بالقيم، سواء منها القيم العالمية – احترام حقوق الإنسان، والبيئة، والسلام، والتسامح – أو القيم الأكثر تحديداً على الصعيد المحلي، مثل التنوع الثقافي. وتسعى العديد من البلدان إلى التوصل إلى المزيج المناسب من العناصر العالمية والعناصر المحلية من خلال ربط المنهج الدراسي بالحياة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات المحلية والوطنية. وتدل البيانات المتعلقة بالمناهج الدراسية الوطنية في ١٠٨ بلدان على حدوث تحوّل طفيف في التركيز خلال السنوات العشرين الماضية. ولئن ظلت المهارات الأساسية تحظى بمكانة عالية فإن القيم العالمية المرتبطة بالمواطنة والديمقراطية، وكذلك التثقيف في مجال حقوق الإنسان، قد اقتربت من مركز الصدارة.

تحقيق التوازن في الموضوعات الدراسية

بما أن غايات المنهج الدراسي وأهدافه تتجسد من خلال الموضوعات التي تُدرّس في المدارس، فإن هناك الآن نقاشاً جوهرياً بشأن كيفية تحديد الموضوعات الدراسية وعدد الموضوعات التي يجري تدريسها والوقت المخصص لكل منها. ومن الناحية العملية، فإنه لم يطرأ خلال العقدين الماضيين إلا تغيّر قليل نسبياً على عدد الموضوعات أو المجالات المدرجة في المناهج الدراسية عبر العالم. ولكن يبدو أن «تشكيلة» هذه الموضوعات أخذت تتغير، لا سيما من حيث أنها أصبحت تتضمن موضوعات «جديدة» تتعلق، على سبيل المثال، بالصحة وحقوق الإنسان والبيئة والتكنولوجيا. وتعتبر عملية التعليم والتعلّم للقراءة جزءاً مركزياً في المنهج الأساسي المشترك. فالقدرة على القراءة تمثل أداة هامة للتمكن من الموضوعات الدراسية الأخرى. وهي تعتبر أيضاً من أفضل عوامل التنبؤ بالتحصيل الدراسي على المدى البعيد. ولذلك يجب أن يُنظر إلى القراءة باعتبارها مجالاً من المجالات ذات الأولوية في الجهود الرامية على تحسين نوعية التعليم الأساسي، ولا سيما بالنسبة للدارسين من الأوساط المحرومة.

حُسن استغلال الوقت

تشير البحوث إلى وجود علاقات إيجابية ثابتة بين الوقت المخصص للتعليم والتحصيل الدراسي للطالب في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي معاً. ويتمثل الأمر الهام هنا في أن هذه العلاقة تبدو أشد متانة في البلدان النامية. غير أن البحوث التي أجريت في الآونة الأخيرة تشير إلى عدم وجود زيادة في الوقت المراد تخصيصه سنوياً لعملية التعليم. وفي الواقع فإن العديد من البلدان قامت بتخفيض هذا الوقت، ويُعزى ذلك جزئياً إلى الضرورة الملحّة لتلبية الطلب المتزايد على التعليم في ظل قيود قاسية لتوفير الموارد. وتبيّن الدراسات المحلية أن قسماً كبيراً من الوقت المخصص للتعليم يضيع بسبب ظاهرة التغيّب في أوساط المعلمين والتلاميذ ونقص قاعات الدراسة والافتقار إلى مواد التعلّم وضعف الانضباط. وعلى الرغم من وجود اتفاق واسع على أن ١٠٠٠ «ساعة فعلية» من التعليم في السنة تعتبر حداً معيارياً، فإن القليل من البلدان تصل إلى هذا المستوى. ويمكن التعويض عن هذا النقص من خلال تحسين إدارة المدارس واعتماد سياسات تعليمية أكثر فعالية.

اعتماد نهوج بيداغوجية من أجل تحسين التعلّم

إن الأساليب والطرائق التعليمية المستعملة عموماً في العديد من البلدان لا تخدم الطلاب على نحو جيد. وثمة اتفاق واسع النطاق بين القائمين بالتعليم على أن التعليم المستند إلى سيطرة المعلم والذي يضع الطلاب في موقف سلبي هو تعليم غير مرغوب فيه، ومع ذلك فإن هذا هو النوع السائد من التعليم في الغالبية العظمى من قاعات الدراسة في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي أماكن أخرى. وهناك برامج طليعية

(٦) http://www.ineesite.org

يمكن مشاهدتها في كافة المناطق، وهي برامج تشجع التعليم المركّز على الطفل، والبيداغوجيا النشيطة، والتعليم التعاوني، وتنمية التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات. ومن بين الأمثلة على ذلك برنامج «المدرسة الجديدة» في كولومبيا، ومدارس المجتمع المحلي في مصر، والتعليم التقاربي، والمدارس التي تديرها لجنة التنمية الريفية في بنغلاديش. وقد كانت المحاولات الرامية إلى اعتماد مثل هذه الطرائق التجديدية سمة بارزة للتجديد التربوي في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى بيد أن النتائج تظل غير حاسمة والتكاليف مرتفعة.

وعبر النطاق الممتد من أسلوب التعليم القائم على «الطباشير والكلام» إلى أسلوب التعليم «مفتوح النهاية» يدعو الكثير من المربين إلى اعتماد أسلوب التعليم المنظم الذي يجمع بين التعليم المباشر والتطبيق العملي الموجه والتعلّم المستقل. ويتمثل هذا النهج عادة في أن يقوم المعلمون بتقديم كميات صغيرة من المواد ثم يتوقفون لفترة قصيرة للتأكد من استيعاب التلاميذ لتلك المواد ولتشجيعهم على المشاركة. وهناك كثير من الشواهد التي تدل على أن التعليم المنظم يعمل بصورة أفضل من النهوج مفتوحة النهايات بالنسبة للأطفال من الأوساط المحرومة والأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلّم والأطفال في الصفوف المكتظة. ومع ذلك فإن التعليم المنظم يفسح المجال لخلق بيئة مركزة على الطفل مع توفير فرص للاكتشاف الفردي.

وقد تحتاج المناطق المنعزلة جغرافياً إلى استراتيجيات خاصة، مثل التعلّم عن بُعد، وقاعات الدراسة المتنقلة، وتعليم المستويات المتعددة. ويتعين تبعاً لذلك تطويع المناهج الدراسية وتدريب المعلمين على تطوير أساليب تعليمية مناسبة، مثل التعلّم بين الأنداد والتعلّم الجماعي والدراسة الذاتية.

السياسة اللغوية

يستخدم زهاء ١,٣ مليار شخص – ٢٠٪ من سكان العالم – «لغة محلية» باعتبارها لغتهم الأم. وفي مثل هذه الحالات فإن اختيار اللغة (اللغات) المستخدمة في المدرسة يكتسي أهمية بالنسبة لنوعية التعليم والتعلّم. وتدل الشواهد على أن البدء بتعليم الدارس بلغته الأولى يؤدي إلى تحسين نتائج التعلّم من حيث الفعالية التكاليفية وإلى تخفيض معدلات إعادة الصفوف والتسرب.

تدل الشواهد على أن البدء بتعليم الدارس بلغته الأولى يؤدي إلى تحسين نتائج التعلّم من حيث الفعالية التكاليفية وإلى تخفيض معدلات إعادة الصفوف

وفي إطار النماذج التعليمية الأكثر نجاحاً، وبعد السنوات الأولى من التعليم، يجري الانتقال تدريجياً إلى استخدام اللغة الثانية. وقد استحدثت زامبيا نموذجها التعليمي الخاص ثنائي اللغة الذي أصبح راسخاً في الإصلاحات الجارية في قطاع التربية بهدف تحسين نوعية التعليم. وفي بابوا غينيا الجديدة، حيث توجد فسيفساء لغوية تضم أكثر من ٨٣٠ لغة، يجري استخدام ما يزيد على ٤٣٤ لغة في التعليم الأولي في المدارس. وفي برنامج إصلاح التعليم لعام ١٩٩٥ اعتُمدت اللغة العامية كلغة للتعليم الأولي، مع الشروع في استخدام اللغة الانجليزية الشفهية في نهاية السنة الثالثة. ويمثل تعليم اللغة خياراً جوهرياً يؤثر على المنهج الدراسي ومضمون التعليم وبيداغوجيته. ومن ثم فإن الأمر يقتضي إقامة توازن بين تمكين الناس من استخدام اللغات المحلية في التعلّم وتأمين انتفاعهم باللغات العالمية.

استخلاص الدروس من التقييم

إن التقييم المنتظم والموثوق والمناسب يعتبر عاملاً رئيسياً لتحسين التحصيل الدراسي. وعلى مستوى قاعة الدراسة، يمكن تصنيف التقييم كتقييم ختامي (يتم بموجبه تقييم التحصيل الدراسي بواسطة اختبارات تصمم من الخارج) أو كتقييم تقويمي (يجري بموجبه تشخيص الطريقة التي يتعلّم بها التلميذ من خلال الملاحظة). وتتمثل الأهداف هنا في تزويد الدارسين بمعلومات عن النتائج وفي تحسين عمليات التعلّم والتعليم. وقد اعتمدت بعض البلدان (مثل غانا وجنوب افريقيا وسري لانكا) التقييم التقويمي كعنصر مكمل للامتحانات النظامية. بيد أن الظروف المحلية في العديد من البلدان تحول دون التوسع في تطبيق هذا النهج، حيث أن الحاجة تدعو إلى توافر موارد كافية ومعلمين مدربين على استخدام تقنيات التقييم وصفوف دراسية صغيرة نسبياً.

الموارد الداعمة من أجل تحسين التعليم والتعلّم

السياسات الوطنية في مجال الكتب المدرسية

لئن كان لا يوجد هناك سوى القليل جداً من البحوث المتعلقة بكيفية استخدام المعلمين للكتب المدرسية في قاعة الدراسة، فإن من الواضح أن هذه المواد تُعدّ عاملاً هاماً في ضمان نوعية التعليم والتعلّم. ويمكن أن ينجم النقص في الكتب المدرسية عن عدم فعالية نظام التوزيع وسوء التصرف والفساد. وقد تبيّن من دراسة أجريت في زامبيا (٢٠٠٠) أن الكتب المدرسية التي وصلت إلى قاعات الدراسة لم تصل حتى إلى نسبة ١٠٪ من الكتب التي تم شراؤها. وقد أسهم الإصلاح الذي أدخل على سوق الكتب المدرسية في زيادة توافر هذه الكتب وتخفيض أسعارها. ففي أوغندا انخفضت أسعار الكتب المدرسية بنسبة ٥٠٪ نتيجة لتحريرها. وفي بلدان أخرى (مثل الاتحاد الروسي) استفادت بعض المناطق أكثر من غيرها من عملية تحرير الأسعار. وإن التنمية المنصفة للكتب المدرسية، بما في ذلك ترويج الطباعة المحلية، تتطلب تنسيقاً قوياً من جانب الحكومة، يستحسن أن يتم عن طريق هيئة وطنية متخصصة، بمشاركة الوزارات ذات الصلة والقطاع الخاص والمجتمع المدني، مع إعداد سياسة وطنية للكتب المدرسية.

