ردم الفجوة في نقص المعلمين المؤهلين

Education International
Internationale de l'Education
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

الحملة العالمية
للتعليم

شكر وعرفان

نتقدم بجزيل الشكر إلى كل من

شهرزاد عبدالاله، سولانج اكبو، الياس الحسيني، ديفيد آرتشر، زهرة أرشد، توني بيكر، اندرا باتسوخ، ايوف بلاك، اللاسان بوباكراين، دانيال كارا، جنيفر تشويلا، كارول كوبيز، ميرلي ديكونينغ، ساندرا دوراك، ديفيد إدواردز، بويود اسوتيتا، رنا عمار فاروق، أميلي غانيون، ليانا غيرتيش، تيتك هارتيني، لوري إميلي، بيرني لوفغروف، ألبرت موتيفاتز، براهام مومني، موليا موانانياندا، ايراسيما ناسيمنتو، يونا نستل، جين رويفز، دينيس سينولو، راماكانت راي، بورنا شريستا، كارلينا سوتابراويرا،انجيلا تانيجا، ياو مارسيل توي

المصطلحات

ASO-EPT	تحالف اتحاد الجمعيات والمنظمات غير الحكومية للتعليم للجميع، النيجر
ASPBAE	رابطة جنوب آسيا والمحيط الهادئ للتعليم الأساسي وتعليم الكبار
BREDA	مكتب اليونسكو الإقليمي للتعليم في أفريقيا
CEDAW	اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة
CNT/EPT	الائتلاف الوطني التوغولي للتعليم للجميع
CRC	اتفاقية حقوق الطفل
CSO	منظمة المجتمع المدني
CSOiEFA	مبادرة منظمات المجتمع المدني للتعليم للجميع، إندونيسيا
DAC	لجنة المساعدة الإنمائية لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD
ECCE	رعاية وتعليم الطفولة المبكرة
EFA	التعليم للجميع
EI	المنظمة الدولية للتعليم
GCE	الحملة العالمية للتعليم
GDP	الناتج المحلي الإجمالي
GPE	الشراكة العالمية من أجل التعليم
GMR	تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع
ICESCR	الميثاق الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية
IDA	المؤسسة الدولية للتنمية، ذراع البنك الدولي لتمويل البلدان المنخفضة الدخل
IMF	صندوق النقد الدولي
LEG	مجموعة التعليم المحلية
MDG	الأهداف الإنمائية للألفية
NGO	منظمة غير حكومية
ODA	المساعدة الإنمائية الرسمية
OECD	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية
PISA	برنامج تقييم الطلبة الدوليين
SAQE	جمعية النهوض بنوعية التعليم، الباكستان
UIS	معهد اليونسكو للإحصاء
UN	الأمم المتحدة
UNDP	برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم
UNICEF	صندوق الأمم المتحدة للطفولة
UNIFEM	صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة
UPE	التعليم الابتدائي الشامل
VSO	الخدمة التطوعية في الخارج

هذا وقد تم إعداد هذا التقرير بشكل مشترك من قبل الحملة العالمية للتعليم والمنظمة الدولية للتعليم، وتم نشره بشكل مستقل من قبل الحملة العالمية للتعليم.

الحملة العالمية للتعليم هي عبارة عن تحالف للمجتمع المدني تدعو الحكومات إلى تقديم الحق لكل فرد بتعليم مجاني، ونوعي وعام للجميع، وتعمل في ٩٦ بلدا من خلال الأعضاء بما في ذلك المنظمات الشعبية ونقابات المعلمين وجماعات حقوق الطفل والمنظمات غير الحكومية الدولية، ومهمتها ضمان أن تتحرك الدول لتقديم الحق لكل فرد بتعليم مجاني، ونوعي وعام للجميع. www.campaignforeducation.org

فيما تمثل المنظمة الدولية للتعليم منظمات المعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم في جميع أنحاء العالم. وتعد أكبر فدرالية عالمية للنقابات، حيث تمثل ٣٠ مليونا من العاملين في مجال التعليم في نحو ٤٠٠ منظمة في ١٧٠ بلدا وإقليما www.ei-ie.org.

© الحملة العالمية للتعليم ٢٠١٢. جميع الحقوق محفوظة

٢٥ شارع ستوردي روزبانك، جوهانسبرج ٢١٣٢، جنوب أفريقيا

المحتويات

ملخص تنفيذي ٢

مقدمة ٦
١. تثمين التعليم، تثمين دور المعلمين ٨
٢. تقييم الفجوات ١٢
٣. إطار السياسات ٢٤
٤. التمويل ٣٤
٥. الاستنتاجات والتوصيات ٤٤
الملحقات ٤٦

الاشكال
الشكل ١: عدد الأطفال لكل معلم في المرحلة ما قبل الابتدائية، البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل ١٣
الشكل ٢: ١٥ دولة منخفضة ومتوسطة الدخل تزيد عدد معلمي المرحلة الابتدائية عند أو فوق المعدل المطلوب لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥ ١٥
الشكل ٣: ما لا يقل عن عن ٣٢ بلدا من البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل لم تقم بتوسيع القوى العاملة من معلمي الابتدائية ضمن المعدل اللازم لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥. ١٦
الشكل ٤: عدد الأطفال لكل معلم في المرحلة الإعدادية في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل ١٨
الشكل ٥: عينة من الإنفاق العام الفعلي على التعليم لكل تلميذ، بالدولار الأمريكي ٣٧
الشكل ٦: كانت مساهمات الجهات المانحة الثنائية لـ ٢٣ دولة مانحة عضو في لجنة المساعدة الإنمائية لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لـدعم التعليم الأساسي ستحقق ارتفاعا كبيرا لو انها حققت هدف تخصيص ١٠ (أو ١٥) ٪ من المعونة للتعليم الأساسي (دولار أمريكي، بالملايين) ٤٠

Boxes
BOX1: إندونيسيا - الفجوة بين النظرية والتطبيق ٩
BOX 2: قياس التعلم، وقياس التعليم ١٠
BOX 3: توغو - فجوة التدريب ٢٠
BOX 4: النيجر - الفجوات في الدعم الخارجي ٢١
BOX 5: المعلمون يحققون التغيير في تعليم الفتيات ٢٦
BOX 6: تدريب المعلمين وكفايات المعلمين ٢٨
BOX 7: مجموعة العمل الدولية المعنية بالمعلمين للتعليم للجميع ٣٢
BOX 8: البرازيل - التعبئة العامة لزيادة الاستثمار في التعليم والمعلمين ٣٥
BOX 9: الباكستان - فجوة التمويل ٣٦
BOX 10: المعلمون والضرائب: تحالف استراتيجي ٣٨
BOX 12: تمويل البنك الدولي للتعليم وتطوير المعلمين ٤٢-٤٣

ملخص تنفيذي

لا يمكن إنكار التقدم الذي تم في مجال إعمال الحق في التعليم في جميع أنحاء العالم منذ عام ٢٠٠٠- ولكنه مع ذلك يبقى عملا ناقصاً، فقد انخفض إجمالي عدد الأطفال ممن هم خارج المدارس الابتدائية والإعدادية من أكثر من ٢٠٠ مليون في عام ٢٠٠٠ إلى ١٣٢ مليون في عام ٢٠١٠، ولكن الأرقام لا تزال مرتفعة واتجهت نحو الركود منذ عام ٢٠٠٨.

وحتى بالنسبة للأطفال الذين هم في المدرسة، فالحق في التعليم يكون حقيقة واقعة فقط إذا وفرت لهم المدرسة التعليم النوعي والجيد، والذي، يشمل وكما هو موضح من قبل المنتدى العالمي للتعليم في عام ٢٠٠٠، "التعليم من أجل المعرفة والعمل والتعايش وتحقيق الذات"، وهذا يظل بعيدا كل البعد عن الواقع في كثير من أنحاء العالم: وعلى العكس من ذلك، فإن ثلاثة أرباع الأطفال في البلدان ذات الدخل المنخفض لم يتعلموا القراءة والكتابة بعد سنتين أو ثلاثة سنوات من التعليم في المدارس، ناهيك عن تطوير المهارات والمعرفة لديهم. إن الفجوة في التعليم النوعي والجيد هائلة، وردمها ضروري لإعمال الحق في التعليم الشامل.

وتؤمن الحملة العالمية للتعليم (GCE) والمنظمة الدولية للتعليم (EI) أن أحد الأسباب الأساسية لهذه الفجوة في التعليم النوعي والجيد هو النقص الحاد في أعداد المعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا والمدعومين بشكل جيد. فوجود المعلمين النوعيين هو الذي يحدد ما يتعلمه الأطفال، وهناك أدلة كثيرة على أن وجود العدد الكافي من المعلمين لتجنب الاكتظاظ في الفصول المدرسية، يعد أمرا حاسما في تعليم الطلاب، فقد وجدت دراسة بحثية علمية إحصائية موسعة نشرت منذ عام ١٩٩٠ وحتى ٢٠١٠ أن وجود المعلم والمعرفة كان لهما وإلى حد بعيد الأثر الأقوى والأوضح على درجات اختبار الطلاب[١]، كما وجدت تقييمات متعمقة لنظم التعليم عالية الجودة من خلال تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع أنه "في نظم التعليم ذات الأداء الأعلى، لا توجد تنازلات تتعلق بنوعية المعلم"[٢]، فيما أشار برنامج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لتقييم الطلاب الدوليين PISA بأن "الأنظمة المدرسية الناجحة... تعطي الأولوية لنوعية وجودة المعلم"[٣]. وهذه النتائج ليست مفاجئة: فالطلاب والآباء يعرفون أن المعلمين يحددون نوعية التعليم.

إن الاستثمار في المعلمين يعد أمرا هاما لتعليم الطلاب ورفاهيتهم: فالمعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا قادرين على إدارة التنوع في الفصول الدراسية بصورة أفضل، والتعامل- على سبيل المثال- مع مجموعة واسعة من الأعمار التي توجد عادة في المدارس في البلدان الخارجة من الصراعات، ويمكنهم الإسهام في الحد من العنف وإدارة الانضباط بطريقة إيجابية، ومن خلال التدريب الجندري، يمكنهم دعم مشاركة أفضل للفتيات في الفصل بطريقة تزيد بدرجة كبيرة من فرص نجاحهن.

وحجم الفجوة العالمية في أعداد المعلمين المؤهلين يعد أمرا صادماً، فعلى المستوى ما قبل الابتدائي، غالبا ما تتطابق الفجوة في أعداد المعلمين مع الفجوة في معدلات الالتحاق: ففي حين أن نسبة المعلمين للأطفال المسجلين في التعليم ما قبل الابتدائي ليست دائما عالية، إلا أن نسبة الأطفال في هذه الفئة العمرية للمعلمين تصل إلى واحد إلى الآلاف في عدد من البلدان الأفريقية. فرعاية وتعليم الطفولة المبكرة تعد حقا ولها تأثير كبير ودائم، ولكن لا يمكن تحقيقها دون التوسع الهائل في أعداد المعلمين. وعلى مستوى المرحلة الابتدائية، أشار معهد اليونسكو للإحصاء إلى الحاجة إلى ١,٧ مليون معلم إضافي لتقديم التعليم الابتدائي الشامل بحلول عام ٢٠١٥. وبالمجمل، فإن ١١٤ بلدا تعاني من فجوة أعداد في المعلمين، في حين أن الفجوة في أفريقيا وحدها تصل إلى ما يقرب من ١ مليون معلم. كما أن معدلات الانتقال الهزيلة من المرحلة الابتدائية إلى مستوى مرحلة المدرسة الإعدادية، يعني مرة أخرى انخفاض أعداد الطلاب وكذلك انخفاض أعداد المعلمين. فهناك فجوات هائلة في العدد المطلوب من المعلمين اللازم لكل طفل لإتمام مرحلة المدرسة الإعدادية: سبع دول افريقية فقط لديها معلم واحد لأكثر من ١٠٠ طفل في مرحلة المدرسة الإعدادية.

وإذا أخذنا التدريب في عين الاعتبار، تصبح الصورة أقل وضوحا، وأكثر إزعاجا، فالإشارة إلى مستويات التدريب لمعهد اليونسكو للإحصاء تتم بصورة غير مكتملة نهائياً وتعتمد على تعريفات وطنية متفاوتة جدا. فبعض البلدان تعتبر أولئك الذين أكملوا المرحلة الابتدائية ودورة تدريبية لمدة شهر كأشخاص مؤهلين، والبعض الآخر من البلدان تتطلب درجة تعليمية لمدة ثلاث سنوات. وحتى مع وجود هذه المعايير الفضفاضة والمتدنية في كثير من الأحيان، فإن ثلث البلدان تفيد بأن ما لا يزيد عن نصف معلميها في المدرسة ما قبل الابتدائية هم مؤهلون، وفي المرحلة الابتدائية، ترتفع هذه المعدلات قليلا، إلا أن ثلاثين بلدا أشارت إلى أن أقل من ثلاثة أرباع المعلمين لديها مؤهلون (استنادا إلى أي معيار وطني مقبول) بالإضافة إلى الأرقام التي تشير إلى انخفاض مستويات التدريب. ففي مالي، حيث نصف معلمي المدارس الابتدائية مؤهلون، فإن الربع منهم فقط قد تلقوا تدريبا دام لستة أشهر أو أكثر. وما يقرب من نصف البلدان التي أبلغت عن مستويات التدريب في مرحلة المدرسة الإعدادية ذكرت بأن أقل من ثلاثة أرباع المعلمين هم من المؤهلين. فالنيجر لديها ١٠٥٩ فقط من المعلمين المؤهلين في مرحلة المدرسة الإعدادية في عام ٢٠١٠ - مقابل ١,٤ مليون طفل في عمر مرحلة المدرسة الإعدادية.

وعلاوة على ذلك، تخفي الأرقام الإجمالية لأعداد المعلمين في كثير من الأحيان تفاوتا شديدا بين المناطق – حيث تعتبر المناطق الريفية الأكثر فقرا الأسوأ من هذه الناحية - ولا تكشف عن خلفيات المعلم من حيث الهوية اللغوية أو العرقية أو الإقليمية أو الاحتياجات الخاصة. وأثبتت المعلمات قدرتهن على إحداث تأثير إيجابي على الطالبات، ولكن وفي البلدان ذات الدخل المنخفض تشكل النساء في المتوسط ٣٩٪ فقط من نسبة المعلمين في المرحلة الابتدائية و٢٥٪ في مرحلة المدرسة الإعدادية.

فيجب أن توجه السياسات نحو سد هذه الثغرات الهائلة في أعداد المعلمين المدربين والمؤهلين، حيث يتم وضع بعض التوصيات أدناه. والدرس الأبرز والمستفاد هو أن التعليم عالي الجودة يتطلب توظيف ما يكفي من أعداد المعلمين الذين تم تأهيلهم وتدريبهم ودعمهم ودفع رواتبهم وإدارتهم كمهنيين ومحترفين. وقد ثبت أن تعيين المعلمين غير المؤهلين وغير المدربين ومنخفضي المهارات في العقود الأخيرة كان ذا عواقب كارثية على جودة التعليم- وتوفير التدريب الحالي يحتاج إلى الكثير من التحسين، كما وتدفع مبالغ تافهة المعلمين، فعلى سبيل المثال يصل راتب المعلم إلى ١٢٥ دولارا في الشهر في النيجر، ويضطر الكثيرون للسفر مسافات طويلة لتحصيل رواتبهم التي غالباً ما تتأخر أياما أو أسابيع أو حتى أشهر، فالقوى العاملة من

المعلمين ذات الدافعية وذات المهارة العالية تنتج أفضل تعليم، ورغم ذلك كثيرا ما يتم التعامل مع المعلمين كموظفي خدمة من ذوي الدرجة المنخفضة، يتوقع منهم إدارة الصفوف والاختبارات وفقا لنصوص محددة، ويكافئون أو يعاقبون على أساس نتائج الاختبارات. فاجتثاث ونزع صفة المهنية عن المعلمين تحرم الطلاب من إمكانية الحصول على التعليم الجيد.

وتحتاج السياسات الصحيحة إلى تمويلٍ كافٍ. تخصص البلدان منخفضة الدخل في المتوسط ١٧٪ من ميزانياتها للتعليم، و١٢٪ للتعليم الأساسي (ما قبل الابتدائي والابتدائي والإعدادية)، وتعد هذه المخصصات أقل قليلا ولكنها مماثلة للبلدان متوسطة الدخل. ومع ذلك، وبالنسبة للبلدان الأشد فقرا ذات الميزانيات الصغيرة، فإن هذا لا يكفي، فجميع البلدان بحاجة إلى توسيع الإيرادات من خلال الضرائب التصاعدية، والعديد منها بحاجة إلى المزيد من الدعم من الجهات المانحة.

إلا أن تمويل المانحين لا يتناسب بأي شكل من الأشكال مع الحاجة ولا مع أولوية الحكومات المتلقية للمساعدات في مجال التعليم. حيث قدمت ٢٣ جهة من أكبر المانحين الثنائيين أقل من ٣٪من مساعداتها للتعليم الأساسي خلال الأعوام ٢٠٠٥-٢٠١٠ (بما في ذلك نسبة دعم الميزانية). كما أن الكيفية التي تتم من خلالها تقديم المنح والمساعدات هي هامة أيضا: فدعم الميزانية طويل الأجل والذي يمكن التنبؤ به هو الأقدر على دعم التكاليف المتكررة مثل تدريب المعلمين والرواتب. ويجب أن لا تستثني أطر الاقتصاد الكلي التي يدعمها المانحون عملية تعيين المعلمين.

فإذا كنا جادين حقا في إعمال الحق في التعليم للجميع، وضمان أن يطور كل طفل وشاب وكبير المهارات التي يقدمها التعليم النوعي والجيد- من محو أمية الكتابة والحساب إلى التفكير الإبداعي والنقدي- فالحل الوحيد هو ضمان حصول كل طالب على معلم مؤهل ومدرب تدريبا جيدا. وهذا يعني وضع سياسات وتمويل لإنتاج قوى عاملة كافية ومحترفة من المعلمين المدربة تدريبا جيدا، والمدعومة دعماً جيداً والموزعة توزيعا عادلا. فإذا كنا نقدر التعليم فلا مناص أو بديل عن ذلك.

١. P. Glewwe وآخرون (٢٠١١) الموارد المدرسية ومخرجات التعليم في البلدان النامية: مراجعة للأدبيات منذ ١٩٩٠ حتى ٢٠١٠.

٢. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس

٣. منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٢) "هل يشترى الأداء القوي بالمال في برنامج تقييم الطلبة الدوليين PISA؟" PISA تحت المجهر ١٣، شباط/فبراير ٢٠١٢.

التوصيات

على الحكومات الوطنية القيام بما يلي:

- وضع خطط تشغيل محسوبة التكاليف تقرها البرلمانات والمجتمع المدني، لمواجهة الفجوة الكبيرة في أعداد المعلمين المؤهلين وتوزيعهم بصورة عادلة، (في حالات الطوارئ أو في فترة ما بعد الصراع، وضع خطط انتقالية للتحرك نحو هذه الأهداف، بالاتفاق مع الجهات ذات العلاقة على المستوى الوطني.)
- بحلول عام ٢٠١٤ قياس ونشر نسبة التلاميذ إلى أعداد المعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا، بصورة عامة وفي القطاع العام، (وفقا لمعايير التدريب كما هو مبين أعلاه)، بما في ذلك الاختلافات الإقليمية. ويجب تضمين ذلك في تقارير الميثاق الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- إجراء استعراض الجندر ضمن الخطط الوطنية لقطاع التعليم، وتطوير استراتيجيات طويلة الأجل لتوظيف وتدريب ودعم وتعويض المعلمات.
- تطوير وإنفاذ معايير وطنية عالية للتدريب، وموائمتها مع مهنة التعليم وحسب المعايير الدولية.
- ضمان التدريب الأولي لما قبل الخدمة لجميع المعينين الجدد من المعلمين يتضمن المعرفة الموضوعية والتعليم والتدريب في مجال تشخيص احتياجات الطلاب التعليمية، مع ما يكفي من الوقت لتطوير هذه المهارات، ورفع مستوى التصنيف الدولي المعياري للتعليم ISCED لتدريب المعلمين على الأقل لمستوى واحد خلال السنوات الثلاث المقبلة.
- توفير التدريب والتطوير المستمر المهني أثناء الخدمة لجميع المعلمين، والاستفادة من الجماعات الممارسة ومتابعة التدريب الذي تم تقديمه.
- ضمان حصول جميع المعلمين على رواتب لائقة ومهنية ومتفق عليها مع نقابات المعلمين، وأن لا تستخدم الرواتب كنظام عقاب أو ثواب على أسس الاختبار عالية المخاطر أو على أسس "الجدارة" .
- تعزيز القيادة المدرسية وتشجيع إنشاء لجان الإدارة المدرسية والتي تشمل الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي.
- تشجيع برامج محو أمية الكبار والتي تمكن أيضا الآباء المتعلمين حديثا من المشاركة في إدارة المدارس ودعم المعلمين.
- دعم إنشاء مجالس التعليم لتطوير وتطبيق المعايير المهنية والأخلاق.
- تخصيص ما لا يقل عن ٢٠٪ من الميزانيات الوطنية، أو ٦٪ من الناتج المحلي الإجمالي للتعليم، وضمان تكريس ٥٠٪ على الأقل منه للتعليم الأساسي، ونسبة مئوية أعلى من ذلك بكثير عند الضرورة.
- تركيز نسبة كبيرة من التمويل للتعليم ما بعد الثانوي على برامج تطوير عالية الجودة لتدريب المعلمين.
- توسيع القاعدة الضريبية المحلية تدريجيا، على سبيل المثال من خلال تحديد معدل عادل لضرائب الشركات وعدم تقديم الإعفاءات الضريبية غير الضرورية.
- متابعة سياسات الاقتصاد الكلي التوسعية التي تسمح بزيادة الاستثمار في الخدمات العامة النوعية ومقاومة فرض سياسات التقشف من قبل مستشاري صندوق النقد الدولي أو غيرهم.
- شفافية وانفتاح عمليات تخطيط الميزانيات لمنظمات المجتمع المدني، بما في ذلك نقابات المعلمين، على سبيل المثال من خلال المشاركة في المجموعات الشريكة الرسمية للحكومة في قطاع التعليم (مثل مجموعات التعليم المحلية).
- تقديم التقارير بانتظام وشفافية حول الميزانيات والإنفاق في التعليم، وتوضيح المخصصات على مستوى المنطقة / المحافظة والمستوى المحلي، بحيث يمكن تعقب الإنفاق من قبل المجتمعات ومنظمات المجتمع المدني.

على الجهات المانحة الثنائية القيام بما يلي:

- الوفاء بالتزاماتها بإنفاق ما لا يقل عن ٠,٧٪ من الدخل القومي الإجمالي على المساعدات.
- إعادة توجيه المساعدة الإنمائية الرسمية ODA للالتزام بتخصيص ما لا يقل عن ١٠٪ للتعليم الأساسي، بما في ذلك المساهمات في الشراكة العالمية للتعليم GPE ونسبة من دعم الميزانية.
- توفير نسبة أكبر من المساعدة الإنمائية الرسمية ODA لدعم الموازنة العامة أو القطاعية.
- ضمان مواءمة جميع المساعدات للتعليم مع خطط التعليم الوطنية عن طريق توفير التمويل من خلال صندوق تجميع المساعدات الذي يدعم الخطة الوطنية للتعليم.
- تطوير ونشر خطة تحدد الإسهام في معالجة أزمة المعلمين وخفض نسب التلاميذ إلى المعلمين المؤهلين، وتقديم تقرير سنوي عن التقدم الذي تم إحرازه في تطبيق هذه الخطة.
- التعامل مع ودعم مجموعة العمل الدولية المعنية بالمعلمين لتوفير التعليم للجميع.

على الشراكة العالمية للتعليم القيام بما يلي:

- توفير التمويل وأشكال الدعم الأخرى المنسقة لتوسيع القوى العاملة من المعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا وذوي المهنية والاعتراف صراحة بأهمية ذلك بالنسبة لنتائج التعليم والتعليم النوعي والجيد.

على البنك الدولي القيام بما يلي:

- الإيفاء بالتعهدات الأصلية لعام ٢٠١٠ بتمويل إضافي للتعليم الأساسي، وذلك بتوفير ما لا يقل عن ٦,٨ مليار دولار للتعليم الأساسي في بلدان المؤسسة الدولية للتنمية بين عامي ٢٠١١ و٢٠١٥، وزيادة في التمويل لشبه الصحراء الأفريقية.
- الامتناع عن تقديم المشورة أو الشروط التي تحدد وضع مهنية وتدريب ورواتب أو نقابات المعلمين، أو التشجيع على الاختبار عالي المخاطر.
- الإفصاح عن نواياه لمعالجة أزمة المعلمين وخفض نسب التلاميذ إلى المعلمين المؤهلين، وتقديم تقرير سنوي عن التقدم الذي تم إحرازه في تطبيق هذه الخطة.

على صندوق النقد الدولي القيام بما يلي:

- العمل مع الحكومات والجهات ذات العلاقة بالتعليم كمنظمات المعلمين وغيرها من جماعات المجتمع المدني لوضع أطر الاقتصاد الكلي التي تدعم التوسع الكبير في الاستثمار في المعلمين.
- توسيع أعماله في مجالات الإنفاق الاجتماعي لتشمل تقديم الدعم للحكومات في تتبع الاستثمار في المعلمين.

على الجهات المانحة الخاصة القيام بما يلي:

- دعم الاستراتيجيات الوطنية لتطوير القوى العاملة المهنية للمعلمين وللتعليم العام من خلال، على سبيل المثال، المساهمة في الأموال المجمعة التي تدعم الخطط الوطنية في قطاع التعليم sector plans.

مقدمة

في جميع أنحاء العالم، هناك ١٣٢ مليون طفل في سن المرحلة الابتدائية والإعدادية هم خارج المدرسة، ومئات الملايين من الأطفال محرومون من التعليم ما قبل الابتدائي. هذا بالمقارنة مع نحو ٢٠٠ مليون طفل هم خارج المدرسة الابتدائية والإعدادية في عام ٢٠٠٠. وفي جميع أنحاء العالم، هناك أكثر من ١٢٧ مليون شاب بين سن ١٥ و٢٤ لا يجيدون القراءة والكتابة (أكثر من نصفهم من النساء)، مقارنة مع ١٧٠ مليونا في مطلع التسعينيات.

هذه الأرقام تبعث على الأمل والغضب على حد سواء. فهناك أمل، في أن عدد الأطفال ممن هم خارج المدرسة قد انخفض بشكل كبير، رغم ارتفاع عدد السكان. والتركيز العالمي غير المسبوق على إلحاق الأطفال - وخاصة الفتيات- بالمدارس، وعلى معالجة العوائق التي تحول دون التحاقهم كالرسوم المدرسية، تعني أن الغالبية العظمى من الأطفال، من الفتيات والفتيان، يذهبون إلى المدارس الابتدائية، وأن الكثير منهم قد ارتقى إلى المرحلة الإعدادية.

أما ما يبعث على الغضب بشكل خاص هو النظر إلى الاتجاهات الحديثة، حيث لم يطرأ تحول على أعداد الأطفال ممن هم خارج المدرسة الابتدائية منذ عام ٢٠٠٨، حيث تزايدت أعدادهم في شبه الصحراء الأفريقية، وبقي الانتقال إلى المدارس الثانوية ضعيفا، وعلى الصعيد العالمي، كان هناك المزيد من الأطفال ممن هم خارج المدرسة الإعدادية في عام ٢٠١٠ مقارنة مع عام ٢٠٠٨، بمساهمة وثقل خاص من شبه الصحراء الأفريقية وجنوب وغرب آسيا. فالالتحاق في مرحلة ما قبل الابتدائية في ازدياد مستمر، ولكن على قاعدة منخفضة جدا وبمعدل متباطئ. كما وتتأصل حالة عدم المساواة في الحصول على التعليم: الفتيات أكثر عرضة لعدم الوصول إلى المدرسة مقارنة مع الفتيان، كما يتضاعف عدد الأطفال في المناطق الريفية ممن هم خارج المدرسة مقارنة مع الأطفال في المناطق الحضرية، والأطفال من بين الخمس الأشد فقرا من الأسر هم أكثر بأربع أضعاف عرضة للبقاء خارج المدرسة من الأطفال من الخمس الأغنى[١].

وعلاوة على ذلك، وحتى عندما يبدأ الأطفال بالذهاب إلى المدرسة، فمن المستبعد أن يتمكنوا من إكمال المدرسة، أو الحصول على التعليم النوعي والجيد - وفي كثير من الأحيان، يجد الأطفال أنفسهم في فصول مكتظة، ويتعلمون على أيدي معلمين غير مؤهلين أو مدربين، ومواد تعليمية شحيحة والحد الأدنى من المرافق، حيث ونتيجة لذلك، يتحقق القليل من التعليم. وقد ساهم التوسع في الالتحاق بالمدارس دون الاهتمام المناسب بخلق الظروف المناسبة للتعليم في كثير من الأحيان بهذه المشاكل، لا سيما في المناطق الأكثر فقرا. ومع ذلك، لا يمكن تحقيق الحق في التعليم فقط من خلال التواجد في الفصول الدراسية، ولكن إلى حد ما - سواء في المدرسة أو في برامج التعليم غير النظامية- من خلال تلقي التعليم الذي يشمل وكما هو موضح من قبل المنتدى العالمي للتعليم في عام ٢٠٠٠، "التعليم من أجل المعرفة والعمل والتعايش وتحقيق الذات"، فالحق في التعليم - المعترف به في العديد من المعاهدات الدولية والاتفاقيات - ليس الحق في الالتحاق بالمدارس، ولا حقا للبعض فقط، بل هو حق كل فرد في المشاركة في العملية التي توفر المهارات والقدرات والمعارف التي تسمح لنا بالتطور فكريا وإبداعيا وعاطفيا، وهذا يساعدنا على تحويل حياتنا وحياة مجتمعاتنا، وهذا الحق لا يتحقق عندما لا يتعلم المتعلمين حتى القراءة والكتابة، أو إتقان المهارات الأساسية لحل المشكلات.

لذا أين الخطأ؟ لماذا لم يحقق الارتفاع الهائل في أعداد الأطفال في المدارس قفزة إلى الأمام في مجال التعليم على نفس المقياس تماما؟ بالاعتماد على خبرات أعضائنا من التحالفات والمنظمات والاتحادات والشبكات في ١٧٠ بلدا، تؤمن الحملة العالمية للتعليم (GCE) والمنظمة الدولية للتعليم (EI) بأن السبب الرئيسي للفجوة هو الإخفاق في التركيز على توفير والاحتفاظ بالمعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا وتقديم الدعم المناسب لهم، بقدر ما هو تمكين الأطفال من الالتحاق بالمدارس. وإذا لم تعمل الحكومات والجهات ذات العلاقة على تطوير وتنفيذ وتطبيق التمويل السليم للسياسات الصحيحة لزيادة قيمة وأهمية المعلمين والتعليم ودعمهم، فلن نتمكن أبدا من تحقيق التعليم للجميع.

فالأهمية الحيوية للمعلمين أمر معترف به ومسلم به من قبل الآباء والمتعلمين وخبراء التعليم والمتخصصين، ومن قبل الحكومات، ورغم ذلك تتسع الفجوات الكبيرة في القوى العاملة والمدربة من المعلمين، وعلى الرغم من جهود بعض الحكومات في الجنوب والشمال، ووجود مبادرات هامة مثل مجموعة العمل الدولية المعنية بالمعلمين للتعليم للجميع - أنشئت عام ٢٠٠٩ لمعالجة أزمة المعلمين وأثرها على التعليم الجيد – إلا أننا ما زلنا بحاجة إلى الملايين من المعلمين لضمان ما يكفي من المعلمين المؤهلين لجميع الأطفال. ولكي يتمكن كل طفل من الوصول إلى التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥ - وهو الهدف الذي تعهدت به حكومات العالم مرتين - في إطار عمل داكار للتعليم للجميع، وفي الأهداف الإنمائية للألفية – أشار معهد اليونسكو للإحصاء إلى الحاجة إلى أكثر من ١,٧ مليون إضافية من معلمي المدارس الابتدائية.

