

التقرير العالمي لرصد التعليم

2024/5

مهارات القيادة في مجال التعليم

القيادة الجيدة من أجل تعزيز التعلّم

unesco

أهداف التنمية المستدامة

التقرير العالمي لرصد التعليم

ألكسو

التقرير العالمي لرصد التعليم



القيادة في التعليم

القيادة من أجل التعلّم

يحدد إعلان وإطار عمل إنشيون للتعليم لعام 2030 أنّ مهمة *التقرير العالمي لرصد التعليم* بأن يكون «آلية من أجل الرصد والإبلاغ عن الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة الخاص بالتعليم وعن التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى» مع الاضطلاع بمسؤولية «الإبلاغ عن تنفيذ لإستراتيجيات الوطنية والدولية بما يساعد على وضع جميع الشركاء المعنيين أمام مسؤولياتهم عن الوفاء بالتزاماتهم كجزءٍ من العملية الكلية لمتابعة أهداف التنمية المستدامة ومراجعتها. تمّ إعداد التقرير من قِبل فريقٍ مستقل تستضيفه اليونسكو.

لا تعبر التسميات المستخدمة، وكذلك طريقة عرض المواد في هذا المنشور عن أي رأيٍ أياً يكن لليونسكو والألكسو فيما يتعلق بالوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة أو سلطاتها، أو فيما يتعلق بتعيين حدودها أو تخومها.

يتحمّل فريق *التقرير العالمي لرصد التعليم* المسؤولية عن اختيار الحقائق الواردة في هذا الكتاب وعرضها، وعن الآراء الواردة فيه، التي لا تمثل بالضرورة آراء اليونسكو أو الجهات المانحة لها ولا تعد ملزمةً للمنظمة. تقع كامل المسؤولية عن وجهات النظر والآراء الواردة في التقرير على عاتق مدير الفريق.

يمكن الإشارة إلى هذا المنشور كمرجع وفق الآتي: اليونسكو. 2024. *التقرير العالمي لرصد التعليم 2024/5: القيادة في التعليم – توجيه التعلّم*. باريس، اليونسكو.
UNESCO. 2024/5. Global Education Report 2024/5: Leadership in education – lead for learning. .Paris, UNESCO

© ،سكونالیو2024یلوة الأعبطالا

نُشر عام 2024 من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة

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

تمّ التنضيد من قبل اليونسكو
التصميم البياني والتخطيط من قِبل
Optima Graphic Design Consultants Ltd

تنسيق المحتويات من قِبل
Optima Graphic Design Consultants Ltd

نُشر عام 2026 من قِبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، 7 ساحة فونتنوي، 75352 باريس 07 SP، فرنسا، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، شارع محمد علي عقيد، المركز الحضري الشمالي، ص.ب. 1120، حي الخضراء 1003، تونس.

© اليونسكو وألكسو، 2026

تمت الترجمة والإخرج الفني لهذا التقرير من قبل المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بالتعاون مع إدارة العلوم والبحث العلمي - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)

التعليق على صورة الغلاف: في 3 آذار عام 2022 وفي مدرسة التسنيم في البصرة، العراق، تقف مديرة المدرسة أنسال للتصوير في مكتبها. تقول المديرة «يمثل الفقر والصحة العقلية وعمل الأطفال وزواج الأطفال بعضاً من العوامل الرئيسة التي تواجه طلابنا ... يعد الفقر المسألة الرئيسة التي تدفعهم للتسرّب من المدرسة».
مصدر الصورة: © اليونيسف/ الأمم المتحدة 0614639 / إبارا سانشيز*

ISBN: 9789236001654
https://doi.org/10.54676/VVAY7161

يعمير جفوت متيذإ لالوصو حتوفر مشاني سكو هنالیو
يئقاثالو ناجم ،تنترنالإ یلع تارشونمالآ عدستومطة الاسبو
اهتارشونمسكو لنالیو اهب مقوت قيسوت يةلمع دف أيهت .سكونيولل
یلع ةعابطلية لمسية الالعفال فليالتكاة بلثمتمة الفُالتك دادترسلا
وجديع. لايزالتوو ،ةجدممالا صالأقرا یلع خسنالا وأ قرالو
.جربلع لفاد ةمظنملدى الا