البيئات المدرسية المأمونة والمرحبة

إن التوصل إلى تعميم التعليم الابتدائي يتطلب القيام بعملية واسعة النطاق لم يسبق لها مثيل لتجديد وبناء قاعات للدراسة في العديد من البلدان. ويجب أن يكون الوصول إلى المدارس ميسّراً للدارسين المعوقين وأن تتوفر فيها مرافق تكفل إيجاد بيئة سليمة للتعلّم. فالماء النقي والوسائل الصحية المناسبة يعتبران عنصرين من العناصر الأساسية. وفي افريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وحتى عهد قريب، نادراً ما كانت مشروعات تشييد المدارس تشتمل على بناء مراحيض أو تمديدات للمياه. ففي موريتانيا وتشاد، على سبيل المثال، يعود تاريخ إدراج المراحيض وتمديدات المياه في مشروعات تشييد المدارس الابتدائية فقط إلى الفترة ٢٠٠١–٢٠٠٢. وتعتبر عمليات الصيانة إجراء فعالاً من حيث التكاليف من شأنه أن يؤدي إلى زيادة عمر المباني المدرسية وتحسين نوعيتها، ولكن كثيراً ما يجري إغفال هذا العنصر

في مشروعات الإعانات وفي الميزانيات الحكومية، ويجري بدلاً من ذلك إلقاء العبء على عاتق المجتمعات المحلية التي قد لا تتوافر لديها الموارد للقيام بأكثر من مجرد عمليات الصيانة الأساسية.

المعلمون: استثمار حاسم

إن المعلمين، وهم العامل الحاسم في أي إصلاحات تهدف إلى تحسين نوعية التعليم، يمثلون أهم استثمار في ميزانية القطاع العام. ولذلك فإن السعي إلى تحسين عملية حشدهم وتدريبهم وظروف عملهم في إطار الإمكانات المحدودة المتاحة يُعدّ قضية من القضايا الرئيسية للسياسة العامة.

إعادة النظر في عملية التدريب

نزعت البلدان النامية والبلدان المتقدمة على حد سواء إلى تخفيض مستوى المعايير اللازمة للدخول في دورات إعداد المعلمين، وذلك سعياً منها إلى اجتذاب مرشحين لهذه الدورات. وعلى الرغم من ضرورة توخي الحذر في التعامل مع هذا الخيار فإن هناك مجالاً لاعتماد مزيد من المرونة في مختلف السبل المتاحة للدخول في مهنة التعليم. فعلى سبيل المثال، يمكن النظر إلى الموهبة والحافزية على أنهما تعادلان قدراً معيناً من التعليم النظامي.

وفي النماذج الرئيسية من التدريب الأولي تتراوح فترة التعليم النظامي من صفر إلى خمس سنوات، ويمكن أن تكون فترة التدريب العملي على التعليم قصيرة أو طويلة، وفي كثير من الأحيان تكون التكاليف للطالب الواحد مرتفعة نسبياً. وأما النماذج التي تشمل فترات طويلة من الممارسة العملية فإنها تتطلب وجود عدد كاف من المدارس القادرة على توفير الإمكانات اللازمة للمتدربين. ففي كوبا تجري جميع أنشطة التدريب قبل الخدمة في المدارس حصراً. وفي بعض الحالات يمكن الجمع بين التدريب الذي يجري في المدارس والتعلّم عن بُعد شريطة تزويد المتدربين بما يكفي من المواد والدعم. وكثيراً ما تبخس برامج التدريب تقدير المدة اللازمة لتمكين المتدربين من استيعاب موضوعاتهم الدراسية. وكثيراً ما يكون مدربو المعلمين أيضاً غير مطلعين على حقائق الحياة اليومية في المدارس.

وقد يرغب المسؤولون عن رسم السياسات للعديد من البلدان في إعادة النظر في الموازنة بين التدريب الأولي والتدريب أثناء الخدمة. فالمعلمون الجدد الذين تم تدريبهم يحتاجون إلى دعم قوي، ولا سيما في السنة الأولى من الخدمة. وإن توجيه الاستثمار نحو التدريب العملي يسفر عن مكاسب. وتشمل الممارسة المثلى في مجال تقديم الدعم المهني المستمر إيجاد نظام للحوافز يجعل المعلمين يلمسون المزايا الناجمة عن تحسين طرائق عملهم ويشجع المدارس على إحلال تحسين التعلّم في صميم رؤيتها التربوية.

تدنّي الأجور

في العديد من البلدان تعتبر أجور المعلمين منخفضة جداً بحيث أنها لا تكفل لهم مستوى معقولاً من العيش (انظر الإطار).
ومع مرور الزمن اتجهت أجور المعلمين نحو الانخفاض بالمقارنة بأجور الفئات المهنية المشابهة. وفي البلدان النامية كان متوسط مرتبات معلمي المدارس الابتدائية في ١٩٧٥ يزيد على ستة أضعاف الناتج المحلي الإجمالي الفردي، بيد أن هذه النسبة انخفضت إلى النصف تقريباً بحلول عام ٢٠٠٠. ويبرز هذا الاتجاه بوجه خاص في منطقة افريقيا الناطقة بالفرنسية التي انخفضت فيها هذه النسبة إلى زهاء ثلث مستواها السابق (انظر الجدول ٤,١).

في العديد من البلدان تعتبر أجور المعلمين منخفضة جداً بحيث أنها لا تكفل لهم مستوى معقولاً من العيش

وفي بعض البلدان ذات الدخل المرتفع أو المتوسط تحسنت القيمة الحقيقية لأجور المعلمين بصورة رئيسية خلال التسعينات من القرن الماضي، وأما في بعض البلدان ذات الدخل المنخفض فقد انخفضت القيمة الحقيقية لأجور المعلمين بأكثر من ٢٠٪. وفي العديد من بلدان افريقيا كانت القيمة الحقيقية لأجور المعلمين في عام ٢٠٠٠ أقل منها في عام ١٩٧٠.

سيراليون: معلمو المدارس الابتدائية يواجهون الضغوط

في نهاية الحرب الأهلية في سيراليون التي استغرقت أحد عشر عاماً حتى عام ٢٠٠١ ألغيت رسوم التعليم وبدأ تقديم الوجبات الغذائية في جميع المدارس، وذلك مما أدى إلى توسع هائل في الالتحاق بالمدارس الابتدائية. وتضاعفت معدلات القيد في المدارس ثلاث مرات في أقل من أربع سنوات وأسفر ذلك عن وجود صفوف تضم أكثر من سبعين تلميذاً. ولا يندرج زهاء ٢٠٪ من معلمي المدارس الابتدائية ذات التمويل الحكومي في جداول المرتبات لموظفي الدولة. والعديد من هؤلاء المعلمين هم متطوعون لم يتلقوا إلا القليل من التدريب المهني أو أنهم لم يتلقوا أي تدريب على الإطلاق. ويتلقى بعضهم أجورهم في شكل عطايا عينية من المجتمع المحلي. وكان متوسط الراتب الشهري لمعلمي المدارس الابتدائية الحكومية في نهاية عام ٢٠٠٣ يساوي ٥٠ دولاراً أمريكياً. ومن حيث القيمة الحقيقية، فإن أجور المعلمين انخفضت بأكثر من النصف منذ منتصف التسعينات من القرن الماضي. وأصبح يتعين على أغلب المعلمين أن يكفلوا العيش لأسرة تضم ما بين أربعة وخمسة أفراد بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم. وبالإضافة إلى ذلك فإن المرتبات كثيراً ما تُدفع بصورة متأخرة عن المواعيد المحددة. وفي المناطق الحضرية يكسب المعلمون دخلاً إضافياً عن طريق إعطاء الدروس الخصوصية. وهناك أقوال تشير إلى أن المعلمين يتعمدون عدم تدريس مقررات المنهج الدراسي بصورة كاملة بهدف إجبار التلاميذ على تلقي دروس خصوصية. وفي المناطق الريفية، يقوم المعلمون عادة ببيع الكعك والحلوى لتلاميذهم أثناء فترات الاستراحة. وعلى الرغم من تزايد عوامل التثبيط، يبدو أن ظاهرة التغيّب في أوساط المعلمين، والتي كانت تقارب ٢٠٪ في نهاية ٢٠٠١، قد انخفضت إلى حد ما.

الجدول ٤,١: نسبة متوسط مرتبات معلمي المدارس الابتدائية إلى الناتج المحلي الإجمالي الفردي بحسب المناطق في الفترة ١٩٧٥-٢٠٠٠ (بالنسبة للبلدان التي كان الناتج المحلي الإجمالي الفردي فيها أقل من ٢٠٠٠ دولار أمريكي في ١٩٩٣)

	١٩٧٥	١٩٨٥	١٩٩٢	٢٠٠٠
جميع البلدان التي كان الناتج المحلي الإجمالي الفردي فيها أقل من ٢٠٠٠ دولار أمريكي	٦,٦	٤,٦	٤,٣	(٣,٧)
افريقيا	٨,٦	٦,٣	٦,٠	٤,٤
الناطقة بالانجليزية	٤,٤	٣,٥	٣,٦	٤,٢
الناطقة بالفرنسية	١١,٥	٨,٠	٦,٣	٤,٨
منطقة الساحل	١٧,٦	١١,٨	٨,٢	٦,٤
آسيا	٣,٧	٢,٧	٢,٥	(٢,٩)
أمريكا اللاتينة	٢,٧	٢,٩	٢,٣	(٢,٣)
الشرق الأوسط وشمال افريقيا	٥,٦	٢,٨	٣,٣	(٣,٣)

المصدر: الفصل ٤ من النص الكامل للتقرير الخاص بالتعليم للجميع.