وهذا العدد لا يشمل الحاجة إلى استبدال المعلمين المتقاعدين، والفجوات في أعداد المعلمين في المرحلة ما قبل الابتدائية والإعدادية، ولا الحاجة الضرورية إلى تدريب وتطوير أعداد هائلة من المعلمين غير المدربين وغير المؤهلين العاملين فعلياً، وتتسع وتتجذر هذه الفجوة وتصبح أكثر خطورة بفعل سياسات التمويل التي تعيق توظيف وتطوير والاحتفاظ بالمعلمين، ومن خلال مناهج الإدارة والإشراف على المعلمين التي تعاملهم بوصفهم مقدمي خدمة لا تتطلب مهارات عالية، بدلا من معلمين محترفين ومهنيين. والنتائج هي فجوات كبيرة في أعداد المعلمين المؤهلين والمدربين، وفجوات هائلة في جودة ونوعية التعليم.

وهذه الفجوات ذات خطورة قصوى، فاليوم وفي البلدان ذات الدخل المنخفض، فإن ربع وحتى ثلاثة أرباع الأطفال، ناهيك عن تطوير مهارات معرفية معقدة، هم غير قادرين على القراءة حتى بعد سنتين أو ثلاث سنوات من الدراسة[٢]، وذلك في البلدان التي ينعدم فيها توظيف وتدريب وتطوير ودعم المعلمين، ففي مالي، على سبيل المثال، أشارت دراسة تقييمه إلى أن حوالي ٩٠٪ من الأطفال في الصف الثاني غير قادرين على القراءة على الإطلاق[٣]، كما أن ٧٪ فقط من المعلمين في المدارس العامة قد أكملوا التعليم الثانوي، كما أن ما يقرب من نصف المعلمين لم يحصلوا على أي شكل من إشكال التدريب على الإطلاق، وبالكاد حصل ٤/١ المعلمين على تدريب استمر أكثر من ستة أشهر[٤]. فلن يمكن التغلب على الفجوة النوعية في التعليم دون الاستثمار في المعلمين.

هذه مشكلة قابلة للحل. وفي الواقع، حققت العديد من البلدان الكثير من التقدم في معالجة الفجوة في أعداد المعلمين المؤهلين، والبعض الآخر من البلدان تتجه نحو تحقيق ذلك. فقد قامت إندونيسيا، على سبيل المثال، بتوسيع القوى العاملة من المعلمين خلال السنوات الأخيرة ورفع مستويات التدريب على حد سواء (رغم أن انخفاض رواتب المعلمين يقوض من فعالية بعض الإصلاحات: انظر الصفحة ٩). فبوجود التمويل الصحيح والأطر والسياسات المطبقة والهياكل التي تسمح للمواطنين بمحاسبة حكوماتهم إزاء مسؤولياتها والتزاماتها في مجال التعليم، يمكننا أن نضمن حصول كل طفل على المعلم المؤهل والمدرب تدريبا جيدا والمدعوم دعماً جيداً.

علينا أن نقولها بصراحة، فليس هناك مساومة بين إلحاق جميع الأطفال بالمدرسة وضمان حصولهم على التعليم النوعي والجيد، كما أنه ليس هناك مساومة بين ضمان التعليم المجاني والشامل للجميع وضمان جودة التعليم، فالمفاضلة الوحيدة الممكنة تتعلق بالمال وبالاهتمام السياسي، وهناك مفاضلة بين الحكومات كونها مسئولة عن وعودها حول تحقيق التعليم للجميع من خلال توظيف ما يكفي من أعداد المعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا أو حصر الإنفاق لتحقيق أهداف العجز المتدنية جدا. كما أن هناك مفاضلة بين الجهات المانحة التي تدعم استثمارات الحكومات في التعليم الأساسي العام على المدى الطويل، أو تمويل مشروعاتها الخاصة بها والمحببة لها، وهناك مفاضلة بين أن تقوم الحكومات والجهات المانحة بأخذ وجهات نظر وخبرات الآباء والمتعلمين والمعلمين وغيرهم في المجتمع المدني بعين الاعتبار، أو العمل ضمن فقاعة. وهناك مفاضلة بين تطوير ودعم المعلمين كمربين محترفين ومهنيين، أو معاملتهم بدونية وبرواتب متدنية، ولومهم على سوء الأداء دون إعطاءهم الأدوات اللازمة لضمان الأداء النوعي، فإذا كانت الحكومات وشركائها جادين حقا في توفير التعليم الجيد للجميع، والذي يضمن التعلم والرفاه، فالخيارات إذن جلية وواضحة.

وهذا لا يعني عدم وجود عقبات كبيرة للتغلب عليها ومواجهتها: على الحكومات أن تكون قادرة ليس فقط توظيف العدد المطلوب وضمن المستوى المطلوب ولكن عليها ضمان تدريب وتطوير ودفع الرواتب وإدارة ومنح المعلمين قيمتهم بطريقة تستقطب أفضل المرشحين المحتملين منهم، وتزويدهم بالمهارات الصحيحة والمعرفة، وتسمح لهم بالتركيز على التعليم، وتحافظ على دافعيتهم والتزامهم. وهذا الأمر يتطلب تمويلا كبيراً وسياسات صحيحة. فالاحتياجات من الموارد ضخمة، والمجتمع الدولي حتى الآن غير ملتزم بالوفاء بها ولا حتى ضمن المستوى المطلوب، رغم أن السبيل إلى ذلك ليس غامضاً.

يتناول هذا التقرير هذه المسألة في أربعة أجزاء: أولا دراسة الأهمية القصوى لوجود معلمين مؤهلين ومدربين وذوي جودة عالية، وثانيا، مدى الفجوات المتسعة في أعداد المعلمين المؤهلين والمدربين، وثالثا، الحاجة لإطار سياسة عامة لمعالجة هذا الوضع، وأخيرا، التمويل اللازم لوضع السياسات الصحيحة. وقد تناولنا جميع مستويات التعليم الأساسي (ما قبل الابتدائي والابتدائي والإعدادي) مع التركيز على قطاع التعليم الرسمي، حيث تتوفر معظم البيانات، رغم أن المشاكل نفسها تنطبق على التعليم غير الرسمي للشباب والكبار، والذي يعد مصدرا رئيسيا للتعلم والتعليم بالنسبة لأولئك الذين لم يحصلوا على التعليم الرسمي، وحيث أن الفجوة في أعداد المعلمين المؤهلين والمدربين والمهنيين هي أكبر. وحرصنا على الاستفادة من خبرات وتجارب أعضاء الحملة العالمية للتعليم والمنظمة الدولية للتعليم في أكثر من ١٧٠ دولة في جميع أنحاء العالم، فضلا عن الشركاء والحلفاء، وبيانات معهد اليونسكو للإحصاء، ووضعنا استنتاجات وتوصيات للحكومات والجهات المانحة الثنائية والممولين متعددي الأطراف.

الحق في التعليم يعني بالضرورة العدالة والإنصاف والجودة: فلكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يرقى التعليم إلى مستويات حيوية وهامة، والطريقة الوحيدة لتحقيق ذلك، هي ضمان توفر ما يكفي من أعداد المعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا والمدعومين لكل طفل وكل متعلم من الكبار: فإذا كان للحق في التعليم أي معنى من المعاني، فيجب على الأقل أن يعني هذا الأمر.

١. تثمين التعليم، تثمين دور المعلمين

التعليم عالي الجودة أمر يصعب تحقيقه دون وجود أعداد كافية من المعلمين ذوي الجودة العالية. ويمكننا تعريف - وقياس - نوعية التعليم بطرق مختلفة[٥]، فيما يتواصل الجدل حول المنهجيات والأساليب المختلفة لقياس ما هو مطلوب تتبعه، وتأثير هذه المنهجيات والأساليب على نوعية ما هو مطلوب تقييمه[٦]، ولكن ما هو غير قابل للنقاش هو الضرورة الحتمية للمعلمين لتحقيق التعليم النوعي وعالي الجودة، كيفما قسناه وكيفما عرفناه.

وحتمية وجود المعلمين أمر هام وصحيح سواء أكنا نتحدث عن تطوير قدرات القراءة والكتابة والرياضيات البسيطة، أو الحصول على مجموعة من المهارات التحليلية الاجتماعية والعاطفية المعقدة. فإذا ضمن النظام التعليمي، على سبيل المثال، قدرة الأطفال على القراءة والكتابة في السنوات الأولى من حياتهم الدراسية، وقدرة الشباب على تطوير مهارات حل المشاكل، وقدرة الفتيات والفتيان على فهم مجالات الصحة الجنسية والإنجابية، وقدرة المتعلمين الكبار على تحقيق ذاتهم بالعلم، فعندها يمكن القول بأن النظام - بصنف – بكونه يمتلك ما يكفي من أعداد المعلمين ذوي الجودة العالية.

تثمين التعلم، تثمين دور المعلمين

من الأهمية بمكان وجود الأعداد الكافية من المعلمين- في مرحلة ما قبل الابتدائي، والابتدائي والإعدادي - بحيث يتمكن كل طفل من الذهاب إلى المدرسة، وضمن فصول ليست كبيرة جدا بالنسبة له للتعلم، فقد وجدت الدراسات المؤثرة دليلا[٧] واضحا على أن الفصول الكبيرة تضر بالطلاب، وأن النظام التعليمي الذي يعهد بـ ٤٠، ٥٠، ٦٠ أو حتى ١٠٠ طالبا لكل معلم لن يضمن أن يتعلم هؤلاء الطلبة بحسب الحد الأقصى لقدراتهم، وغالبا ما توجد الفصول الكبيرة جدا في المناطق المهمشة كالأحياء الفقيرة أو المناطق الحضرية الفقيرة، أو في بعض الأحيان في المناطق الريفية التي تواجه صعوبة في توظيف المعلمين: وهذا من شأنه إدامة حالة التهميش بالنسبة لأولئك الذين يعيشون في حالة من الفقر المدقع.

وهذا لا يقتصر فقط على الأرقام، فهناك أدلة قوية جدا لتأثير المعلمين وخصائصهم ومزاياهم على نوعية التعليم سواء من حيث درجات اختبارات الطلاب، أو على نطاق أوسع. فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة بحثية علمية إحصائية موسعة أجريت مؤخرا من قبل كبار الاقتصاديين في مجال التعليم (لتقييم الأدلة من الدراسات عالية الجودة من إجمالي ٩٠٠٠ دراسة نشرت في الفترة بين ١٩٩٠ و٢٠١٠) أن اثنين من العوامل-من أصل ١٩عاملاً- والتي أظهرت تأثيراً قوياً وأوضح على نتائج اختبار الطلاب كانت مستوى المعرفة لدى المعلمين بما يقومون بتدريسه، وتواجد المعلمين في الفصول الدراسية[٨]. (برزت معرفة المعلمين كأهمية قصوى تجاوزت مستواهم التعليمي: هذا يعكس أهمية نوعية تدريب المعلمين، واختلاف هذا الأمر يثبت أن تأثير عامل معرفة المعلم ليس ثابتا)، فتأثير المعلمين ومعرفتهم أقوى بكثير وأكثر اتساقا من البنية التحتية والكتب والوجبات المدرسية والعديد من المدخلات.

BOX1: إندونيسيا - الفجوة بين النظرية والتطبيق

يهدف قانون المعلمين والمحاضرين في إندونيسيا (UUGD)، لعام ٢٠٠٥، إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال وضع معايير أكثر صرامة لتدريب المعلمين وتأهيلهم وترخيصهم والاعتراف بكفايات المعلمين ومهنيتهم، وتوفير الحوافز للمعلمين لرفع مستوى المؤهلات والعمل في المناطق النائية. وينص القانون على ضرورة حصول جميع المعلمين على درجة البكالوريوس بحلول عام ٢٠١٥ أو ما يعادلها، وأن يتمتعوا بالقدرات والمهارات التربوية والكفايات الاجتماعية والشخصية والمهنية. وعلى الرغم من حدوث بعض التحسينات، فإن الوضع الحالي لا يزال بعيدا كل البعد عن المثالية في هذا القانون: ضعف تنفيذ السياسات وعدم كفاية تدريب المعلمين، وتدني الرواتب بشكل كبير، وتمتع المعلمين بمهارات منخفضة بغض النظر عن القانون.

ووفقا للأرقام معهد اليونسكو للإحصاء، يتواجد ما يكفي من معلمين في اندونيسيا لضمان التعليم الابتدائي لجميع الأطفال بحلول عام ٢٠١٥. ففي عام ٢٠١٠، كان هناك نحو ١,٩ مليون معلم في المرحلة الابتدائية، وأكثر من ٩٠٠٠٠٠ في المرحلة الإعدادية، مما يعني أن نسب الطلبة إلى المعلمين هي ١٦:٠١ و١٢:٠١ على التوالي. وتبرز مع ذلك المخاوف بشأن طبيعة ومستوى التدريب: ففي عام ٢٠٠٦، حصل ٦٠٪ فقط من معلمي الإعدادية، و١٦٪ فقط من معلمي المدارس الابتدائية على المستوى التعليمي المنصوص عليه في قانون عام ٢٠٠٥. فهناك تأثير على الجودة، والتي تبرز في الاختبارات الدولية: فعلى الرغم من تحسن أداء الطلاب الإندونيسيين في اختبارات الرياضيات واللغات في السنوات الأخيرة، إلا أن أدائهم لا يزال منخفضا بشكل عام، ويتوقع حدوث المزيد من الانخفاض في هذه المستويات نظرا لمؤشرات الدخل ومؤشرات التنمية الأخرى. وتظهر النتائج الأخيرة أن أقل من نصف طلاب الإندونيسيين قد تمكنوا من تحقيق محو الأمية الوظيفية في الصف التاسع. وقد أشار البنك الدولي إلى طرق التدريس البائسة "ووجود نسبة كبيرة من المعلمين غير المؤهلين" كأسباب لذلك.

ومن بين جميع البلدان التي وفرت بيانات للمؤشرات العالمية للتعليم/ اليونسكو، تصدرت إندونيسيا التقارير المتعلقة بتدني رواتب المعلمين: ومن حيث القوى الشرائية، تصدر المعلمون أقصى جدول المرتبات المتدنية، حيث يكسبون أقل من ٢٠٠ دولار في الشهر في المدارس الابتدائية، وبزيادة شحيحة في الإعدادية. وتشير اليونسكو أن رواتب المعلمين هي أقل بـ ٢٠٪ من المهن الأخرى التي تتطلب نفس المؤهلات، وأن العديد من المعلمين يعملون أيضا في وظائف أخرى، أو يرون في التدريس نقطة انطلاق لمهن تدفع أجورا تفي بالمتطلبات المعيشية. كما أشارت مبادرة منظمة المجتمع المدني للتعليم للجميع في إندونيسيا (CSOiEFA) إلى أن العديد من المعلمين غير قادرين على تلبية الحد الأدنى من الاحتياجات الحياتية من خلال رواتبهم، وأن ذلك يجعل التعليم أقل مهنية ويؤدي إلى تدني جودة التعليم، كما وضعت توصيات بتحسين الأجور والاستثمار الموسع في إعداد وتدريب المعلمين (من خلال مختلف أشكال التدريب) وقدر أكبر من المساواة في توزيع المعلمين، وتجنب التركز الحالي للمعلمين المتطوعين (والمعلمين الذكور) في المناطق الريفية.

المصادر: معهد اليونسكو للإحصاء (UIS)، مبادرة المجتمع المدني لتوفير التعليم للجميع / إندونيسيا (CSOiEFA)، والمؤشرات العالمية للتعليم /اليونسكو (WEI)، اليونسكو / مكتب التعليم الدولي العالمي/بيانات التعليم IBE 2010/11 – إندونيسيا

ويتضح التأثير الكبير للمعلمين بصورة جلية عند مراجعة الأدلة والشواهد من الدراسات التي تحاول تقييم النظم التعليمية الناجحة بعمق وضمن سياقاتها (على عكس البيانات الإحصائية والتي غالبا ما تخفق في إدراك حقيقة ما يحدث في المدارس). فتقرير برنامج الرصد العالمي للتعليم للجميع GMR 2005 والذي ركز على نوعية التعليم، بما في ذلك تحليل الأدلة الكثيرة لدراسات الحالة ودراسة النظم التعليمية عالية الأداء والأقل أداءً، وجد أن المعلمين وخصائصهم هي قضية هامة وحاسمة، واستنتج التقرير أنه "وفي النظم التعليمية ذات الأداء الأعلى... لا توجد تنازلات حول نوعية المعلمين، حتى حين يكون هناك نقص في أعداد المعلمين".[٩]

هذه النتيجة حول الأهمية الهامة والحاسمة لنوعية المعلمين ذات مصداقية حقيقية عبر مجموعة من البلدان، فقد وجد برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) أن " الأداء الأقوى كان في البلدان ذات الدخل المرتفع والاقتصاديات المرتفعة التي تميل إلى زيادة الاستثمار في المعلمين"، وأن "النظم التعليمية الناجحة...تضع جودة المعلم على رأس سلم الأولويات "[١٠]. ويرى تقرير برنامج الرصد العالمي للتعليم للجميع GMR أن تأثير وجود المعلمين ذوي الجودة العالية هو أكثر أهمية خارج البلدان الأغنى، مشيراً إلى أن عوامل مثل صغر حجم الفصول ومستويات تدريب المعلمين وطرق التدريس تكتسب أهمية خاصة في البلدان الأكثر فقرا، وكذلك للطلاب الأقل قدرة[١١].

BOX 2: قياس التعلم، وقياس التعليم

عقدت مجموعة عمل القياسات اجتماعها برعاية اليونسكو ومركز التعليم العالمي في معهد بروكينغز في محاولة لوضع نهج منتظم لقياس مخرجات التعلم، وكما هو معروف فإن الاهتمام السياسي يميل نحو ما يقاس، وأن تعزيز قياس مخرجات التعلم سيؤدي إلى تحسين مخرجات التعلم.

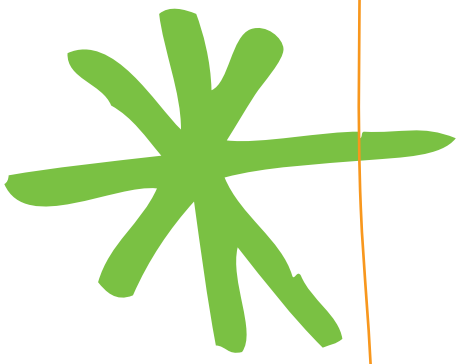
وبالطبع، فإن قياس التحصيل التعليمي من الناحية العملية أمر بالغ الصعوبة، خاصة إذا كانت هناك محاولة لتحقيق العدالة لمجموعة كاملة من المهارات والمعارف المكتسبة من خلال التعليم الجيد. وكانت مسودة قائمة مجموعة العمل الأولية من الكفايات، والتي وضعت في منتصف عام ٢٠١٢، شاملة وتغطي مجموعة من المخرجات المعرفية وغير المعرفية، بما في ذلك التنمية الاجتماعية والعاطفية وحتى منهجيات ووسائل التعلم. ومن المهم للغاية الحفاظ على هذا الاتساع العرضي، وتجنب إغراء التسلسل الهرمي للكفايات، أو التركيز فقط على تلك المهارات القابلة للقياس بسهولة. وقبل تأسيس مجموعة العمل، ركزت بعض الحوارات للجهات المانحة مؤخرا حول مخرجات التعلم بشكل ضيق جدا على مهارات القراءة في الصفوف الأولى، مما أدى إلى مخاوف من أن هذا النهج، وربما عن غير قصد، سيؤدي إلى تحفيز المدارس لتصبح مصانع ميكانيكية لإنتاج واحدة أو اثنتين فقط من المهارات، وليس وسيلة لإعمال الحق في التعليم. ويبدو أن مجموعة العمل تعي هذه المخاطر، وينبغي الإشادة بها لتفاديها الوقوع في فخ القياس السهل.

وهذا، بالطبع، لا يجعل المهمة أسهل. فالحفاظ على تعريف واسع لوسائل التعلم يعني بالضرورة أن مجموعة العمل ستحتاج، على سبيل المثال، لشمول المخرجات الاجتماعية والعاطفية، والمهارات بما في ذلك تعلم كيفية التعلم، وإظهار روح المبادرة، والتعاون، في جميع مراحل التعليم.

والخروج بإطار دولي لقياس التعلم مهمة معقدة أيضا بسبب الفروق الكبيرة في السياق. فعلى سبيل المثال، تتأثر النتائج المتوقعة لجميع الأعمار بسن الالتحاق بالمدرسة، ويتأثر التقدم المتوقع في مجال محو الأمية إلى حد كبير بالتحديات التي تفرضها اللغات والنصوص المختلفة، والتي تختلف اختلافا كبيرا بالغة التعقيد، وكذلك باللغة غير اللغة الأم، وتتأثر المخرجات المدرسية بالعديد من العوامل الخارجة عن سيطرة تلك المدارس، كالتغذية، وتعليم الوالدين، وعمل الأطفال في المنزل وخارجه، كما يتأثر الكثير مما يجب على الأطفال تعلمه من أمور قيمة تأثراً كبيرا بالبيئة المحلية والوطنية والثقافة والاقتصاد.

وعلينا بالضرورة أن لا نفصل توقعاتنا من التعلم عن توقعاتنا من التعليم، ويجب تحديد قيمة مخرجات التعلم وتضمينها في السياسة العامة المتعلقة بكفايات وتدريب المعلم، وأنه وفقط من خلال تطوير كفايات المعلمين، سيتمكن الأطفال من التعلم. وتحليل تعقيدات التعلم يجعل الأمر أكثر الواضح بأننا بحاجة لمعلمين مدربين تدريبا جيدا، ومهنيين لتوجيه هذا التعلم. فكفايات المعلم الضرورية من وجهة نظر الحملة العالمية للتعليم والمنظمة الدولية للتعليم- من حيث تطوير المهارات والمعارف التي يجب على التعليم النوعي والجيد تقديمها- وردت في المربع المتعلق بتدريب المعلمين على الصفحة ٢٨. ويجب أن تتوحد المناقشات حول مخرجات التعلم وكفايات المعلم - وبالتالي حول تدريب وتطوير المعلمين- معا ليعزز كل منهما الآخر.

انظر أيضا: http://www.globalcompactonlearning.org/global-learning-metrics/



تثمين دور الطلبة وتثمين دور المعلمين:

هذه جدلية حول المعلمين وحول التعليم على حد سواء، فهناك أدلة واسعة النطاق بأن الطريقة التي يدرس بها المعلمون- الأساليب التي يستخدمونها، كيفية إدارة الوقت في الفصول الدراسية وكيفية الإدارة الصفية - لها تأثير كبير على الطلاب[١٢]. هذه المهارات والكفايات تتحقق من خلال تدريب المعلمين ذوي الجودة العالية (انظر الفصل ٣)، ويظهر تأثير ذلك في اكتساب الطلاب للمعرفة وتعلم مهارات جديدة، بما في ذلك التفكير الناقد والإبداعي، وكذلك في رفاهيتهم ونمائهم في الشخصية والمشاركة الاجتماعية.

ومن بين مهارات التعليم الهامة التي يكتسبها المعلمون من خلال التدريب عالي الجودة هي إدارة التنوع في الفصول الدراسية، وهذا يتضمن، من بين أمور أخرى، التنوع اللغوي والعرقي، ودمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك الفئات العمرية، وقد أظهر تدريب المعلمين حول قضايا الجندر وفي مجال حقوق الطفل والانضباط الإيجابي، تأثيراً كبيراً على مخرجات تعليم الفتيات، فضلا عن منع العنف والتحرش الجنسي في المدارس وما حولها (انظر الصفحة ٢٦)[١٣] ففي البلدان التي تضم أعداد كبيرة من الأطفال والشباب ممن هم في خارج المدرسة، تتفاقم ظاهرة الطلاب ممن تجاوزوا السن المدرسي، وتصبح هذه الظاهرة أكثر حدة في البلدان المتضررة من النزاعات وحالات ما بعد الصراعات، فخلال الحرب الأهلية في ليبيريا، على سبيل المثال، تغيب جيل كامل من الأطفال عن المدرسة، وعندما أعيد فتح المدارس بعد انتهاء الحرب، كان ما بين ٤٠ و٥٠٪ من الأطفال في المدارس الابتدائية قد تجاوزا السن الدراسي بخمس سنوات أو أكثر، مما يعني أنه كان على معلمي الصف الأول التعامل مع صفوف الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ إلى ١٥ عاماً أو أكثر[١٤]- مما يزيد من أهمية التدريب على كيفية إدارة هذه الصفوف، وإذا أردنا ضمان حصول جميع الأطفال في الفصول الدراسية على التعليم، فنحن بحاجة لمعلمين مؤهلين ومدربين تدريبا جيدا.

والمطالبة بأهمية المعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا، لا يجب أن تفهم على أنها مطالبة بتفضيل إحدى مدخلات التعليم على الحاجة لتغيير النظم التعليمية. وعلى العكس من ذلك، فضمان وجود ما يكفي من المعلمين المؤهلين من ذوي الجودة العالية - من خلال التدريب والتوظيف والاحتفاظ والتطوير والحفاظ على التزامهم - هي قضية منهجية، ونحن في واقع الأمر نعتبر أن القضية المنهجية هي الأكثر أهمية إذا أردنا أن نضمن أن كل طفل وكل شاب وكل كبير قادر على تحقيق حقه في التعلم، وكجزء من التعليم النوعي والجيد.

وفي بعض الحالات يبدو الأمر جلياً، ففكرة أن معلمي الطفل قادرين على تحويل قدراتهم واستعدادهم للتعلم تبدو فكرة غير قابله للجدل بالنسبة للآباء والمتعلمين، ومع ذلك فقد تجاهلت أو قوضت بعض الاستراتيجيات التي تم اقتراحها وتنفيذها لرفع مستوى التعليم في جميع أنحاء العالم في السنوات الأخيرة الحاجة الماسة لضمان وجود معلمين من ذوي الجودة العالية – من خلال تقويض التدريب ومعايير ووضع المهنة – وكان لذلك تأثير كارثي على التعلم والتعليم. وقد فشلت جهود توظيف المعلمين غير المؤهلين وغير المدربين أو شبه المدربين أو أشباه المعلمين في معظم أفريقيا، على سبيل المثال، وبشكل قاطع في سد الفجوة التعليمية. وإذا كان للأطفال الحق في التعليم والتعلم، فإن لهم الحق في الحصول على معلمين مؤهلين ومدربين ويتمتعون بالمهارات المهنية والمعرفة لتسهيل عملية التعلم. وستتناول الفصول التالية: أولا، إلى أي مدى نحن بعيدين عن تحقيق هدف وجود المعلمين المؤهلين والمدربين وبما فيه الكفاية، وثانيا، السياسات المطلوبة من حيث التوظيف والرواتب والتدريب والإدارة لتعويض هذا العجز.

هناك أزمة في التعليم. هناك ١٣٢ مليون طفل خارج المدرسة في المرحلة الابتدائية والإعدادية، وما يزيد عن الملايين محرومون من الحصول على التعليم النوعي الذي يستحقون، فيما تصاعدت معدلات تعليم الشباب – في مجملها – بصورة طفيفة في السنوات الـ ٣٠ الماضية[١٥]، فإذا أردنا مواجهة هذه الأزمة، علينا التركيز على الثغرات المذهلة في عنصر واحد نعرفه، ولا يقبل النقاش حوله، ألا وهو أن يكون هناك تأثير دراماتيكي كبير على ضمان الحصول على التعليم النوعي والجيد: أي الفجوة الهائلة في المعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا، فإذا كنا نقدر ونثمن التعليم، علينا أن نقدر ونثمن المعلمين.

٢. تقييم الفجوات

تتعلق قضية تحقيق التعليم للجميع - بما في ذلك التعليم الابتدائي للجميع بحلول عام ٢٠١٥، والتي التزم بها المجتمع الدولي مرتان، في إطار عمل داكار حول التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية - هي أكثر بكثير من إلحاق الأطفال بالفصول الدراسية، فهي تتعلق أيضا بوجود المعلمين المؤهلين والذين تم إعدادهم إعدادا جيدا ودعمهم خدمة لهؤلاء الأطفال. ومع ذلك، وبكل المقاييس، وبعد أكثر من عقد منذ إقرار هذه الأهداف والأطر، فما زلنا بعيدين كل البعد عن تحقيق هذا الهدف. ويمكن قياس الفجوة في المعلمين المؤهلين والمدربين ليس بالآلاف ولا بمئات الآلاف، بل بالملايين.

في هذا الفصل، سنسأل ثلاثة أسئلة التي يمكن أن تساعدنا في فهم فجوة المعلم من حيث الوفرة، والمساواة والإنصاف - والتي تعتبر حاسمة لتقييم الفجوة الحقيقية:

- **على أساس كل بلد على حدة، هل هناك ما يكفي من المعلمين لتوفير التعليم الأساسي للجميع في المرحلة ما قبل الابتدائية والابتدائية والإعدادية؟**
- **هل هؤلاء المعلمين مؤهلين ومدربين، وإلى أي مستوى وعلى أساس أي معيار؟**
- **هل هناك ما يكفي من المعلمين لكل طفل، مع الأخذ في الاعتبار الفوارق في الدخل والموقع؟**

ملاحظة:
خلال هذا القسم، نستخدم بيانات من معهد اليونسكو للإحصاء UIS وتتضمن أعداد المعلمين في جميع المدارس الحكومية والخاصة، بما في ذلك المدارس الأهلية، طالما أن الحكومة ترصد جميع هذه الأرقام.

العنوان الرئيسي فجوة المعلم

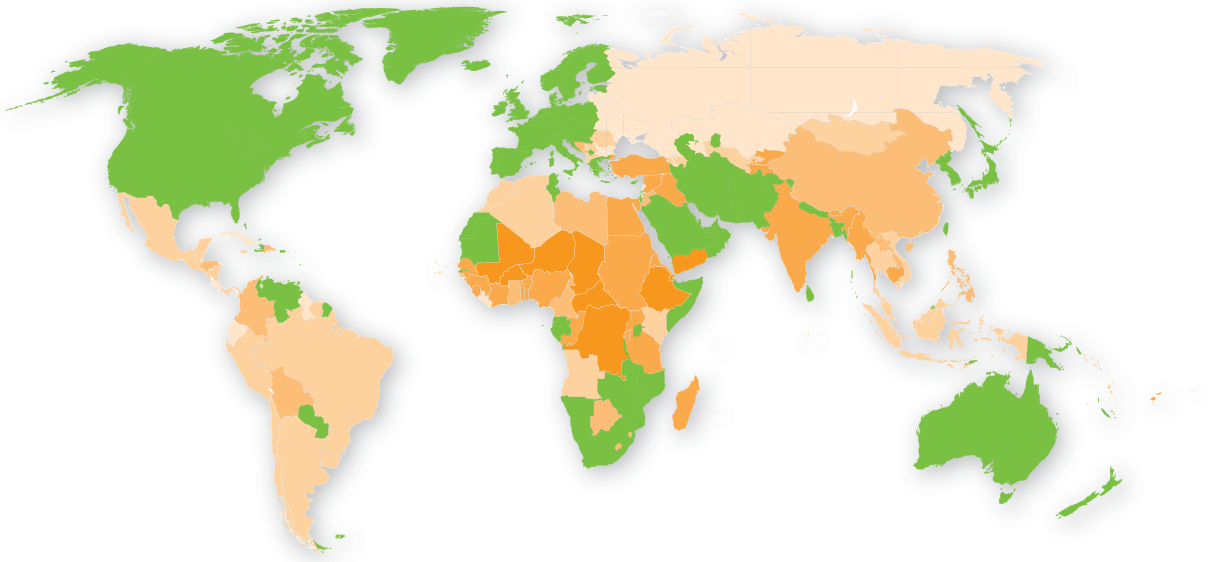
المرحلة ما قبل الابتدائية

تتراوح معدلات نسب التلاميذ إلى المعلمين (PTR) في مرحلة ما قبل الابتدائي من معلم واحد لكل ٦ أطفال في بيلاروسيا، وواحد لكل ٥٧ في تنزانيا، وجميع البلدان عدا ١١ بلداً من أصل ١١١ بلداً من البلدان منخفضة الدخل ومتوسطة الدخل التي توفر البيانات حول معلمي المرحلة ما قبل الابتدائية لديهم نسبة معلم واحد إلى ما لا يزيد عن ٣٠ طفلاً، والمتوسط يزيد قليلا عن الـ ١٩، ومع ذلك، فإن هذا النجاح الواضح، على الأقل بالمقارنة مع المرحلة الابتدائية، يرتبط بشكل وثيق جدا بحقيقة أنه وكما ورد في تقرير الحملة العالمية للتعليم "حقوق منذ البداية" والذي صدر مؤخرا، فإن معدلات الالتحاق في مرحلة ما قبل الابتدائية غالبا ما تكون منخفضة للغاية. فمن بين البلدان الـ ١٠١ غير العضو في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والبلدان غير الغربية وغير الأوروبية التي أشارت إلى أعداد الالتحاق في مستوى التعليم ما قبل الابتدائي، فإن النصف تقريبا من هذه البلدان قد حقق معدلات التحاق تصل إلى ٤٠٪ أو أقل[١٦].