ف قِغة الوصول المفتوح بموجب هذا المنشور متاح وفصيح إلى مؤلفه-الترخيص بالمثلّ نترخيص نسب المصد IGO (CC-BY-AS 3.0 IGO) (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.ar) وافقٍ المستخدمون، عند استخدام محتوى هذاي المنشور، على االالتزام بشروط استخدام مستودع الوصول المفتوح لليونسكو

https://www.unesco.org/ar/open-access/cc-sa

لا تندرج الصور التي تحمل علامة نجمية (*) تحت ترخيص

«https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.ar»

CC-BY-SA
ولوصالح نود من اهجاتنإ ةداعإ وأ اهدامختسكن اميقِد لا شرنالو عبطالا قوقحو بـاقٍ من أصحبمسنذإ یلع



ملخص

كيف تستطيع أنظمة التعليم جذب قادة التعليم الجيدين وتعيينهم والاحتفاظ بهم؟

للقيادة أهميتها في التعليم، حيث توجد حاجةٌ للقادة المتمرسين من أجل مساعدة المؤسسات والأنظمة والمجتمعات على التغيّر نحو الأفضل. يعمل القادة المتمرسون بالتعاون مع بقية الفاعلين لتحقيق الأهداف نفسها. عند مستوى المدرسة، هم المديرون، لكن الآخرين، الذين يعملون من حولهم في المدارس والمجتمعات، هم أيضاً يتحمّلون المسؤولية. على مستوى النظام، هم موظفون مدنيون يعملون مثل الموظفين والمشرفين والمخططين في المناطق. على مستوى المجتمع، هم قادةٌ سياسيون، فضلاً عن كونهم يمثلون طيفاً واسعاً جداً من الفاعلين الذين يساعدون في وضع أهداف التعليم، من الاتحادات والباحثين إلى المجتمع المدني ووسائل الإعلام

يستخدم 62٪ من البلدان الممارسات التنافسية من أجل استقطاب قادة المدارس

تحت عنوان توجيه التعليم، يجادل هذا التقرير أنّه، بوساطة العمل على تحقيق أهدافٍ محددة، فإنّ قادة التعليم يمثلون أكثر من مجرد مديرين. إنهم وكلاء التغيير الذين يحتاجون إلى الوقت والثقة والدعم من أجل التركيز على وضع الرؤية، وإعداد الأفراد الذين يلبون متطلباتهم ويعملون معهم. يدعو التقرير إلى الاستثمار في قادة المدارس والأنظمة وتمكينهم. ينبغي توفير عمليات استقطابٍ عادلة وفرص نموٍ تلحظ النطاق الكامل لأدوار القادة. إلى جانب ذلك، تعمل القيادة على نحوٍ أفضل عندما يتم تشاركها، الأمر الذي يمكّن الآخرين من تقديم التوجيه بكل استطاعتهم ضمن الأدوار الموكلة إليهم

لا يوجد تقليد واحد ناجحٌ للقيادة، فالاختلاف في السياقات والقدرات والشخصيات يعني اختلاف الأنماط، وهذا هو الصحيح. يعني هذا الأمر، بالإضافة إلى اختلاف الأهداف التي يسعى كل قائدٍ إلى تحقيقها، أنّه من الصعب تقييم تأثيرهم بشكلٍ كامل. مع ذلك تشير كل الأبحاث إلى الحاجة الشديدة للقادة المتمرسين من أجل التحسين المستمر في جودة التعليم. يأتي قادة المدارس في المرتبة الثانية فقط بعد المعلمين من أجل تحويل متحصلات الطلاب. في الوقت نفسه، يمارس السياسيون نفوذاً هائلاً من أجل جعل التعليم المنصف والشامل أولويةً وطنية.

يدعم التقرير العالمي السابع لرصد التعليم سلسلةٌ جديدة من الملفات القطرية التي تعزز مراجعة التعليم (Profiles Enhancing Education Reviews (PEER))، وهي موردٌ إلكتروني يدعم الحوار بشأن السياسات، ويصف السياسات واللوائح المتعلقة باختيار مديري المدارس وإعدادهم وتطويرهم في أنظمة التعليم في العالم.