وتواجه المحاولات الرامية إلى تخفيض مستوى الأجر المتوسط للمعلمين قدراً كبيراً من الصعوبات، كما أنها يمكن أن تعرّض نوعية التعليم لخطر كبير. ويمكن تخفيف عبء التكاليف المتصلة بالمرتبات عن طريق تدابير أخرى، بما في ذلك زيادة عدد التلاميذ في الصفوف (عندما يكون ذلك ممكناً)، والتدريس في صفوف متعددة، والعمل بنظام الفترات المتعددة، مع توخي العناية في تطبيق هذه التدابير في السياقات المناسبة.

اجتذاب المعلمين

ومن أجل التوصل إلى تعميم التعليم الابتدائي فإن الحاجة تدعو إلى توفير عدد إضافي من المعلمين. وقد سُجلت نسب تلاميذ إلى معلمين تساوي ٦٠ : ١ أو أكثر في البلدان التي شهدت في الآونة الأخيرة ارتفاعاً مفاجئاً في معدلات القيد في المدارس. وتقوم عدة بلدان في افريقيا وآسيا بتعيين وكلاء معلمين بموجب عقود قصيرة الأجل وأجور أدنى من أجور نظرائهم من المعلمين المهنيين. وتواجه الحكومات تحدياً في تقديم الدعم لمثل هؤلاء المعلمين مع الحرص في الوقت ذاته على ألا يؤدي ذلك إلى مزيد من التدهور في ظروف عمل المعلمين النظاميين.

من الضروري ربما توفير حوافز للعمل في المناطق الريفية النائية لتأمين حصول جميع المدارس على معلمين مؤهلين

ثمة حاجة لوجود إطار وطني محدد تحديداً جيداً ومن شأنه أن يكفل تزويد المدارس بالمعلمين اللازمين. وإن تعيين معلمين في مدارس ريفية في مناطق لا يتكلمون اللغة السائدة فيها بطلاقة يمكن أن يؤثر سلبياً على نوعية التعليم. وقد يكون من الضروري توفير حوافز (مثل إتاحة فرص لمواصلة الدراسة، وتقديم إعانات مالية للإسكان) للعمل في المناطق الريفية النائية، وذلك لتأمين حصول جميع المدارس على معلمين مؤهلين.

تحسين المدارس

إن مفهوم تحسين المدرسة في مجملها، كأمر متميز عن تعزيز المدخلات أو العمليات الفردية، أخذ ينتشر في جميع أنحاء العالم. ويتجلى هذا الرأي من خلال العديد من الأطر المختلفة ولكن المترابطة، وذلك تحت تسميات مثل «تحسين المدرسة» و «تنمية المدرسة في مجملها» و«المدرسة المرحبة بالطفل». وهذه النماذج تعني ضمناً إعطاء المدارس قدراً أكبر من الاستقلالية. وتعتبر الحجج مفحمة في هذا السياق، فإعطاء المدارس قدراً أكبر من الحرية يمكن أن يؤدي إلى تعزيز قدرات المعلمين وإلى الحد من البيروقراطية وإلى تقريب سلطات اتخاذ القرارات من أماكن وجود المشكلات. بيد أنه لا يتوافر حتى الآن قدر كاف من الشواهد فيما يخص تأثير استقلال المدارس على نتائج التعلّم. وثمة اتفاق واسع النطاق على ضرورة توافر شروط معينة – وهي شروط لا يؤثر عليها مطلقاً استقلال المدارس – إذا ما أريد تحسين نوعية التعليم. وتشمل هذه الشروط وجود حكومة مركزية قوية ومساندة، ووجود استراتيجيات لتعزيز قدرات المدارس وتزويدها بالدعم المهني، ووجود مساءلة أكثر وضوحاً. وثمة عنصران رئيسيان آخران يتمثلان في وجود هيئة مركزية للمراقبة وفي ضمان تزويد المدارس بمعلومات عن الأداء.

ويضطلع مديرو المدارس بدور حاسم في هذا المجال: ذلك أن طبيعة قيادتهم يمكن أن يكون لها تأثير كبير على نوعية المدارس. وفي العديد من البلدان المتقدمة توجد مؤسسات متخصصة لشحذ مهارات القيادة المدرسية. وقلما يكون الأمر كذلك في نظم الدخل المنخفض حيث يمكن بكل بساطة ترقية معلمي الصفوف دون أن يتلقوا أي تدريب جديد. ومع ذلك فإن التوجّه نحو المزيد من الاستقلال يعني أنه يمكن مطالبة المديرين بالاضطلاع بمهام إدارية جديدة وأكثر تعقيداً. وتقوم جنوب افريقيا حالياً باعتماد سياسة لتعزيز القيادة المدرسية، وقام برنامج إدارة المدارس الابتدائية (PRISM) في كينيا بتنمية المهارات لـ ٧٠٠ ١٦ معلم. ويجب أن يتضمن أي إصلاح هادف إلى إعطاء المزيد من الاستقلال للمدارس تحديداً واضحاً للمساءلة. وفي حالة عدم وجود سياسة وطنية عامة في هذا المجال فإن هناك احتمالاً قوياً في زيادة أوجه التفاوت في الأداء.

وفي العديد من البلدان النامية فإن تنظيم الالتحاق بالتعليم يتطلب اتخاذ قرارات صعبة بشأن الاستغلال الأمثل للموارد النادرة المتاحة، ولا سيما في البلدان التي شهدت زيادة سريعة في معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية ولكن بدون أي زيادة في التمويلات. وإن نظام الفترات المتعددة في الدوام المدرسي، وهو خيار يمكن أن يؤدي إلى زيادة عدد الأماكن المتاحة في المدارس من خلال الاستخدام الفعال للموارد الموجودة – من المباني والمرافق والكتب والمعلمين – يفرض أيضاً ضغوطاً ضخمة على المسؤولين عن إدارة المدارس، وذلك مما قد يؤدي إلى خسارة في النوعية. فهذا النظام يتطلب تحديداً دقيقاً للجدول الزمني بالإضافة إلى بنى إدارية ملائمة.

مساندة المدارس وتوعية المسؤولين عن السياسة العامة

إن إتاحة الحصول على المعارف عن التجارب الناجحة في تحسين نوعية التعليم يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي كبير. وإن الأطراف الفاعلة والمؤسسات المشاركة في تكوين هذه المعارف وفي تشاطرها تشكل في مجملها البنية الأساسية الوطنية للمعارف. ومن أجل تعزيز ملاءمة البحوث التربوية فإن بعض البلدان مثل جنوب افريقيا وجمهورية تنزانيا المتحدة أنشأت هيئات تضم واضعي السياسات والعاملين الميدانيين والأكاديميين وممثلي المنظمات غير الحكومية

دراسة في مدرسة من مدارس الهواء الطلق في باكستان

ووكالات التمويل. ويمكن أن تسهم البحوث العملية أيضاً في سد الفجوة بين النظرية والممارسة، وأن تؤدي إلى تطبيق الحلول المحلية على نطاق أوسع. وفي العديد من البلدان تم اعتماد استراتيجيات لتوفير الدعم الاستشاري المهني. وتشمل هذه الاستراتيجيات إقامة «مراكز موارد للمعلمين» توفر الموارد التعليمية وتعزز تبادل الأفكار بين المعلمين والأخصائيين التربويين وواضعي السياسات. ويمكن أن يؤدي الاستثمار في الشبكات والتجديدات الرامية إلى تكوين وتشاطر المعارف عن التعليم إلى نتائج هامة من خلال تمكين كل مدرسة من الاستفادة من تجارب المدارس الأخرى ومن تحسين استخدامها للموارد القليلة المتاحة لها. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذا الاستثمار ينشئ ثقافة لتحسين النوعية تقوم على المعارف والشواهد الملائمة.

سياسة الإصلاح

إن أي تغيير أو إصلاح على مستوى السياسة العامة لا بد أن تترتب عليه تكاليف، ولكن قبل معالجة هذه التكاليف يجب أن يكون هناك توافق وطني في الآراء بشأن النوعية. وبعد استيفاء هذا الشرط السياسي الأساسي يمكن تحديد الأولويات في إطار نهج واسع النطاق. وقد تم تحقيق عدد من الإصلاحات الناجحة للتعليم في بيئات سياسية شديدة التنوع وفي مجتمعات على درجات متفاوتة جداً من الثراء. ومن بين القضايا ذات التأثير المباشر على مدى نجاح الإصلاحات الرامية إلى تحسين نوعية التعليم هناك ثلاث قضايا تستحق أن تولى عناية خاصة وهي: إقامة شراكات مع المعلمين وغيرهم من الأطراف ذات المصلحة، وتعزيز القابلية للمساءلة، ومكافحة الفساد.

تم تحقيق عدد من الإصلاحات الناجحة للتعليم في بيئات سياسية شديدة التنوع وفي مجتمعات على درجات متفاوتة جداً من الثراء.

إفساح المجال للتشاور

بالنظر إلى الأهمية القصوى لدور المعلمين في تحسين نوعية التعليم فإن مشاركتهم كمهنة، لا سيما من خلال النقابات والرابطات المهنية، تعتبر عاملاً حاسماً في هذا المجال. وإن درجة انخراط نقابات المعلمين في المفاوضات بشأن ظروف الخدمة تختلف إلى حد كبير بحسب المناطق والبلدان. وقد أدى مجيء حكومات ديمقراطية في أمريكا اللاتينية إلى تحسن كبير في الوضع في تلك المنطقة، في حين أن البلدان الساعية إلى تعزيز الديمقراطية (مثل بلدان أوروبا الشرقية وجنوب افريقيا) تواجه تحدياً إضافياً يتعلق ببناء ثقافة للحوار. وأما الدول العربية وبعض البلدان الآسيوية فما زال يتعين عليها بذل أقصى الجهود في هذا الميدان. ويتعين أيضاً دعم قدرات منظمات المعلمين على إجراء البحوث. وعلى الصعيد الدولي، يجري حالياً حوار هش، ولكنه واعد، يجمع بين الجهات المانحة ومنظمات المعلمين والمنظمات غير الحكومية. ويتجلى ذلك في الاستعراض الذي أجراه البنك الدولي لمشاركة النقابات في العمليات المتعلقة باستراتيجيات الحد من الفقر في ثلاثة وعشرين بلداً.