ولمزيد من توضيح فجوة المعلم، يمكننا حساب عدد المعلمين لكل طفل في سن الدراسة ما قبل الابتدائية، بدلا من كل طفل في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي. وعلى هذا الأساس، فإن البلد الأكثر نجاحا، هو بيلاروسيا، والتي لديها معلم واحد لكل ستة أطفال (بعد أن نجحت في تحقيق الالتحاق الكامل وتوفير ما يكفي من المعلمين)- ولكن وفي الطرف الآخر، فإن تشاد لديها معلم واحد فقط لمرحلة ما قبل الابتدائية لكل ١٨١٥ طفلا في هذه الفئة العمرية، وثلث البلدان التي لديها البيانات لديها أكثر من ١٠٠ طفل لكل معلم.

الشكل ١: عدد الأطفال لكل معلم في المرحلة ما قبل الابتدائية، البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل

عدد الأطفال والطلاب غير الملتحقين لكل معلم في البلدان التي تتوفر عنها بيانات كافية.



البلدان التي يوجد بها معلم واحد لمدرسة لا يزيد طلابها عن ٢٠	بلدان يوجد فيها معلم واحد لـ ٢١ - ٤٠ طفلا	البلدان التي يوجد بها معلم واحد لمدرسة بها من ٤٠-١٠٠ طفل	البلدان التي يوجد بها معلم واحد لمدرسة بها من ١٠١-٥٠٠ طفل	البلدان التي يوجد بها معلم واحد لأكثر من ٥٠٠ طفل في المدرسة
٢٣ بلد	**٣٣ بلد**	**١٨ بلد**	**٢٧ بلد**	**٩ بلدان**
أنتيغوا وبربودا	البانيا	بوليفيا	بينين	بوركينا فاسو
بيلاروسيا	الجزائر	البوسنة والهرسك	بوتان	جمهورية افريقيا الوسطى
بلغاريا	انجولا	بوتسوانا	بوروندي	تشاد
كوستاريكا	الارجنتين	الكاميرون	كمبوديا	جيبوتي
كوبا	ارمينيا	الصين	الكونغو	الكونغو الديمقراطية
الدومينكان	اذربيجان	كولومبيا	ساحل العاج	اثيوبيا
الاكوادور	بيليز	جمهورية الدومينكان	مصر	مالي
جورجيا	البرازيل	غانا	اريتريا	النيجر
غرينادا	الرأس الاخضر	الهندوراس	فيجي	اليمن
غينيا	تشيلي	الاردن	غينيا	
كازخستان	السلفادور	جمهورية لاو الديمقراطية الفدرالية	غينيا بيساو	
لاتفيا	غواتيمالا	ليسيتو	الهند	
لبنان	اندونيسيا	ليبيا	العراق	
ليبريا	جامايكا	مونتينيغرو	كازخستان	
ليتوانيا	كينيا	فلسطين	مدغشقر	
مالدافيا	مقدونيا	الفلبين	ميناماز	
موريتانيا	ماليزيا	ساو تومي وبرينسيبي	نيجيريا	
جمهورية مولدافيا	الميكسك	سويسرا	رواندا	
روسيا الفدرالية	منغوليا		السينغال	
سينتالوسا	المغرب		سيراليون	
سانت فينست وغرينادا	نيكاراجوا		السودان (قبل الانفصال)	
سيشل	بنما		سوريا	
اوكرانيا	البيرو		طاجكستان	
	رومانيا		تنزانيا	
	ساموا		توغو	
	صربيا		تركيا	
	جزر سولمون		اوغندا	
	سورينام			
	تايلند			
	الارجواي			
	اوزبكستان			
	فانواتو			
	فييت نام			

تدعو الحملة العالمية للتعليم والمنظمة الدولية للتعليم الحكومات إلى الاعتراف ليس فقط بالفوائد الجمة والمستدامة لتوفير رعاية وتعليم الطفولة المبكرة - للمجتمعات والأفراد والدول – بل والاعتراف أيضا بحق الأطفال الصغار بالرعاية والتعليم في السنوات المبكرة. ولا يمكن إدراك هذا الحق والوصول إلى القوة التحويلية لرعاية وتعليم الطفولة المبكرة دون أعداد كافية من المعلمين وغيرهم من المهنيين في مرحلة الطفولة المبكرة.

المرحلة الابتدائية

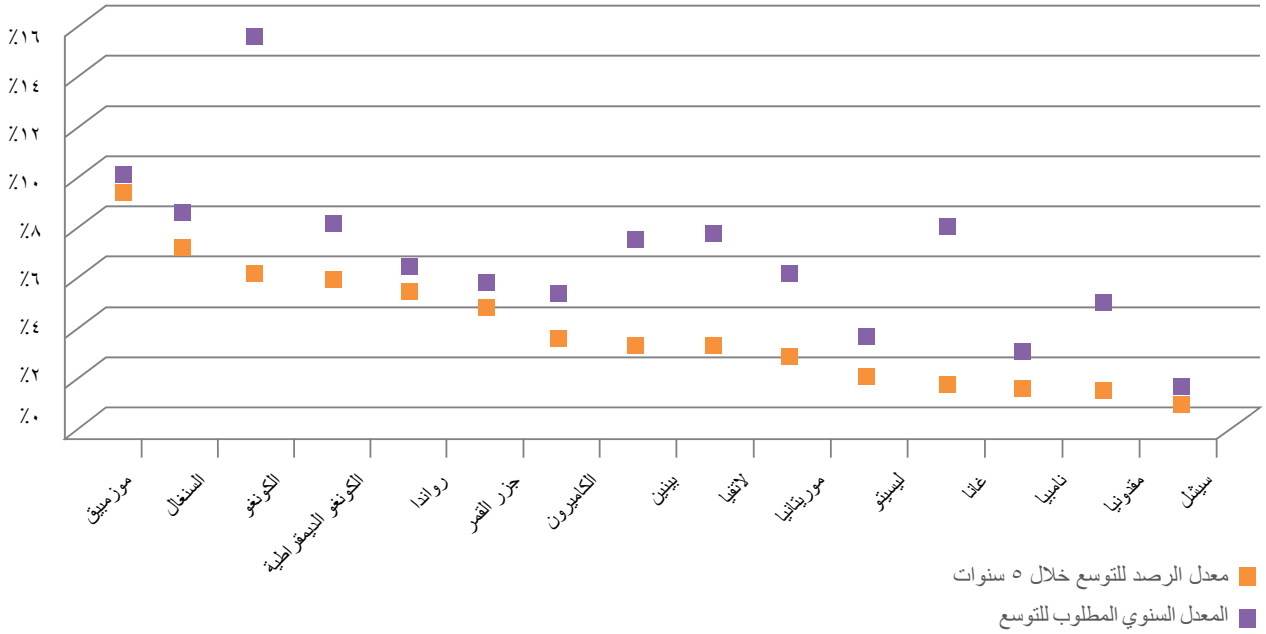
في الكثير من الأحيان يتركز محور النقاش الدولي حول فجوة المعلم على مستوى التعليم الابتدائي، ويعزى ذلك في جزء كبير منه إلى الالتزامات الدولية التي قطعت عام ٢٠٠٠، وتظهر أحدث البيانات والحسابات من معهد اليونسكو للإحصاء، أنه وعلى الصعيد العالمي، هناك حاجة إلى ١,٧ مليون معلم لتحقيق التعليم الابتدائي الشامل (UPE) بحلول عام ٢٠١٥[١٧]. هذا بالإضافة للحاجة إلى توظيف ٥,١ مليون معلم، حسب بيانات معهد اليونسكو للإحصاء ليحلوا محل المعلمين المتقاعدين، والفجوة في شبه الصحراء الأفريقية مذهلة إلى حد كبير، حيث تبرز الحاجة الإضافية إلى ما يقرب من ١ مليون معلم في ٣٦ بلدا. وبعض البلدان مثل غواتيمالا بذلت جهودا رائعة مؤخراً للوصول إلى الأعداد المطلوبة من المعلمين، والبعض الآخر هي على المسار الصحيح – وما زال المشوار طويلا أمام العديد من البلدان: ففي المجمل يتوجب على ١١٤ بلداً توسيع العدد الإجمالي من المعلمين بحلول عام ٢٠١٥ إذا أرادت ضمان تخصيص معلم واحد على الأقل في المرحلة الابتدائية لما لا يزيد عن ٤٠ طالبا وبنسب التحاق كاملة[١٨]. هذا هو العنوان الرئيسي للتوسع اللازم قبل أن نأخذ في الاعتبار مستويات التدريب وتوزيع المعلمين (انظر أدناه).

هذا وتتفاوت الفجوات بين البلدان بشكل كبير: من أرقام منخفضة نسبيا في بعض البلدان إلى أكثر من ٧٥٠٠٠ في جمهورية الكونغو الديمقراطية وتنزانيا وإثيوبيا، وأكثر من ٢٠٠٠٠٠ في نيجيريا. ومن حيث النسب، فإن كل من تشاد وإريتريا بحاجة إلى أكثر من ضعف عدد معلمي المدارس الابتدائية من ٢٠١٠ و٢٠١١ (على التوالي) إلى عام ٢٠١٥، ولتوفير ما لا يقل عن معلم واحد لكل ٤٠ طفلا. وتحتاج إريتريا إلى ثلاثة أضعاف عدد المعلمين تقريبا في المدارس الابتدائية في نفس الفترة.

وتشير أحدث البيانات المتاحة إلى أنه وبالنسبة للبلدان التي تحتاج إلى التوسع في أعداد المعلمين، فإن عددا قليلا منها يسير بالاتجاه الصحيح لتحقيق هذا الهدف مقارنة مع العدد الأكبر منها والتي هي خارج المسار نهائياً، فمن بين ١١٤ بلدا والتي وحسب تقارير معهد اليونسكو للإحصاء بحاجة لتوسيع أعداد المعلمين لضمان توفير معلم ابتدائي لكل طفل بحلول عام ٢٠١٥، أفاد ٥١ بلداً بتوفر بيانات كافية لتمكيننا من مقارنة حجم التحدي الذي يواجهونه أمام التقدم الذي أحرزوه خلال السنوات الخمس الماضية، منها ٤٧ بلدا منخفض ومتوسط الدخل[١٩] من هذه البلدان[٢٠]. ومن بين الدول ذات البيانات التفصيلية، فإن نحو الثلث (١٦ بلدا) قامت بتوسيع أعداد المعلمين على مدى السنوات الخمس الماضية على الأقل ضمن المعدلات التي ستحتاجها خلال السنوات الخمس القادمة (انظر الشكل ٢ أدناه)، بينما بقيت البلدان الـ ٣١ المتبقية (انظر الشكل ٣ أدناه) خارج المسار، [من بين البلدان الـ ٩٥ المتبقية المنخفضة ومتوسطة الدخل في قاعدة البيانات معهد اليونسكو للإحصاء، فإن ٥١ بلدا لديه أعدادا كافية من المعلمين و٣٩ بلداً - بما في ذلك الهند – لا تمتلك بيانات كافية لوضع هدف وطني، وخمسة بلدان بحاجة إلى توسيع أعداد المعلمين، ولكنها لم تقدم ما يكفي من البيانات لمقارنة التقدم الذي أحرزته مؤخرا.]

وقد أظهرت بعض الدول التي تسير على المسار الصحيح توسعات ضخمة في القوى العاملة من المعلمين في السنوات الخمس الماضية، وفي بعض الحالات بمعدل أكثر من ١٠٪ سنويا (الكونغو) أو قريبا من ذلك (موزامبيق والسنغال). ومع ذلك، وكما سيرد من مناقشة في القسم التالي، تكون هذه التوسعات السريعة في كثير من الأحيان على حساب التدريب اللازم لنوعية التعليم والتعلم: تحتاج البلدان إلى أن تكون قادرة على توسيع أعداد المعلمين وضمان حصول هؤلاء المعلمين على ما يكفي من التدريب عالي الجودة.

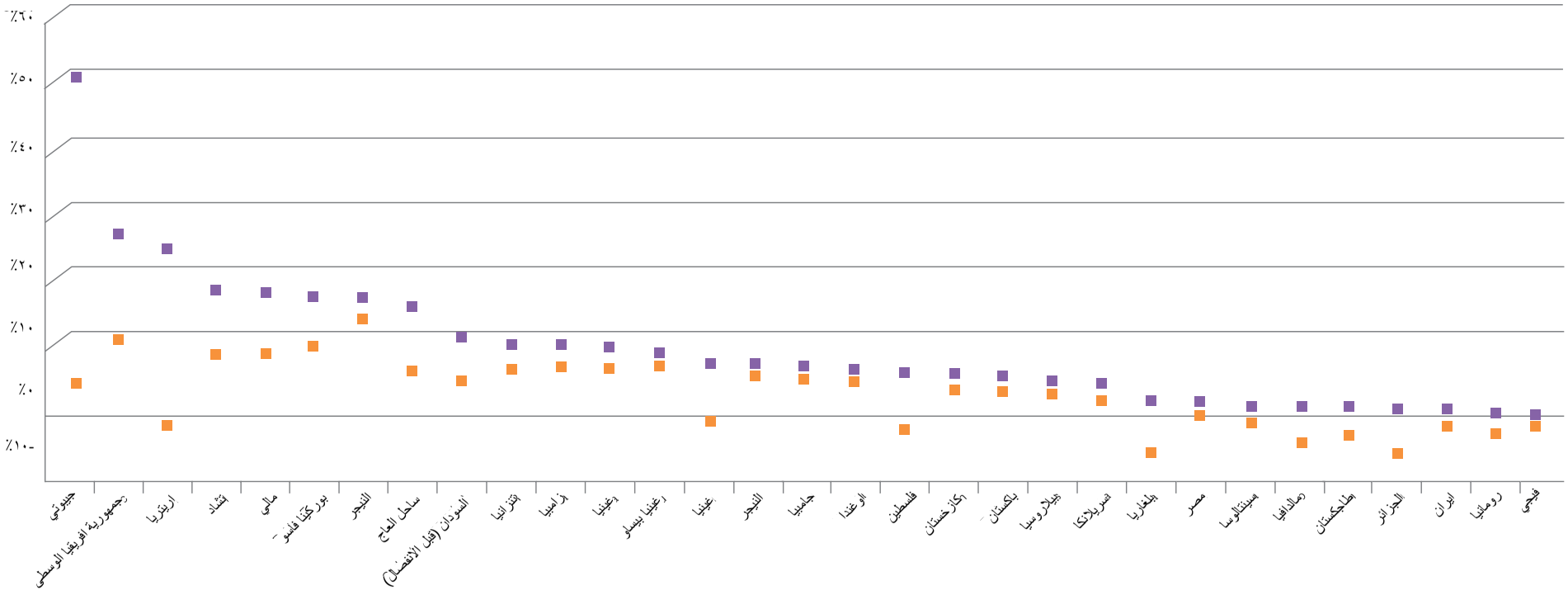
الشكل ٢: ١٥ دولة منخفضة ومتوسطة الدخل تزيد عدد معلمي المرحلة الابتدائية عند أو فوق المعدل المطلوب لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥



المصدر:
أجريت الحسابات على أساس بيانات معهد اليونسكو للإحصاء UIS http://stats.uis.unesco.org
"معدل الرصد السنوي للتوسع" هو معدل سنوي يعتمد على آخر ما توفر من بيانات خلال ٥ سنوات.
"المعدل السنوي المطلوب للتوسع" هو معدل النمو السنوي اللازم للوصول إلى الهدف المحدد من قبل معهد اليونسكو للإحصاء لاحتياجات المعلمين للتعليم الابتدائي الشامل بحلول عام ٢٠١٥.[٢١]

ومع ذلك تحتاج بلدان أخرى إلى زيادة معدل التوسع في القوى العاملة من معلمي الابتدائية، وفي بعض الحالات، رغم التقدم السريع للغاية على مدى السنوات الخمس الماضية، فالنيجر وجمهورية أفريقيا الوسطى وبوركينا فاسو، على سبيل المثال، وسعت من القوى العاملة من المعلمين بمعدل سنوي من ١٢٪، ١٠٪ و٩٪ على التوالي بين عامي ٢٠٠٦ و٢٠١١. ومع ذلك فإنها تحتاج لنمو لسنوي كبير من ١٥٪، ٢٥٪، و١٦٪ على التوالي من ٢٠١٢ وحتى ٢٠١٥. وهذه الدول تبذل جهودا جبارة، وينبغي دعمها للبناء على ما حققته من انجازات، فمن المهم ضمان أن يأخذ هذا التوسع في الاعتبار أيضا تدريب المعلمين وتطويرهم، وفي المقابل فإن نيجيريا، تحتاج إلى توسيع أعداد معلمي الابتدائية بحوالي ٦٪ سنويا، ولكن أعداد المعلمين لديها تقلصت من ٢٠٠٥ إلى ٢٠١٠، والجزائر هي مثال لبلد يحتاج إلى توسع بسيط، أقرب إلى التوازن، ولكن عليها بذل المزيد من الجهود.

الشكل ٣: ما لا يقل عن ٣٢ بلدا من البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل لم تقم بتوسيع القوى العاملة من معلمي الابتدائية ضمن المعدل اللازم لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥.



معدل الرصد للتوسع خلال ٥ سنوات

المعدل السنوي المطلوب للتوسع

المصدر:

أجريت الحسابات على أساس بيانات معهد اليونسكو للإحصاء UIS، http://stats.uis.unesco.org

* البيانات المتعلقة بالسودان هي قبل انفصال جنوب السودان، ويشمل ذلك كلا البلدين.

"معدل الرصد السنوي للتوسع" هو معدل سنوي يعتمد على آخر ما توفر من بيانات خلال ٥ سنوات.[٢٢]

"المعدل السنوي المطلوب للتوسع" هو معدل النمو السنوي اللازم للوصول إلى الهدف المحدد من قبل معهد اليونسكو للإحصاء لاحتياجات المعلمين للتعليم الابتدائي الشامل بحلول عام ٢٠١٥.[٢٣]

وحتى بالنسبة لتلك البلدان التي تحتاج إلى توسيع القوى العاملة لديها من المعلمين، فالقليل القليل منها (أو تكاد النسبة أن تكون معدومة) عليها الانتباه من أجل المحافظة على القوى العاملة هذه، من خلال التخطيط الدقيق لاستبدال المعلمين المتقاعدين، ومما يثير القلق أن بعض البلدان والتي تحتاج إلى بعض التوسع في الواقع قد أشارت إلى أن لديها عدد أقل من المعلمين في عام ٢٠١٠ مقارنة بعام ٢٠٠٥.[٢٤] وتعد كل من طاجيكستان وكمبوديا أمثلة على البلدان التي تمتلك كفايتها من المعلمين، ولكنها تفقد حاليا من المعلمين أكثر مما تستقطب، وتحتاج إلى توخي الحذر لضمان أن يكون التوظيف كافيا للحفاظ على المعلمين بما فيه الكفاية لجميع أطفال[٢٥] المدارس الابتدائية.

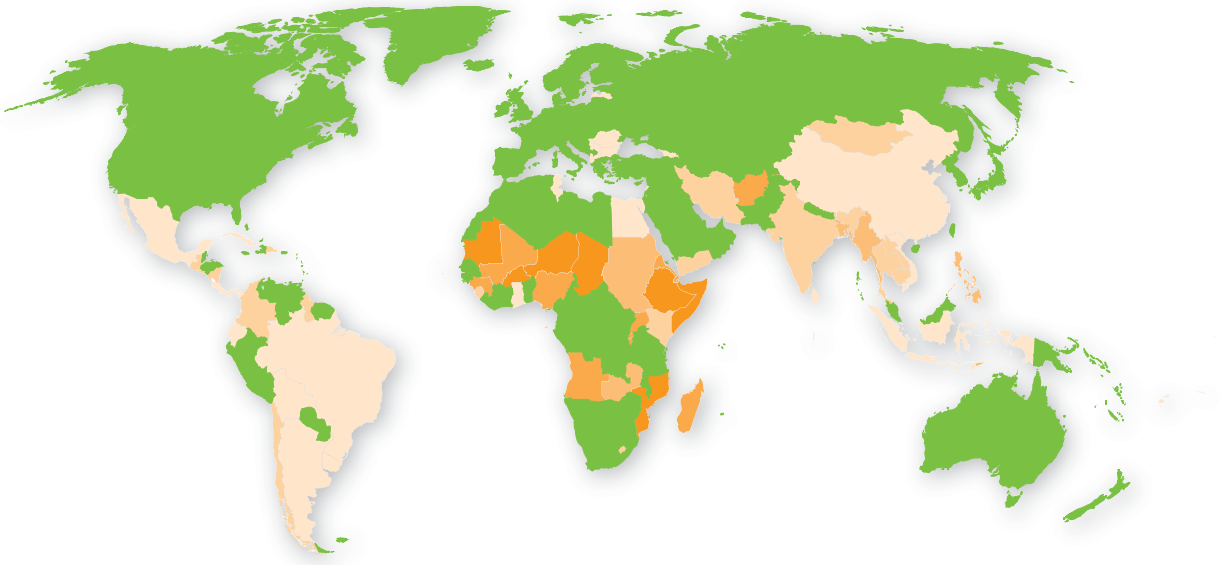
المرحلة الإعدادية

تميل نسب التلاميذ إلى المعلمين على المستوى المرحلة الإعدادية إلى أن تكون أقل مما هي عليه في المرحلة الابتدائية – ويعزى ذلك إلى عدم مواصلة العديد من الطلاب من الابتدائية إلى الإعدادية - ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن المشاكل أقل. فمعلمي المدارس الإعدادية غالبا ما يقومون بمهام التدريس في المدرسة الثانوية العليا، والحاجة إلى متخصصين يعني وجود نقص كبير لا يمكن تداركه ضمن النسب الأبرز.

وعلاوة على ذلك، لا يعكس عدد المعلمين بالنسبة للأطفال المسجلين في المدارس (نسبة التلاميذ إلى المعلمين) مدى النقص في العديد من البلدان في محاولة منها لضمان مواصلة كل طفل في المدرسة حتى سن ١٥ أو ١٦ سنة، أي العدد الإجمالي للأطفال في هذه الفئة العمرية لكل معلم. فمن بين البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل وفر ٨٢ منها بيانات كافية لمعهد اليونسكو للإحصاء لتمكيننا من دراسة هذه النسبة. وقد أشار ربع هذه البلدان بوجود أكثر من ٤٠ طفلا من عمر المرحلة الإعدادية لكل معلم، فيما أشار ١٥ بوجود أكثر من ٧٠ طفلا لكل معلم، فيما تواجد لدى ٧ بلدان أفريقية - بوركينا فاسو وتشاد وإثيوبيا وموريتانيا وموزامبيق والنيجر والصومال - أكثر من ١٠٠ طفل لكل معلم. وعندما نأخذ في الاعتبار الحاجة للمزيد من المعلمين المتخصصين في مرحلة ما بعد التعليم الابتدائي، وإتمام الدراسة الإعدادية لكل طفل وشاب وشابة والذي يتطلب التحاق الطلاب ممن تجاوزوا السن الدراسي، فمن الواضح أن حجم المشكلة أكبر من ذلك بكثير.

الشكل ٤: عدد الأطفال لكل معلم في المرحلة الإعدادية في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل

عدد الأطفال والطلاب غير الملتحقين لكل معلم في البلدان التي تتوفر عنها بيانات كافية.



البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط				
٢٠ او أقل	٢١ - ٤٠	٤١ - ٦٠	٦١ - ١٠٠	١٠١ وما فوق
المالديف	اليمن	تيمور الشرقية	مدغشقر	أثيوبيا
جورجيا	غيانا	زامبيا	رواندا	بوركينا فاسو
الجزر العذراء البريطانية	ايران	غامبيا	نيجيريا	موزمبيق
لاتيفيا	منغوليا	الفلبين	افغانستان	تشاد
صربيا	تشيلي	بنغلادش	جيبوتي	موريتانيا
الارغواي	ساموا	السودان (قبل الانفصال)	مالي	الصومال
كوبا	تايلاند	ميانمار	اوغندا	النيجر
رومانيا	ساوتوم وبرنسيبي		غينيا	
جمهورية مولدوفا	فلسطين		بوروندي	
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	بوتان		ارتيريا	
لبنان	غواتيمالا		انغولا	
مونتسيرات	كولومبيا			
انتيغا وبارابودا	السلفادور			
الارجنتين	ليسوتو			
كوستاريكا	سيراليون			
الدومينكا	جمهورية الدومينيكان			
تونس	كينيا			
اندونيسيا	نيكاراغوا			
البانيا	الهند			
بلغاريا	جمهورية لاوس			
سان فنسنت وغرينادين	كمبوديا			
سانت لوسيا				
سريلانكا				
الصين				
المكسيك				
كيريباتي				
سورينام				
الرأس الأخضر				
البرازيل				
بوليفيا				
فلسطين				
الاكوادور				
فيتنام				
فيجي				
غانا				
مصر				

التدريب

برغم أن أبرز الإحصائيات تبين أعداد المعلمين- والتي تعد كارثية في حد ذاتها – فهي ليست سوى جزء يسير من القصة حول ما هو مطلوب من حيث أعداد المعلمين المؤهلين لتوفير التعليم للجميع. وكما ورد آنفاً في الفصل الأول، وإذا أردنا ضمان حق كل طفل بالتعلم، فنحن بحاجة لإدراك حقيقة أن الأمر لا يتعلق بالمعلمين وحسب، بل بالمعلمين المؤهلين والمدربين ممن يمتلكون المهارات والمعارف ودعمهم بالشكل الصحيح لضمان تعليم وتطور الأطفال. والفصل التالي سيتناول منهجية سياسة التدريب: وسؤالنا الأول هنا يتعلق بالوضع الذي نسعى لمعالجته- أي ما هي الفجوة الفعلية في المعلمين المؤهلين والمدربين على الصعيد العالمي وفي كل بلد على حده؟

وللأسف، وعلى الرغم من مطالبة معهد اليونسكو للإحصاء من البلدان تقديم تقارير حول نسبة المدربين والمؤهلين من معلميها في كل مستوى تعليمي، إلا أن البيانات المتاحة لا تسمح لنا برسم الصورة كاملة، فالمشكلة الأولى هي ببساطة عزوف العديد من البلدان عن تقديم هذا المؤشر: هناك ٢٠٩ بلداً ضمن قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، فيما قدم أقل من نصف البلدان (٩٣ بلداً) تقريرا حول القوى العاملة من المعلمين المؤهلين والمدربين لديها في المرحلة الابتدائية وعلى الأقل خلال واحدة من السنوات الثلاث الأخيرة (وبصورة أقل ضمن مستويات ما قبل الابتدائي أو الثانوي)، فيما قامت ثمانية بلدان فقط - أندورا وكوبا والمغرب وموزامبيق ونيبال والنيجر ورواندا وأوزبكستان برفع تقارير حول المراحل الثلاث خلال السنوات الثلاث الأخيرة، كما أن العديد من البلدان لديها قيود حول جمع البيانات، ولكن ذلك يظل مؤشرا مثيراً للقلق من جهة غياب التركيز السياسي على المعلمين المؤهلين والمدربين، حيث أن بلدانا قليلة جدا قادرة على تقديم تقارير عن التقدم المحرز في هذا الشأن.

وعلاوة على ذلك، وحتى عندما تقدم البلدان تقاريرها، فإن غياب التوافق العالمي حول معايير التدريب يعني قدرة هذه البلدان على تحديد التعريفات الخاصة بها، وبالتالي تفاوت المعايير بشكل كبير بينها، بل وحتى داخل البلد نفسه مع مرور الوقت، وهذا يعني أن البيانات غير قابلة للمقارنة، وفي كثير من الحالات تصبح بغير ذات قيمة، فقد يعتبر بلد ما المعلم بأنه "مؤهل ومدرب" إذا حقق الحد الأدنى من التعليم الأساسي (ولنقل الإعدادية أو الابتدائية) وأكمل يوم واحد من التدريب، فيما تعتبر بلدان أخرى المعلم "مؤهل ومدرب" إذا استكمل درجة دراسية لمدة ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية، ويستفيد من التطوير المستمر. وفي الفصل التالي، سنبرز ما نعتقد أنه الحد الأدنى لمتطلبات التدريب، من حيث التدريب الأولي والتدريب أثناء الخدمة، مع الإشارة أن الاستخدام المتغير لمصطلح "مدرب/مؤهل" جنبا إلى جنب مع ضعف البيانات المتوفرة، يجعل من المستحيل معرفة المدى الحقيقي للفجوة العالمية. ومع ذلك، تبرز البيانات والمعلومات المتوفرة من بلدان معينة بعض الاتجاهات الصارخة في هذا الإطار.

المرحلة ما قبل الابتدائية

تتفاوت معدلات التدريب لمعلمي ما قبل الابتدائية بشكل كبير بين البلدان، فالمتطلبات المتدنية للتدريب لمرحلة ما قبل الابتدائية المعلمين – تشمل في بعض الحالات ببساطة بضعة أيام من التدريب، أو من عملية 'شهادة' بدلا من التدريب الفني في تطوير القدرات المعرفية والمهارات العاطفية والاجتماعية للأطفال – مما يعني سوء تقييم الفجوة من خلال غياب البيانات. ومع ذلك، فمن بين ٦٣ بلداً من البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل والتي قدمت تقاريرها إلى معهد اليونسكو للإحصاء حول مستوى تدريب المعلمين في المدارس ما قبل الابتدائية[٢٦]، أشار ثلث هذه البلدان (٢٠ بلدا) لمعدلات تدريب تصل إلى ٥٠٪ أو أقل، فيما أشارت أربع بلدان - أنتيغوا وبربودا، بليز والسنغال وتنزانيا – إلى تدريب أقل من واحد من كل خمسة من معلمي ما قبل الابتدائية، وأشارت عدد من بلدان شبه الصحراء الأفريقية أن أعداد معلمي ما قبل الابتدائية المدربين تسمح فقط بمعلم واحد مدرب لعدة مئات أو - في حالة بوركينا فاسو وتشاد أو مالي - الآلاف من الأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية.[٢٧]

ويتم توفير خدمة رعاية وتعليم الطفولة المبكرة بصورة غير نظامية، وغالبا ما يديرها القطاع الخاص. ففي الدول العربية، التحق ٧٩٪ من الأطفال في التعليم ما قبل الابتدائي في المؤسسات الخاصة، وفي منطقة الكاريبي تصل النسبة إلى ٩٠٪. وعلى الصعيد العالمي، تصل النسبة إلى ٣١٪[٢٨]. وهذا يعني أن نسبة كبيرة من معلمي المدارس ما قبل الابتدائية - وربما أغلبية مقدمي الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة- يعملون في القطاع الخاص أو غير الرسمي، وهذا يؤدي إلى وجود قاعدة متنوعة للغاية من المهارات ومعدلات ضئيلة من المؤهلات أو الوصول إلى التطوير المهني. وبعض الدول ليس لديها أي إطار لتأهيل معلمي مرحلة ما قبل الابتدائية (ناهيك عن غيرهم من مقدمي الرعاية)، ومعظم كليات تدريب المعلمين لا تمتلك أي منهاج متميز لمرحلة الطفولة المبكرة. ومع ذلك، تمتلك بعض البلدان، بما فيها جنوب أفريقيا وجامايكا سياسات لرفع مستوى القوى العاملة في مجال رعاية وتعليم الطفولة المبكرة وإضفاء الطابع الرسمي عليها، وتأهيلها تدريجيا ضمن إطار جديد يعترف بالتعلم والخبرة السابقة.[٢٩]

ونظرا للتأثير الهائل للرعاية والتعليم خلال السنوات الأولى في تحديد رفاهية الأطفال في المستقبل، فضلا عن حقيقة أن الحق في التعليم لا يبدأ فجأة في سن السادسة أو السابعة، يتعين على الحكومات أن تأخذ على محمل الجد مسؤوليتها بتوفير التعليم ما قبل الابتدائي وضمان حصول المعلمين ومقدمي الرعاية للأطفال الصغار جدا على التدريب المهني والاعتماد، ومهما كانت الظروف التي يعملون فيها.

المرحلة الابتدائية

مرة أخرى، فإن غياب البيانات والمعلومات والاختلافات الكبيرة في المعايير، يجعل تقييم فجوة المعلم المؤهل والمدرب أمراً مستحيلاً، فالاختلافات كبيرة بين البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل والتي قدمت تقاريرها لمعهد اليونسكو للإحصاء في السنوات الأخيرة حول نسبة القوى العاملة من معلمي المرحلة الابتدائية المؤهلين والمدربين، فقد أشارت كل من غينيا بيساو، وإثيوبيا وليبيريا وساو تومي وبرينسيبي أنه يتم تدريب ٤٠٪ أو أقل من معلميهم، وعلى النقيض، أشارت مجموعة من البلدان بما فيها كوبا وكولومبيا وكوت ديفوار وفلسطين وفانواتو إلى تدريب كل معلم من معلمي المرحلة الابتدائية.