بما أنّ الحروب تبدأ في عقول الرجال والنساء، فإنّه في أذهان الرجال والنساء يجب بناء دفاعات السلام.

unesco

توطئة

على الرغم من التقدم الكبير عالمياً في توسيع الوصول إلى التعليم على مرّ العقود الأخيرة، يكشف هذا التقرير العالمي لرصد التعليم أنّ 251 مليون طفلٍ ما يزالون خارج المدرسة اليوم، وقد انخفض هذا الرقم بـ 1٪ فقط منذ عام 2015.
وحتى بالنسبة لمن هم في المدرسة، لا يرتقي التعليم الذي يتلقونه دائماً إلى مستوى المعايير: إذ لا يستطيع ثلاثة من كل أربعة أطفال بعمر العشر سنوات في الدول النامية قراءة نصٍّ بسيط وفهمه. يحتاج دفع التقدم في التعليم إلى قيادة متمرسة عند كل المستويات.

بكل تأكيد، فإنّ التعليم، في جوهره، هو نشاطٌ يتمحور حول الأفراد.

يمثل التعليم الجيد مسعىً جماعياً يتطلّب أشخاصاً مؤهلين يقودهم الإحساس بالأهداف. يعد قادة التعليم – سواء أكانوا صانعي سياسات أم موجهين تربويين أم مديري مدارس – القوة الدافعة للتغيير، ويستحقون قدراً كبيراً من الاهتمام. يسلّط هذا التقرير الضوء على دورهم المحوري في إبقاء الأطفال في التعليم وتحسين متحصلات التعلّم.

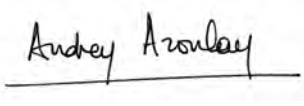
يدفع قادة المدارس الفعّالون المعلمين إلى تقديم أفضل ما لديهم، الذين بدورهم يقدمون أفضل الدورات. كذلك، يعد قادة المدارس عوامل أساسية في ضمان جعل البيئات المدرسية آمنة وشاملة، وخالية من العنف والتنمّر. إنّ المسؤوليات التي يضطلعون بها كبيرة. ولهذا السبب، يعد عاملاً حاسماً أن يتم اختيارهم وتدريبهم وجعلهم موضع الثقة ودعمهم بشكلٍ جيد خلال مدة عملهم.

مع ذلك، لا يمتلك أكثر من ثلث الدول عمليات استقطاب مفتوحة وتنافسية لمديري المدارس. وحتى في الدول الأغنى، فإنّ نصف المديرين لا يتلقون التدريب الخاص بدورهم قبل تولي مهام مناصبهم.

كما في بقية المجالات، تتسم القيادة في التعليم أيضاً بتحيّزاتٍ جنسانية كبيرة، فغالبية المعلمين هم نساء، بينما غالبية مديري المدارس هم رجال. بالمتوسط، تنخفض نسبة المديرات الإناث في التعليم الابتدائي والثانوي على الأقل 20 نقطةً مئوية عن متوسط نسبة المعلمات الإناث، وهذا واقعٌ يجب أن يتغير.

بالإضافة إلى مواجهة المعايير الجنسانية في قيادة التعليم، يجب علينا أيضاً مواجهة افتراضات التسلسل الهرمي الموجودة في التعليم على امتداد العالم. يقدم هذا التقرير توصياتٍ واضحة بالانتقال من أنظمة التعليم المتسلسلة هرمياً والمركزية إلى مزيدٍ من القيادة الشمولية في التعليم التي تُشرك المديرين والمعلمين والوالدين وممثلي الطلاب وأفراد المجتمع. من أجل بناء رؤيةٍ مشتركة حول التعليم تراعي جميع أصحاب المصلحة هؤلاء، يجب إفساح المجال وتقديم التدريب لمديري المدارس.

يتمتع كثيرٌ من قادة التعليم بشغفٍ كبير بعملهم، ويكرّسون أنفسهم من أجل صنع فرقٍ ملموس، لكن تمنعهم الأنظمة غير المرنة من متابعة مسعاهم نحو التميّز، بوساطة تمكينهم من تحقيق إمكاناتهم، نستطيع تحويل طاقةٍ جديدة إلى أنظمة التعليم، وإلهام الأجيال الشابة الذين تشكّل تجاربهم المدرسية رؤاهم عن القيادة.