المساءلة للجميع

إن مدونات السلوك يمكنها أن تعزز النوعية في ميدان التعليم من خلال وضع معايير أخلاقية وتحديد مبادئ مشتركة للمساءلة. وتشمل المدونات عادة قضايا مثل القبول في المدارس، وظروف عمل المعلمين وغيرهم من الموظفين، والامتحانات، وإجراءات التقييم، وتعبئة الموارد. وبعض هذه المدونات تشمل النظام التعليمي برمته في حين يركّز بعضها الآخر على موضوع المعلمين. وإن وزارات التربية هي المسؤولة عادة عن تطبيق تلك المدونات. ولكي تكون هذه المدونات فعالة فإنها يجب أن تصمم بالتعاون مع أعضاء مهنة التعليم وأن تنشر على نطاق واسع، كما يتعين إيجاد آليات قوية لتقديم الشكاوى. وعندما يكون هناك فهم جيد لمدونات السلوك هذه فإنها يمكن أن تساعد على تحسين البيئة المدرسية وتعزيز التزام المعلمين.

مكافحة الفساد

أجريت في العقد الماضي عدة دراسات تأكد من خلالها التأثير السلبي للفساد على التنمية. وينبغي هنا التمييز بين ابتزاز المال والفساد: فابتزاز المال شكل غير خطير نسبياً من أشكال مخالفة القانون ينجم في كثير من الأحيان عن الاحتياج، كما يحدث أحياناً عندما يغيب المعلم عن بعض الدروس لكسب دخل إضافي بسبب ضآلة المرتبات أو عدم الانتظام في دفعها. وأما الفساد فهو أشد خطورة. وقد أدت اللامركزية والخصخصة والاعتماد على خدمات العاملين الخارجيين إلى نشوء فرص جديدة للفساد. وقد تشمل الممارسة الفاسدة الغش والاختلاس في مجالات مثل بناء المدارس وتوريد الكتب المدرسية، والتزوير في كشوف المرتبات، والرشوة من أجل الحصول على مقاعد في المدارس أو نتائج جيدة في الامتحانات، ومحاباة الأقارب في تعيين المعلمين. وتشمل التدابير والاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في مكافحة الفساد وضع النظم (مع تعزيز القدرات المؤسسية على تطبيقها) وزيادة الشعور بملكية عملية الإدارة. ويمكن تشجيع المجتمعات المحلية على ممارسة الضغوط على السلطات في هذا الميدان.

إن العديد من المجالات الجوهرية التي يتناولها هذا الفصل تعكس الممارسات الجارية في أنحاء العالم ويتمثل المفهومان الرئيسيان في إدراك مختلف احتياجات الدارسين وفي دعم الإصلاحات المركزة على تحسين نتائج التعليم والتعلّم – المضامين الملائمة، والوقت الكافي للتعلّم، والتعليم المنظم في قاعات للدراسة تراعي احتياجات الطفل، والتقييم. وإنه لمن الأمور الأساسية تقديم الدعم للمعلمين وتأمين الإدارة الجيدة للمدارس. وينبغي أن تندرج هذه الاستراتيجيات ضمن رؤية سليمة ومتسقة وطويلة الأجل للتعليم تستند إلى رصيد مشترك من المعارف. ويجب أن تكون هذه الاستراتيجيات أيضاً معززة بإرادة سياسية قوية وموارد كافية.

الفصل ٥

الوفاء بتعهداتنا الدولية

© Ahmad Masood / REUTERS

إن إعادة بناء النظم التعليمية هو الأساس الذي تقوم عليه عملية إعادة بناء المجتمع. أفغانستان، ٢٠٠٢.

- حالة تدفقات المعونة: غير كافية على الإطلاق
- تقييم فعالية المعونة
- هل تستهدف المعونة تحسين النوعية؟
- تكلفة التعامل مع الجهات المانحة المتعددة
- الجهود الرامية إلى تحقيق الاتساق
- مبادرة المسار السريع: السنة الثالثة

إن التحدي المزدوج المتعلق بتحسين نوعية التعليم وبتوسيع نطاق الانتفاع بالتعليم على نحو منصف يتطلب حجماً متزايداً من الاستثمار يتجاوز إمكانيات عدد كبير من البلدان. ويتضمن هذا الفصل تقييماً لحالة تدفقات المعونة وتحليلاً للجهود المبذولة لتحسين التنسيق بين الجهات المانحة والحكومات وعرضاً للشواهد على فعالية المعونة بالنسبة للتعليم.

الصورة العامة

ظهرت في عام ٢٠٠٢ بعض العلامات الدالة على أن إجمالي المساعدات الإنمائية أخذ يعود إلى الانتعاش، إذ بلغ حجم المبالغ المدفوعة في ذلك العام زهاء ٦٠ مليار دولار أمريكي، وهو أعلى مستوى منذ ١٩٩٢. وهذا الارتفاع يعكس نمواً في المعونة الثنائية ويمكن أن يعزى جزئياً إلى التعهدات المقطوعة في «المؤتمر الدولي لتمويل التنمية» الذي عُقد في مونتيري في ٢٠٠٢. وإذا ما تم الوفاء بكافة التعهدات المقطوعة في مونتيري فإن حجم المعونات سيرتفع في عام ٢٠٠٦ بما لا يقل عن ١٦ مليار دولار، أي بزيادة في القيمة الحقيقية تناهز ٣٠٪. وعلى الرغم من أن هذه الزيادة مشجعة فإنها تظل أقل بكثير من المبلغ الإضافي المقدر بـ ٥٠ مليار دولار والذي يتعين توفيره كل عام من أجل تحقيق كافة الأهداف الإنمائية للألفية. وبالإضافة إلى ذلك، ليس هناك أي ضمانة في أن توجه الأموال الإضافية لتمويل الأهداف الإنمائية البشرية مثل هدف التعليم للجميع.

المعونة الثنائية: علامات على الانتعاش

تشهد المعونة الثنائية المقدمة للتعليم تزايداً تدريجياً[٧]: ففي عام ٢٠٠٢ تجاوز حجم التعهدات ٤ مليارات دولار، وذلك لأول مرة منذ ١٩٩٩ (انظر الشكل ٥,١). ويمثل هذا المبلغ قرابة ٩٪ من إجمالي تعهدات المساعدة الإنمائية الرسمية، ويمكن أن نتوقع زيادة هذه النسبة بالنظر إلى التعهدات المقطوعة لصالح التعليم منذ مؤتمر داكار. وفي عامي ٢٠٠١ و ٢٠٠٢ كانت هناك ثمانية بلدان[٨] تعهد كل منها بتقديم مبلغ سنوي متوسط للتعليم قدره ١٠٠ مليون دولار، وكان مجموع المبالغ التي قدمتها هذه البلدان معاً للتعليم يساوي ٨٥٪ من إجمالي المعونة الثنائية المقدمة في هذا الميدان. وتتركز المعونة الثنائية للتعليم في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى (٣٠٪) وشرق آسيا والمحيط الهادي (٢٧٪) والدول العربية (١٨٪).

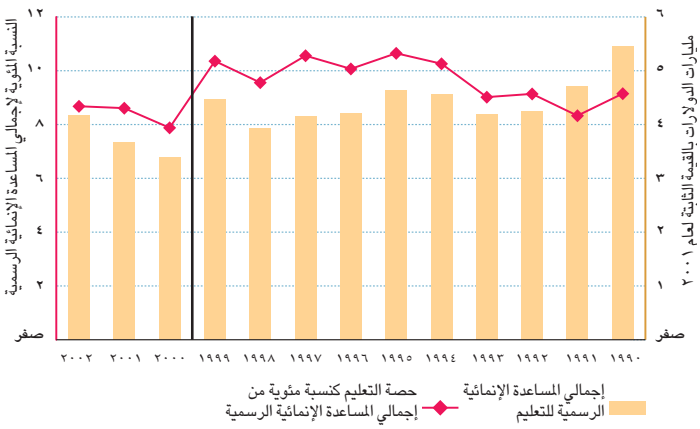
وإن من الممكن تحليل الأولوية النسبية التي تعطيها الجهات المانحة للتعليم[٩] على الرغم من أنه ينبغي ألا يغيب عن الأذهان أن الإجراءات الدولية لتقديم التقارير قد تستخف بالمعونة المقدمة للتعليم نظراً لوجود توجّه نحو تقديم المعونة لدعم الميزانيات العامة والمشروعات التي تستهدف أكثر من قطاع واحد. وفي قمة السلم، تعطي نيوزيلندا للتعليم أولوية تساوي ٣,٥ أضعاف المعدل بالنسبة لجميع بلدان لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD/DAC)، في حين أن الولايات المتحدة تعطي للتعليم أولوية منخفضة نسبياً في إطار مجمل المعونات التي تقدمها. ومن بين الجهات المانحة الرئيسية، وتبعاً لهذا المقياس، فإن فرنسا وألمانيا وكندا واسبانيا تعطي للتعليم أولوية عالية بوجه خاص.

(٧) يستثني هذا الحساب الأموال التي تقدمها الوكالات ضمن المساعدة في إطار البرنامج العام والمعونة المتعددة القطاعات، والتي يخصص جزء منها للتعليم. وهناك عدة قضايا من بينها أن نظام تقديم التقارير الخاص بلجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لا يحسب أي جزء قد يخصص للتعليم من المعونة المقدمة في إطار البرنامج العام والمعونة المتعددة القطاعات.

(٨) اسبانيا وألمانيا وفرنسا وكندا والمملكة المتحدة وهولندا والولايات المتحدة واليابان.

(٩) يقيس هذا المؤشر نسبة المعونة التي تخصصها كل جهة مانحة للتعليم، كجزء من المتوسط المعتمد من لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD/DAC). وإذا زادت النسبة على ١ فهذا يعني أن الجهة المانحة تعطي للتعليم أهمية تزيد على المعدل بالنسبة لمجمل الوكالات.

الشكل ٥،١: تعهدات المعونة الثنائية لصالح التعليم (١٩٩٩-٢٠٠٢)



المصدر والملاحظات: انظر الفصل ٥ في النص الكامل للتقرير الخاص بالتعليم للجميع.

وبلغ حجم المعونة الثنائية المقدمة للتعليم الأساسي ٠,٩ مليار دولار في كل عام، أو نسبة ٢٩٪ من إجمالي المعونة الثنائية المقدمة للتعليم، خلال الفترة ٢٠٠١-٢٠٠٢. ومن بين الجهات المانحة الثماني الكبيرة، تخصص هولندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة للتعليم الأساسي أكثر من ٧٠٪ من معونتها الموجهة إلى التعليم، في حين أن الدول الثلاث صاحبة أكبر الإسهامات – فرنسا واليابان وألمانيا – تميل إلى تفضيل التعليم بعد الثانوي.