ولكن هذا لا يدعو للافتراض بأن كل بلد من البلدان التي أشارت إلى ارتفاع معدلات التدريب لديها بأن هذه البلدان تحقق الأفضل: فربما تكون بعض البلدان قد أشارت إلى وجود معدلات منخفضة لديها بسبب طموحها لتحقيق مستوى عال من ماهية التدريب، في حين تخفي المعدلات المرتفعة مشكلة متفاقمة من المعايير المتدنية جدا من التأهيل والتدريب، فالنيجر، على سبيل المثال، أشارت إلى أن ٩٦٪ من معلميها في المدارس الابتدائية هم مؤهلون ومدربون، ولكن هذا يشير إلى نسبة المعلمين "المؤهلين" رسمياً: تم تعيين ٨٢٪ من المعلمين بعقود محدودة الأجل وغالبا دون أي تدريب أولي[٣٠].

فإذا كان ارتفاع معدلات التدريب ليست ضمانا لقوة عاملة مؤهلة ومدربة تدريباً جيداً، فإن انخفاض هذه المعدلات يعد مصدراً وسببا للقلق. أشار ٣١ بلداً إلى أن أقل من ثلاثة أرباع المعلمين في المرحلة الابتدائية لديها هم مدربون، ومعظم هذه البلدان هي في شبه الصحراء الأفريقية ولكنها تضم أيضا بليز، بنغلاديش، وغيانا، وقيرغيزستان، ونيكاراغوا، وبالنسبة لبعض البلدان، مثل بنين وغانا وليسوتو وسوازيلاند فقد تراجعت نسبة معلمي المرحلة الابتدائية الذين تم تدريبهم بأكثر من ١٠٪ أو أكثر من ٢٠٪ في حالة بنين – من عام ٢٠٠٠ حتى عام ٢٠١٠ أو ٢٠١١. وبالنسبة لبعض البلدان، قد يشير هذا إلى تحول نحو معايير أكثر صرامة، ولكن في كثير من الأحيان تشير هذه الاتجاهات بدلا من ذلك إلى التآكل التدريجي لمتطلبات التدريب، وخطوة لتوظيف المعلمين غير المدربين وغير المؤهلين.

BOX 3: توغو - فجوة التدريب

حققت توغو تقدما واضحا فيما يتعلق بالإنفاق على التعليم وتوظيف المعلمين- ولكن أمامها طريق طويل نحو تحسين مستويات تدريب المعلمين، فقد أشارت أحدث البيانات المالية إلى تنامي تمويل التعليم ليصل إلى ١٧,٦٪ من إجمالي الميزانية - أو أكثر من ٢٠٪ من الميزانية الدورية، ويذهب ثلثي هذا التمويل إلى التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والإعدادي، الأمر الذي يستوجب الاستحسان من حيث التركيز على التعليم الأساسي.

ويمكن تحسين الأعداد الإجمالية للمعلمين، رغم كونها ليست سيئة للغاية: عدد المعلمين في المدارس الابتدائية في توغو بلغ ٣١٧١٢ معلماً عام ٢٠١٠ وبنسبة التلاميذ إلى المعلمين تفوق الـ١:٤٠. (البيانات غير متوفرة بالنسبة للمرحلة الإعدادية) وقد تم تقويض برنامج تدريب المعلمين في توغو تماماً من خلال برنامج "التكيف الهيكلي" المفروض عام ١٩٨٣ وحتى عام ١٩٩٤ من قبل البنك الدولي وصندوق النقد الدولي، بدعم من الجهات المانحة الأخرى، مما أدى إلى إغلاق أو تعليق معاهد تدريب المعلمين، وأعيد فتح معاهد التدريب عام ١٩٩٥، ولكن التراجع الكبير في معونة المانحين أعوام ١٩٩٤ وحتى عام ٢٠٠٧ أدى إلى محدودية الميزانيات، ومنذ عام ١٩٨٣ وحتى عام ٢٠١٠، تم تعيين المعلمين دون أي تدريب ما قبل الخدمة، وبمؤهلات أكاديمية محدودة جدا. وفي الوقت نفسه، استقال عدد هائل من المعلمين المؤهلين احتجاجاً على الأجور الزهيدة والظروف السيئة، وكان تأثير ذلك على أوضاع المعلمين واضحا جداً: ففي عام ١٩٩٠، تلقى أكثر من ثلاثة أرباع المعلمين في توغو تدريب ما قبل الخدمة أو حصلوا على الدبلوم المهني، وبحلول عام ٢٠٠٧، تم تدريب أقل من ١٥٪ من معلمي المدارس الابتدائية. (زادت هذه النسبة بشكل كبير منذ ذلك الحين، ومن المرجح أن يكون هذا انعكاسا لعدد المعلمين الذين تلقوا التدريب أثناء الخدمة، أو غالبا لبضعة أسابيع أو شهر واحد.)

وفي الآونة الأخيرة، أعيد فتح بعض معاهد تدريب المعلمين، ويتم حاليا بناء المزيد منها، وفي عام ٢٠١٠ تم تدريب وتوزيع ٥١٠ معلماً وكذلك تدريب ١٧٥٠ خلال شهر آب/أغسطس ٢٠١٢، وعلى جميع المعلمين الجدد في توغو الاستفادة من التدريب النوعي الأولي، مع دعم المعلمين الذين لم يستفيدوا من ذلك.

حاليا، يتم توزيع المعلمين في جميع أنحاء البلاد بصورة غير متكافئة - في المناطق الريفية والحضرية، في المناطق الغنية والفقيرة - وهناك نقص في حوافز المعلمين الذي يسكنون ويعملون في المناطق النائية والريفية. وتزداد حدة النقص في معلمي العلوم في هذه المناطق، كما تتزايد أعداد المعلمين الذكور على حساب المعلمات، (ما عدا في مرحلة ما قبل الابتدائي)، ومرة أخرى، تتسع الفوارق في مجال العلوم في المناطق النائية.

ويظهر التأثير الكلي لحالات النقص هذه بالإضافة إلى نقص التدريب، في نتائج التعلم المتدنية وتزايد مستويات إعادة الصفوف الدراسية وتزايد مستويات المتسربين من المدارس، وبخاصة بين الفتيات. وقد بذلت الحكومة جهدا كبيرا من خلال التمويل وحصلت على بعض الدعم من الجهات المانحة الخارجية، وهناك حاجة لمزيد من التركيز على تعزيز المهارات والتدريب والوضع المهني للمعلمين. ويدعو التحالف الائتلاف الوطني التوغولي لتوفير التعليم للجميع إلى التركيز على نوعية المعلمين وتدريب المعلمين، الأمر الذي يتطلب أيضا رواتب أفضل وتحقيق الأمن الوظيفي والتركيز على العدالة في تدريب وتوزيع المعلمين.

المصادر: التحالف الوطني التوغولي للتعليم للجميع، ومكتب اليونسكو العالمي للتعليم ١١/٢٠١٠، برنامج قطاع التعليم

المرحلة الإعدادية

وفر عدد قليل جدا من البلدان البيانات اللازمة إلى معهد اليونسكو للإحصاء حول مستوى تدريب المعلمين في المرحلة الإعدادية وينطبق هذا على معايير التدريب- وأقل حتى من البيانات المتوفرة حول المرحلة الابتدائية، ولكن، حتى مع ما توفر من بيانات، تبرز بعض المشاكل الخطيرة بصورة جلية وواضحة.

فقد أشارت النيجر، على سبيل المثال، إلى وجود أقل من ١٠٥٩ من معلمي المدارس الإعدادية من المدربين في عموم البلاد بأسرها في عام ٢٠١٠ – أي ١٣٪ من المعلمين - رغم وجود ٢٦٧٩٧٥ من الطلبة الملتحقين بالمدارس الإعدادية، وما مجموعه ١,٤ مليون طفل ممن هم في سن الدراسة الإعدادية، وهذا يعني معلم مؤهل واحد فقط لكل ٢٥٣ طالب في المرحلة الإعدادية، أو واحد لكل ١٣١٨ طفل، والنيجر من البلدان الواقعة في الفخ: فمع قلة المعلمين المؤهلين والمدربين، وغياب التعليم النوعي والجيد، تبرز صعوبة استقطاب وإعداد العدد الكافي من المعلمين الجدد، ولكن هذا لا يعني السماح بوجود حلقة مفرغة من المعايير المتدنية، فهناك حاجة إلى تغيير دراماتيكي من حيث الحاجة للمزيد من المعلمين المؤهلين والمدربين بهدف تحسين نظام التعليم.

ومن بين ٤٧ دولة منخفضة ومتوسطة الدخل قامت بتوفير بيانات حول مستويات التدريب لمعهد اليونسكو للإحصاء، أشار أقل من نصفها (٢١ بلدا) أنه يتم تدريب أقل من ثلاثة أرباع معلمي المدارس الإعدادية. ولكن وكما ورد أعلاه، فحتى تلك البلدان التي أشارت إلى معدلات أعلى فإنها قد لا تلبي معايير التدريب- كما هو منصوص عليه في الفصل التالي - كشرط ضروري لضمان جودة ونوعية التعليم والتعلم.

BOX 4: النيجر - الفجوات في الدعم الخارجي

النيجر واحدة من أفقر البلدان في العالم، والتي حققت استثمارات كبيرة في مجال التعليم، ولكن النظام التعليمي لا زال يواجه تحديات هائلة من حيث الجودة، والوصول والإنصاف.

وقد بدأت النيجر في تنفيذ خطة عشرية لتطوير التعليم العام (PDDE)، والتي تتركز على الوصول والجودة والإدارة في عام ٢٠٠٣، حيث استثمرت بصورة مكثفة إلى حد ما في التعليم: ففي عام ٢٠١٠، على سبيل المثال خصصت الحكومة ١٧٪ من مجموع الميزانية للتعليم، منها ٨٠٪ أو (١٣,٤٪ من مجموع الميزانية) للتعليم الأساسي، وقامت برفع أعداد المعلمين بشكل كبير في المرحلة الابتدائية من أقل من ١٦٠٠٠ عام ٢٠٠١ إلى ما يقرب من ٤٩٠٠٠ عام ٢٠١١، وهو ما يمثل معدلا مثيراً للإعجاب من حيث التوسع بنسبة ١٢٪ في السنوات الخمس الماضية، كما رافق ذلك نمواً في نسبة المعلمات وصلت إلى ٤٥٪ في المرحلة الابتدائية عام ٢٠١١.

ورغم ذلك، فإن هذه الجهود الرائعة لا تضع النيجر حيث يجب أن تكون: فالمشاكل بحجم التحدي ونوعية المعلمين وعدم التركيز على المرحلة الثانوية يعني أن الثغرات المتبقية لا زالت هائلة. وتشير تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء أنه وفي المرحلة الابتدائية، فأن النيجر بحاجة إلى ٨٦١٠٠ معلم لتوفير التعليم الابتدائي للجميع، وبمعلم واحد لكل ٤٠ طالبا. وهذا يعني توسيع القوة العاملة من المعلمين بنسبة ١٥٪ في عام ٢٠١٢ حتى عام ٢٠١٥. وعلاوة على ذلك، فقد تآكلت المعايير المهنية للتعليم بصورة مطردة، فمنذ التسعينات حدث هناك انفجار في نسبة توظيف المعلمين بعقود محدودة الأجل، وغالبا دون أي تدريب ومستويات متدنية من الأمن الوظيفي وبراتب يصل إلى ١٢٥ دولارا فقط في الشهر (رغم أن هذا، يعد زيادة بـ ٧٠ دولارا في الشهر عما سبق). وبحلول عام ٢٠١٠، شكل معلمو العقود ٨٢٪ من القوى العاملة من المعلمين، علماً بأن المعلمين غالبا ما يعجزون عن إعالة أنفسهم وهم غير مؤهلين أو مدربين، كما تتم عملية التدريب بغياب الدافعية وبمعنويات منخفضة، مما ترك تأثيراً واضحاً على الجودة: فمن بين ١٠٠٠ طفل من المدارس الابتدائية (مع ملاحظة أن العديد من الأطفال الآخرين لا يستطيعون الوصول إلى المدرسة)، ٤٢٩ يحصلون على شهادة الابتدائية، و٣١١ فقط حصلوا عليها دون إعادة السنة الدراسية. وعلاوة على ذلك، هناك فوارق صارخة، تعكس التفاوت في توافر ومستويات التدريب للمعلمين: هناك فجوة بما يقرب من ٣٠ نقطة في معدلات إتمام التعليم الابتدائي بين المناطق الريفية والحضرية.

وفي المرحلة الثانوية، تتفاقم المشكلات بسبب نقص الدعم المقدم من المانحين، فقد أشار تحالف اتحاد الجمعيات والمنظمات غير الحكومية للتعليم للجميع، النيجر (ASO-EPT) إلى مشاكل تتعلق بكبر أحجام الفصول، والعنف، ورداءة استكمال التعليم ومعدلات النجاح في الامتحانات وغياب التدريب على مهارات الحياة بالنسبة للشباب. ففي عام ٢٠١٠، كان هناك ١٠٥٩ فقط من المعلمين المؤهلين والمدربين في النيجر (بما في ذلك من خلال عملية تسريع التدريب) في المرحلة الإعدادية، رغم وجود أكثر من ١,٤ مليون طفل في سن المدرسة الإعدادية، ووفقا لآخر الأرقام، فإن ما يزيد قليلا عن ثلث الشباب في النيجر (بين سن ١٥ و٢٤) وأقل من ربع الشابات قادرون على القراءة والكتابة.

والدعم المقدم من الجهات المانحة للتعليم في النيجر يدحض الوعد القائل بأنه لن يفشل بلد ما في تحقيق أهداف التعليم للجميع بسبب نقص التمويل. فللنيجر احتياجات ضخمة، وخطة عشرية والتزام ثابت باستخدام الموارد المالية المحلية، ولكنها لم تحصل على ما يكفي من الدعم من الجهات المانحة، وقد أظهرت دراسة أجراها تحالف اتحاد الجمعيات والمنظمات غير الحكومية للتعليم للجميع ASO-EPT في عام ٢٠١٠ أنه وعلى الرغم من الفقر ونقص الموارد في النيجر، فقد ساهمت الجهات المانحة بحوالي ١١٪ إلى ١٣٪ فقط من ميزانية التعليم خلال العقد الماضي. وهناك حاجة إلى دعم أكثر قوة للنيجر لمواجهة التحدي المتمثل في توفير المعلمين المؤهلين والمدربين وذوي الجودة العالية للجميع.

المصادر: تحالف اتحاد الجمعيات والمنظمات غير الحكومية للتعليم للجميع (ASO-EPT النيجر)، ومعهد اليونسكو للإحصاء

الإنصاف والمساواة:

بطبيعة الحال لا يتم تلبية الحاجة لضمان حصول كل طفل على معلم مؤهل ومدرب من خلال ضمان تأمين العدد الكافي من المعلمين على المستوى الوطني، وعلى العكس من ذلك، فالمعدل المقبول لنسبة الطلبة إلى المعلمين على المستوى الوطني تخفي حالة من عدم المساواة في التوزيع والمعايير والتي تكدس الكثير من الأطفال في الفصول الدراسية المكتظة وبمعلم غير مؤهل أو مدرب، وتتزايد الفوارق بين المجتمعات الثرية والأكثر فقرا وبين المناطق الحضرية والريفية وبين المناطق ذات الإثنيات المختلفة وبين القطاع الخاص والعام - وغالبا ما تعزز هذه الفوارق كل منها الآخر، وخلق "الوضع المثالي" للأطفال الأكثر حرمانا.

ففي ملاوي، على سبيل المثال، يتراوح عدد الطلبة لكل معلم من متوسط قدره ٣٦ طالباً في بعض المناطق إلى أكثر من ١٢٠ طالب في مناطق أخرى. وفي أوغندا، يتراوح العدد من ٣٢ إلى ٩٣ طالباً[٣١]. فالتحدي المتمثل في ضمان توفير معلمين للجميع كبير وأكبر من العدد الذي تشير إليه العناوين الرقمية، كما أن هذه المشكلة ليست مشكلة معزولة، فقد أشار تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع GMR لعام ٢٠١١ إلى أن الحاجة إلى التوزيع العادل للمعلمين المؤهلين هو "متطلب شبه عالمي."[٣٢]

ويتضمن التوزيع العادل للمعلمين ضمان حصول جميع الأطفال على المعلم الصحيح- على سبيل المثال، ضمان توزيع المعلمين من ذوي الخبرة والمؤهلين والمدربين تدريبا عاليا بعدالة وإنصاف، بما في ذلك معلمي للعلوم والرياضيات والمواضيع المتخصصة الأخرى، وأن تعكس القوى العاملة من المعلمين التنوع العرقي والاحتياجات الخاصة، وأن تمتلك جميع المدارس معلمين من ذوي المهارات اللغوية الحية (يحتاج المعلمين امتلاك القدرة على التواصل بصرف النظر عما إذا كان المنهج يتطلب التعليم باللغة الأم أم لا).

وعلاوة على ذلك، هناك شواهد كثيرة تدل على التأثير الإيجابي للمعلمات: فهناك تأثير لهن سواء من حيث تزايد التحاق الفتيات وبقائهن في المدرسة أو من حيث تحسين مخرجات التعليم[٣٣]، وبمقدور المعلمات لعب دور القدوة للفتيات وتعزيز وزيادة احترام الذات لدى الفتيات وتشجيعهن على المشاركة الصفية والمساعدة على تطوير بيئة تعليمية داعمة[٣٤]، وبرغم أن وجود عدد أكبر من المعلمات لا يعد حلا سحريا بسيطا لضمان جودة التعليم للفتيات (انظر أيضا الـ BOX في الصفحة ٢٦)، تشير الشواهد إلى أنه ذا فوائد جمة، ومع ذلك لا تزال المرأة تشكل نسبة متدنية من القوى العاملة من المعلمين ولا سيما على المستويات العليا من التعليم، وحيث ترتفع مستويات التعليم العالي بشكل عام. ويصل متوسط نسبة المعلمات في البلدان المنخفضة الدخل إلى ٨١٪ في ما قبل الابتدائية و٣٩٪ في الابتدائية، ٢٥٪ وفقط في الإعدادية[٣٥]، وتتفاقم مشكلة نقص المعلمات بشكل خاص في المناطق الريفية المحرومة –حيث تتسع فجوات مخرجات التعليم بين الجنسين بشكل كبير[٣٦]. ومن شأن توظيف المزيد من النساء أن يسهم في تشكيل حلقة حميدة: فكلما زادت معدلات التحاق الفتيات بالمدارس، تزداد أعداد الفتيات اللواتي يلتحقن بمهنة التعليم.

وتتطلب عملية معالجة غياب المساواة في النظام التعليمي تنسيق العمل بما في ذلك، ضرورة توزيع الموارد: حوافز وآليات الدعم لاستقطاب واستبقاء المعلمين في المناطق النائية. كما يجب توفير التدريب المتخصص للمعلمين الذين يخدمون الفئات المحرومة، وعلى الحكومات تعزيز التنوع في القوى العاملة من المعلمين للمساعدة في توفير التعليم الشامل: المعلمات والمعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك المعلمين من الأقليات المهمشة قد يقدمون النموذج والقدوة ويسهمون في خفض مستويات التحيز والتمييز، كما أن توظيف النساء والمعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة أو من جماعات عرقية معينة يتطلب حملات توظيف هادفة وهياكل للدعم المستمر.

ماذا يجب أن يحدث

تهدف البيانات - أو عدم توفرها - إلى توضيح عمق التحديات لضمان حصول كل طفل على معلم مؤهل ومدرب تدريبا جيدا، وعلينا أن لا نتفاجأ بحقيقة أن إلحاق ملايين الأطفال بالمدارس لم يفضي إلى التعلم والتطوير الذي نتوقع - لأنه، وببساطة، لم يتم القيام بما يكفي لضمان حصول هؤلاء الأطفال على المعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا والمدعومين دعماً جيدا لتوفير التعليم الجيد، فعندما تمتلك البلدان معلم واحد مدرب لمئات بل آلاف من التلاميذ، أو عندما لا ترصد وتراقب الحكومات مستوى تدريب معلميها وعندما تتراجع معايير التدريب وتصبح بغير ذات قيمة وعندما لا تشكل المرأة سوى جزء بسيط جداً من المعلمين وعندما يتم تهميش المجتمعات الأكثر فقرا والأكثر حرمانا عند توزيع المعلمين المؤهلين والمدربين، عندها لا يمكننا أن نتوقع حصول جميع الأطفال على تعليم حقيقي.

ومع ذلك، تمكنت العديد من البلدان من تحقيق التقدم المنشود، وبعضها حقق تقدما في معظم المجالات: على سبيل المثال، تمكنت غواتيمالا من تحسين أعداد المعلمين مع المحافظة على معايير تدريبية عالية إلى حد ما، فيما كان التقدم متفاوتا في بلدان أخرى: فقد تمكنت النيجر من زيادة أعداد المعلمين بشكل كبير ولكن دون ضمان وجود تدريب عالي الجودة، فيما حسنت الباكستان من مستوى التدريب لكن بقي لديها الكثير من الفجوات، وحتى عندما تكون جزئية فإن هذه الإنجازات - وفي كثير من الأحيان نتيجة إسهامات المواطنين وبدعم من الشركاء الآخرين – تمنحنا بعض الأمل.

ولكن إلى جانب مؤشرات التقدم هذه، هناك حالات تثير القلق من الركود أو حتى التراجع، فهناك حاجة إلى ما يقرب من مليون معلم إضافي في المدارس الابتدائية وحدها، كما تحتاج العديد من البلدان لتوسيع القوى العاملة من المعلمين لتحقيق الهدف بحلول عام ٢٠١٥ ومع ذلك هي ليست على المسار الصحيح لتحقيق ذلك، وعلى الرغم من عدم كفاية البيانات حول مستويات التدريب والتوزيع لكي نتمكن من حساب الفجوة في المعلمين المؤهلين والمدربين، فلدينا ما يكفي من معلومات لنقول أن التحدي هائل، ففي عموم أفريقيا، على سبيل المثال، نصف المعلمين غير مؤهلين أو لديهم مؤهلات متدنية[٣٧].

وتؤمن الحملة العالمية للتعليم والمنظمة الدولية للتعليم بالحاجة للمزيد من التركيز السياسي على هذه القضايا. والفصل التالي يستكشف إجراءات السياسة اللازمة، والتي يجب أن تشمل الرقابة الصارمة وإعداد التقارير، فمن غير المفيد الإشارة إلى نسبة الطلبة إلى المعلمين دون الإشارة إلى تدريب هؤلاء المعلمين (حسب أعلى المعايير- أنظر الفصل التالي حول معايير التدريب) وهل تمثل هذه النسب التجربة المدرسية الفعلية للأطفال الأكثر حرمانا، ويجب مساءلة الحكومات حول نسبة الطلبة إلى المعلمين المؤهلين المدربين، وليس الإشارة إلى متوسط المعدلات وحسب، بل إلى أدنى النسب وأعلاها: وتتزايد هذه التفاوتات مقارنة مع تلك التي بين البلدان، فبدون معرفة ما تم إحرازه من تقدم في هذا الشأن، لا يمكن للحكومات ومواطنيها الحكم على التقدم نحو توفير التعليم للجميع.

٣. إطار السياسات

تشير المناقشة السابقة إلى طبيعة وحجم التحدي الذي يجب مواجهته، من حيث ضمان وجود ما يكفي من المعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا القادرين على الوصول إلى كل طفل، ومواجهة هذا التحدي يتطلب وجود الأنظمة والسياسات الصحيحة لضمان قدرة الحكومات والمدارس على استقطاب المعلمين ذوي الجودة نحو التدريب والتعليم واستبقائهم في المدارس وتقديم الدعم لهم لتمكينهم من تقديم التعليم عالي الجودة التي يحتاجها ويستحقها جميع المتعلمين، وهكذا يجب أن تكون السياسات التي تضمن جودة المعلمين والتعليم والتعلم.

ويكمن الحل في التعامل مع مهنة التعليم كمهنة رفيعة المستوى، وبما يتناسب معها من تدريب ورواتب ومعايير وشروط الخدمة، فهذا هو الدرس الأهم المستقى من النظم التعليمية ذات الجودة العالية[٣٨]، وفي هذا القسم، سنستكشف العناصر المختلفة - من حيث التوظيف والتدريب والتطوير والرواتب والإدارة والإشراف - الضرورية لتحقيق هذه الرؤية، مع إعطاء أمثلة على السياسات الناجحة ووصف بعض السياسات الفاشلة.

تخطيط القوى العاملة وتوظيف المعلمين

التخطيط

يجب أن يتضمن تخطيط التعليم التخطيط من أجل الجودة، وليس مجرد الوصول للتعليم، فالتوسع السريع في معدلات الالتحاق بالمدارس لا يؤدي بالضرورة إلى التوسع في التعليم النوعي والجيد إذا اصطدم المعلمون بفصول دراسية مكتظة ومتنوعة دون حصولهم على التدريب أو الدعم المناسب، وما هو مطلوب هو التخطيط التفصيلي الطموح للقوى العاملة من المعلمين، وعلى وزارات التربية والتعليم العمل مع الحكومة المحلية على تحديد الفجوات في أعداد المعلمين المدربين في كل إقليم وفي كل منطقة وفي كل مدرسة وتحديد الاختلالات بين الرجل والمرأة ضمن القوى العاملة من المعلمين وملاحظ الفجوة في المهارات والفجوات اللغوية والعرقية (وخاصة التعليم بلغات متعددة)، والنظر في تنوع القوى العاملة لتشمل ذوي الاحتياجات الخاصة وحساب الاحتياجات من حيث استبدال المعلمين المتقاعدين أو المستقيلين، ووضع خطة حول كلفة ملء هذه الفجوات.

ويجب أن لا تكون نقطة الانطلاق لهذه الخطط من خلال تقييم الموارد المتاحة حاليا، ووضع خطط - وطموحات – تتناسب معها، فهذه المنهجية تخرج الحكومات والجهات المانحة من ورطتها، ولكنها تؤدي إلى حالات يلتحق فيها الأطفال بالمدرسة دون تعليم، وبدلا من ذلك، على وزارات التعليم والتخطيط البدء بتقييم دقيق لما هو مطلوب لضمان أن يكون في كل مدرسة ما يكفيها من المعلمين المؤهلين والمعدين إعدادا جيدا ومن ذوي المهارات والمعرفة المناسبة - وحساب تكلفة ذلك، فالحكومات بحاجة إلى هذا الأمر لاتخاذ القرارات الصحيحة حول أولويات الميزانية وتعبئة الموارد الداخلية وإقناع الجهات المانحة لغايات التمويل والدعم الخارجي، كما يحتاج المواطنون لهذا الأمر لمساءلة حكوماتهم حول التقدم المحرز نحو التعليم للجميع، بدلا من مجرد إلحاق البعض بالمدارس. كما يحتاج المواطنون في البلدان المانحة إلى ذلك لمساءلة حكوماتهم حول الوعد الذي قدمته عام ٢٠٠٠ بـأنه "لن يفشل بلد ما من البلدان الملتزمة جديا بتحقيق أهداف التعليم للجميع بسبب نقص التمويل والموارد"[٣٩]. وهذه هي الطريقة الوحيدة لمعرفة ما هو مطلوب لضمان حصول جميع الأطفال على حقهم في الوصول للتعليم.

وبالطبع فالحاجة للتقييم –حساب الكلفة- ليست بهذه السهولة، حيث أن حجم التحدي في بعض البلدان أكبر بكثير مقارنة مع غيرها، فقد تحتاج البلدان إلى التخطيط لسيناريوهات مختلفة بحيث لا تستطيع مليء الفجوات على المديين القصير والمتوسط، ولكن من الواضح أنه يجب وضع خطة طوارئ من هذا النوع كخطوة مرحلية نحو تحقيق مجمل ما هو مطلوب، وخلافاً لذلك، يكون الخطر هو عدم الإحساس بالضغط، وأن تشعر الحكومات والجهات المانحة بالطمأنينة بأنها قامت بما هو ممكن، في حين أنها أغفلت ما هو ضروري لضمان التوفير الحقيقي للتعليم للجميع.

استراتيجيات التوظيف

يشكل التوظيف ضمن المستوى المطلوب تحديا كبيرا بالنسبة لبعض البلدان، ولا سيما من حيث التوزيع العادل للمعلمين، فبعض البلدان بحاجة إلى إطلاق حملات توظيف، بما في ذلك التوظيف اللامركزي داخل مناطق معينة، وتقديم حوافز للتعليم في بعض المناطق، بما في ذلك السكن الوظيفي للمعلمين في المناطق الريفية.

ويجب أن يتضمن توظيف وتدريب المعلمين الجدد (نوقشت أدناه)، التركيز على إعادة المعلمين المؤهلين والمدربين العاطلين عن العمل أو الذين يعملون في وظائف أخرى، بالإضافة إلى مسألة الرواتب وظروف العمل (نوقشت أدناه): في كثير من البلدان، يفضل الأشخاص الذين تدربوا كمعلمين العمل في المنظمات غير الحكومية والوكالات المانحة وفي الوظائف الحكومية على العمل كمعلمين برواتب هزيلة، وقد تكون أيضا مسألة السياسات الاقتصادية أو غيرها: فقد أشارت دراسة استقصائية للمنظمة الدولية للتعليم في عام ٢٠٠٧ أن ٤٠٠٠٠ معلم مؤهل في كينيا هم من العاطلين عن العمل، وعزت الحكومة الكينية ذلك إلى "ضغوط من المانحين" لتقييد تعيين المدرسين[٤٠]. وفي الوقت نفسه، شهدت أعداد المعلمين في كينيا حالة من الركود وارتفعت معدلات الطلبة إلى المعلمين في المدارس الابتدائية إلى ما معدله ١:٤٧، وبنسب أعلى من ذلك بكثير في بعض المناطق والمدارس[٤١]، ومن الأهمية بمكان أن تعمل جميع الجهات المانحة - وخاصة صندوق النقد الدولي والبنك الدولي – على دعم استراتيجيات زيادة وليس إعاقة توظيف المعلمين.

ومع ذلك، هناك حاجة لاستراتيجيات مبتكرة وإبداعية للتوظيف الصحيح لما يكفي من كوادر من المعلمين وتدريبهم، فالمسارات والبرامج البديلة ذات الجودة العالية والتي تشجع غير المعلمين على التحول نحو التعليم في منتصف حياتهم المهنية هي خيار يمكن أن تتفق عليه الحكومات ونقابات المعلمين طالما أنها تشمل التدريب النوعي والكافي (انظر أدناه).

الاختيار

على عملية الاختيار لتدريب المعلمين أن تأخذ بالاعتبار جميع المعايير وأشكال التنوع، فغالبا ما تتميز الأنظمة التعليمة الناجحة بإجراءات صارمة وانتقائية للغاية – كما هو الحال، على سبيل المثال، في كندا وفنلندا[٤٢] - ولكن هذا أيضا يتطلب أن تكون مهنة التعليم مهنة جاذبة بما فيه الكفاية، وعلى أقل تقدير، يجب أن يتم تعيين المعلمين على أسس الجدارة واحتياجات النظام التعليمي وليس على أساس العلاقات أو السياسة، فعلى سبيل المثال، وحتى عام ٢٠٠٩، كانت ٢٥٪ من عملية تعيين المعلمين في السنغال تتم من خلال "الكوتا السرية" ووفقا لتقدير وزير التربية والتعليم والمحسوبية السياسية دون منافسة مع بقية المعلمين، وليس على أساس الجدارة، في بلد تبرهن حقيقة عدم قدرة نصف شبابه (١٥ و٢٤ عاماً) على القراءة والكتابة[٤٣] على ضخامة احتياجاته التعليمة، وفي أعقاب الضغط الكبير من قبل حملة التحالف السنغالي للتعليم COSYDEP ونقابات المعلمين، ألغي[٤٤] هذا الإجراء، وفي نيبال كان يتم بيع[٤٥] وظائف التعليم. فانعدام الشفافية في عمليات ومعايير اتخاذ القرار في تعيين المعلمين تؤدي إلى استمرار حدوث مثل هذه الحالات[٤٦].

كما يجب التركيز على قضية التوازن بين الجنسين والتنوع والشمولية في تعيين المعلمين، بما في ذلك من حيث الهوية اللغوية والعرقية والدينية والإقليمية والاحتياجات الخاصة كشرط حاسم لضمان جودة التعليم لجميع الفتيات والفتيان.