أودري أزولاي
المدير العام لليونسكو

توطئة

من قاعة الصف إلى قاعة الاجتماعات، ومن المكاتب إلى المسرح العالمي، يعمل القادة على تشكيل التعليم. يشرفني تقديم التقرير العالمي لرصد التعليم 2024/5 الذي يركز هذا العام على الدور الحاسم للقيادة في التعليم. بصفتي رئيساً للمجلس الاستشاري لهذا التقرير وعضواً في اللجنة التوجيهية رفيعة المستوى للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة DDG 4- التعليم 2030، فأنا مؤمنٌ أنّ التعاون في قيادة التعليم يمثل الأداة الأكثر قوةً من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

في السنوات الأخيرة، وفي أثناء ولايتي كمفوضٍ أوروبي للشراكات الدولية، فقد كرّست نفسي للدفاع عن التعليم بصفته قوةً دافعة للتغيير الاقتصادي والاجتماعي. إنّ التعليم أداةٌ تحويلية إلا أنّ الحاجة تبقى ملحةً كما دائماً للقادة السياسيين كي يضاعفوا جهودهم في هذا المجال وتوجيه التعليم في الاتجاه الصحيح.

لا يمكن وضع الإنفاق على التعليم في كثيرٍ من الدول في مقابل الدعوة إلى خدمة الديون؛ ماتزال الحاجة قائمةً لسد فجوة الـ 100 مليار دولار أمريكي سنوياً لتمويل التعليم في أفقر 80 دولةً. من دون توفير الموارد الضرورية، ستتردى جودة التعليم. يتم باستمرار تعيين معلمين لا يحققون معايير المؤهلات أو التدريب الوطنية، وهكذا لا يتم الوفاء بالوعد بتقديم التعليم الجيد. لكن ما يزال في متناول أيدينا الوصول إلى التعليم الجيد والشامل للجميع – فقط يحتاج القادة عند كل المستويات أن يتحدوا خلف أجندةٍ مشتركة.

في حين غالباً ما نحتفي بالشخصيات البطولية في التعليم، يشير التقرير إلى المساهمات القيّمة من القادة غير محتفىً بهم – مسؤولي المناطق، وموظفي التعليم، والمفتشين والمشرفين. بصفتي معلماً سابقاً، فأنا أعلم أنّه باستطاعة مديري المدارس، الذين هم في الغالب غير مشهورين، تحقيق الإصلاح أو إعاقته بوساطة قيادتهم. لهذا يعد أمراً حاسماً الربط بين الرؤية والواقع العملي.

يمكن للعمل الجماعي والتعاوني بين هؤلاء القادة أن يدفع عجلة التقدم، وهذا يتطلّب ذكاءً عاطفياً، ووعياً ذاتياً ووعياً اجتماعياً. يجب على وزراء التربية، الذي يواجهون تحدياتٍ متعددة ومدة عمل تستمر غالباً أقل أو أكثر من سنتين، توظيف مقارباتٍ إستراتيجية مثل بناء التحالفات من أجل تنفيذ السياسات. يواجه مديرو المدارس، أيضاً، قيوداً زمنية تعيق قدراتهم على التركيز على التحديات الأساسية مثل تحسين متحصلات التعلّم.

في مواجهة هذه الأدوار المعقدة، يستحق القادة الحصول على التدريب خاصةً من أجل تعلّم كيف يستطيعون الاعتماد على الآخرين من أجل دعمهم في تحقيق أهدافهم. لكن يبين لنا هذا المنشور أنّ أقل من نصف الدول تشدد صراحةً على العمل المشترك بين المعلمين، وفقط ثلث الدول تركّز على هذا الأمر في برامج القيادة.

يجسّد هذا التقرير، من دون أن يذكر ذلك أبداً، القيادة بتواضع، وهو يقدم المعرفة والخبرات والحلول المحتملة القيّمة، كما يدعو الفاعلين في مجال التعليم على كل المستويات لمناقشة كيف يمكنهم المساهمة في تحقيق الأحسن. يقوم التعلّم على العمل المشترك، وهذا التقرير يُسهّل هذه العملية. يجب علينا أن نتلقف هذه الفرصة للرفع من شأن القيادة بصفتها أداةً قوية لتحسين التعليم من الداخل.

جوتا أوربيلينين
مفوّض الاتحاد الأوروبي للشركات الدولية
ورئيس المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم

شكر وتقدير

لم يكن إعداد هذا التقرير ممكناً لولا الإسهامات القيمة لعددٍ كبير من الأشخاص والمؤسسات.
يود فريق *التقرير العالمي لرصد التعليم* (GEM Report) أن يعرب عن تقديره لدعمهم وشكرهم على وقتهم وجهدهم.