إذا ما تم الوفاء بكافة التعهدات المقطوعة في مونتيري فإن حجم المعونات سيرتفع في عام ٢٠٠٦ بما لا يقل عن ١٦ مليار دولار

الوكالات متعددة الأطراف: لا تغيّر يُذكر

خصصت الوكالات متعددة الأطراف – باستثناء البنك الدولي – للتعليم مبلغاً قدره ٠,٦٦ مليار دولار في الفترة ٢٠٠١-٢٠٠٢. وكان هذا المبلغ يعادل قرابة ١٧٪ من إجمالي المعونة الثنائية المقدمة للتعليم وكان أقل من مستواه البالغ ٠,٨ مليار دولار في الفترة ١٩٩٩-٢٠٠٠. وعلى الرغم من أن اللجنة الأوروبية ظلت هي المسيطرة في مجال تدفقات المعونة متعددة الأطراف، فإن المعونة التي تقدمها للتعليم انخفضت بمقدار نقطة مئوية واحدة إلى ٤٪ من إجمالي المعونات التي قدمتها اللجنة في الفترة ٢٠٠١-٢٠٠٢.

ويظل البنك الدولي أكبر جهة تقدم الدعم الخارجي للتعليم: فقد شهد نصيب قطاع التربية من إجمالي القروض التي يقدمها البنك ارتفاعاً تدريجياً من ٣٪ في الستينات إلى زهاء ٧٪ في التسعينات من القرن الماضي، لينخفض قليلاً بعد ذلك إلى ٦٪ في السنوات الأولى من العقد الحالي. وخلال التسعينات من القرن الماضي طرأ تغيّر على تركيبة القروض التي يقدمها البنك الدولي للتعليم: فقد ظل التعليم الأساسي يعتبر أهم قطاع فرعي، ولكن الدعم المقدم للتعليم العام ازداد بصورة ملحوظة[١٠].

(١٠) يعرّف البنك الدولي التعليم الأساسي على أنه يشمل التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي والتعليم غير النظامي وبرامج محو أمية الكبار. ويشمل التعليم العام مشروعات تغطي أكثر من قطاع فرعي واحد للتعليم.

جمع التعهدات

بلغ إجمالي المعونات الثنائية والمتعددة الأطراف المقدمة للتعليم الأساسي ١,٥٤ مليار دولار خلال الفترة ٢٠٠١–٢٠٠٢، وهذا المبلغ يكاد لا يزيد على المبلغ الإجمالي لهذه المعونات للفترة ١٩٩٩–٢٠٠٠. ومن الواضح أنه تظل هناك فجوة كبيرة في مجال التمويل حتى في حالة الوفاء بالتعهدات الجديدة بتقديم المزيد من المعونة. وإذا ما قدمت الجهات المانحة بالفعل المعونات الإنمائية الإضافية البالغة ١٦ مليار دولار بحلول عام ٢٠٠٦ وفقاً للتعهدات المقطوعة في مونتيري فإن هذا يعني تقديم معونة إضافية للتعليم الأساسي مقدارها ٤ مليارات دولار في السنة، على افتراض عدم حدوث تغيير في تخصيص التمويلات القطاعية. وقد اقترحت المملكة المتحدة "مرفقاً مالياً دولياً" يعتمد على السوق العالمية لرؤوس الأموال للمساعدة في تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية بحلول عام ٢٠١٥، ومن شأن هذا المرفق استدرار مبلغ إضافي للتعليم الأساسي مقداره ١,٢٤ مليار دولار في السنة[١١]. وفي هذه الحالة سيبلغ إجمالي الموارد الدولية المخصصة للتعليم الأساسي كل عام ٣,٢ مليار دولار – وهذا المبلغ يساوي ضعف حجم المساعدة الحالية ولكنه يقل عن مبلغ الـ ٥,٦ مليار دولار المقدّر للموارد الإضافية السنوية اللازمة فقط لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي والتكافؤ بين الجنسين في التعليم.

تحسين الظروف الحياتية للفقراء

إن مسألة فعالية المعونة ومدى إسهامها في تحسين نتائج التعلّم تعتبر من المسائل الأساسية. وفي الواقع فإن الاستخدام الرشيد للمعونات المخصصة للتعليم في الوقت الحاضر يمكن أن يشكل حافزاً لتقديم تعهدات أكبر حجماً في المستقبل.

مع ظهور تحالف عالمي ملتزم بتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية بات هناك توافق متزايد في الآراء على أن التحسين المستدام للظروف الحياتية للفقراء يعتبر مؤشراً رئيسياً لتقدير المعونة

ومع ظهور تحالف عالمي ملتزم بتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية فقد بات هناك توافق متزايد في الآراء على أن التحسين المستدام للظروف الحياتية للفقراء يعتبر مؤشراً رئيسياً لتقدير المعونة. وقد أخذت في الظهور الآن ثلاثة مبادئ أساسية للممارسة الدولية الجيدة، وهي: أهمية وجود سياسات إنمائية سليمة تملكها السلطات الوطنية؛ وتنسيق الدعم المقدم من الجهات المانحة تبعا لأولويات الحكومات الوطنية؛ وتحقيق الانسجام بين ممارسات الجهات المانحة. وثمة شواهد متزايدة تدل على أن وجود سياسات وطنية سليمة للقضاء على الفقر أصبح يمثل عاملاً متزايد الأهمية تضعه وكالات التمويل في اعتبارها عند تحديد مجالات الإنفاق للمعونات التي تقدمها.

وينبغي النظر إلى المعونة المقدمة للتعليم ضمن هذا السياق. وإذا كانت السياسة الوطنية الجيدة تمثل نقطة الانطلاق للاستخدام الفعال للمعونة، فليس هناك على ما يبدو أي نقص في الخطط الوطنية المتعلقة بقطاع التربية. فمن بين الـ ١٣٨ بلداً التي أجري فيها الاستقصاء يملك ٧٦٪ خطة لقطاع التربية أو للقطاع الفرعي للتعليم، ويقوم ٨٣٪ من هذه البلدان بوضع خطط وطنية للتعليم للجميع. وتوجد لدى ثمانية وخمسين بلداً (٤٠٪) دراسات استراتيجية كاملة أو مؤقتة للحد من الفقر. بيد أنه ينبغي توخي الحذر في التعامل مع هذه الحقائق. فهل تعني الخطط القطاعية وخطط التعليم للجميع شيئاً واحداً؟ وإن الشواهد على كيفية تنفيذ هذه الخطط هي شواهد مجزأة. فمن الواضح أن بعض هذه الخطط هي مجرد بيانات عامة للنوايا وأنها كُتبت في بعض الحالات بهدف الاستجابة للشروط الدولية.

تقييم المعونة المقدمة للتعليم

أجريت في الآونة الأخيرة عدة تقييمات لنوعية المعونة المقدمة للتعليم. وتبيّن من دراسة أجريت في بعض بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي والمحيط الهادي في الفترة ما بين ١٩٩٣ و ٢٠٠٠ بشأن المساعدة التي تقدمها الجماعة الأوروبية للتعليم أن التنسيق بين الجهات المانحة كان يتم على أفضل وجه في الحالات التي كان يجري فيها اتباع "نهوج على مستوى القطاع بكامله (خلافاً للنهج الخاص بتمويل مشروعات منفردة) وأن هذه النهوج كانت تشكل الطريقة "المثلى" لتقديم المعونة لبرامج التعليم.

وقد أُجري "التقييم المشترك للدعم الخارجي المخصص للتعليم الأساسي في البلدان النامية" بتكليف من ثلاث عشرة وكالة ثنائية ومتعددة الأطراف بالاشتراك مع بوليفيا وبوركينا فاسو وأوغندا وزامبيا. وتشير هذه الدراسة إلى ضعف الروابط بين تصميم البرامج والأنشطة القابلة للتنفيذ على الصعيد المحلي، ولا سيما من حيث إعداد المعلمين ووضع المنهج الدراسي وإعداد المواد التعليمية والنهوج البيداغوجية. وفي كثير من الأحيان لا يجري التوسع في الدراسات الرائدة لتشمل برامج أوسع نطاقاً. ويفيد التقييم أن أهم عنصر مفقود هو "الرغبة والتصميم على تحسين التعليم الأساسي من خلال حلول يجري تطويرها محلياً... ويتم إعدادها "انطلاقاً من القاعدة"، وليس عن طريق تطبيق مخططات ونماذج يجري إعدادها على مستوى عالمي". وتخلص الدراسة إلى أن الشراكات السليمة تمثل جوهر الاستخدام الفعال للمعونة المقدمة للتعليم الأساسي. وتشمل العوامل المؤثرة في نوعية الشراكات كيفية المشاركة من جانب الجهات المانحة والوزارات، والاستثمار في تنمية القدرات الإدارية والتقنية، والاتفاق على أدوار ومسؤوليات محددة تحديداً جيداً، ومدى ملاءمة المعونة للسياق القائم.

وثمة تقييم ثالث جرت فيه دراسة المعونة التي قدمتها إدارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة للتعليم الابتدائي في بنغلاديش وغانا والهند واندونيسيا وكينيا وملاوي في الفترة من ١٩٩٨ إلى ٢٠٠١. ويسلط هذا التقييم الضوء على التوترات بين الجهود الرامية إلى تعزيز الملكية المحلية للتعليم إلى أقصى حد ممكن وإلى زيادة مشاركة الجهات المانحة في السياسة العامة والإدارة، وعلى الصعوبات التي تواجه إشراك عدة وزارات ومستويات حكومية، وعدم وجود بيانات شاملة أو دقيقة.

وتخلص هذه التقييمات الثلاثة كلها إلى أنه لئن كان هناك توجّه سارّ نحو اعتماد نهج أكثر تماسكاً وتنسيقاً لتقديم الدعم للتعليم فإن

(١١) استُخدمت هذه المجموعة من الفروض لغرض الإيضاح فقط. ذلك أن من المرجح ألا تنضم جميع الجهات المانحة إلى هذه المبادرة وأن تختلف المساهمات تبعاً لذلك.