BOX 5: المعلمون يحققون التغيير في تعليم الفتيات

حرمت وتحرم الفتيات والنساء من حقهن في التعليم، ويتجلى ذلك من خلال حقيقة أن ما يقرب من ثلثي البالغين في العالم من أصل ٧٧٥ مليون من غير الملمين بالقراءة والكتابة هم من النساء، وقد حققت الجهود التي بذلت من قبل الجهات ذات العلاقة- الحكومات والمجتمع المدني والشركاء الدوليين- نجاحا كبيرا في التعامل مع حرمان الفتيات من الالتحاق بالمدارس الابتدائية، وتشكل الفتيات حالياً ٥٣٪ من الأطفال ممن هم خارج المدرسة الابتدائية مقابل ٦٠٪ في عام ٢٠٠٠.

ولكن هذا لا يغطي حقيقة الجهود المطلوبة لتحقيق المساواة الحقيقية بين الجنسين في مجال التعليم، فما زالت الفتيات الأكثر عرضة للتسرب قبل إتمام التعليم الابتدائي ولهن تجارب مريرة في المدارس - تتميز في كثير من الأحيان بالعنف والإساءة والاستغلال وأمامهن فرص ضئيلة للتأهل للمرحلة الثانوية والتعليم العالي، ففي استطلاع أجرته الحملة العالمية للتعليم حول الجندر في مدارس أمريكا اللاتينية وجنوب آسيا عام ٢٠١٢، أعربت ٥/١ الفتيات في المدارس الثانوية عن تعاستهن بسبب جنسهن، وأشارت ما يقرب من الـ ٥/٢ الى تعرضهن للاستهزاء في المدرسة لكونهن فتيات، وبنسب أعلى من الفتيان الذين عبروا عن مثل هذه المشاعر ومثل هذه المعاملة، وفي شبه الصحراء الأفريقية، برزت فجوة بنسبة ١٠٪ من النقاط في معدلات إتمام الدراسة الابتدائية بين الفتيات والفتيان، فنسبة الفتيات اللواتي تسنح لهن فرصة الذهاب إلى مدرسة ثانوية تصل الى٥٠٪ في ٧ فقط من ٥٤ بلدا في شبه الصحراء الأفريقية.

وكما هو الحال في كل جانب من جوانب التعليم، يشكل المعلمون عاملا هاماً في تحديد خبرات ومخرجات تعليم الفتيات، ولتحسين تعليم الفتيات، تبرز الحاجة لمعالجة أوضاع وظروف المعلمين وإعدادهم.

المزيد من المعلمات: برهنت عملية توظيف المزيد من المعلمات على تأثيرها على تحسين معدلات الالتحاق والاستمرارية والانجازات الأكاديمية لدى الفتيات، حيث تشكل المعلمات القدوة الحسنة للفتيات، ويسهمن في توفير بيئة تعليمية داعمة ومشجعة لمشاركة الفتيات، ومع ذلك، تشكل نسبة المعلمات ٣٨٪ فقط في المرحلة الابتدائية، و٢٥٪ في المرحلة الابتدائية في البلدان ذات الدخل المنخفض وتصل إلى نسبة أعلى من ذلك بكثير - ٨١٪ - في المرحلة ما قبل الابتدائية.

ظروف عمل أفضل وحوافز للمعلمين في المناطق النائية: ضمان استمرارية المعلمات في مهنة التعليم وتعليم الفتيات الأكثر حرمانا، يتطلب توفير ظروف عمل جيدة وفرص للتطوير المهني والأمان الوظيفي والترقية للمعلمات، كما يجب أن تشمل عملية توسيع فرص العمل للمرأة في التعليم والقطاعات الاجتماعية الأخرى تحسين أوضاع المعلمين وظروف عملهم وتدريبهم، وتظهر الدارسات الأثر الإيجابي لمثل هذه التدابير لنجاح الفتيات في المدارس وعلى مخرجات التعليم، وتجدر أهمية أن لا يصبح تعيين المعلمات طريقا نحو تآكل مكانة ووضع التعليم.

المساواة في التدريب بين الجنسين لجميع المعلمين: أظهرت دراسة مسحية للحملة العالمية للتعليم أن الصور النمطية بين الجنسين لا تزال سائدة في المدارس، وخاصة المواقف بين الذكور والإناث وعلاقات القوة غير المتكافئة، فعلى سبيل المثال، تحجم الفتيات عن القيام بالنشاطات الروتينية في الفصول الدراسية، وهذا من شأنه تعزيز عدم المساواة بين الجنسين في النظام التعليمي والمجتمع ككل، ويقد تقرير سيصدر قريباً عن منظمة Plan/ العضو في الحملة العالمية للتعليم دليلا آخر على أهمية التدريب الجنساني لجميع المعلمين لضمان أن يمتلك المعلمون توقعات عالية إزاء الانجازات الأكاديمية للفتيات، وضمان مشاركتهن وعلى قدم المساواة في الفصول الدراسية وضمان أن تكون الفصول الدراسية آمنة وشاملة للجميع، وفي الواقع، فمن الضروري ومن خلال التدريب وآليات المساءلة، تشجيع جميع المعلمين والمعلمات على توفير بيئة تعليمة ملائمة شاملة وداعمة للأطفال وتلبي جميع الاحتياجات لجميع المتعلمين، بغض النظر عن العمر أو الجنس أو العرق أو الطبقة الاجتماعية أو الدين أو القدرة على التعلم، فالمعلمين والمعلمات المؤهلين والمدربين بشكل أفضل قادرين على خلق بيئة تعليمية، تظهر من خلالها الفتيات استعدادهن للتعبير عن مخاوفهن وقلقهن إزاء العقبات التي يواجهنها.

وعلى وزارات التربية والتعليم معالجة هذه القضايا كجزء من مراجعة قضية الجندر في الخطط الوطنية لقطاع التعليم، وعليها أن تضع استراتيجيات طويلة الأجل لتوظيف وتدريب ودعم وتعويض المعلمات.

وتجدلا الإشارة إلى أن أعضاء الحملة العالمية للتعليم في جميع أنحاء العالم يناضلون من أجل فرص تعليمية أفضل للفتيات، بما في ذلك من خلال أسبوع العمل العالمي ٢٠١١ والذي جرت فعالياته تحت شعار "اجعله حقا من حقوق الفتيات". وستطلق منظمة Plan الدولية /العضو في الحملة العالمية للتعليم حملة عالمية بعنوان "لأنني فتاة" في أواخر عام ٢٠١٢، والتي تهدف إلى زيادة نسبة الفتيات اللواتي يستكملن ما لا يقل عن ٩ سنوات من التعليم والحصول على تجربة تعليمية عالية الجودة في البلدان الأكثر فقرا في العالم. ونظرا للدور المركزي للمعلمين، تدعو الحملة من بين أمور أخرى، إلى زيادة عدد المعلمات المدربات ودعمهم وتعويضهن بالطرق المناسبة.

مع الشكر لمنظمة Plan الدولية إعضو الحملة العالمية للتعليم لتقديمها هذا النص.

المصادر: الحملة العالمية للتعليم/ ٢٠١٢ التمييز بين الجنسين في التعليم: انتهاك حقوق النساء والفتيات - تقرير مقدم إلى لجنة القضاء على التمييز ضد المرأة (CEDAW)، منظمة Plan الدولية (تقرير سيصدر في ٢٠١٢) لأنني فتاة: التعلم من أجل الحياة، صندوق الحملة العالمية للتعليم ومنظمة Results التعليمية (٢٠١١) اجعله من حقها: إنهاء الأزمة في تعليم الفتيات، C. Postles (٢٠١٢) التعليم الصديق للفتيات: التحقيق في الممارسات الصفية التي تعزز تعلم الفتيات. منظمة Plan /المملكة المتحدة: لندن.

تدريب المعلمين: المؤهلات المهنية للقوى العاملة المهنية

تثبت الشواهد والأدلة أهمية جودة المعلمين وأن مفتاح التعليم الجيد هو تأهيل وتدريب المعلمين تدريبا جيدا وإعدادهم إعدادا جيدا ودعمهم دعما جيداً، فقد فشلت الاستراتيجيات التي تعتمد على المعلمين غير المؤهلين وما يسمى عادة بـ "أشباه المعلمين"، أو أولئك الحاصلين على الحد الأدنى من التدريب والمعينين بعقود قصيرة الأجل، في تقديم التعليم الصحيح للأطفال، حيث أدت هذه الممارسات إلى التمييز ضد الأطفال الفقراء، بالنظر إلى توظيف المعلمين غير المؤهلين في كثير من الأحيان في المناطق الريفية والفقيرة، مما أدى إلى هذه الفجوة الصارخة في نوعية التعليم. فتدريب المعلمين أمر بالغ الأهمية ليس فقط لتحسين فرص تعلم الأطفال ولكن لتطوير مهارات المعلمين والسلوكيات التي يمكن أن تعزز التنوع ومنع العنف ودعم رفاهية الأطفال.

وكثيرا ما يتم اللجوء إلى توظيف المعلمين غير المؤهلين كإستراتيجية بدلا من زيادة الاستثمار في المعلمين المؤهلين (فتعيين المعلمين غير المؤهلين أقل كلفة) أو إصلاح نظام التعليم (المعلمين غير المؤهلين يعملون بعقود عمل قصيرة الأجل الأمر الذي يضعهم خارج النظام التقليدي للإدارة التعليمية)[٤٧]. ففي غينيا، على سبيل المثال، حاولت الحكومة توسيع فرص الحصول على التعليم الأساسي دون زيادة الاستثمار من خلال توظيف المعلمين غير المؤهلين بعقود محدودة الأجل ودفع نحو ثلث راتب المعلمين المدربين تدريبا كاملا، لكن وبعد مخاوف بشأن تأثير هذه السياسة على معنويات المعلمين وجودة التعليم (ذات الارتباط الوثيق) يجري الآن عكس ذلك[٤٨]، وفي الهند، نشر منتدى الحق في التعليم أرقاما رسمية تظهر أن ٢١٪ من جميع المعلمين خلال الأعوام ٢٠١٠-٢٠١١ لم يكونوا مدربين مهنيا: وفي المجموع، لم يحصل أكثر من ٦٧٠٠٠٠ معلم على الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة من ضمن قانون الحق في التعليم[٤٩].

طبقت معظم هذه الاستراتيجيات بتشجيع من البنك الدولي أو الجهات الفاعلة الدولية الأخرى. ففي مالي، على سبيل المثال - تم إغلاق كافة معاهد تدريب المعلمين نتيجة لسياسات البنك الدولي للتكيف الهيكلي في الثمانينيات والتسعينيات- تم بعدها توظيف جميع المعلمين على أساس تعاقدي وبتدريب متدني أو حتى دون تدريب، وتدنت الخلفيات التعليمية للمعلمين الجدد- بالكاد واحد من ١٠ من معلمي المرحلة الابتدائية في مالي أكمل المرحلة الثانوية – كما جرى إعدادهم ضمن الحدود الدنيا من التدريب، ورغم إعادة افتتاح معاهد تدريب المعلمين، لا زال نصف معلمي المدارس الابتدائية في مالي غير حاصلين على التدريب حتى يومنا هذا، كما تم توظيف ربع آخر منهم من خلال "إستراتيجية التسريع في التوظيف" حيث يتم تدريب المعلمين لمدة ٩٠ يوما (الآن ٦ أشهر)، علماً بأن مالي تعد واحدة من البلدان الأسوأ من حيث مخرجات التعليم[٥٠]، كما تجدر الإشارة إلى اعتراف مستشاري البنك الدولي بعدمية إستراتيجية توظيف المعلمين غير مدربين في مالي، لكنهم يتذرعون بعدم وجود البديل[٥١]، لذا، لا يجب أن تكون الأنظمة التي تنتج التعليم الرديء خيارا بديلاً: فحتى في أشد البلدان فقرا يجب أن يكون البديل هو المزيد من الدعم من الجهات المانحة لوضع خطط أكثر طموحا. وفي الواقع، وإذا كنا جادين في ضمان التعليم للجميع، يجب عدم التفكير في البديل عن ذلك.

التدريب الأولي

ينبغي أن يتلقى جميع الموظفين الجدد من المعلمين تدريباً عالي الجودة التدريب قبيل انخراطهم بالخدمة وعلى أعلى المستويات، وكما هو موضح ضمن مشروع برنامج تقييم الطلبة الدوليين OECD PISA منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، فما هو مطلوب هو "إعداد المعلمين لكي يصبحوا مبدعين وباحثين في مجال التعليم، وليس مجرد موظفي خدمة مدنية يقدمون المناهج"[٥٣]. وهناك جانبان مهمان لهذا الأمر: مستوى التدريب ونوعية التدريب، ويتفاوت هذان الجانبان بشكل كبير بين البلدان وداخلها.

ولا زالت العديد من البلدان تضع معايير متدنية للتعيين، وخاصة في المستويات الدنيا من النظام التعليمي، أو تتبنى خيارات بديلة في عملية التدريب، وبعضها يضع متطلبات متدنية لمستويات التدريب التعليم- ودون تبني نظام صارم لضمان الجودة[٥٤]. وفي العديد من البلدان الأفريقية، على سبيل المثال، فكل ما هو مطلوب لدخول عملية تدريب المعلمين - أو حتى التعليم - هو شهادة إتمام التعليم الأساسي (الإعدادية) أو حتى التعليم الابتدائي. وهذا يعني أن تدريب المعلمين يعادل التعليم الثانوي - ونتيجة لذلك وفي عدد من البلدان، يتم التركيز على التعليم العام، وليس على طرق وأساليب ومهارات التدريس[٥٥].

ومن الناحية المثالية، يجب أن يتضمن التدريب أعلى المستويات، أي مرحلة ما بعد التعليم الثانوي على الأقل، وفي بعض البلدان يعد هذا ألمر تحدياً كبيراً مقارنة مع غيرها من البلدان، ولكن بمقدور الحكومات رفع مستوى التدريب من خلال رفع من مستوى واحد على الأقل (كما هو محدد من قبل التصنيف الدولي المقنن للتعليم ISCED) ضمن عملية تدريب المعلمين، أي يجب أن تبدأ برامج إعداد المعلمين، التي تقبل المرشحين من خريجي المدارس الابتدائية بزيادة قبول خريجي المدارس الإعدادية، وأن تبدأ برامج إعداد المعلمين، التي تقبل المرشحين من خريجي المدارس الإعدادية بزيادة قبول خريجي المدارس الثانوية، ولاحقاً خريجي ما بعد المرحلة الثانوية. ويتوافق هذا الأمر مع حملة توسيع نطاق التعليم الثانوي، وذلك بقبول المتدربين من ذوي مستويات أعلى من التعليم الأساسي، وستسمح برامج تدريب المعلمين بتوفير المزيد من الوقت لدعم المعلمين المحتملين لإتقان مجالات اختصاصهم وصقل ممارساتهم وتطوير أساليبهم (يجب دعم تطوير المعلمين الملتحقين أصلاً بالمدارس ممن يفتقرون إلى هذه المستويات، انظر أدناه).

وعلاوة على ذلك، تبرز الأهمية البالغة لنوعية تدريب المعلمين، حيث تتطلب المزيد من التحسينات، حيث يجب أن تكون مدة التدريب طويلة بما يكفي لتمكين المتدربين من الحصول على الكفايات الأساسية والمعارف والمهارات المتعلقة بالمحتوى وممارسة التدريس، كما يجب أن تكون مرتبطة بالمناهج وبأحدث طرق التدريس. وهذا ما لا يحدث غالباً: ففي مالي، على سبيل المثال، فالجزء اليسير من المعلمين الذين يخضعون للتدريب الرسمي في معاهد تدريب المعلمين- أكثر مستويات التدريب تقدماً من الناحية النظرية- لم يتلقوا التدريب الكافي حول الكفايات الأساسية والمهارات أو حتى اللغات المطلوبة حسب مناهج المدارس الابتدائية الحالية، ومعظمهم ليسوا على دراية بالمناهج أو الكتب المدرسية المستخدمة في المدارس (والتي تحتاج أصلاً إلى تحسين)[٥٦] ففي مرحلة ما بعد الاستقلال في تيمور الشرقية، حيث اعتمدت البرتغالية كلغة التدريس رغم أن من يتحدث بها هم أقلية من السكان، تركز تدريب المعلمين على مهارات اللغة البرتغالية بدلا من

علم أصول التدريس: وتم إغلاق المدارس مؤقتا وأحيانا لمدة تصل إلى أربعة أشهر ليتمكن المعلمون من ذوي المهارات اللغوية البرتغالية المنخفضة من العمل باللغة البرتغالية[٥٧]. وفي الهند، ومما يدل انخفاض جودة التدريب هو انخفاض نسبة المرشحين الذين اجتازوا اختبار الأهلية الوطنية للمعلمين إلى أقل من ١٠٪ في عدد من الولايات[٥٨].

كما يجب تصميم تدريب المعلمين من حيث بناء المعرفة والمهارات والفهم التي تعتبر حاسمة بالنسبة للتدريس - مجموعة من الكفايات الأساسية للمعلمين – وأن يشمل الخبرة العملية في الفصول الدراسية. العناصر الأساسية حسب الـ BOX 6 المقابل:

BOX 6: تدريب المعلمين وكفايات المعلمين

يجب أن تقوم عملية تدريب المعلمين على فهم الكفايات الأساسية للمعلمين، بما في ذلك المعرفة ومهارات التدريس والمواقف، ويجب أن يشمل التدريب مجالات التدريس والأساليب التربوية بما في ذلك "الانضباط الإيجابي"، وتشخيص احتياجات الطلاب لتحديد أفضل السبل لتعليمهم: وهذه هي مجموعة المهارات التي تميز المعلمين ذوي الجودة العالية وتسهم في تحسين نتائج التعلم، والتي يجب أن تشمل أيضا التدريب في مجال حقوق الطفل، وحساسية الجندر واحترام التنوع، وتبرز أهمية هذا الموضوع بشكل خاص من حيث قضية عدم المساواة، ففهم المعلم لقضية الجندر والتنوع أمر حاسم لضمان الاحترام والمعاملة المنصفة والعادلة لجميع الأطفال، وتعزيز الأهداف الاجتماعية، فدور المعلمين يتجاوز موضوع نقل المعرفة للأفراد، وعلاوة على ذلك، تبرز احتياجات تدريبية محددة لمعلمي المرحلة الإعدادية، فإلى جانب الاختصاص عليهم معالجة قضايا تسرب الأطفال من المدرسة، ويشمل تدريب المعلمين في مجال حقوق الصحة الجنسية والإنجابية وزواج الأطفال.

كما يجب أن يتواءم تدريب المعلمين مع ما هو متوقع في الفصل الدراسي، وبما يعكس المنهاج، حيث تتضمن أفضل برامج تدريب المعلمين عنصر التدريب الصفي العملي، من خلال مشاركة المتدربين من المعلمين وانتقالهم من المراقبة نحو مستويات متزايدة من المسؤولية عن التعليم والإدارة الصفية، ولكن هذا لا يعني رمي المعلمين المتدربين في الفصول الدراسية دون إشراف: لا يجب تدريب المعلمين على حساب الطلاب.

ويجب تدريب المعلمين استنادا إلى معايير واضحة، وعلى الحكومات العمل مع المعلمين - ويفضل أن يتم ذلك من خلال الهيئات المهنية كمجالس المعلمين - لوضع معايير وطنية لرفع مستوى وجودة التدريب ويتم تطبيقها باستمرار عبر دورة كاملة من تطوير قدرات المعلمين والإدارة، كما أنه لا يكفي وضع هذه المعايير وحسب بل يجب وضع إستراتيجية التواصل لضمان أن تكون هذه المعايير معروفة ومفهومة من قبل المعلمين: أشارت دراسة استقصائية أجرتها مؤخرا منظمة أوكسفام والمنظمة الدولية للتعليم إلى أن عددا قليلاً من المعلمين على دراية بهذه المعايير.

رفع مستوى المعلمين غير المؤهلين وغير المدربين

في ضوء مشكلة المعلمين غير المدربين المذكورة أعلاه، لا بد من ايلاء اهتمام خاص لرفع مستوى المهارات والمؤهلات المهنية للمعلمين غير المؤهلين وغير المدربين أو شبه المدربين، بما في ذلك معلمي مدارس وكليات المجتمع: ومنحهم الفرصة لرفع مستوى مهاراتهم للمستوى المهني بشرط تحقيقهم للحد الأدنى من المتطلبات، كما يجب تنسيبهم للحصول على دورات حول التعليم النوعي الجيد والتوجيه والدعم على مستوى المدرسة ومنحهم شهادات ودمجهم في القوى العاملة المهنية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال التعليم عن بعد يرافقه التدريب وجها لوجه خلال العطل المدرسية على سبيل المثال. ويتم تنفيذ دراسات للمنظمة الدولية للتعليم وبرنامج تجريبي للمنظمة الدولية للتعليم وأوكسفام للعمل مع وزارات التعليم ونقابات المعلمين ومعاهد تدريب المعلمين وغيرها من الجهات في أوغندا ومالي لتقديم بعض الدروس حول برامج رفع مستوى المعلمين شبه المؤهلين، حيث يمكن أن تكون وسيلة فعالة جدا لتحسين الكفاءة ورفع مستويات المعلمين، وتعد هذه الدروس ناجحة وخاصة عندما يكون هناك مشاركة قوية وفعالة من الموجهين والمشرفين وخاصة المشاركين منهم في تصميم البرامج[٥٩].

التطوير المستمر للمعلم

بالإضافة إلى برامج رفع مستويات المعلمين، يجب تمكين جميع المعلمين وقادة المدارس من الحصول على دورات نوعية وجيدة للتطوير المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة، وهذا الأمر بالغ الأهمية لضمان جودة التعليم والحفاظ على التزام المعلمين، مما يسهم في الاحتفاظ بهم، وغالبا ما تتوفر هذه الدورات ولكنها ذات جودة رديئة، أو يتم عقدها مرة واحدة للرد على الاحتياجات الفورية بدلا من أن تكون جزءا من التطوير المنظم، وبعضها يعقد بصورة روتينية دون تصميمها حسب احتياجات المعلمين ودون مشاركة المعلمين في تصميمها، وبعضها يتم تصميمه كدورات جانبية من قبل الجهات المانحة والشركاء خارج أنظمة البلد، ودون استدامة حقيقية أو ربطها بالاحتياجات التدريبية الأولية أو بالتطوير المهني[٦٠].

والبلدان التي تمتلك النظم التعليمية ذات الأداء المرتفع تتجه لاستخدام منهجية "جماعات الممارسة" والتي تضم برامج جارية وفرص للمتابعة والتفكير بعد التدريب، ففي كوبا، على سبيل المثال يتم تفعيل منهجية التعليم الجماعي "colectivo pedagogico" – حيث يلتقي المعلمون الذين يدرسون الموضوع نفسه للتعلم ولتبادل الخبرات من بعضهم البعض، والعمل معا على تطوير مواد وأساليب ومناهج - كأمر أساسي للحفاظ على وتحسين مستويات التدريس والتعلم[٦١]. ويجب أيضا تصميم التدريب أثناء الخدمة بالتناغم مع الهياكل الوظيفية والتطوير المهني وان يتحمل مدراء ومفتشي المدارس مسؤولية ضمان تطوير وتوجيه المعلمين.

وهذا كله بالطبع يتطلب الاستثمار في بنية التدريب: المدربين والمعاهد والمناهج، وعلى الحكومة تحمل المسؤولية عن ضمان توافر وجودة ومضمون تدريب المعلمين: فانتشار التدريب الخاص للمعلمين لن يحقق ذلك. فالتحدي هائل وعلى المانحين والشركاء الآخرين تقديم الدعم: ففي غرب وشرق ووسط أفريقيا، على سبيل المثال، تعمل اليونسكو مع الحكومات على إنشاء فرقة عمل معنية بمؤهلات[٦٢] المعلمين، وفي أوغندا ومالي، تعمل المنظمة الدولية للتعليم وأوكسفام مع الحكومة لوضع إطار لتطوير شبه المؤهلين من المعلمين في المدارس المجتمعية[٦٣]. فضمان التدريب عالي الجودة والانفتاح على قوة عمل متنوعة يعني أيضا الاستثمار في معاهد تدريب المعلمين في كل من المناطق الريفية والحضرية.

الرواتب والأجور وظروف العمل

في الواقع فإن الرواتب والأجور التي تدفع لمعظم المعلمين في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل هزيلة ورديئة، ويتم تسليمها بوقت متأخر كما ويصعب الحصول إليها، فهناك أدلة وشواهد من جميع أنحاء العالم على الأهمية الحاسمة لمعايير الرواتب الأجور للمعلمين لاستبقائهم وجودتهم، وقد أشار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠٠٥ على سبيل المثال إلى أن "ارتفاع الرواتب ضمن عينة المعلمين في ٥٨ بلداً قد ترافق مع زيادة كبيرة في نتائج ودرجات الاختبارات[٦٤]"، وقد أظهرت الدراسات التأثير الكارثي لتدني الأجور في خلق حالة من الإحباط في دافعية ومعنويات المعلمين من حيث الدافع والقدرة على تعليم، والرغبة في البقاء في التدريس[٦٥].

وقد يكون واقع مستويات أجور ورواتب المعلمين صادماً، فقد ألقى تقرير صادر عن البنك الدولي[٦٦] عام ٢٠١٠ حول مؤشرات التنمية في أفريقيا اللوم ليس على الأنظمة التي أفشلت وأحبطت الطلاب والمعلمين، ولكن على المعلمين أنفسهم لرداءة معايير ومستويات التعليم، واصفا إياهم بأنهم جزء من شبكة من "الفساد الصامت"، وبأنهم "انتهازيون" مستفيدون من النظام على حساب الفقراء، وهذا لا يعكس الواقع، لا بل ويحرف حقيقة أنه وفي عدد كبير جدا من البلدان، فإن المعلمين أنفسهم هم الفقراء. ففي النيجر، على سبيل المثال، يتلقى المعلمون بعقود محدودة الأجل (والذين يشكلون ٨٢٪ من القوة العاملة) ١٢٥ دولارا فقط في الشهر- وبما يكفي لإعاشة زوجين دون أولاد وبدولارين يوميا لكل منهما، رغم أن هذا يعد تحسنا في الرواتب السابقة التي وصلت الى٧٠ دولارا في الشهر[٦٧]. وفي لبنان، لم يتم رفع رواتب وأجور المعلمين منذ ١٠ سنوات، على الرغم من التضخم الذي وصل إلى ١٠٠٪ خلال تلك الفترة – أي أن قيمة رواتب المعلمين قد انخفضت إلى النصف، وقد وافقت الحكومة مؤخراً فقط على تصويب هذا الوضع بسبب الاحتجاجات التي تنظمها نقابات المعلمين[٦٨]. وقد وجد تقرير النتائج الصادر عن الشراكة العالمية للتعليم لعام ٢٠١٢ أن حالة الفقر التي تطال المعلمين تعد من أبرز القيود الرئيسية التي تحد من جودة التعليم، وأشار إلى عدم قدرة المعلمين في كثير من الأحيان على تلبية احتياجاتهم الأساسية[٦٩]. فعندما لا يحصل المعلمون (غير المؤهلين أو المدربين في كثير من الأحيان)على رواتبهم، فإن هذا من شأنه تدمير التعليم وتدمير الأسر التي تسعى لتعليم أطفالها: فقد يسعى المعلمون للبحث عن عمل آخر أو طلب رسوم إضافية من أسر الطلاب.

وتتفاقم مشكلة تدني الرواتب والأجور وركودها مقارنة بالأجور والرواتب الأخرى وبالأسعار عموماً من خلال حقيقة أن المعلمين في جميع أنحاء العالم لا يحصلون على رواتبهم كاملة أو في الوقت المحدد، مما يؤدي إلى الإضرابات والتغيب عن العمل، وإحباط المعلمين وانسحابهم من مهنة المعلم، ومما يثير الاستغراب هو عدد المعلمين الذين ما زالوا على رأس عملهم في المدارس حتى بدون أجر، فمنذ أواخر عام ٢٠١١ إلى آب/أغسطس ٢٠١٢، على سبيل المثال، قامت إدارة التعليم في غانا بصرف دفعات أجور ورواتب تصل إلى ٣٦٠٠٠ معلم ممن تأخرت رواتبهم، ويعود تاريخ بعض هذه الدفعات إلى أكثر من عامين، وشملت ١٥٠٠٠ معلم من المعينين حديثا في عام ٢٠١٠، والذين لم يحصلوا على رواتبهم بالشكل الصحيح منذ بداية خدمتهم[٧٠]. وفي نيبال في عام ٢٠١٢، نفذ المعلمون المعينون في إطار آلية "التمويل لكل طفل" إضراباً بعد توقف صرف رواتبهم لعدة أشهر[٧١]. وتشير دراسات أخرى[٧٢] إلى معاناة المعلمين جراء تأخير صرف رواتبهم أياما أو أسابيع أو أشهر. كما يحصل المعلمون بعقود محددة على رواتب وظروف أسوأ بكثير من المعلمين العاملين كموظفين

مدنيين، حتى عند حصولهم على نفس التعليم والمؤهلات، مما يؤدي إلى إحباطهم وتراجع دافعيتهم.

وعلاوة على ذلك، يضطر المعلمون للتنقل والسفر إلى عواصم الأقاليم أو المقاطعات أو حتى إلى العواصم الوطنية للحصول على رواتبهم، مما يؤدي إلى غيابهم[٧٣] عن المدارس، وفي هذا الصدد تشير التجارب، على سبيل المثال، إلى إمكانية صرف الرواتب والأجور للمعلمين من خلال شبكات الدفع بواسطة الهواتف النقالة المستخدمة على نطاق واسع في شرق أفريقيا وأماكن أخرى - للتقليل من بعض هذه المشاكل اللوجستية، حتى لو استعصت مشكلة مستوى هذه الرواتب والأجور.

ولكن وبرغم أهمية المعايير العامة للرواتب والأجور وتأثيرها على التوظيف والاستبقاء ووضع واحترام الذات لدى المعلمين، فإنه لا يوجد أي دليل على أن استخدام طريقة المكافآت والعقوبات (الأجر حسب الجدارة) هي أداة فعالة لتحسين أداء المعلمين. فقد وأوضحت دراسة أجرتها منظمة التعاون والتنمية، على سبيل المثال، انه لا توجد علاقة منتظمة بين نظم الرواتب والأجور على أساس الأداء والنتائج الكلية للطلبة[٧٤]، وفي حين يورد تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع مثالا واحداً معزولا لنجاح أداة الرواتب والأجور حسب الجدارة، فإن هناك أمثلة أخرى كثيرة على فشلها، ويحذر التقرير من "الآثار الضارة" لهذه المخططات - بما في ذلك دفع المعلمين والمدارس للتلاعب بنتائج الامتحانات، بحيث يتعذر معرفة التحصيل الحقيقي للطلاب[٧٥] ولكن وعلى الرغم من هذه التحذيرات، وعدم توفر الأدلة على نجاح هذه المخططات، فإنها بقيت متفشية - بما في ذلك من قبل مستشاري البنك الدولي من خلال برنامج المنهج المنظم لتحقيق نتائج أفضل للتعليم (SABER)، لذا، فعلى الحكومات أن تعي بأن هذه المخططات مكلفة ومعقدة ودون أية تحسينات تذكر وقد تترك تشوهات خطيرة في نظم التعليم.

ويمكن استخدام نظام المكافأة إزاء ارتفاع معايير التدريب أو لتحفيز المعلمين للعمل في المناطق النائية والمحرومة. ففي مشروع رائد جرى تنفيذه في غامبيا، قدم للمعلمين في المناطق النائية زيادة في الراتب الأساسي تصل إلى ٤٠٪ وحقق ذلك نجاحاً في استقطاب المعلمين نحو هذه المناطق[٧٦]. ومع ذلك لا يتوجب استخدام هذه الأداة كنظام للعقاب والثواب الشخصي، فقبل كل شيء، وإذا أريد لمهنة التدريس أن تكون جاذبة ومهنة ذات وضع ومستوى رفيع تفرز تعليماً ذا جودة ونوعية، يجب دفع الرواتب والأجور للمعلمين ومعاملتهم معاملة المهنيين المحترفين، أي تحديد مستويات الأجور والرواتب وفقا لمعايير العمل الدولية والآليات الوطنية القائمة للحوار الاجتماعي والمفاوضات الجماعية - والتي تمكن المعلمين من العيش بمستوى لائق من المعيشة واستقطاب المعلمين ذوى المستويات الرفيعة من الجودة والاحتفاظ بهم وتحفيزهم، ولا يسمح بأن تكون رواتب وأجور المعلمين وظروف خدمتهم أن تكون أدنى من المهن والمؤهلات المماثلة في القطاعين العام والخاص، فالطريق طويل أمام القضاء على فقر المعلمين في كثير من البلدان.