قدّم أعضاء المجلس الاستشاري لتقرير GEM ورئيسه، جوتا أوربيلينين، توجيهاتٍ وملاحظاتٍ بنّاءة. نقدم شكراً خاصاً لممولينا المشاركين والملتزمين، الذين يضمن دعمهم المالي إعداد مطبوعات تقرير GEM وإصدارها ونشرها.

نود أن نشيد بدور اليونسكو وقيادتها. نحن ممتنون لكثيرٍ من الأفراد والأقسام والوحدات في مقر اليونسكو، ولا سيما في قطاع التعليم وفي مختلف الخدمات الإدارية، لتيسيرهم عملنا اليومي. يؤدي معهد اليونسكو للإحصاء دوراً رئيساً كمزودٍ رئيس للبيانات، وأيضاً من خلال شراكتنا في دعم رصد الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، ولا سيما في عملية المقارنة المرجعية الوطنية للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. نود أن نشكر مديرة المعهد، سيلفيا مونتويا، وموظفيها المتفانين للعمل المشترك الوثيق. شكر إضافي يستحقه الزملاء في معاهد اليونسكو الأخرى وشبكة مكاتبها الإقليمية والميدانية.

يقدم فريق تقرير GEM شكره للباحثين التاليين الذين أعدوا أوراقاً بحثية أساسية أغنت التحليل في التقرير: دوروثي أندروز، ونياز أسد الله، ومناهل عاصم، وشينا بيل، وشوانغي تشين، وإديث ج. سيسنيروس-كوهيرنور، وجوان م. كونواي، وكريستوفر داي، وخوسيه غابرييل دومينغيز-كاستيلو، ومحمد المسكي، ومولي ب. فولر، وغلوريا غراتاكوس، وكينغ جو، وسميرة الديلكادي، ومونيكا مينكو، وريانون مور، وكارين موندي، وكريستينا مورال سانتايلا، وكليليا بينيدا بايز، وجانيت م. أوكوكو، وهيذر برايس، وهايان تشيان، وناني تيج، وس.ب. فان دير فيفر، ويلينا فيليتيك، وتشارلز ف. ويبر، ووانجكيونج يي، وروز يليماكي، ويوليان تشنغ. كما قدم ديفيد غور بحثاً أساسياً وأسهم بمقالةٍ فكرية أغنت صياغة المذكرة المفاهيمية للتقرير.

كما يعرب الفريق عن امتنانه للعديد من المراكز والباحثين والمستشارين فيها الذين قدموا أوراقاً بحثية أساسية: مركز بروكينغز للتعليم الشامل (روهان كارتر-راو، ومايا إليوت وبراد أولسن)، والجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي IEA هامبورغ (نور الله إريلماز وورولف ستريتهولت)، والشبكة الدولية للأشخاص ذوي الإعاقات الذهنية وأسرهم (باولا هانت، ويزدوم مبراه، وغوردون بورتر، وديان ريشلر، وستيف سايدر، وجاكلين سبيشت، وسو سوينسون)، وجامعة دييغو بورتاليس (بابلو فريزر، وميغيل أوردينيس، وفانيسا أوريغو، وماريو أوريبي، وخوسيه وينشتاين)، وجامعة كامبريدج (أديتي ديساي، ويوسف سيد وغونجان شارما)، وجامعة نيو ساوث ويلز (سكوت إيكوت)، ومعهد اليونسكو الدولي للتعليم العالي في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (فيكتوريا غالان-موروس) ومنظمة التعليم من أجل التنمية VVOB (جوسلين سييزا كيريزي، وآن لوبيز، وجيف بيرير).

ونتوجه بالشكر أيضاً إلى المؤسسات التي استضافت المشاورات حول المذكرة المفاهيمية للتقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2024/5، وكذلك إلى جميع الأفراد والمنظمات الذين قدموا مدخلاتٍ في أثناء عملية التشاور. نقدم شكراً خاصاً إلى المؤسسات الآتية: Dignitas، ومنظمة التعليم الدولية، وEdvolution، واللجنة الوطنية الألمانية لليونسكو، وقادة المدارس العالمية، ومجموعة ممولي التعليم الدولي، والشبكة البرلمانية الدولية للتعليم، وفريق العمل الدولي المعني بالمعلمين من أجل التعليم 2030، والمركز الوطني للتعليم والاقتصاد (الولايات المتحدة)، وNORRAG، والتعليم للجميع، والمعهد الدولي للتخطيط التربوي لليونسكو، ومؤسسة Varkey. كما نتقدم بالشكر لأعضاء شبكة WISE ALL-IN، والمشروع الدولي لمديري المدارس الناجحين، والدراسة الدولية حول قيادة المعلمين، والمنظمات الأخرى التي قدمت مدخلاتٍ قيّمة لإعداد هذا التقرير، إلى جانب الوزراء وصانعي السياسات والخبراء والأكاديميين الذين شاركوا في عملية التشاور. ونتقدم بالشكر الخاص إلى ديبورا كيماثي، وماركو كولز، وأليس لوكاتيلو، وهيو ماكلين، ومانويلا بومبو، ولورا تريمان.