الاختيار الفعلي للوسيلة اللازمة يجب أن يراعي الواقع المحلي وأن يكون ملائماً له. وتساعد النهوج القائمة على مستوى القطاع الكامل في تعزيز الملكية الوطنية للسياسة العامة والاستراتيجيات المتعلقة بتنمية التعليم، كما أنها تتيح فرصاً للجهات المانحة لتناول قضية نوعية التعليم من كافة جوانبها. ومن جهة أخرى أدى التحول عن النهوج القائمة على المشروعات الفردية إلى زيادة الحوار بشأن السياسة العامة وإلى فرض شروط من جانب الجهات المانحة. وهذان العاملان يمكن أن يشكلا تحدياً أمام الملكية المحلية وان يزيدا في الحاجة إلى التنسيق وأن يؤديا إلى إبطاء التنفيذ، ولا سيما عندما تكون الإدارة المالية الحكومية ضعيفة. وفي هذه الحالة يصبح بناء القدرات عاملاً أساسياً.

المعونة والنوعية: إقامة الروابط

ليس هناك سوى عدد قليل من الدراسات التي حاولت الربط بين المعونة وتحسين نتائج التعلّم. ففي غانا، على سبيل المثال، تبيّن أن الدعم الذي يقدمه البنك الدولي للتعليم الابتدائي من خلال توفير الكتب المدرسية وتحسين البنى الأساسية للمدارس قد أسهم مباشرة في تحسين مستوى الإنجاز والتحصيل.

هناك عدد قليل من الدراسات التي حاولت الربط بين المعونة وتحسين نتائج التعلّم

وتقوم بعض البلدان حالياً بوضع مؤشراتها الأساسية الخاصة لقياس التقدم. ففي أوغندا، حيث يمول أكثر من ٥٠٪ من ميزانية التعليم الابتدائي من مصادر خارجية، تستخدم الوزارة المعنية بالتعليم مؤشرات لفحص نوعية التعليم الابتدائي. وتشمل هذه المؤشرات مؤهلات المعلمين، ونسب التلاميذ إلى المعلمين، ونسبة التلاميذ الذين يصلون إلى الصف السادس ويتمكنون من إتقان مجموعة من مهارات التعلّم التي تم تحديدها على المستوى الوطني. ويتم تقييم التقدم من خلال استعراضات تجرى بالاشتراك مع الجهات المانحة. وبالمثل، فقد حددت اثيوبيا ستة مؤشرات للنوعية تتعلق بمؤهلات المعلمين ونسب التلاميذ إلى المعلمين والتحصيل الدراسي.

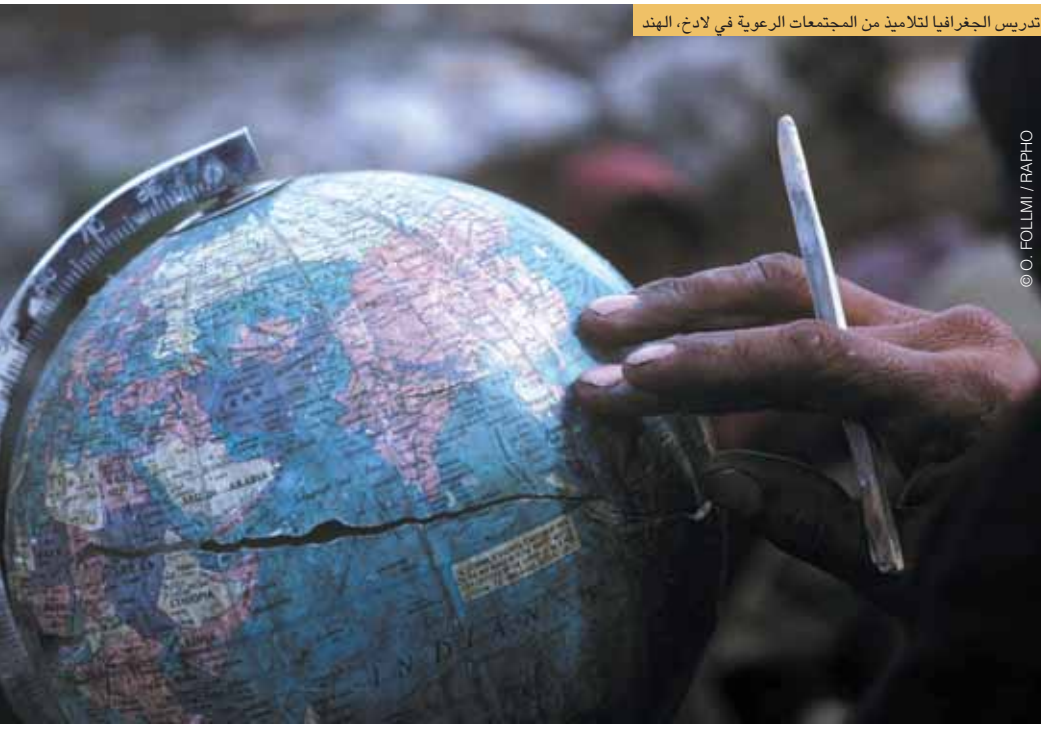
يتضح من هذه الأمثلة أن بعض وكالات التمويل تعمد بصورة متزايدة إلى تقييم مدى تأثير معونتها على نوعية التعليم مستخدمة في ذلك المؤشرات الأساسية للحكومات ذاتها كقاعدة لقياس التقدم المحرز، وذلك بدلاً من الاستناد إلى الأهداف الخاصة لبرنامج الجهة المانحة المعنية.

وإذا كان من الصعب قياس تأثير المعونة على نوعية التعليم بصورة منهجية، فإن هناك عدة مؤشرات وسيطة هامة يمكن أن تفيد في هذا المجال، وتشمل هذه المؤشرات وجود شواهد على اعتماد سياسات جيدة لقطاع التربية تتسم بالاتساق والواقعية. ومن المرجح أن تكون لهذه السياسات أهداف تخص الالتحاق بالتعليم والإنصاف والنوعية، مع أهداف مباشرة ومؤشرات محددة بشكل جيد. وهذه الأهداف والمؤشرات تصبح نقاط ارتكاز للحكومات ومعالم تسترشد بها الوكالات في تقييم التقدم المحرز. وفي هذا الصدد فإن العناية بعمليات الرصد والاستعراض المنتظمة تكتسي أهمية كبيرة.

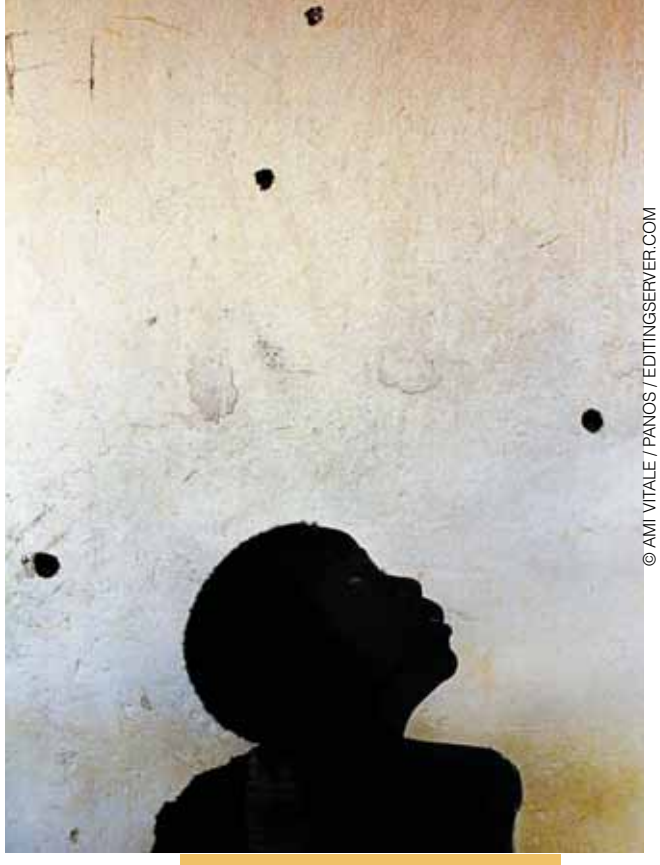
برامج المعونة المجزأة

إن من الممكن أيضاً تكوين أفكار عن فعالية المعونة من خلال تحليل مدى قيام الجهة المانحة المعنية بتوزيع مواردها على مجموعة صغيرة أو كبيرة من البلدان. ويتبيّن من نتائج دراسة شملت عشرين جهة مانحة ثنائية و ١٤٩ بلداً متلقياً للمعونة أن الوكالات المانحة توزع المعونة على ثلاثة وسبعين بلداً في المتوسط. فقد ارتبطت فرنسا وألمانيا واليابان بتعهدات إزاء التعليم في أكثر من ١٠٠ بلد في حين أن اليونان، على الطرف الآخر من الطيف، قدمت الدعم لثمانية بلدان فقط. وقد خصصت ثلاثة أرباع التعهدات إزاء التعليم لثمانية وثلاثين بلداً. وإن هذا التوزيع للمعونة على عدد كبير من البلدان المتلقية تترتب عليه آثار بالنسبة لتكاليف العمليات. فنوعية الدعم يمكن أن تتعزز إذا ما جرى تخفيض ملموس في متوسط عدد البلدان المتلقية للمعونة في مجال التعليم، وهذه قضية تتجاوز إلى حد بعيد قطاع التربية.

ومن بين العواقب لهذا التدبير أن البلدان المتلقية للمعونة تتعامل في المتوسط مع عدد يتراوح بين سبع واثنتي عشرة جهة مانحة، وهو إجراء تترتب عليه أيضاً تكاليف عالية للعمليات ما لم يكن هناك


© O. FOLLMI / RAPHO

تدريس الجغرافيا لتلاميذ من المجتمعات الرعوية في لادخ، الهند



© AMI VITALE / PANOS / EDITINGSERVER.COM

في أنغولا، تحكي آثار العيارات النارية قصة حرب أهلية شردت نحو مليونين من السكان

تنسيق جيد للمعونة. وهذا العدد يميل إلى أن يزيد على ذلك كثيراً في البلدان التي تعتمد بقوة على المعونة. ومن ذلك أن زامبيا، حيث يمول ٤٣٪ من ميزانية التعليم من مصادر خارجية، تتعامل مع زهاء عشرين جهة مانحة. وفي أواخر التسعينات من القرن الماضي توصّل هذا البلد إلى اتفاق بشأن برنامج أساسي للاستثمار على مستوى القطاع الفرعي، وهو برنامج يقوم نظرياً على تجميع أموال المعونة وتأمين إدارتها من جانب وزارة التربية، ولكن من الناحية العملية كان يُفترض مراعاة مختلف شروط التمويل التي تفرضها الوكالات المانحة. وفي موزمبيق (٢٨٪ من ميزانية التعليم يمول من مصادر خارجية) اعتُمدت في ١٩٩٨ خطة استراتيجية لقطاع التربية تتضمن دورة عامة للتخطيط والرصد تحت قيادة حكومية قوية.