الإشراف على المعلم وتقييمه

هناك اتجاه متزايد لاعتبار المعلمين موظفين من درجة متدنية، وعليهم الإذعان للتعليمات في تقديم المنهج والاختبارات، ويتم تقييمهم ومكافأتهم أو معاقبتهم وفقا لنتائج الاختبار، ويفترض هذا النهج أنه يمكن تقزيم التعليم ضمن صيغة أو برنامج نصي يقاس ويقيم بسهولة كما يمكن تقديمه من خلال العمالة غير المؤهلة وبأجور هزيله ودون آمان وظيفي، مما يفرز عملية إشرافية وتقييمهم بناءاً على الاختبار، فرواتب المعلمين (الهزيلة فعلياً) تتذبذب مع تذبذب نتائج اختبارات الطلاب ويتم خلال ذلك رصد المعلمين بكاميرات في الفصول الدراسية.

والمشكلة هي انعدام الأدلة على نجاح هذا النهج في إفراز التعليم النوعي والجيد، فتوظيف العمالة غير المؤهلة وغير المدربة والتي تفتقد للمهارة اللازمة، وبأجور متدنية، بحيث يتم تقييمها وفقا لقائمة تقييم مع توفير الحوافز لها حسب "نتائج الاختبارات" لا يمكن أن تكون بديلا مقبولا عن العمالة المحترفة والمهنية من المعلمين المؤهلين تأهيلاً جيداً، والذين يعملون بدافعية كبيرة ويمتلكون الأدوات والمعارف والمهارات لوضع خطة تستند إلى احتياجات المتعلمين. ومع ذلك ففي بلد مثل الإكوادور، يتم تبني مثل هذا النهج، على الرغم من المخاوف العامة. فنظم التعليم عالية الأداء لا تعتمد على العقوبات والتقييم بمخاطر مرتفعة من خلال الاختبارات القياسية، بل على تقدير عال لمهنة التدريس والاستثمار في تدريب وتطوير المعلمين، حسب بحوث تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ومنظمة التعاون والتنمية وغيرها[٧٧]. فلماذا يتوقع من البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل القبول بالقليل؟

مساءلة ومشاركة المعلم، ومجالس المعلمين

يجب أن يتولى المعلم مسؤولياته أمام الطلاب والآباء والمجتمعات المحلية، وعلى المعلمين العمل معا في سعيهم لتقديم التعليم العام عالي الجودة، ويجب أن يكون المعلمون جزءا من لجان إدارة المدارس، جنبا إلى جنب مع أولياء الأمور والطلاب، وقد يتطلب الأمر بعض التدريب والدعم لمساعدة المعلمين والمجتمعات المحلية على العمل معا، لا سيما حيث يكون المعلمون من خارج المجتمع المحلي، أو أن يكون أعضاء المجتمع المحلي من غير المتعلمين، والى جانب مسؤولياتهم أمام المجتمع من خلال هذه اللجان، يجب تعيين المعلمين وتوزيعهم بشفافية وتناسق وحسب المتطلبات الوطنية، لتجنب التحيز وتضارب المصالح.

وتسهم عملية توضيح العلاقات في تخفيف الضغط الذي يمكن أن يشعر به المعلمون بسبب المجتمعات المحلية، من خلال إمكانية قيامهم بدور الأخصائيين الاجتماعيين في بعض الأحيان، كما تسهم الأنظمة مثل الإبلاغ عن العنف وتحسين الروابط مع جهات الخدمات المحلية في مساعدة المعلمين ليكونوا جزءا من شبكة من الخدمات، دون إجبارهم على تحمل المسؤولية وحدهم.

ويجب التعامل مع عملية إشراك المعلمين على المستوى الوطني وعلى المعلمين فرض وتطبيق معاييرهم وأخلاقهم المهنية، من خلال نقابات المعلمين على سبيل المثال، كما هو الحال بالنسبة لنقابات الأطباء والمحامين والمحاسبين وغيرها من النقابات المهنية. وعلاوة على ذلك، عليهم المشاركة بالاجتماعات المتعلقة بتخطيط وتطوير ورصد سياسات قطاع التعليم: وفي الوقت الحاضر فإن نقابات المعلمين هي عضو في المجموعات التي تشترك مع الحكومة في مناقشة واستعراض قطاع التعليم (غالبا ما تسمى مجموعات التعليم المحلية) في بلدان قليلة جدا – مع الإشارة إلى أن إسهاماتها في تخطيط التعليم تظل دون إسهامات الوكالات المانحة.

حضور وغياب المعلمين

يبرز ضمنا من خلال هذه المناقشات حول المزايا والإدارة اللازمة للمعلمين افتراض حضور وتواجد المعلمين في الفصول الدراسية، فالكثير من المناقشات حول مهنة التعليم لا تتركز على كيفية تطوير المعلمين بصورة أفضل كضرورة حاسمة لتحسين نتائج التعلم ونوعية التعليم، بل على إلقاء اللوم على المعلمين لغيابهم عن الفصول الدراسية

- دون التحقيق في الأسباب الهيكلية لظاهرة تغيب المعلمين، وقد ساهمت بعض الدراسات في الهند وغيرها في ر سم الصورة المتعلقة بغياب المعلمين، رغم أن العديد من الأدلة والشواهد قد دحضت هذا التصور[٧٨].

وإذا أردن ضمان حصول الأطفال على التعليم، يجب أن لا تكون الاستجابة الرئيسية على ظاهرة تغيب المعلمين هي توجيه اللوم لهم ولكن التحقيق في سبب هذه الظاهرة، سواء بعذر رسمي أو بدون عذر رسمي، ووضع الحلول المناسبة لذلك. ففي المقام الأول، لا تستند الرقابة والعقاب في التحقيق في احتمالية عدم حضور المعلمين، فقد أشارت الدراسات من قبل الجهات المعنية- النقابات ومنظمات المجتمع المدني ووكالات الأمم المتحدة والأكاديميين المستقلين، أن ظروف العمل، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر، الرواتب والأجور وتأثيرها على الروح المعنوية للمعلم ووضعه، هي ذات أهمية كبيرة، وكذلك الواجبات الرسمية خارج المدرسة والمرض والسياسات الحكومية كاشتراط سفر المعلمين إلى العواصم الوطنية أو الإقليمية لاستلام الرواتب، والتي تصبح أكثر تعقيدا عندما يتأخر صرف هذه الرواتب والأجور[٧٩]. الأدلة المذكورة أعلاه حول رواتب وأجور المعلمين الهزيلة هي ذات صلة بالمناقشة، فقد وجدت دراسة أجريت بتكليف من وزارة التنمية الدولية البريطانية (DFID) في البيرو، على سبيل المثال، أن أسباب ظاهرة تغيب المعلمين هي ظروف العمل السيئة، وفرص العمل غير الآمنة من حيث عقود التدريس والصعوبات التي يواجهها المعلمون العاملون في المناطق النائية دون الروابط شخصية وعائلية، وأن الرقابة على المعلمين لم يكن لها أي تأثير يذكر[٨٠]. كما أشارت دراسة للمنظمة الدولية للتعليم في زامبيا في عام ٢٠٠٧ إلى أن المرض - وخاصة فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز – قد لعب دورا هاما، ولكنه سلط الضوء على تأثير الأجور والمشاكل المالية، حيث يحصل معلمون المرحلة الابتدائية في المناطق الريفية على ٢٠٠ دولار في الشهر، وأن عليهم السفر إلى أقرب بلدة لاستلام الراتب، وغالباً ما يجدون أن رواتبهم لم تصرف بعد، فيبقون من دون المال لدفع تكاليف السكن أو السفر للعودة إلى المدرسة بانتظار رواتبهم.

وتشير هذه النتائج إلى المزيد من الأسباب، ولذلك، تجدر أهمية اعتبار التدريس كمهنة ومعاملة المعلمين كمهنيين، فالعوامل التي تقوض وضع ودافعية المعلمين - الأجور الزهيدة، وظروف العمل السيئة، وضعف التدريب ومعايير التعيين المتدنية تسهم أيضا في تفاقم ظاهرة تغيب المعلمين. وعلاوة على ذلك، تشير الدلائل إلى أن معالجة ظاهرة تغيب المعلمين تتطلب أيضا إدارة مدرسية قوية والترابط القوي بين المعلمين والمجتمعات - على سبيل المثال، من خلال المشاركة في إدارة المدرسة والتخطيط المجتمعي، وتتماشى هذه المقترحات تماما مع نتائج تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥، والتي أشارات إلى أن "التقدير العالي لمهنة التدريس" هو أمر حاسم وهام لنوعية الأنظمة العالية الأداء، ويتميز بالتدريب القوي وفرص التعلم للمعلمين[٨١].

وتدعو الحملة العالمية للتعليم والمنظمة الدولية للتعليم لتشخيص واضح لأسباب ظاهرة تغيب المعلمين – ومعالجتها بصورة مباشرة، من خلال مراجعة مستويات وآليات الأجور وسكن المعلمين، والعلاقة بين المعلمين والمجتمع، والأدوية المضادة للفيروسات وخدمات الدعم للمعلمين الذين يتعايشون مع فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز.

وفي الوقت نفسه، يجب الاهتمام بالأشكال الأخرى لظاهرة تغيب المعلمين التي تضر بنظام التعليم: غياب الإرادة السياسية لإدارة وإصلاح النظام - وضمان توفر العدد الكافي من المعلمين، والاستثمار في تدريب المعلمين ودفع أجور ورواتب المعلمين بشكل مناسب – حيث أن هذه الظواهر هي أكثر ضررا على التعليم والتعلم على المدى الطويل.

BOX 7: مجموعة العمل الدولية المعنية بالمعلمين للتعليم للجميع

"لا يمكن تحقيق التعليم دون توفر العدد الكافي من المعلمين المؤهلين والذين يمتلكون الدافعية، فالمعلمون هم مفتاح التعلم والتعليم الهادف".
مجموعة العمل الدولية المعنية بالمعلمين للتعليم للجميع

خلال شهر كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٨، عقدت المجموعة رفيعة المستوى والمعنية بالتعليم للجميع (EFA) - مجموعة من ٣٠ وزيرا من وزراء التعليم والتعاون الدولي كلفوا بالحفاظ على الزخم السياسي لتحقيق أهداف التعليم للجميع الواردة في إطار عمل داكار - اجتماعها السنوي في أوسلو، حيث أكدت أن الزيادة الكبيرة في معدات الالتحاق بالتعليم الابتدائي لم يقابلها الزيادة في تعيين وتدريب المعلمين، مما أدى إلى وجود فجوة نوعية كبيرة في مجال التعليم، كم تبنى الاجتماع عددا من القرارات والتوصيات الهادفة إلى معالجة العجز في المعلمين.

وشملت توصيات إعلان أوسلو بأن تقوم الحكومات الوطنية برسم "خارطة تبين احتياجاتها- القصيرة والمتوسطة المدى- لتوظيف وتدريب وتوزيع واستبقاء المعلمين". كما دعا شركاء التنمية - الجهات المانحة الثنائية والمتعددة والأطراف والشركاء الآخرين والمؤسسات والقطاع الخاص - لدعم هذه الجهود الوطنية الرامية إلى سد الفجوة في المعلمين "وتوفير الدعم المحدد لتغطية التكاليف المرتبطة بها."

وتبنى إعلان أوسلو مبادرة إنشاء مجموعة العمل الدولية المعنية بالمعلمين للتعليم للجميع - البرنامج الدولي الوحيد المخصص لمعالجة الفجوة في المعلمين من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع. وحددت المجموعة ثلاثة تحديات رئيسية تواجهها البلدان في معالجة العجز في المعلمين وقامت بهيكلة عملها حول هذه التحديات:

- الفجوات السياسية، وتتعلق بتطوير أو تعزيز السياسات والاستراتيجيات والتخطيط،
- الفجوات في القدرات، سواء المتعلقة بالقدرة على جمع وإدارة واستخدام البيانات من أجل وضع وتنفيذ السياسات، والرصد، والقدرة على التخطيط وإدارة القوى العاملة من المعلمين،
- فجوات تمويلية، تتعلق ب "الحاجة لزيادة الإنفاق على المعلمين على المستوى الوطني"، والحاجة إلى زيادة التمويل إلى حد كبير من الشركاء الدوليين لتغطية التكاليف الدورية والتي تسهم في حصول كل بلد على العدد الكافي من المعلمين لتوفير التعليم للجميع.

وتوفر أمانة المجموعة الدعم المباشر للحكومات حول هذه المجالات، بما في ذلك من خلال إنشاء فرق عالية المستوى في البلدان حول قضايا المعلم: وتعمل حالياً مع ثمانية بلدان أفريقية. وتجري البحوث حول الاستخدام العملي للحكومات في محاولة معالجة العجز في المعلمين، كما وتنظم حوارات سياسية دولية لدعم التعاون وتوفير التركيز وزيادة الزخم على القضايا الحاسمة للمعلمين من أجل التعليم للجميع.

وتضم مجموعة العمل أكثر من ٧٠ عضوا، بما في ذلك الحكومات ومنظمات المجتمع المدني ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية الدولية، وتستضيفها اليونسكو ولها لجنة توجيهية بما في ذلك الحكومات من مختلف المناطق وممثلي الجهات المانحة والمنظمات الحكومية الدولية والإقليمية، والمنظمات غير الحكومية الدولية / منظمات المجتمع المدني. وتمتلك المنظمة الدولية للتعليم أحد مقاعد المجتمع المدني التي تمثل المعلمين، فيما تمثل الحملة العالمية للتعليم GCE والخدمة التطوعية في الخارج/VSO مجموعات المجتمع المدني الأخرى والمنظمات غير الحكومية.

المصدر: http://www.teachersforefa.unesco.org

تثمين دور المعلمين والاستثمار فيهم

مما لا شك فيه، أن نجاح أو فشل النظام التعليمي يعتمد على جودة ونوعية معلميه، ولكي يضمن النظام التعليمي تنمية وتطوير مهارات جميع المتعلمين من الأطفال والشباب والكبار، فعليه امتلاك العدد الكافي من المعلمين النوعيين والجيدين، وممن تلقوا التدريب الأولي بجودة عالية والتطوير المهني المستمر والرواتب الممتازة التي تقدر مهنيتهم واحترافيتهم والتي تدفع لهم في الوقت المناسب، مع التقييم الذي يسهم في التنمية والمسؤولية في المدرسة والمجتمع، وهذا يعني أن على الحكومات وبدعم من المجتمع المدني والشركاء الآخرين وضع وتنفيذ سياسات شاملة معنية بالمعلم ومعالجة قضايا التوظيف والتدريب والتوزيع والاستقطاب المهني والتطوير المهني المستمر والدعم والرواتب والحوافز وظروف العمل، ويجب وضع وتنفيذ السياسات المعنية المعلم بالتشاور مع منظمات المعلمين والمعلمين أنفسهم، حسب توصية منظمة العمل الدولية/اليونسكو بشأن أوضاع المعلمين (١٩٦٦).

ففكرة أن تتمكن نظم التعليم في البلدان منخفضة ومتوسطة من تحقيق التعليم دون الاستثمار في المعلمين والتعليم هي انتهاك لحقوق الإنسان، حيث تعمل على حرمان الأطفال والشباب والكبار في البلدان النامية من الفرص نفسها المتوفرة في البلدان المتقدمة. وهي تعني غياب الطموح الذي يشير إلى أن الدروس المستفادة من نظم التعليم عالية الأداء غير صالحة، وأن المعلمين غير المدربين وغير المؤهلين يكفون وهم جيدون بما فيه الكفاية بالنسبة للهند أو السنغال وموزامبيق، ولكنهم ليسوا كذلك بالنسبة لفنلندا أو كندا. لكن الأطفال في الهند والسنغال وموزمبيق لهم نفس الحقوق، وأولياء أمورهم لهم نفس التطلعات، فإذا كنا نؤمن بتوفير التعليم النوعي لكل طالب فيجب تحقيق الاستثمار في المعلمين.

٤. التمويل

لا يمكن توظيف وتطوير القوى العاملة المهنية من المعلمين المؤهلين وذوي المهارات ودعمهم لتقديم تعليم عالي الجودة من دون التمويل المناسب، الأمر الذي يتطلب التركيز على جميع العناصر التالية:

- **التزام الحكومة ماليا وبما يتناسب مع حجم المشكلة والتوزيع العادل للموارد،**
- **المزيد من الدعم المخصص من الجهات المانحة،**
- **إطار اقتصاد كلي لا يحد من الاستثمار في المعلمين،**
- **الشفافية والمساءلة في إعداد الميزانية والإنفاق، بحيث يستطيع المواطنون إخضاع الحكومات للمساءلة.**

الإنفاق الوطني الحكومي

يعتمد كم وكيفية استثمار الحكومات في معلمي التعليم الأساسي (ما قبل الابتدائية والابتدائية والإعدادية) على عوامل مختلفة: الالتزام العام بالاستثمار في مجالات التعليم والتعليم الأساسي و- على وجه التحديد - في المعلمين، والموارد المتاحة وحرية إنفاق تلك الموارد وارتباطها، والعدالة الإنصاف وفعالية هذا الإنفاق.

وفيما يتعلق بالسؤال الأول، الالتزام، يشير متوسط مستويات الاستثمار إلى أن الحكومات في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل تضع التعليم وخاصة التعليم الأساسي (ما قبل الابتدائية والابتدائية والإعدادية) كأولوية قصوى في الميزانيات الوطنية، حيث يعد التعليم البند الأكبر في الميزانيات الوطنية، وتنفق العديد من الحكومات ما يقرب من الهدف المحدد الموصى به أي ٦٪ من الناتج المحلي الإجمالي. وتظهر بيانات معهد اليونسكو للإحصاء أنه، وفي المتوسط، تخصص البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الدخل المتوسط الأدنى ١٦٪ من مجموع ميزانياتها الوطنية للتعليم العام وأقل قليلا من ١١٪ على التعليم الأساسي. وإذا نظرنا إلى البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، ترتفع نسبة ما يتم تخصيصه للتعليم العام إلى ١٧٪ وأقل من ١٢٪ للتعليم الأساسي[٨٢]، فعلى الحكومات تخصيص ما لا يقل عن ٢٠٪ من ميزانياتها للتعليم، وتخصيص نصف هذه النسبة (لا يقل عن ١٠٪ إلى ١٢٪ من الميزانيات العامة) للتعليم الأساسي - على الرغم من الحاجة إلى أكثر من ذلك بكثير في بعض الحالات.

وبالطبع، فليس كل الإنفاق على المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي هو جزء من ميزانية التعليم الأساسي: فالتدريب ما قبل الخدمة في معاهد تدريب المعلمين، على سبيل المثال، سيكون جزءا وبنسبة كبيرة من التعليم العالي والتدريب المهني، ولكن الحاجة الماسة لزيادة عدد معلمي التعليم الأساسي وتحسين وضعهم المهني والتطوير المستمر أثناء الخدمة تؤكد الأهمية البالغة للاستثمارات الكبيرة في التعليم الأساسي.

وتخفي المعدلات بعض الاختلافات: فقد أشارت تنزانيا، على سبيل المثال، أنها تنفق أكثر من ٢٠٪ من إجمالي ميزانيتها الحكومية على التعليم الأساسي، فيما إشارات كل من وبوركينا فاسو وموزمبيق وبوروندي وغامبيا، وبليز، وفانواتو والمكسيك إلى إنفاق أكثر من ١٤٪، فيما أشارات جمهورية الكونغو الديمقراطية، وسريلانكا، وجورجيا، وموريشيوس، وصربيا إلى تخصيص أقل من ٥٪ من إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم.

ولا تتوفر بيانات سابقة كافية للحكم فيما إذا كانت الحكومات في البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الدخل المتوسط الأدنى، قد زادت أو خفضت من تركيزها على التعليم الأساسي، وفي البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى، هناك بعض الاتجاهات نحو انخفاض طفيف في المخصصات للتعليم الأساسي. والبرازيل هي استثناء واحد ملحوظ، حيث زادت وباطراد النسبة المخصصة من الميزانية للتعليم الأساسي من ٧,٧٪ في عام ٢٠٠٠ إلى ١١,٩٪ في عام ٢٠٠٩، من خلال الزيادات في ميزانية التعليم العام ومخصصات التعليم الأساسي.

BOX 8: البرازيل - التعبئة العامة لزيادة الاستثمار في التعليم والمعلمين

في الآونة الأخيرة، حقق نشطاء التعليم في البرازيل، بمن فيهم المعلمين، نجاحات مهمة على صعيد حماية الاستثمار في التعليم، وضمان الحد الأدنى من الأجور للمعلمين

علماً بأنه يتم تجاهل قانون الحد الأدنى للأجور المعمول به في البرازيل منذ عام ٢٠٠٨، ولا يتم تطبيقه على المعلمين، حيث أشارت نقابة المعلمين في البرازيل (الاتحاد الوطني للمعلمين CNTE) إلى تلقي المعلمين في ١٧ ولاية على الأقل الحد الأدنى من الأجور وبما يصل إلى ثلثي الحد الأدنى القانوني، كما أشار بعض المعلمين إلى اضطرارهم للعمل بوظيفتين لتوفير احتياجاتهم، وبرزت مشكلة كبيرة تتعلق بدافعية المعلمين، كما أشار المسح الدولي حول التعليم والتعلم الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD في عام ٢٠٠٨ إلى أن متوسط الرضا الوظيفي بين المعلمين البرازيليين كان أقل بكثير عن المعدل. ويضطر العديد من المعلمين الى ترك مهنة التعليم بعد ٣ أو ٤ سنوات فقط.

وفي الوقت نفسه، تسعى منظمات المجتمع المدني بقيادة حملة الحق في التعليم في البرازيل لضمان استمرار الاستثمار في التعليم بهدف تحسين الجودة وضمان حصول كل طفل برازيلي على التعليم الجيد، وأطلقت حملة الحق في التعليم في البرازيل حملة PNE para valer، والتي دعت إلى تخصيص ما لا يقل عن ١٠٪ من الناتج المحلي الإجمالي للإنفاق على التعليم، حيث عملت على الضغط على الحكومة بشكل مباشر وتعبئة المجتمعات المحلية لدعم هذا الهدف، وخلال شهر آذار/ مارس ٢٠١٢، أعلن الاتحاد الوطني للمعلمين CNTE العضو في مجلس الحملة البرازيلية الإضراب للمطالبة بتنفيذ الحد الأدنى للأجور للمعلمين وبـ ١٠٪ من الناتج المحلي الإجمالي كحد أدنى للاستثمار في مجال التعليم.

وخلال نيسان/أبريل ٢٠١٢، أعلنت وزارة التربية والتعليم البرازيلية عن حد أدنى جديد للأجور بالنسبة للمعلمين أي ١٤٥١ ريال (حوالي ٨٢٠ دولار أمريكي) بالشهر، وأكد وزير التربية والتعليم البرازيلي الوازيو ميركادانتي على أهمية هذا الحد الأدنى للأجور ورفض الدعوات من قبل بعض البلديات للتنازل عن الحد الأدنى، وقال انه "لن يكون لدينا تعليما جيدا إذا كان يقدم التعليم الرواتب الأكثر استقطابا... وعلينا خلق ثقافة أن يكون التعليم من الأولويات القصوى" ولكن ورغم إقرار الحد الأدنى لأجور المعلمين، لم تسهم الحكومة الاتحادية في دعم الولايات والبلديات لتغطية هذا الحد الأدنى.

ومع ذلك قد يكون هناك المزيد من التمويل للاستثمار في المعلمين خلال السنوات المقبلة على المستوى الوطني، فخلال شهر حزيران/يونيو ٢٠١٢، وبعد ١٨ شهرا من المفاوضات، اتخذ المؤتمر الوطني البرازيلي خطوة تاريخية بإقرار تخصيص ١٠٪ من الناتج المحلي الإجمالي كاستثمار في التعليم العام، كجزء من خطة التعليم الوطنية. وتنفق البرازيل حاليا ٥,١٪ فقط من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، والاتفاق الجديد ينص على أن تصل نسبة الإنفاق إلى ٧٪ من الناتج المحلي الإجمالي في غضون خمس سنوات، و١٠٪ خلال ١٠ سنوات والتي تبلغ ٢٥٠ مليار دولار، وقد تم رفع القانون المقترح إلى مجلس الشيوخ للتقييم والتصويت، مما يعني أن هناك بعض الخطوات التي يجب اتخاذها قبل إقرار هذا القانون بصيغته النهائية.

علماً بأن المسودات السابقة للخطة اقترحت تخصيص ٨٪ من الناتج المحلي الإجمالي لتمويل التعليم، إلا أن ضغط الرأي العام وإضرابات المعلمين والضغط الجماهيري الكبير ساعد على زيادة الاستثمار في التعليم، حيث أشار دانيال كارا/ منسق حملة الحق في التعليم في البرازيل أن "هناك عاملين رئيسيين وراء إقرار القانون: عمل الحملة التقني والفني والذي أثبت الحاجة إلى ١٠٪، والدعوة من خلال التعبئة الشعبية."

المصادر: المنظمة الدولية للتعليم، حملة الحق في التعليم في البرازيل، كليد (حملة أمريكا اللاتينية للحق في التعليم)؛ http://noticias.terra.com.br

وتحتل الرواتب والأجور نسبة كبيرة من الإنفاق ضمن هذه الميزانيات، فنسبة الإنفاق على التعليم التي تذهب للرواتب في المؤسسات العامة هي متشابهة جدا عبر مجموعات الدخل، لتتراوح ما بين ٤٥٪ إلى ٩٥٪، وبمتوسط حوالي ٧٢٪ إلى ٧٥٪[٨٣] - وبالطبع، فليست جميع هذه الرواتب والأجور في قطاع التعليم هي للمعلمين، وفي الماضي، فرض صندوق النقد الدولي سقفاً أعلى للرواتب والأجور كجزء من شروط الإقراض مما أدى إلى تجميد رواتب المعلمين وتوظيفهم، إلا أنه ومؤخراً، ورغم أن أحدث الاتفاقيات مع صندوق النقد الدولي قد شددت الخناق على فاتورة الأجور وبصورة فاضحة- كما هو الحال في غينيا ومالاوي – إلا أنها استثنت المعلمين من هذه التشديدات والقيود، حيث اعترفت بالحاجة لتوظيف المزيد من المعلمين[٨٤]، حيث يعد هذا الأمر تطورا إيجابيا، يعكس في جزء منه المخاوف الشديدة التي عبر عنها المجتمع المدني على مدى عدة سنوات.

ومع ذلك، فإن غياب هذه التشديدات والقيود صراحة لا يضمن خلق إطار يسمح بالتوسع اللازم في القوى العاملة من المعلمين – وليس فقط كفاية الرواتب وظروف العمل المناسبة، بل بناء الهيكلية اللازمة للتدريب. كما أن العديد من الأطر المالية لصندوق النقد الدولي لا زالت تتبنى خفض فواتير الأجور في الحكومة، مما يحد من توظيف المعلمين، رغم تصريحاتها باستثناء القوى العاملة من المعلمين من هذا التخفيض، إضافة للعجز والتضخم والتي يمكن أن يعيق الجهود الرامية لزيادة أعداد المعلمين وتوفير التدريب. فعلى الوكالات المانحة، وخاصة صندوق النقد الدولي، العمل مع الحكومات، من خلال عمليات منفتحة على المجتمع المدني بما في ذلك نقابات المعلمين، على أطر الاقتصاد الكلي للسماح بالتوسع الكبير في أعداد المعلمين – وتبني ذلك كاستثمار إنتاجي وليس مجرد تضخم في الإنفاق الاجتماعي.

BOX 9: الباكستان - فجوة التمويل

في أعقاب تبني سلسة أطر السياسة التعليمية - ١٥ إطارا منذ الاستقلال في عام ١٩٤٧- وضع مجلس سياسة التعليم الوطني في باكستان إطارا لسنة ٢٠٠٩ ضم معايير متقدمة للمعلمين وتدريب المعلمين وتوحيد الاعتماد، والترقية على أساس الجدارة والتطوير المهني، وقد وضعت هذه المعايير بعد إجراء سلسلة من المشاورات في جميع أنحاء البلاد، والعديد من عناصر هذه السياسات هي موضع ترحيب كبير بالإضافة إلى الترحيب بدعم بعض الشركاء المانحين لإصلاح تدريب المعلمين في باكستان. ومع ذلك، لا يزال الإنفاق الحكومي منخفضاً جدا لضمان نجاح تنفيذ هذه السياسات، وهناك حاجة إلى التركيز بصورة أكبر على التمويل.

وقد اتجهت سياسة ٢٠٠٩ بعيدا عن بعض عناصر التعليم للجميع "خطة العمل الوطنية" التي اعتمدت عام ٢٠٠٠، فرغم محاولتها توظيف المزيد من المعلمين وتحسين مؤسسات تدريب المعلمين ورفع مستوى أفضل الممارسات في تدريب المعلمين، إلا أنها أوصت بتخفيف شروط ومؤهلات تعيين المعلمين في المناطق النائية، مما يسهم بتراجع جودة تعليم الأطفال في تلك المناطق، وقد حددت سياسة الإصلاح لعام ٢٠٠٩، معايير أعلى لتعليم المعلمين، وبدرجة البكالوريوس كحد أدنى والتخلص التدريجي من الشهادات الحالية (ما بعد الإعدادية وما بعد الثانوية) , واقترحت مع ذلك، دبلوم ما بعد الثانوية كخطوة وسطية لحين توفر معلمين بمؤهلات أعلى، هذه المعايير المهنية الجديدة للمعلمين في باكستان تسهم في تعزيز عدد من الإصلاحات التي تصممها وتمولها الحكومة والجهات المانحة أو المنظمات غير الحكومية في أحياء أو مناطق معزولة، ويتم حالاً تطبيق هذه المعايير الوطنية كإطار لتوظيف وتوزيع وترقية وتطوير المعلمين ومهنة التعليم.

ولكن الطريق لا زال طويلا نحو التوظيف والتمويل، ففي المرحلة الابتدائية، على سبيل المثال، ووفقا لأرقام معهد اليونسكو للإحصاء، لا زالت الباكستان تعاني من فجوة كبيرة جدا في أعداد المعلمين: في عام ٢٠١٠، بلغ عدد معلمين المدارس الابتدائية ٤٦٣٦٧٤ (من أصل ١,٤٤ مليون معلم في جميع المستويات، بما في ذلك تدريب المعلمين) – ولكن الباكستان بحاجة إلى ٥٢٥٧٥٧ معلم لتحقيق التعليم الابتدائي الشامل بحلول عام ٢٠١٥. وهذا يتطلب التوسع بإعداد المعلمين بمعدل ٣٪ سنويا، أي توظيف أكثر من ١٢٠٠٠ معلم إضافي كل سنة من عام ٢٠١١ إلى عام ٢٠١٥، وحتى الآن لم تقم الباكستان بمثل هذا التوسع في القوى العاملة من المعلمين وبمثل هذا المعدل. وعلاوة على ذلك، فإن استبدال المعلمين المتقاعدين والذين يتركون مهنة التعليم تعني الحاجة توظيف ١٢٢٠٠٠ معلم بديل خلال خمس سنوات (بافتراض معدل استنزاف يصل الى ٥٪ سنويا)، وارتفاع مستوى المعايير يتطلب التركيز على تدريب المعلمين أثناء الخدمة ورفع مستواهم، وهناك ١٨٤ معهد لتدريب المعلمين في الباكستان (٣٣منها يديرها القطاع الخاص) و٣٠٠ مركز لتدريب المعلمين في المقاطعات.

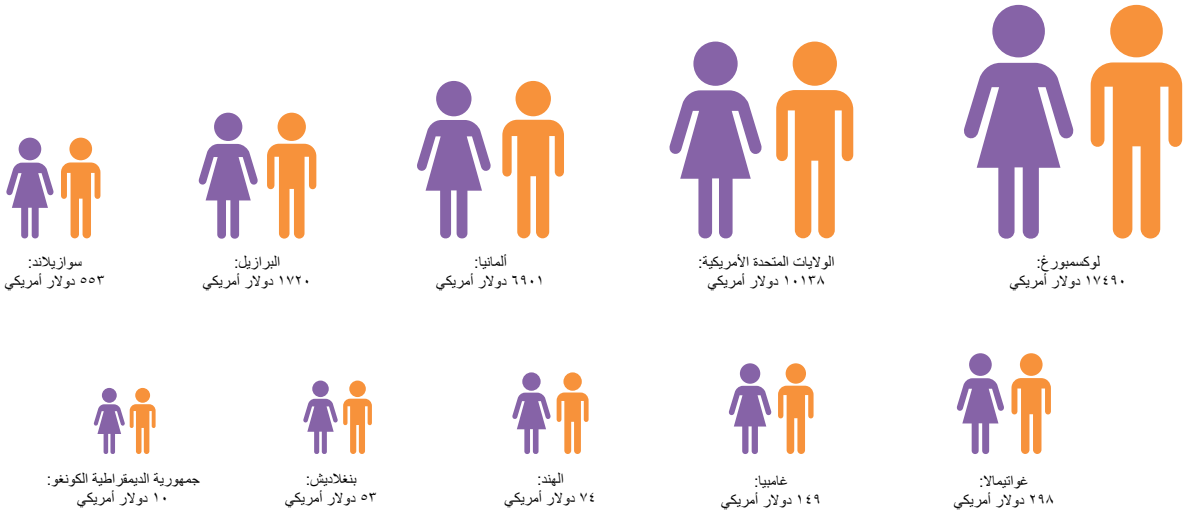
والتمويل يعد مصدراً كبيراً للقلق، فقد أظهرت بعض الجهات المانحة دعما قويا لتأهيل المعلمين، حيث قدمت الولايات المتحدة، على سبيل المثال، التمويل لدعم مشروع تعزيز المعلم (STEP) لبناء قدرات المعلمين، بما في ذلك من خلال تدريب المعلمين والتركيز على أساليب التدريس والتدريب العملي، ولكن تبقى هناك حاجة للمزيد، فما زالت مستويات التمويل المحلي دون المستوى المطلوب، ففي عام ٢٠١٠، أنفقت الباكستان أقل من ١٠٪ من ميزانيتها على التعليم (على جميع المستويات) أي ما يعادل نحو ٢,٤٪ من الناتج المحلي الإجمالي. ولا تتوفر بيانات حول نسبة ما تم تخصيصه للتعليم الأساسي، ولكن من الواضح أن مستوى الإنفاق هذا أقل بكثير من الأهداف الدولية: تدعو الحملة العالمية للتعليم والمنظمة الدولية للتعليم بتخصيص ما لا يقل عن ١٠ إلى ١٢٪ من الميزانية الوطنية للإنفاق على التعليم الأساسي وحده، من ضمن ٢٠٪ المخصصة للتعليم في الميزانية الوطنية، أو ٦٪ من الناتج المحلي الإجمالي. وبالمستوى الحالي من الإنفاق، يصعب تحقيق التعليم والحفاظ عليه بجودة عالية وكمهنة ذات مكانة عالية وتلبية احتياجات الرواتب والتدريب أثناء الخدمة.

وبالإضافة إلى زيادة الاستثمار، تدعو جمعية جودة التعليم في الباكستان إلى الابتكار في تدريب المعلمين والذي يشمل المساواة في الحصول على التدريب المستمر واستخدام الأساليب الحديثة والتوظيف على أساس الجدارة وتعزيز الأداء ووضع الحوافز للاحتفاظ بالمعلمين، والعمل الفعلي لتوظيف المزيد من المعلمات في التعليم الابتدائي.

المصادر: جمعية جودة التعليم في الباكستان ومعهد اليونسكو للإحصاء

وفيما يتعلق بالمسألة الثانية التي تتعلق بالموارد المتاحة، فإن الصورة غير مشجعة ومحبطة للغاية، فالبلدان ذات الدخل المنخفض، وعلى وجه الخصوص، لم تحقق أي مستوى يقارب على الأقل حجم موارد التعليم المتاحة للبلدان الغنية. وعلى الرغم من المخصصات الكبيرة كنسبة مئوية من مجموع الميزانيات، فإن نسبة الإنفاق لكل تلميذ في المتوسط في المدارس الابتدائية هي ٧٢ دولارا فقط للعام في البلدان ذات الدخل المنخفض، مقارنة مع ٧٨٨ دولارا في البلدان المتوسطة الدخل (رغم أن المعدل كبير هنا) و٧٦٠٩ دولارا في البلدان ذات الدخل المرتفع[٨٥]. والفرق في حجم الموارد المتاحة ضخم جداً: فقد أنفقت ليبيريا، على سبيل المثال، ١١،٦٤ دولارا لكل تلميذ في المدارس الابتدائية في عام ٢٠٠٨ (آخر سنة تتوفر عنها بيانات). ولكنها وحتى لو أنفقت كامل ميزانيتها الوطنية على التعليم الابتدائي، فستصل إلى ٧١٤ دولارا فقط لكل تلميذ - أقل من ١٠/١من معدل إنفاق البلدان المرتفعة الدخل.

الشكل ٥: عينة من الإنفاق العام الفعلي على التعليم لكل تلميذ، بالدولار الأمريكي



وفي هذا السياق، فإن إيجاد وتحرير الموارد الإضافية اللازمة لملء الفجوة في المعلمين المؤهلين والمدربين يتطلب العمل على المستويين المحلي والدولي. فمحليا، على البلدان بذل كل ما في وسعها لتحقيق أقصى قدر من الإيرادات العامة، من خلال فرض ضرائب تصاعدية لزيادة الإيرادات المتاحة للتعليم الأساسي (انظر الـ Box). ودوليا، يجب أن يكون هناك جهد منسق لتضييق الخناق على التهرب الضريبي والملاذات الضريبية، لمنع تسرب الأموال من البلدان التي هي في أمس الحاجة إلى الإيرادات لضمان أن يكون لكل طفل معلم مؤهل. وعلاوة على ذلك، على البلدان المانحة بذل المزيد من الجهود لضمان أن يكون الدعم الذي تقدمه بالمستوى والنوعية اللازمة للتعامل مع هذه الأزمة (سنتم مناقشتها في القسم التالي).

وتتعلق المسألة الأخيرة بتنفيذ الميزانية- أي ضمان العدالة والإنصاف في إنفاق المبالغ المتوفرة في المناطق التي تشتد فيها الحاجة إليها، فقد أظهر استطلاع لنقابات المعلمين في عام ٢٠١١ أن أكثر من النصف يعتقدون أن حكوماتهم لم تنفذ سياساتها لمعالجة عدم المساواة في توزيع الموارد[٨٦]. ومن هنا تبرز أهمية عمليات التخطيط التي تشمل على قضايا الإنصاف والتوزيع، وهنا أيضاً تبرز أهمية مراقبة ومشاركة المجتمع المدني. فالإنفاق العملي والفعال يتطلب تحقيق الشفافية في إعداد الميزانيات وجهودا نشطة لإشراك ممثلي المواطنين في مناقشة هذه الميزانيات والتأثير فيها، والانفتاح على كيفية إنفاق الأموال وما يتعلق بخدمة التعليم. وعلى المواطنين امتلاك القدرة على التأثير في الكيفية التي يتم من خلالها تخصيص الأموال وتتبع الإنفاق في مجتمعاتهم المحلية. ففي بوركينا فاسو، على سبيل المثال، عمل التحالف الوطني للتعليم للجميع مع البرلمانيين لإنشاء خط ميزانية للتعليم الشامل ضمن الميزانية الوطنية. كما شكل التحالف الباكستاني للتعليم مجموعة مراقبة الميزانية لتتبع تنفيذ ميزانية التعليم العام في مناطق منتقاة، وتم تجريب هذا في أربع مقاطعات في عام ٢٠١٢. كما أطلق تحالف التعليم في جمهورية الدومينيكان مبادرة مراقبة الميزانية والتي تصدر رسائل إخبارية وقامت بالتعبئة الوطنية لزيادة ميزانية التعليم.

BOX 10: المعلمون والضرائب: تحالف استراتيجي

يجب تشجيع الحكومات على توسيع مخصصات التعليم في ميزانياتها لبلوغ وتجاوز مؤشر الـ ٢٠٪، ولكن هذا لا يكفي أيضاً، كما أخفقت مساعدات الجهات المانحة في سد هذه الفجوة، فعلى الحكومات الوطنية ليس فقط أن تكتفي بمخصصات الميزانية بل عليها توسيع الإيرادات بشكل كبير من خلال الضرائب المحلية التصاعدية، وهناك فوائد جمة لذلك: ففي أفريقيا، تصل قيمة الإيرادات الضريبية هي عشرة أمثال المساعدات الخارجية. وعلاوة على ذلك، غالباً ما تدفع رواتب المعلمين من عائدات الضرائب، والتي هي أكثر قابلية للتنبؤ من المساعدات لتغطية التكاليف الدورية.

وعلى نشطاء التعليم المشاركة بنشاط في الحملات الوطنية والدولية لتوسيع القاعدة الضريبية المحلية وتعزيز العدالة الضريبية، وهذا لا يعني أن تستهدف الحملات الناس العاديين ليدفعوا المزيد من الضرائب، بل ضمان جمع الضرائب من المقتدرين على ذلك، ففي البلدان منخفضة الدخل، يدفع المواطنون ضريبة القيمة المضافة على مشترياتهم وهم لا يدركون ذلك، وهذه ضريبة تنازلية – أي أن الفقراء يدفعون حصة أكبر من دخلهم مقارنة مع الأغنياء. وفي الوقت ذاته يتهرب الأغنياء من دفع الضرائب- كما تفعل الشركات الكبرى في العالم. وهناك أكثر من ٢١ تريليون دولار من الهرب الضريبي في الملاذات الضريبية – ويعود ما يقرب من ١٠ تريليون دولار لـ منها لـ ١٠٠٠٠٠ شخص فقط، كما أن قيمة التهرب الضريبي للشركات المتعددة الجنسيات مذهلة أيضاً، حيث تتم عملية التهرب من خلال عدة طرق، كالتفاوض مع الحكومات حول الإعفاءات الضريبية، حيث تخشى الحكومات فقدان الاستثمارات أو التفاوض مع النخب السياسية الفاسدة، أو عن طريق "تحويل التسعير" حيث يتم الإفصاح عن الإرباح في المناطق ذات النسب الضريبية الأدنى.

وفي العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض يمكن مضاعفة ميزانية التعليم خلال يوم واحد لو التزمت الشركات الكبرى والتزم الأغنياء بدفع الضرائب العادلة. ففي أوغندا، ومن خلال إنهاء الإعفاءات الضريبية التي قدمت للشركات، يمكن زيادة الميزانية الوطنية بنسبة ٢٧٠ مليون دولار في السنة، وبما يكفي لدفع رواتب عشرات الآلاف معلم من المعلمين الجدد، أو التوسع الهائل في تدريب المعلمين.

وينشط العديد من أعضاء الحملة العالمية للتعليم في إثارة قضية الصلة القوية بين العدالة الضريبية وزيادة التمويل للتعليم. فعلى سبيل المثال، أصدرت المنظمة الدولية للتعليم تقريرا حول "الضرائب المفروضة على الشركات العالمية وموارد الخدمات العامة النوعية وذات الجودة" (٢٠١١) كما أطلقت منظمة أكشن أيد حملة حول إنفاق الضرائب التصاعدية، للتركيز على تعليم الفتيات ضمن الضرائب في السنوات القادمة. والآن، وبرغم ضياع الأموال الضخمة عبر الغش والملاذات الضريبية، حان الوقت لنشطاء التعليم لمزيد من التكاتف مع نشطاء حملات تحقيق العدالة الضريبية – لإطلاق حملات وطنية ضخمة تحمل الحكومات والشركات الكبرى مسؤولية تحقيق العدالة الضريبية.

مع الشكر لمنظمة أكشن أيد عضو الحملة العالمية للتعليم لإعداد هذه المعلومات

المصادر: www.taxjusticenetwork.org؛ www.actionaid.org

تمويل المانحين للتعليم

الجهات المانحة الثنائية

إذا استطاعت حكومات العديد من البلدان المتلقية للمساعدات تقديم التزامات كبيرة من خلال موارد شحيحة جدا، فهذا الأمر لا ينطبق على البلدان المانحة، فمجموع فجوة التمويل الخارجي للتعليم الأساسي في أفقر البلدان يصل إلى ١٦ مليار دولار – يقدم منها حاليا وبما لا يكفي ٣ بلايين دولار من المساعدات، ووصل مجموع ما قدمته جميع الجهات المانحة (الثنائية والمتعددة الأطراف) لجميع البلدان منخفضة الدخل ومتوسطة الدخل في عام ٢٠٠٩ إلى ٥,٦ مليار دولار، بزيادة طفيفة عن العام السابق. ومع ذلك، تقدم الكثير من هذه المساعدات على شكل قروض من البنك الدولي، أكبر مزود لتمويل التعليم الأساسي (انظر الـ Box)، ويتركز الكثير منها في عدد قليل من البلدان[٨٧].

وهذه المساهمات لا تفي بما هو مطلوب وما تم التعهد به وحسب، ولكن أيضا بما هو ممكن. فقد كان للأزمة الاقتصادية العالمية تأثير واضح على ميزانيات المعونة، ومن المرجح أن يستمر ذلك - ولكن حتى في نطاق الميزانيات الحالية تخفق الجهات المانحة وبصورة صارخة بتحقيق التزاماتها نحو التعليم الأساسي. وحتى لو افترضنا أن أقل من ١٢٪ من موازنة الدعم العامة من جميع الجهات المانحة تذهب للتعليم الأساسي- وهو افتراض سخي على أساس متوسط الميزانية المخصصة البلدان ذات الدخل المنخفض- فقد قدمت ٢٣ جهة مانحة من الجهات المانحة الثنائية الرئيسية التي تشكل لجنة المساعدة الإنمائية DAC التابعة لـ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD جميعها أقل من ٣٪ من إجمالي مساعداتها للتعليم الأساسي خلال الفترة ٢٠٠٥-٢٠١٠[٨٨]. كما أنسحب البنك الدولي، وفي الوقت نفسه، من التزامه بالإنفاق على التعليم في عام ٢٠١٠ (انظر الـ Box).

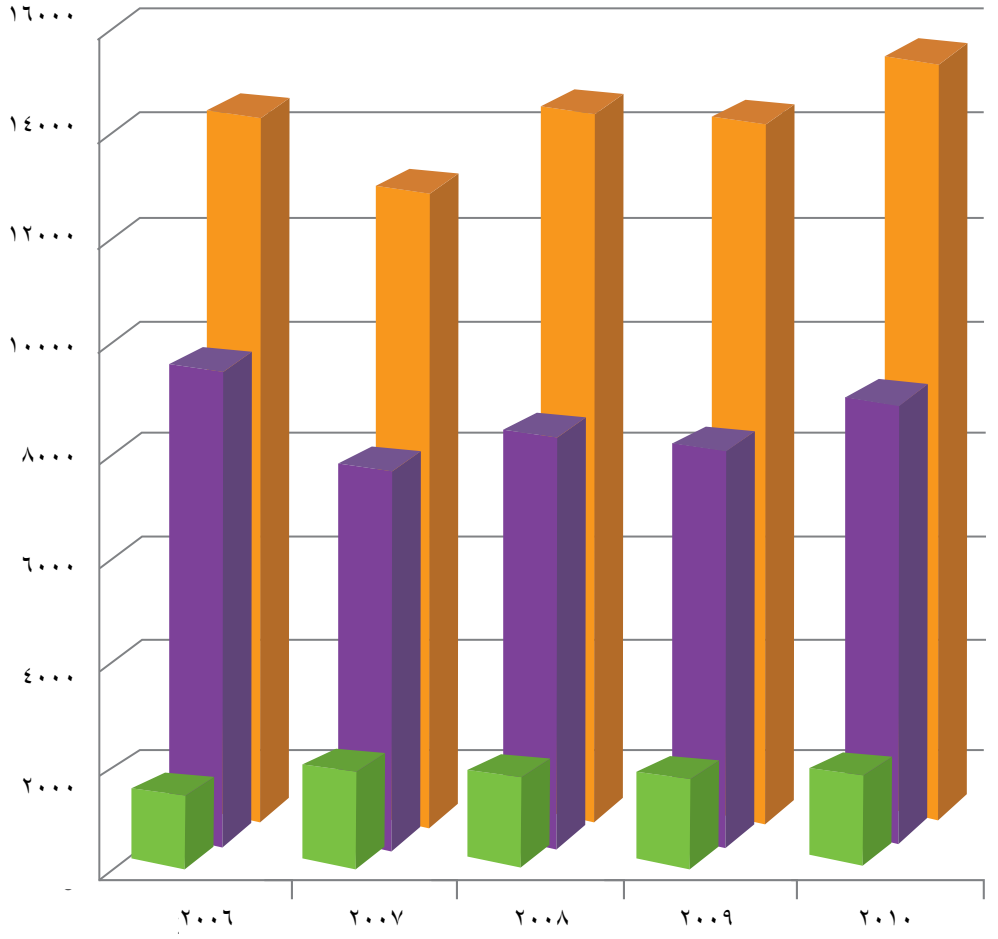
وهذا يدل إلى إخفاق وفشل المانحين للتعليم الأساسي بالالتزام بمساعدة البلدان منخفضة الدخل وذات الدخل المتوسط المتدني ذات الحاجة الضخمة للتمويل الخارجي، ومن بين الجهات المانحة الثنائية، أظهرت كل من هولندا ونيوزيلندا الالتزام الأكبر نحو التعليم الأساسي في السنوات الأخيرة، حيث خصصت كل منها ٨ و٩٪ من إجمالي تمويل التعاون الدولي للتعليم الأساسي في هذه الفترة. ومع ذلك، لم تعد هولندا تضع التعليم ضمن أولويات مساعداتها الثنائية، لذا، فستتراجع مساهمتها، رغم أنها لا تزال توفر دعما كبيرا للشراكة العالمية للتعليم. وقدم ما يقرب من نصف المانحين في لجنة المساعدة الإنمائية DAC الثنائية، ١١ بلدا - النمسا، إيطاليا، سويسرا، اليونان، كوريا، اليابان، بلجيكا، ألمانيا، البرتغال، فنلندا والولايات المتحدة- أقل من ٢٪ من إجمالي مساعداتهم للتعليم الأساسي، وتتضمن كذل نسبة دعم الميزانية.

فإذا قدمت الـ ٢٣ جهة من هذه الجهات المانحة الثنائية ١٠٪ من إجمالي ميزانيات المساعدة الإنمائية لما وراء البحار للتعليم على مدى خمس سنوات، فهذا يعني تقديم مبلغ ٣٥ مليار دولار- أي ما يعادل تقريبا أربعة أضعاف دعمها للتعليم الأساسي، وبتكثيف المساهمة الى ١٥٪ من إجمالي المساعدات – ضمن فكرة أهمية التعليم الأساسي لحقوق الإنسان والتنمية الوطنية- فهذا يعني تقديم مبلغ ٦٠ مليار دولار مقارنة بالمستويات الفعلية. يظهر مستوى الفرق في الشكل ٦ أدناه.

وهذه المخصصات هي الأكثر إثارة للقلق بالنظر إلى أن إجمالي المساعدات من الجهات المانحة في لجنة المساعدة الإنمائية DAC قد انخفضت في عام ٢٠١٠ لأول مرة منذ ١٤ عاما. المانحون يعطون أقل وما يعطونه يشكل نسبة صغيرة تذهب للتعليم الأساسي.

فالأهمية لا تكمن بحجم ما تقدمه الجهات المانحة، بل بالطريقة التي يقدم بها، فلا يمكن لتمويل قصير الأجل ولا يمكن التنبؤ به ومربوط بحجم الإنفاق في البلد المانح أو يتم تقديمه من خلال المشاريع من خارج الميزانية، أن يكون مجديا وموثوقا لتمويل التكاليف المتكررة الضخمة كرواتب المعلمين أو توسيع معاهد تدريب المعلمين. فدعم الميزانية طويل الأجل يعد من أفضل الطرق لتمويل مثل هذه التكاليف: وفي هذا الإطار بذل كل من نيوزيلندا والمملكة المتحدة قصارى جهدهما من خلال تقديمهما ٧,٥٪ و٨,٣٪ على التوالي من إجمالي مساعداتهما لدعم الميزانية خلال خمس سنوات حتى عام ٢٠١٠.

الشكل ٦: كان بمقدور مساهمات ٢٣ جهة مانحة ثنائية تتألف منها لجنة المساعدة الإنمائية/ OECD للتعليم الأساسي أن تحقق زيادة كبيرة لو التزمت بهدف تخصيص ١٠٪ (أو ١٥٪) من المساعدات للتعليم الأساسي (ملايين الدولارات الأمريكية).



وتتفاوت أكبر الجهات المانحة للتعليم الأساسي أيضا في مدى تركيزها على المعلمين عند تحديد وإيصال برامج مساعداتها. فبعضها يعلن صراحة دعمه للمعلمين، وتحقق بعض التقدم في سياق هدف محدد، والبعض الآخر لا يفصح عن دعمه لتدريب وتوظيف المعلمين على الإطلاق، وهنا تطالب الحملة العالمية للتعليم والمنظمة الدولية جميع الجهات المانحة لرصد والإبلاغ عن التقدم المحرز نحو دعم هدف: معلم مؤهل لكل طفل. وعلى المزيد من الجهات المانحة الثنائية الانضمام وتقديم الدعم النشط لمجموعة العمل الدولية المعنية بالمعلمين لتوفير التعليم للجميع.

الشراكة العالمية من أجل التعليم

الشراكة العالمية للتعليم (GPE، سابقا مبادرة المسار السريع للتعليم للجميع) هو عنصر مبتكر للدعم الدولي للتعليم في البلدان ذات الدخل المنخفض: أسست عام ٢٠٠٢، كشراكة بين حكومات الجنوب والوكالات المانحة الثنائية والمتعددة الأطراف والمعلمين وغيرهم من جماعات المجتمع المدني والمؤسسات الخاصة والقطاع الخاص، بهدف معلن هو تحقيق التعليم للجميع من خلال الدعم المنسق. هذا وتتبع قوة الشراكة العالمية للتعليم الحقيقية من مهامها التنسيقية وتركيزها على الخطط الوطنية: فهي تقوم بتجميع التمويل من عدد من الجهات المانحة الثنائية، وتقدمها للبلدان على أساس خططها الوطنية لقطاع التعليم، وليس لمشاريع محددة. ويجب إقرار الخطط من قبل مجموعة التنسيق المحلي للحكومة والجهات المانحة: وعلى المجتمع المدني بما في ذلك المعلمين الانضمام إلى هذه المجموعة، ولكن الحملة العالمية للتعليم المنظمة الدولية للتعليم تطالب باعتبار هذا المطلب كحد أدنى من المتطلبات للحصول على أموال الشراكة العالمية للتعليم.

ونظريا يعزز نهج الشراكة العالمية للتعليم الديمقراطية ونظم التعليم، والشراكة العالمية للتعليم ليست جهة مانحة ضخمة من حيث الكم - بمتوسط بلغ نحو ٢٠٠ مليون دولار سنويا على مدى العقد الماضي- ولكن تبرز أهميتها كمنتدى يجمع الجهات ذات العلاقة لمناقشة التعليم في البلدان منخفضة الدخل. وأحد مخاوف المجتمع المدني الرئيسية المتعلقة بالشراكة العالمية للتعليم هو المدى الذي تعكس فيه العمليات على الصعيد الوطني المبادئ التي حددها مجلس والأمانة العامة للشراكة العالمية للتعليم: تدار أموال الشراكة العالمية للتعليم على المستوى القطري من قبل أحد أعضاء الشراكة العالمية للتعليم - البنك الدولي، لـ٩٠٪ من الأموال – كما يرفع عدد من منظمات المجتمع المدني في عدد من البلدان (كان آخرها في أوغندا والكاميرون وإثيوبيا) تقريراً حول العمليات التي يتم فيها تهميش المجتمع المدني وأحيانا الأولويات الحكومية. فعلى الشراكة العالمية للتعليم أن تكون بمثابة شراكة حقيقية وعلى جميع المستويات.

وخلال اجتماعها في شهر حزيران/ يونيو/ ٢٠١٢ رحب مجلس الشراكة العالمية للتعليم بتبني تحسين فعالية المعلمين من خلال تدريبهم وتعيينهم واستبقاءهم ودعمهم لتوفير التعليم النوعي والجيد كواحدة من أهداف خطته الإستراتيجية الجديدة، وتقوم الأمانة العامة الشراكة العالمية للتعليم حاليا بإعداد ورقة إستراتيجية بشأن تنفيذ هذا الهدف ورفعها للمجلس. فيجب أن تكون هذه الإستراتيجية متجذرة نحو هدف توسيع القوى العاملة المدربة والمهنية من المعلمين، وفهم مدى أهمية هذا الأمر لضمان نتائج التعليم.

المانحين من القطاع الخاص

يمكن للمانحين من القطاع الخاص، بل ويجب عليهم التركيز بصورة أكبر على الاستثمار في التعليم الأساسي، فأهمية التعليم تبرر دعما أكبر بكثير، ومع ذلك، يجب أن يوضع في الاعتبار أن الحاجة الأساسية لتحسين نوعية المعلم تكمن في الاستثمار في النظم العامة للتدريب والتوزيع والاعتماد والدعم. والمبادرات خارج النظم الوطنية والتي يمولها القطاع الخاص تهدد بتقويض الجهود الوطنية وتسهم في الظلم وعدم المساواة. فعلى الجهات المانحة الخاصة البحث عن وسائل لدعم الخطط والنظم الوطنية، من خلال المساهمات في الصناديق المجمعة. ففي ليبيريا، على سبيل المثال، يسهم معهد المجتمع المفتوح في صندوق الأموال المجمعة للتعليم، كوسيلة هامة للمانحين من القطاع الخاص لتعزيز قدرات البلد - والتي من شأنها أن تشمل إعداد وإدارة المعلمين[٨٩].

وتعد الحاجة إلى الاستثمار في المعلمين حجر الأساس لبناء النظم التعليمي، كما يعد دعم التعليم أمرا أساسيا لدعم حقوق الإنسان والحد من الفقر وتمكين الأفراد وتنمية الاقتصاد وبناء الديمقراطية والسلام- ولكل هدف يبرر المساعدات الدولية والتعاون. وفي ضوء هذا الأمر، على الحكومات المانحة اتخاذ إجراءات فورية لتحسين أدائها فيما يتعلق بالمساعدات المقدمة للتعليم الأساسي- بما في ذلك المعلمين- كأمر مثير للحزن من حيث ما هو مطلوب وما هو ممكن.

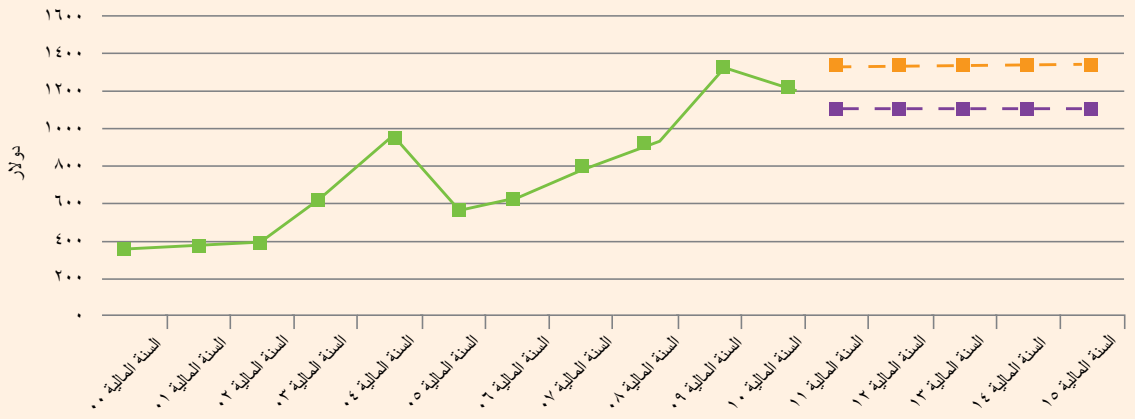
BOX 11: تمويل البنك الدولي للتعليم وتطوير المعلمين

نجح البنك الدولي في السنوات الأخيرة، في زيادة الدعم الذي يقدمه للتعليم الأساسي، ولكن نظرا للطبيعة المتفاوتة لهذا الدعم، لم تحقق أكثر البلدان التي تخلفت عن مسار تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية حول التعليم، وخاصة تلك الموجودة في شبه الصحراء الأفريقية، أية استفادة من هذا التمويل الإضافي، فخلال الفترة ما بين ٢٠٠١-٢٠١٠، تضاعف الدعم المقدم للتعليم الأساسي من المؤسسة الإنمائية الدولية (IDA)/ ذراع البنك الدولي لخدمة أشد البلدان فقراً ثلاث مرات، في حين انخفضت الحصة المقدمة لشبه الصحراء الأفريقية بنسبة ٩٪.

ولمعالجة هذا الأمر، تعهد البنك الدولي في عام ٢٠١٠ بزيادة الدعم الأساسي للتعليم في البلدان منخفضة الدخل بنحو ٧٥٠ مليون دولار خلال الفترة ٢٠١١-٢٠١٥، مشيرا إلى أن هذا يمثل زيادة ٤٠٪ من الإقراض للتعليم الأساسي عن السابق وخلال خمس سنوات (٢٠٠٦-٢٠١٠). ووصل دعم المؤسسة الدولية للتنمية للتعليم الأساسي ما يقارب ٤,٩ مليار دولار خلال الأعوام ٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠، ويعني هذا التعهد أنه سيتم تقديم نحو ٦,٨ مليار دولار للتعليم الأساسي خلال الأعوام ٢٠١١ إلى ٢٠١٥.

ومنذ ذلك الحين أصبح حجم الوعد، مثير للجدل، فبعد عام من الإعلان عن التعهد، ذكر البنك الدولي أن الزيادة بقيمة ٧٥٠ مليون دولار ستتم قياساً على خط الأساس السنوي بقيمة ٧٤٢ مليون دولار، مقابل خط الأساس الضمني بقيمة ١,٢ مليار دولار في البيانات الأصلية. مما خفض التعهد بتمويل التعليم بحوالي ٢,٣ مليار دولار، أي من ٦,٨ مليار دولار و٤,٥ مليار دولار، وقد تم تعديل هذه الأرقام لتكون منخفضة جدا بحيث أصبح الوفاء بتعهد البنك الدولي لا يمثل الآن زيادة ٤٠٪ في دعم التعليم الأساسي ولكن في الواقع انخفاضا بنسبة ٩٪.، وبحساباته الحالية، يتوقع البنك الدولي الوفاء بتعهده بنهاية السنة المالية ٢٠١٣ ليستكمل فعلياً تعهد الخمس سنوات في ثلاث سنوات، رغم أن إحدى تلك السنوات الثلاث (٢٠١١) شهد أدنى مستوى لتقديم التمويل للتعليم الأساسي خلال ١٠ سنوات تقريبا (٤٠٣ مليون دولار).

الفروقات في تعهدات المؤسسة الدولية للتنمية لدعم التعليم الاساسي

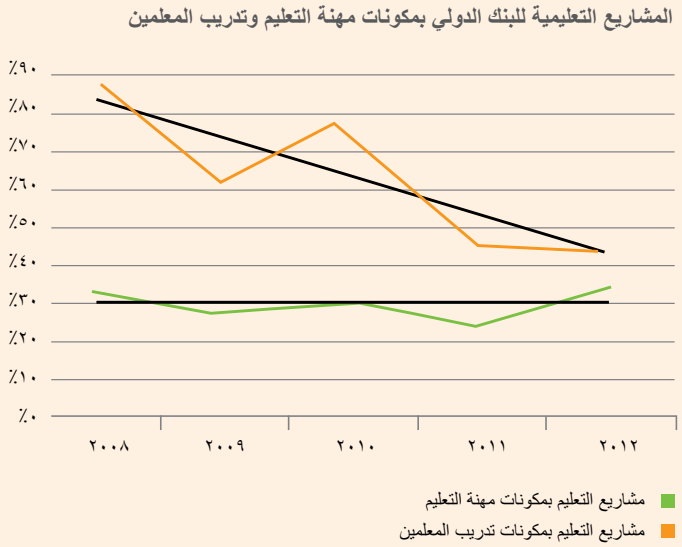


- التمويل الفعلي للمؤسسة الدولية للتنمية للتعليم الاساسي
- الحد الادنى المطلوب لتمويل المؤسسة الدولية للتنمية للتعليم الاساسي للإيفاء بالتعهد الأصلي لعام ٢٠١٠ بإسقاط توقعي خطي يبدأ عند حجم التمويل للسنة المالية ٢٠١٠
- الحد الادنى المطلوب لتمويل المؤسسة الدولية للتنمية للتعليم الاساسي للإيفاء بالتعهدات ٢٠١٠ الحالية والمعدلة عام ٢٠١١

وعلاوة على ذلك، لا يتوجب أن يؤدي مجمل الوفاء بالتعهد - سواء الأصلي أو المعدل – إلى إغفال الحاجة إلى تقديم الدعم للتعليم الأساسي في البلدان التي هي خرجت عن المسار نحو الوفاء بأهداف التعليم للجميع، ولا سيما بلدان شبه الصحراء الأفريقية حيث تراجع الدعم الذي يقدمه البنك للتعليم الأساسي.