مبادرة المسار السريع: شراكة دولية

توفر "مبادرة المسار السريع" رداً دولياً متميزاً على التحدي المتمثل في ضرورة تحقيق التواؤم والتنسيق في جهود الجهات المانحة لدعم السياسات الوطنية. وقد صممت هذه الشراكة الدولية لتسريع التقدم نحو إكمال تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥. وقد تم الإعلان عن هذه الشراكة من جانب لجنة التنمية المشتركة بين البنك الدولي وصندوق النقد الدولي في ٢٠٠٢ وأصبحت تضم الآن أكثر من ثلاثين من الوكالات متعددة الأطراف والثنائية والبنوك الإنمائية الإقليمية.

وفي عام ٢٠٠٤ اتفقت الوكالات الشريكة على إطار يسترشد به في تنمية "مبادرة المسار السريع" هذه (انظر الإطار). وتعرف هذه المبادرة الآن باعتبارها مبادرة عالمية مفتوحة لكافة وكالات التمويل المعنية وجميع البلدان ذات الدخل المنخفض. ويحدد الإطار ستة أهداف وخمسة مبادئ وضعت لتوجيه الأنشطة التي تنفذ في إطار هذه المبادرة.

أهداف مبادرة المسار السريع	مبادئ مبادرة المسار السريع
■ مزيد من المعونة الفعالة للتعليم الابتدائي	■ الملكية على المستوى القطري
■ زيادات مستدامة في المعونة للتعليم الابتدائي	■ تحديد معالم إرشادية
■ سياسات قطاعية سليمة في مجال التعليم	■ ربط الدعم بالأداء
■ تمويل محلي كاف ومستدام من أجل التعليم	■ تخفيض تكاليف العمليات
■ مزيد من المساءلة عن النتائج القطاعية	■ الشفافية
■ تبادل عالمي للمعلومات عن التجارب الناجحة	

إذا كان الاتفاق على الإطار يمثل تقدماً جيداً، فإن هناك مسائل أكبر حجماً تظل مطروحة. وتتعلق المسألة الأولى بمدى إمكانية اعتبار مبادرة المسار السريع كآلية للتمويل المباشر. وفي أبريل/نيسان ٢٠٠٤ كان الصندوق الحفّاز لهذه المبادرة الخاص بالتعليم للجميع قد اجتذب ٢٣٦ مليون دولار من أربع جهات مانحة، وهو مبلغ لا يكفي حتى لتلبية الاحتياجات العاجلة للبلدان الأولى المدعوة إلى الانضمام إلى المبادرة[١٢].. وتتعلق المسألة الثانية بتحديد المدى الذي تتطلب فيه عضوية مبادرة المسار السريع التقيّد بمعالم توجيهية كتلك التي يتضمنها الإطار الإرشادي للبنك الدولي الخاص بإتمام الجميع للتعليم الابتدائي، وذلك فيما يخص السياسات المتعلقة بقضايا مثل مرتبات المعلمين وتمويل النظام التعليمي. ومن حيث المبدأ، عندما تكون الجهات المانحة داخل البلد المعني مقتنعة بأن خطة قطاع التربية تعالج بالفعل القضايا الرئيسية، فإنه يمكن اعتبارها مقبولة لتلقي الدعم في إطار مبادرة المسار السريع. ولكن ليس من الواضح ما إذا كان البنك الدولي وسائر الوكالات المانحة توافق حقاً على هذا المفهوم. وأما المسألة الثالثة، وكما أشير في التقريرين السابقين، فهي أن ربط العضوية في المبادرة بمعايير خاصة يمكن أن يؤدي إلى استبعاد بلدان يصل فيها التحدي المتعلق بالتعليم للجميع إلى أقصى مستوياته. وتتمثل المسألة الرابعة في وجود حاجة إلى مزيد من التركيز على موضوع إدراج الخطط الخاصة بالتعليم الابتدائي ضمن الإصلاحات القطاعية الأوسع نطاقاً والإصلاحات المتعلقة بالفقر.

ولئن كان قد تم إحراز بعض التقدم في تحسين التنسيق من أجل التعليم للجميع، فإن هذا التقدم لا يتناسب حتى الآن مع التحدي الذي يطرحه تحقيق أهداف داكار. وعلى ذلك فإن حفز الإرادة والالتزام على المستوى السياسي يظل هو أشد الحاجات إلحاحاً. وإن الاحتمال القائم لحدوث نقص في الموارد إنما يضفي مزيداً من الأهمية على ضرورة ضمان استخدام المعونة بأقصى قدر ممكن من الفعالية مع توجيهها نحو البلدان التي تحتاج إليها أكثر من غيرها. وإن التنسيق بين الجهات المانحة، والاختيار الصحيح لطرائق التمويل، والمراقبة المنتظمة لنوعية التعليم، تعتبر كلها عوامل رئيسية في تحسين أداء النظم التعليمية.

(١٢) بالنسبة للبلدان العشرة الأولى التي تمت الموافقة على تقديم الدعم لها في إطار مبادرة المسار السريع قُدّرت الفجوة في التمويل بمبلغ ٢٠٤,٥ مليون دولار في ٢٠٠٤ وبمبلغ ٢٣١,٥ مليون دولار في ٢٠٠٥.

الفصل ٦

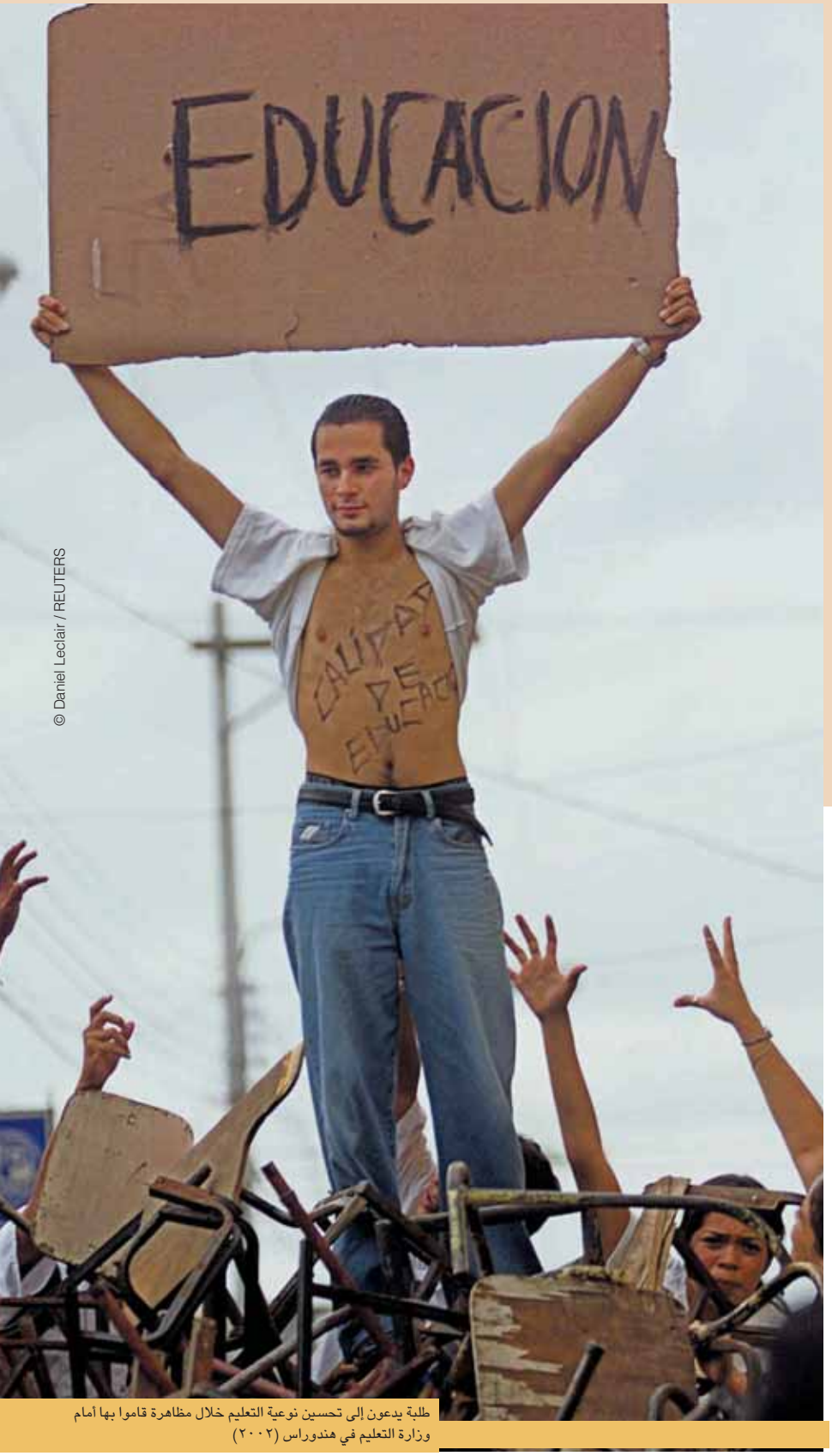
نحو تحقيق التعليم للجميع: سياسات من أجل تحسين النوعية

لا يمكن الحكم على مدى ارتفاع أو انخفاض مستوى نوعية أي نظام تعليمي إلا من خلال الحد الذي تم بلوغه في تحقيق الأهداف المنشودة لذلك النظام. ولكن هذه الأهداف قد لا تكون هي ذاتها من وجهة نظر الحكومات والمنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية والمعلمين والأسر والدارسين أنفسهم. غير أن معظم هذه الفئات ترى أن الأهداف تنطوي على الأقل على العنصرين التاليين: تحسين المهارات المعرفية وتعزيز المواقف والقيم التي تُعدّ ضرورية لضمان المواطنة الجيدة والحياة الفعالة ضمن المجتمع.

وينبغي أن يُنظر أيضاً إلى النوعية من زاوية الإنصاف. فالنظام التعليمي الذي يتسم باللامساواة بين الجنسين أو بالتمييز ضد فئة بعينها لأسباب أخلاقية أو ثقافية لا يعتبر نظاماً ذا نوعية عالية. وإن التحول نحو الإنصاف يمثل بحد ذاته تحسناً في نوعية التعليم.

وكما يؤكد هذا التقرير فإن نوعية التعليم تؤثر تأثيراً كبيراً على إمكانيات تحقيق مجموعة واسعة من الأهداف الفردية والإنمائية، من تحسين الأحوال الصحية إلى زيادة الدخل وتعزيز القدرات الاقتصادية.