ومع ذلك، زاد البنك الدولي وعلى مدى السنوات الخمس الماضية من عدد مشاريع التعليم ومن ٢١ مشروع عام ٢٠٠٨ إلى ٣٨ مشروع عام ٢٠١٢. وتؤثر هذه المشاريع في المقام الأول على المعلمين من خلال دعم مهنة التدريس (بما في ذلك شهادة المعلم والتوظيف والتوزيع والاستبقاء والمعايير وتقييم الأداء) وإعداد المعلمين (بما في ذلك التدريب قبل وأثناء الخدمة وإعادة هيكلة تعليم المعلم، وشبكات المعلمين). وفي المتوسط وخلال الفترة ما بين ٢٠٠٨ إلى ٢٠١٢، اشتملت ما يقرب من ثلث مكونات مشاريع التعليم على معالجة مهنة التدريس وثلثيها على أنشطة تعليمية للمعلمين، وفي حين أن نسبة مشاريع التعليم مع مكونات مهنة التدريس ظلت ثابتة نسبيا على مدى السنوات الخمس الماضية، إلا أن الزيادة في مشاريع البنك الدولي التعليمية لم تترجم إلى زيادة في دعم تدريب المعلمين. ففي عام ٢٠٠٨، جرى تنفيذ ١٨ إلى ٢١ مشروعا (٨٦٪) من مشاريع التعليم لدعم تعليم المعلم، وفي عام ٢٠١٢، جرى تنفيذ (١٧ من ٣٨ مشروعا، أو ٤٥٪) أي أقل من النصف من مشاريع تعليم المعلم.

BOX 11: تمويل البنك الدولي للتعليم وتطوير المعلمين



كما أن ليس كل دعم يقدمه البنك الدولي لتطوير القوى العاملة من المعلمين يعد أمراً إيجابياً. فرغم أن اعتراف البنك بالدور الحاسم والهام للمعلمين في التعليم قد لقي ترحيباً، إلا أنه كان السبب الرئيسي في نزع الطابع المهني والاحترافي عن مهنة التعليم من خلال توظيف المعلمين غير المؤهلين أو أشباه المعلمين وبعقود قصيرة الأجل – وبآثار كارثية على الجودة. كما شجعت مبادرة المنهج المنظم لتحقيق نتائج أفضل للتعليم (SABER) تشجع على استخدام المكافآت المالية المعلم كوسيلة شخصية للعقاب والثواب ("الأجر حسب الجدارة")، على الرغم من أنه (كما ذكر في أماكن أخرى في هذا التقرير) لم تتوفر الدلائل تدعم هذه المنهجية، والتي لقيت معارضة كبيرة من الخبراء والكثير من الأدلة والشواهد على مضارها وسلبياتها، حيث توصي المبادرة بقمع صوت المعلمين من خلال مناهضة جهود نقابات المعلمين رغم حق المعلمين بتنظيم أنفسهم.

تدعو الحملة العالمية للتعليم والمنظمة الدولية للتعليم البنك لتقديم الدعم للتعليم الأساسي في بلدان المؤسسة الدولية للتنمية بقيمة ٦,٨ مليون دولار على الأقل من عام ٢٠١١ إلى عام ٢٠١٥، لضمان تحقيق نمو الدعم في شبه الصحراء الأفريقية، والتخلي عن كل الدعم حسب الجدارة ومناهضة نقابات المعلمين.

مع الشكر لعضو الحملة العالمية للتعليم صندوق Results التعليمي لإعداد النص حول تمويل ومشاريع البنك الدولي.

المصادر: العالم قاعدة بيانات مشاريع البنك الدولي www.worldbank.org
صندوق Results التعليمي (٢٠١٢) البنك الدولي والتعليم الأساسي: التعهد بـ ٧٥٠ مليون دولار والمؤسسة الدولية للتنمية / والشراكة العالمية للتعليم كبديل.

---

١. باستثناء إثيوبيا، كحالة استثنائية قوية فقد تلقت تسعة أضعاف متوسط الدعم الأساسي للتعليم من المؤسسة الدولية للتنمية بلدان شبه الصحراء الأفريقية، خلال نفس الفترة.

٢. جميع المشاريع التي أقرها مجلس قطاع التعليم والعمليات التي أقرتها عليها مجالس القطاع الأخرى، لتصل قيمة الأنشطة التعليمية إلى اكثر من ١٠ مليون دولار أمريكي أو ٢٠٪ من القيمة الإجمالية للمشروع. جميع الأرقام تعود مشروع التعليم / قاعدة بيانات البنك الدولي/ مشاريع التعليم World Bank Education Projects Database.

٥. الاستنتاجات والتوصيات

لكل طفل الحق بالحصول على معلم مؤهل ومدرب تدريبا جيدا ومدعوما دعماً جيداً - وهذه ليست هي القضية، فنحن الملايين من المعلمين المدربين ينقصنا الكثير مما نحتاج إليه مما يؤثر تأثيراً مدمراً على نوعية النظم التعليمية، وعلاوة على ذلك، يكون الحل دائماً بالتضحية بالجودة والإنصاف لتقديم أي شكل من أشكال التعليم. ولكن لا توجد هناك طرق مختصرة نحو التعليم والتعلم الجيد والنوعي، فإذا كنا جادين حقا في إعمال الحق في التعليم للجميع، وضمان أن يطور كل طفل وشاب وكبير المهارات التي يقدمها التعليم النوعي والجيد- من محو أمية الكتابة والحساب إلى التفكير الإبداعي والنقدي- فالحل الوحيد هو ضمان حصول كل طالب على معلم مؤهل ومدرب تدريبا جيدا.

وليس هناك من سبب لأن يتوقع من الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل التخلي عن الحق في التعليم، وأن يرتضوا لأنفسهم تعليماً رديء الجودة والنوعية ونظاما تعليميا غير عادل يقبل بالمستويات المتدنية والنتائج السيئة كأفضل ما هو موجود، فقبل ١٢ عاما تعهد المجتمع الدولي بعدم فشل أي بلد في تحقيق أهداف التعليم للجميع بسبب العجز المالي. وحتى الآن، فليس فقط أن غالبية البلدان هي خارج مسار تحقيق هذه الأهداف، بل وقد طلب منها أن تتبنى استراتيجيات – كالحد من أعداد المعلمين وتعيين المعلمين غير المؤهلين والتضحية بالتدريب والاعتماد على التقييمات العقابية – أي استحالة قدرتها على تحقيق هذه الأهداف، وأن يكون التعليم الرديء هو أقصى غاياتها وأقصى ما تحلم به. فمن المستحيل توفير تعليم نوعي وجيد دون تدريس جيد. ولكن وفي العديد من البلدان، تدعي الجهات المانحة بأن المعلمين غير المؤهلين وغير المدربين وغير المهنيين هم الحل المرضي الممكن، فإذا كانت الحسابات هي العامل الذي يحد من الطموحات، فإن رداءة نوعية التعليم تعد من أبرز المؤشرات على نفاق المجتمع الدولي وأكثر من أي شيء آخر.

ومع ذلك أظهر المجتمع الدولي أنه وبالاهتمام الكافي والاستثمار، فإنه يمكن التغلب على مشاكل كبيرة: تخفيض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية بمقدار ٤٠ مليون طفل وخفض عدد من يعيشون على أقل من دولار واحد يوميا إلى النصف ووقف انتشار فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز. والآن فقد حان الوقت لضمان حصول الأطفال في المدارس على معلم مؤهل، والحل يكمن بالاعتراف السياسي بأهمية المعلمين والتدريس، وتنفيذ السياسات والتمويل وتقديم التقارير وفقا لذلك.

على الحكومات الوطنية القيام بما يلي:

- وضع خطط تشغيل محسوبة التكاليف تقرها البرلمانات والمجتمع المدني، لمواجهة الفجوة الكبيرة في المعلمين المؤهلين وتوزيعهم بصورة عادلة، (في حالات الطوارئ أو في فترة ما بعد الصراع، وضع خطط انتقالية للتحرك نحو هذه الأهداف، بالاتفاق مع الجهات ذات العلاقة على المستوى الوطني.)
- بحلول عام ٢٠١٤ قياس ونشر نسبة التلاميذ إلى المعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا، بصورة عامة وفي القطاع العام، (وفقا لمعايير التدريب كما هو مبين أعلاه)، بما في ذلك الاختلافات الإقليمية. ويجب تضمين ذلك في تقارير الميثاق الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- إجراء استعراض الجندر ضمن الخطط الوطنية لقطاع التعليم، وتطوير استراتيجيات طويلة الأجل لتوظيف وتدريب ودعم وتعويض المعلمات.
- تطوير وإنفاذ معايير وطنية عالية للتدريب، وموائمتها مع مهنة التعليم وحسب المعايير الدولية.
- ضمان التدريب الأولي لما قبل الخدمة لجميع المعينين الجدد من المعلمين يتضمن المعرفة الموضوعية والتعليم والتدريب في مجال تشخيص احتياجات الطلاب التعليمية، مع ما يكفي من الوقت لتطوير هذه المهارات، ورفع مستوى التصنيف الدولي المعياري للتعليم ISCED لتدريب المعلمين على الأقل لمستوى واحد خلال السنوات الثلاث المقبلة.
- توفير التدريب والتطوير المهني المستمر أثناء الخدمة لجميع المعلمين، والاستفادة من جماعات الممارسة ومتابعة التدريب الذي تم تقديمه.
- ضمان حصول جميع المعلمين على رواتب لائقة ومهنية ومتفق عليها مع نقابات المعلمين، وأن لا تستخدم الرواتب كنظام عقاب أو ثواب على أسس الاختبار عالية المخاطر أو "الجدارة".
- تعزيز القيادة المدرسية وتشجيع إنشاء لجان الإدارة المدرسية والتي تشمل الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي.
- تشجيع برامج محو أمية الكبار والتي تمكن أيضا الآباء المتعلمين حديثا من المشاركة في إدارة المدارس ودعم المعلمين.
- دعم إنشاء مجالس التعليم لتطوير وتطبيق المعايير المهنية والأخلاق.

- تخصيص ما لا يقل عن ٢٠٪ من الميزانيات الوطنية، أو ٦٪ من الناتج المحلي الإجمالي للتعليم، وضمان تكريس ٥٠٪ على الأقل منه للتعليم الأساسي، ونسبة مئوية أعلى من ذلك بكثير عند الضرورة.
- تركيز نسبة كبيرة من التمويل للتعليم ما بعد الثانوي على برامج تطوير عالية الجودة لتدريب المعلمين.
- توسيع القاعدة الضريبية المحلية تصاعدياً، وعلى سبيل المثال من خلال تحديد معدل عادل لضرائب الشركات وعدم تقديم الإعفاءات الضريبية غير الضرورية.
- متابعة سياسات الاقتصاد الكلي التوسعية التي تسمح بزيادة الاستثمار في الخدمات العامة النوعية ومقاومة فرض سياسات التقشف من قبل مستشاري صندوق النقد الدولي أو غيرهم.
- شفافية وانفتاح عمليات تخطيط الميزانية لمنظمات المجتمع المدني، بما في ذلك نقابات المعلمين، على سبيل المثال من خلال المشاركة في المجموعات الشريكة الرسمية للحكومة في قطاع التعليم (مثل مجموعات التعليم المحلية).
- تقديم التقارير بانتظام وشفافية حول الميزانيات والإنفاق في التعليم، وتوضيح المخصصات على مستوى المنطقة / المحافظة والمستوى المحلي، بحيث يمكن تعقب الإنفاق من قبل المجتمعات ومنظمات المجتمع المدني.

على الجهات المانحة الثنائية القيام بما يلي:

- الوفاء بالتزاماتها بإنفاق ما لا يقل عن ٠,٧٪ من الدخل القومي الإجمالي على المساعدات.
- إعادة توجيه المساعدة الإنمائية الرسمية ODA للالتزام بتخصيص ما لا يقل عن ١٠٪ للتعليم الأساسي، بما في ذلك المساهمات في الشراكة العالمية للتعليم GPE ونسبة من دعم الميزانية.
- توفير نسبة أكبر من المساعدة الإنمائية الرسمية ODA لدعم الموازنة العامة أو القطاعية.
- ضمان مواءمة جميع المساعدات للتعليم مع خطط التعليم الوطنية عن طريق توفير التمويل من خلال صندوق تجميع المساعدات الذي يدعم الخطة الوطنية للتعليم.
- تطوير ونشر خطة تحدد الإسهام في معالجة أزمة المعلمين وخفض نسب التلاميذ إلى المعلمين المؤهلين، وتقديم تقرير سنوي عن التقدم الذي تم إحرازه في تطبيق هذه الخطة.
- التعامل مع ودعم مجموعة العمل الدولية المعنية بالمعلمين لتوفير التعليم للجميع.

على الشراكة العالمية للتعليم القيام بما يلي:

- توفير التمويل وأشكال الدعم الأخرى المنسقة لتوسيع القوى العاملة من المعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا وذوي المهنية والاعتراف صراحة بأهمية ذلك بالنسبة لنتائج التعليم والتعليم النوعي والجيد.

على البنك الدولي القيام بما يلي:

- الإيفاء بالتعهدات الأصلية لعام ٢٠١٠ بتمويل إضافي للتعليم الأساسي، وذلك بتوفير ما لا يقل عن ٦,٨ مليار دولار للتعليم الأساسي في بلدان المؤسسة الدولية للتنمية بين عامي ٢٠١١ و٢٠١٥، وزيادة في التمويل لشبه الصحراء الأفريقية.
- الامتناع عن تقديم المشورة أو الشروط التي تحدد وضع مهنية وتدريب ورواتب أو نقابات المعلمين، أو التشجيع على الاختبار عالي المخاطر.
- الإفصاح عن نواياه لمعالجة أزمة المعلمين وخفض نسب التلاميذ إلى المعلمين المؤهلين، وتقديم تقرير سنوي عن التقدم الذي تم إحرازه في تطبيق هذه الخطة.

على صندوق النقد الدولي القيام بما يلي:

- العمل مع الحكومات والجهات ذات العلاقة بالتعليم كمنظمات المعلمين وغيرها من جماعات المجتمع المدني لوضع أطر الاقتصاد الكلي التي تدعم التوسع الكبير في الاستثمار في المعلمين.
- توسيع أعماله في مجالات الإنفاق الاجتماعي لتشمل تقديم الدعم للحكومات في تتبع الاستثمار في المعلمين.

على الجهات المانحة الخاصة القيام بما يلي:

- دعم الاستراتيجيات الوطنية لتطوير القوى العاملة المهنية للمعلمين وللتعليم العام من خلال، على سبيل المثال، المساهمة في الأموال المجمعة التي تدعم الخطط الوطنية في قطاع التعليم.

الملحقات

١. تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع (٢٠١٢) ورقة سياسات ٠٤ – حزيران/ يونيو ٢٠١٢، اليونسكو: باريس.

٢. الشراكة العالمية للتعليم (٢٠١١) برنامج الشراكة العالمية للتعليم الأنشطة العالمية والإقليمية، مجال الموضوع: نتائج التعلم، الإصدار ٣: نهائي - غير منشور، وزع على أعضاء الشراكة العالمية للتعليم.

٣. الشراكة العالمية للتعليم (٢٠١١) برنامج الشراكة العالمية للتعليم الأنشطة العالمية والإقليمية، مجال الموضوع: نتائج التعلم، الإصدار ٣: نهائي - غير منشور، وزع على أعضاء الشراكة العالمية للتعليم.

٤. مالي/ وزارة التعليم الأساسي ومحو الأمية واللغات الوطنية (٢٠١١) الوطني الإحصائي السنوية لمدارس التعليم الأساسي ٢٠١٠-٢٠١١

٥. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس.

٦. انظر على سبيل المثال Angeline M. Barrett (2011) "هدف التعليم للألفية، ما بعد عام ٢٠١٥: مسألة النتائج أو العمليات "التعليم المقارن ١:٤٧، ١١٩-١٣٣

٧. واحدة من الدراسات الأكثر شهرة هي في الولايات المتحدة الأمريكية /مشروع ولاية تينيسي على نسبة إنجاز الطالب / المعلم، مشروع النجمة (١٩٨٥-١٩٩٠)، والذي أجرى مقارنة لأداء الطلبة في رياض الأطفال وحتى الصف الثاني، ووجدت الدراسة أن الطلاب في فصول صغيرة قد تفوقوا على الطلاب في الفصول العادية.

٨. P. Glewwe وآخرون (٢٠١١) الموارد المدرسية ومخرجات التعليم في البلدان النامية: مراجعة للأدبيات منذ ١٩٩٠ حتى ٢٠١٠.

٩. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس

١٠. منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٢) "هل يشترى الأداء القوي بالمال في برنامج تقييم الطلبة الدوليين PISA؟ PISA تحت المجهر ١٣، شباط/فبراير ٢٠١٢

١١. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس.

١٢. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس.

١٣. K. Watkins وآخرون (٢٠١٠) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠١١: الأزمة الخفية - النزاعات المسلحة والتعليم اليونسكو: باريس

١٤. ليبيريا وزارة الصحة والرعاية الاجتماعية (٢٠٠٩) ليبيريا الديمغرافية والمسح الصحي ٢٠٠٧

١٥. قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، آب/ أغسطس ٢٠١٢ http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx

١٦. قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، في آب/أغسطس ٢٠١٢ http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx

١٧. معهد اليونسكو للإحصاء (٢٠١٢، سيصدر قريبا) معهد اليونسكو للإحصاء نشرة المعلومات رقم ١٠: الطلب العالمي على معلمي المرحلة الابتدائية - ٢٠١٢ تحديث

١٨. معهد اليونسكو للإحصاء (٢٠١٢، سيصدر قريبا) معهد اليونسكو للإحصاء نشرة المعلومات رقم ١٠: الطلب العالمي على معلمي المرحلة الابتدائية - ٢٠١٢ تحديث. إذا كان للبلدان لديها بالفعل نسبة المعلمين إلى التلاميذ PTR أفضل من ١:٤٠، فالهدف هو الحفاظ على هذه النسبة، أو الوصول إلى ١:٤٠.

١٩. غينيا الاستوائية، ورغم كونها ذات دخل مرتفع، تعتبر في هذه بيانات كبلد من أقل البلدان نموا

٢٠. قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، آب/أغسطس ٢٠١٢ http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx. تستند معدلات التقدم خلال خمس سنوات، حيثما أمكن ذلك، على أساس الفترة ٢٠٠٥-٢٠١٠وبالنسبة لبعض البلدان تبدأ الفترة عام ٢٠٠٩، ٢٠٠٨ أو ٢٠١١، وبالنسبة للبعض الآخر من ٤ أو ٦ سنوات، اعتمادا على توافر البيانات.

٢١. يغطي الفترة ما بين ٢٠١١-٢٠١٥ إلا جزر القمر (من ٢٠٠٩) والفلبين وناميبيا (من ٢٠١٠) وموزمبيق وغانا (من ٢٠١٢).

٢٢. عدا غينيا الاستوائية (٧ سنوات) وغينيا بيساو (٤ سنوات).

٢٣. تغطي الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠١٥ للسودان وغامبيا وإيران، ٢٠١٢ وحتى ٢٠١٥ لجيبوتي وجمهورية أفريقيا الوسطى وبوركينا فاسو وساحل العاج والنيجر ومالي ورواندا، وكازاخستان؛ و٢٠١١ حتى ٢٠١٥ لجميع البلدان الأخرى.

٢٤. ألبانيا، الجزائر، بلغاريا، جمهورية الدومينيكان، فيجي، وإيران، قيرغيزستان، ليتوانيا، ومولدوفا، وفلسطين، رومانيا، سانت لوسيا، سري لانكا، طاجيكستان، فانواتو. بيانات لجميع البلدان لعام ٢٠١٠ مقارنة مع ٢٠٠٥ باستثناء ألبانيا (٢٠١٠ مقارنة مع ٢٠٠٤)، وفيجي (٢٠٠٨ مقارنة مع ٢٠٠٣) وإيران (٢٠٠٩ مقارنة مع ٢٠٠٤)، وفانواتو (٢٠١٠ مقارنة مع ٢٠٠٤).

٢٥. قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، آب/ أغسطس ٢٠١٢ http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx

٢٦. قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، آب/ أغسطس ٢٠١٢ http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ reportFolders.aspx أشارت ١٠ بلدان أنه يتم تدريب ١٠٠٪ من معلمي المدارس ما قبل الابتدائية: كولومبيا، كوت ديفوار، كوبا، جيبوتي، الأردن، المغرب، فلسطين، سورينام، أوزبكستان، وفانواتو

٢٧. قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، الوصول في أغسطس ٢٠١٢ في http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ reportFolders.aspx. مالي: أشارت البيانات إلى وجود معلم واحد مدرب في مرحلة ما قبل الابتدائية لكل ٢١٩٩ طفل في سن ما قبل المدرسة الابتدائية، عام ٢٠١١؛ تشاد: أشارت البيانات إلى وجود معلم واحد مدرب في مرحلة ما قبل الابتدائية لكل ٢٧٦٧ طفل في سن ما قبل المدرسة الابتدائية،، عام ٢٠١٠؛ بوركينا فاسو: أشارت البيانات إلى وجود معلم واحد مدرب في مرحلة ما قبل الابتدائية لكل ٣٥٦٦ طفل في سن ما قبل المدرسة الابتدائية، عام ٢٠١١

٢٨. قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، آب/ أغسطس ٢٠١٢ http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx

٢٩. بريد الكتروني من أخصائي تدريب المعلمين، أوكسفام نوفيب.

٣٠. قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، آب/ أغسطس ٢٠١٢ http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx اليونسكو / مكتب التعليم الدولي /الإحصاء العالمي حول التعليم، ١١/٢٠١٠

٣١. JP Jarousse وآخرون (٢٠٠٩) التعليم الابتدائي في أفريقيا: تحدي المعلم، اليونسكو: داكار

٣٢. K. Watkins وآخرون (٢٠١٠) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠١١: الأزمة الخفية - النزاعات المسلحة والتعليم اليونسكو: باريس

٣٣. C. Lloyd (2009) الدروس الجديدة: قوة تعليم الفتيات المراهقات. تقرير إحصائي حول تعليم الفتيات المراهقات، مجلس السكان؛ K. Michaelow 2001 "جودة التعليم الابتدائي في شبه الصحراء الفرنكوفونية: محددات التحصيل العلمي واعتبارات الكفايات" التنمية العالمية، المجلد. ٢٩، رقم ١٠

٣٤. L. Casely-Hayford (2007) تجارب الجندر في التعليم في المناطق الريفية الفقيرة في غانا "شركاء التغيير" ورقة عمل ٨، ٢٠٠٧.

٣٥. قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، آب/ أغسطس ٢٠١٢ http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx

٣٦. C. Postles التعليم الصديق للفتيات: التحقيق في الممارسات الصفية التي تعزز تعلم الفتيات. منظمة Plan /المملكة المتحدة: لندن.

٣٧. اليونسكو BREDA/المكتب الإقليمي للتعليم في أفريقيا، ملاحظة مفهوم: "ورشة عمل تعريفية حول تطوير أطر المؤهلات الوطنية والإقليمية في مهنة التعليم" حزيران/يونيو/ ٢٠١٢

٣٨. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس.

٣٨. إطار عمل داكار، التعليم للجميع: الوفاء بالتزاماتنا الجماعية (٢٠٠٠)

٤٠. D. Sinyolo 2007، توفير المعلمين: توظيف والاستبقاء على المعلمين في ستة من بلدان شبه الصحراء الأفريقية الناطقة باللغة الإنجليزية، المنظمة الدولية للتعليم: بروكسل

٤١. تنامت القوى العاملة من معلمي الابتدائية بمعدل سنوي لا يتجاوز ٠،٣٩٪ بين عامي ٢٠٠٤ و٢٠٠٩؛ فيما تنامت نسب الطلبة الى المعلمين/ PTR من ٣٩،٥ حتي ٤٦،٨ خلال نفس الفترة. المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، آب/ أغسطس ٢٠١٢ .http://stats.uis unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx

٤٢. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس.

٤٣. K. Watkins وآخرون (٢٠١٠) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠١١: الأزمة الخفية - النزاعات المسلحة والتعليم اليونسكو: باريس، رصد معدل الإلمام بالقراءة والكتابة للشباب من ٥١٪.

٤٤. مقابلات الحملة العالمية للتعليم GCE، مع COSYDEP، ومسئولي وزارة التربية والتعليم والجهات الأخرى ذات العلاقة في السنغال.

٤٥. http://www.nepalitimes.com/blogs/thebrief/2010/02/23/corruption-scandal/

٤٦. JP Jarousse وآخرون (٢٠٠٩) التعليم الابتدائي في أفريقيا: تحدي المعلم، اليونسكو: داكار

٤٧. تقرير IIEP المعهد الدولي لتخطيط التعليم/اليونسكو

٤٨. K. Watkins وآخرون (٢٠١٠) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠١١: الأزمة الخفية - النزاعات المسلحة والتعليم اليونسكو: باريس.

٤٩. تقرير المنتدى الهندي للحق في التعليم /http://www.rteforumindia.org

٥٠. مالي/ وزارة التعليم الأساسي ومحو الأمية واللغات الوطنية (٢٠١١) الوطني الإحصائي السنوية لمدارس التعليم الأساسي ٢٠١٠-٢٠١١

٥١. الشراكة العالمية للتعليم (٢٠١١) برنامج الشراكة العالمية للتعليم الأنشطة العالمية والإقليمية، مجال الموضوع: نتائج التعلم، الإصدار ٣: نهائي - غير منشور، وزع على أعضاء الشراكة العالمية للتعليم.

٥٢. مقابلة مع الكاتب

٥٣. http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/05/another-perspective-on-teachers-pay.html

٥٤. M. Beutel وآخرون (٢٠١١) المعلمون يتحدثون: مساهمات معلمي الابتدائية في نوعية التعليم في موزامبيق، الخدمة التطوعية في الخارج VSO: لندن

٥٥. جامعة سسكس/ مركز التعليم الدولي، مشروع إعداد المعلم والتنمية المهنية المستمرة http://www.sussex.ac.uk/cie/projects/current/tpa

٥٦. P. Bourgonje and R Tromp (2011) معلمي الجودة النوعيين: دراسة دولية حول كفايات ومعايير المعلمين، المنظمة الدولية للتعليم ومنظمة أوكسفام نوفيب؛ جامعة سسكس/ مركز التعليم الدولي، مشروع إعداد المعلم والتنمية المهنية المستمرة /http://www.sussex.ac.uk/cie/projects/current/tpa

٥٧. معلومات قدمها مستشار التعليم الدولي سابقا في تيمور الشرقية.

٥٨. تقرير المنتدى الهندي للحق في التعليم /http://www.rteforumindia.org

٥٩. H. Kruijer 2010 تعلم كيفية التعليم: رفع مستوى معلمي الابتدائية غير المؤهلين في شبه الصحراء الأفريقية المنظمة الدولية للتعليم: باريس

٦٠. اليونسكو تعليق BREDA / المكتب الإقليمي للتعليم في أفريقيا.

٦١. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس

٦٢. اليونسكو BREDA/المكتب الإقليمي للتعليم في أفريقيا، ملاحظة مفهوم: "ورشة عمل تعريفية حول تطوير أطر المؤهلات الوطنية والإقليمية في مهنة التعليم" حزيران/يونيو/ ٢٠١٢

٦٣. P. Bourgonje and R Tromp (2011) معلمي الجودة النوعيين: دراسة دولية حول كفايات ومعايير المعلمين، المنظمة الدولية للتعليم وأوكسفام نوفيب.

٦٤. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس

٦٥. انظر على سبيل المثال H. Sherry. وآخرون (٢٠١٠) صوت المعلمين: تقرير بحثي حول دافعية المعلمين وتصورهم إزاء مهنتهم في نيجيريا

٦٦. البنك الدولي (٢٠١٠) الصامت والقاتل: كيف يقوض الفساد الهادئ الجهود الرامية للتنمية في أفريقيا، مؤشرات التنمية في أفريقيا ٢٠١٠، البنك الدولي: واشنطن.

٦٧. النيجر اتحاد جمعيات ومنظمات لتوفير التعليم للجميع، ASO-EPT

٦٨. http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/2225/

٦٩. الشراكة العالمية للتعليم (٢٠١٢) تقرير النتائج السنوية (غير منشورة)

٧٠. http://www.ghanateachers.org/news-a-events/news/145-report-on-payment-of-salary-arrears-to-ghana-education-service-employees-.html,

٧١. http://thehimalayantimes.com/fullTodays.php?headline=Teachers+stage+sit-in+seeking+salary&NewsID=345205

٧٢. انظر على سبيل المثال H. Sherry. وآخرون (٢٠١٠) صوت المعلمين: تقرير بحثي حول دافعية المعلمين وتصورهم إزاء مهنتهم في نيجيريا

٧٣. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس اليونسكو/باريس؛ JP Jarousse وآخرون (٢٠٠٩) التعليم الابتدائي في أفريقيا: تحدي المعلم. اليونسكو داكار:. H. Sherry وآخرون (٢٠١٠) صوت المعلمين: تقرير بحثي حول دافعية المعلمين وتصورهم إزاء مهنتهم في نيجيريا

٧٤. http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/05/another-perspective-on-teachers-pay.html

٧٥. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس

٧٦. JP Jarousse وآخرون (٢٠٠٩) التعليم الابتدائي في أفريقيا: تحدي المعلم، اليونسكو: داكار

٧٧. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس وتقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠١١.

٧٨. نقابة معلمي المدارس الابتدائية في عموم الهند AIPTF الهند (٢٠٠٨) تغيب المعلمين في المدارس الابتدائية، دلهي:

٧٩. انظر على سبيل المثال نقابة معلمي المدارس الابتدائية في عموم الهند AIPTF الهند (٢٠٠٨) تغيب المعلمين في المدارس الابتدائية، دلهي: AIPTF؛ D Chapman 1994 الحد من غياب واستنزاف المعلمين: الأسباب والنتائج والردود، باريس: المعهد الدولي لتخطيط التعليم/اليونسكو IIEP

٨٠. L. Alcazar وآخرون (٢٠٠٦) "لماذا يتغيب المعلمون؟ التحقيق في تقديم الخدمات في المدارس الابتدائية في البيرو /المجلة الدولية للبحوث التربوية ٤٥ (٢٠٠٦) ١١٧-١٣٦

٨١. C. Colclough وآخرون (٢٠٠٤) تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ٢٠٠٥: حتمية الجودة، اليونسكو: باريس

٨٢. قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، آب/ أغسطس ٢٠١٢ /http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ reportFolders.aspx معدل السنوات المتوفرة مع البيانات منذ عام ٢٠٠٥؛ عينة تضم ١٦ بلداً من البلدان منخفضة الدخل و١٩ بلداً من البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى.

٨٣. قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، آب/ أغسطس ٢٠١٢ /http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ reportFolders.aspx

٨٤. صندوق النقد الدولي (٢٠١٢) غينيا، خطاب نوايا، مذكرة التفاهم حول السياسات الاقتصادية والمالية والتقنية.صندوق النقد الدولي (٢٠١٢) ملاوي: خطاب نوايا، مذكرة التفاهم حول السياسات الاقتصادية والمالية والتقنية.

٨٥. حسابات بيانات معهد اليونسكو للإحصاء حول الإنفاق .http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx وبيانات البنك الدولي حول الناتج المحلي الإجمالي (data.worldbank.org)

٨٦. Dr Elizabeth Wood (٢٠١١) أهمية قضايا الإنصاف - الملخص التنفيذي، المنظمة الدولية للتعليم: باريس

٨٧. تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع (٢٠١١) موجز الملاحظات - الاتجاهات في المساعدات المقدمة للتعليم، تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠١١. ويشمل هذا المجموع ١٠٪ من دعم الميزانية العامة.

٨٨. حسابات بيانات نظام تقارير دائنين للجنة المساعدة التنموية DAC التابعة لـ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .OECD http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=CRSNEW آب/أغسطس ٢٠١٢.

٨٩. C. Schmidt و(2010) A. Taylor ليبيريا /صندوق الأموال المجمعة للتعليم: حالة إشراك مؤسسة من القطاع الخاص إنعاش التعليم في مرحلة ما بعد الصراعات، نيويورك: معهد المجتمع المفتوح