إن مجرد التركيز على الأهداف الكمية كتعميم التعليم الابتدائي لن يكون كافياً لتحقيق التعليم للجميع. ومن منظور السياسة العامة هناك سبب جوهري لهذا الاستنتاج، وهو أنه يوجد في العديد من أنحاء العالم تفاوت ضخم بين أعداد المتخرجين من المدارس وأعداد من تمكّنوا منهم من إتقان الحد الأدنى اللازم من المهارات المعرفية.



© Daniel Leclair / REUTERS

طلبة يدعون إلى تحسين نوعية التعليم خلال مظاهرة قاموا بها أمام وزارة التعليم في هندوراس (٢٠٠٢)

الجدول ٦,١: المؤشرات الكمية والنوعية للمشاركة في التعليم الابتدائي

الدراسة	البلد	الفوج	٪ التحقوا بالمدارس (الأعمار ٦-١٤)	٪ واصلوا الدراسة حتى الصف الخامس	٪ أتقنوا الحد الأدنى من المهارات	نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي للفترة قبل الاختبار
SACMEQ (١٩٩٥)[١]						
اختبار القراءة للصف السادس	ملاوي	١٠٠	٩١	٣١	٧	٦٩
	موريشيوس	١٠٠	٩٩	٩٨	٥٢	٩٩
	ناميبيا	١٠٠	٩٧	٧٤	١٩	٨٤
	جمهورية تنزانيا المتحدة	١٠٠	٨٧	٧٠	١٨	٥٤
PIRLS (٢٠٠١)[٢]						
اختبار القراءة للصف الرابع	كولومبيا	١٠٠	٩٨	٦٠	٢٧	٨٧
	المغرب	١٠٠	٩٩	٧٧	٥٩	٨١
PASEC(منتصف١٩٩٠)[٣]						
اختبار اللغة الفرنسية للصف الخامس	بوركينا فاسو	١٠٠	٣٥	٢٥	٢١	٢٨
	الكامرون	١٠٠	٨٨	٤٥	٣٣	٧٣
	كوت ديفوار	١٠٠	٦٥	٤٥	٣٨	٤٩
	غينيا	١٠٠	٤٨	٣٢	٢١	٣٦
	مدغشقر	١٠٠	٧٨	٣١	٢٠	٦٣
	السنغال	١٠٠	٤٨	٤٢	٢٥	٥١
	توغو	١٠٠	٨٢	٤٩	٤٠	٦٦

المصدر والملاحظات: انظر الفصل ٦ في النص الكامل للتقرير الخاص بالتعليم للجميع.

(١) تجمع افريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم (٢) التقدم في الدراسة الدولية عن تعلّم القراءة (٣) برنامج البحوث في البلدان الافريقية الناطقة بالفرنسية

ويوضح الجدول ٦,١ أهمية هذه المشكلة بالنسبة لبلدان مختارة في افريقيا وأمريكا اللاتينية. وهو يبيّن أنه لئن كانت نسب القيد الصافية في كثير من البلدان مرتفعة، فإن جزءاً صغيراً فقط من خريجي المدارس تمكّنوا من بلوغ المستويات الدنيا المحددة على الصعيد الوطني لإتقان المهارات المعرفية.

في المتوسط بالنسبة لجميع البلدان المعنية تمكّن أقل من ثلث الأطفال من إتقان الحد الأدنى من المهارات في الصفوف من الرابع إلى السادس، على الرغم من أن نسبة القيد الصافية لهذه البلدان كانت ٦٥٪. وعلى ذلك فإن اعتماد سياسة ترمي حصراً إلى دفع نسب القيد الصافية نحو مستوى ١٠٠ في هذه البلدان سوف يعني تجاهل احتياجات التعلّم للدارسين ومن ثم الإخفاق في تحقيق البعض من أهم مزايا الالتحاق بالمدارس لأغلبية كبيرة من الأطفال.

في الهند، معلمة تتجاذب أطراف الحديث مع تلميذاتها

إن الحكومات الملتزمة بتحسين نتائج التعلّم تواجه خيارات صعبة، ولا سيما في البلدان ذات الدخل المنخفض التي تتميز بضخامة عدد التلاميذ في الصفوف وبأن مستوى التعليم النظامي الذي تلقّاه المعلمون لا يكاد يتعدى في كثير من الأحيان مستوى تلاميذهم. وثمة في هذا الصدد نهج يمكن اتباعه ويتمثل في تحديد مجموعة دنيا من العناصر الأساسية التي يحق لكل تلميذ وكل مدرسة أن يتوقعا تحقيقها. ولكن المخاطرة هنا تتمثل في أن التشديد على معايير دنيا قد يحدّ من إمكانيات ممارسة أنشطة أكثر تجديداً.

إن هذا التقرير يعرض سياسات ليست بالضرورة بعيدة عن متناول حتى البلدان التي تواجه أقسى القيود على الموارد. وتبدأ

هذه السياسات بالتركيز على الدارس وبالتأكيد على دينامية عملية التعليم والتعلّم، تعززها في ذلك ذخيرة من البحوث عن العناصر التي تكفل الفعالية للمدارس والمعلمين. ويجري التشديد على عوامل مثل المنهج الدراسي والوقت المخصص للتعلّم والاستراتيجيات والمواد التعليمية. ويعتبر الاستثمار في مجال المعلمين وتنميتهم المهنية عاملاً أساسياً، كما يتضح من تجربة البلدان التي حققت نتائج عالية في التعلّم. ومن ناحية أخرى فإن القيادة المدرسية وفرص الاستفادة المتبادلة من الدروس المستخلصة وتشاطر الخبرات تُعدّ أيضاً عاملاً حاسماً في بناء ثقافة للنوعية.

إن إقامة الروابط بين مختلف عناصر التعليم يمكن أن تساعد في تحسين نوعيته. وكثيراً ما تُحجب هذه العناصر أو يجري تجاهلها تحت تأثير الآلية الحكومية القائمة على التجزئة. فبرامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تعزز التحصيل التعليمي اللاحق والتعلّم مدى الحياة. ومحو الأمية يحسن التزام الكبار بتعليم أبنائهم، كما أنه أمر مرغوب بحد ذاته. وكذلك فإن السياسات القائمة على مراعاة احتياجات الجنسين تؤدي مباشرة إلى تحسين التعليم ونتائجه.

إن السياسات القائمة على مراعاة احتياجات الجنس تؤدي مباشرة إلى تحسين التعليم ونتائجه

إن النجاح في إصلاح نوعية التعليم يتطلب أن تضطلع الحكومة بدور قيادي قوي في هذا الميدان. وعلى الرغم من أن المساعدة الخارجية يمكن أن ترفع مستوى الموارد المتاحة وأن تساعد في إدارة النظم المدرسية، فإنها لا يمكن أن تعوض عن غياب مشروع مجتمعي لتحسين التعليم، كما أنه ليس بمقدور الجهات الخارجية إعداد مثل هذا المشروع. إن العملية السياسية المحلية هي التي تكفل، في نهاية المطاف، نجاح الإصلاح. وإذا ما كانت هذه العملية تشجع التغيير فإنها تؤدي إلى تحسن جذري في إمكانيات الحصول على مساعدات خارجية تيسر التوجّه نحو توفير تعليم ذي نوعية أعلى للجميع.

إن العملية السياسية المحلية هي التي تكفل في نهاية المطاف نجاح الإصلاح

قسيمة طلب التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠٠٥
يباع التقرير عبر شبكة الإنترنت على العنوان التالي: http://unesco.org/publishing

نعم أود أن أطلب ____ نسخة من التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة
التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠٠٥ (ISBN 92-3-103976-8)

السعر: ٢٤ يورو / ٢٤ دولاراً أميركياً ____ × ____ = ____

بالإضافة إلى أجر بريدي مقطوع لكل طلبية يبلغ: ٤،٥٧ يورو / ٤،٥٧ دولار

المجموع: ____

الاسم والعنوان:

الشهرة: الاسم:

العنوان:

المدينة: الرمز البريدي: البلد:

المبلغ المرسل:

◯ شيك*: ◯ فيزا: ◯ يوروكارد: ◯ ماستركارد:

رقم البطاقة: تاريخ الصلاحية:

* يوقع الشيك لأمر باليورو أو الدولار مسحوباً على مصرف فرنسا أو الولايات المتحدة على التوالي.

الرجاء إرسال قسيمة الطلب هذه إلى العنوان التالي:

UNESCO Publishing, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
www.unesco.org/publishing e-mail: publishing.promotion@unesco.org fax: 0033145685737

ملخص

تشغل الجودة مكانة جوهرية في عملية التعليم لأنها تؤثر في ما يتعلمه الطلاب، وفي مدى استيعابهم لما يتعلمونه، وفي المنافع التي يستمدونها من التعليم. إن السعي لتمكين الطلاب من إحراز نتائج تعليمية مقبولة واكتساب القيم والمهارات التي تساعدهم على القيام بدور إيجابي في مجتمعاتهم هو موضوع يندرج في إطار السياسات العامة التي تهم كل بلدان العالم تقريباً. وتواجه الحكومات العديدة التي تسعى لتوسيع نطاق التعليم الأساسي التحدي المتمثل في ضمان بقاء الطلاب في المدارس طوال المدة اللازمة لهم لاكتساب المعارف التي يحتاجون إليها للعيش في عالم سريع التغير. وتبيّن الدراسات الجارية في هذا الصدد أن هذا ليس هو الحال في بلدان كثيرة. ويستعرض هذا التقرير الأدلة المستمدة من البحوث الجارية بشأن مختلف العوامل التي تحدد نوعية التعليم ويرسم بالتفصيل السياسات الكفيلة بتحسين عملية التعليم والتعلّم، ولا سيما في البلدان المنخفضة الداخل. وأسوة بالطبعات السابقة، يرصد هذا التقرير المساعدة الدولية في مجال التعليم ومدى التقدم المحرز في تحقيق الأهداف الستة لتأمين التعليم للجميع التي التزم بها اكثر من ١٦٠ بلداً في المنتدى العالمي للتعليم الذي عقد في عام ٢٠٠٠.

صورة الغلاف

طفل في قاعة الدراسة في مدسة تنتيغرين (Tintihigrene)، مالي، حيث يوجد مدرّس واحد لـ ٦٥ طالباً.

CRISPIN HUGHHES / PANOS / EDITINGSERVER.COM