نحن ممتنون للتوجيهات التي زوّدنا بها مجموعة من الأصدقاء الذين قدموا استجاباتٍ على مسوّدة التوصيات وإستراتيجية التأييد والمناصرة، وقد مثلوا الكيانات الآتية: جامعة Beijing Normal، ومنظمة Centro Lemann، ومنظمة التعليم الدولية، و Edvolution، وقادة المدارس العالمية، ومنتدى الطلاب العالمي، والشبكة البرلمانية الدولية للتعليم، وشبكة مراكز سياسة التعليم، ومنظمة الدول الأمريكية-الأيبيرية، وأكاديمية الملكة رانيا لقيادة المعلمين، ومؤسسة Wallace، ومعهد اليونسكو الدولي لتخطيط التعليم، ومنظمة التعليم من أجل التنمية VVOB.

عمل فريقٌ من الخبراء على مراجعة مسوّدات الفصول المواضيعية وقدّم لنا استجاباتٍ قيّمة، مقابل ذلك، نشكر كلاً من أسماء الفضالة، وتوني بوش، وجونجون تشين، وميلاني إهرين، ولويزا كادزو، وأغوستينا باجلايان، وبياتريس بونت.

في سياق الإصدارات الإقليمية القادمة بشأن القيادة، يسرنا أن نعرب عن تقديرنا للمنظمات الشريكة لنا: جمعية تطوير التعليم في أفريقيا والاتحاد الأفريقي لتقرير Spotlight بشأن القيادة والتعلّم الأساسي في أفريقيا؛ وشبكة مراكز سياسات التعليم (لانا جوركو وإيفا بيركوفيتش) عن تقرير «القيادة والشمول في أوروبا الوسطى والشرقية والقوقاز وآسيا الوسطى»؛ وجامعة Beijing Normal (تينغوين تشانغ، ورونغواي هوانغ، ومحمد أوبيبي، وجيانهوا تشاو) والمعهد الكوري لتطوير التعليم (إيون يونغ كيم، وهيو-جيونغ كيم، وتشان هي سون) عن تقرير «القيادة والتحول الرقمي في آسيا الشرقية»؛ ومنظمة الدول الأيبيرية-الأمريكية (أندريس ديليش، وتامارا دياز، وخوان خوسيه ليال، وأنابيل مارتينيز) عن تقرير «القيادة المشتركة في أمريكا اللاتينية».

تمّ تنقيح هذا التقرير من قِبل آندي كوان، الذي نقدم له شكرنا على عمله الدؤوب.

كما نشكر ونقدر ونعبر عن احترامنا لجميع الأفراد والمنظمات التي عملت بجدٍ لدعم إنتاج هذا التقرير وتصميمه وطباعته وترجمته سواء من داخل اليونسكو أم خارجها. شكرٌ خاص تستحقه محررة النسخة جينيفر ألين لدقة اهتمامها بالتفاصيل وديانا شارافييفا التي انضمت إلى الفريق من أجل دعم إنتاج التقرير.

نود أن نشكر فريق شركة Optima Graphic Design Consultants Ltd (سكوت جونز، ودانييل شارات، ولورا فيلا، وأناستاسيا بيدهام وجولز باركر) على عملهم الكفؤ والموجّه نحو التفاصيل في التخطيط والتصميم الغرافيكي، الذي عزّز كثيراً الجاذبية البصرية للتقرير. نحن ممتنون لـ Rooftop (إنغريد فان دير والت وجيفري كولينز) و Oncevocales(سيلفيا أوليكا) لدعمهما الذي لا يقدر بثمن في إنتاج محتوى الوسائط المتعددة لهذا التقرير، ولمنظمة اليونيسف التي منحتنا الإذن بالاستخدام المكثّف لصورها الفوتوغرافية. علاوةً على ذلك، يسرنا أن نشيد بشركة HiTeki (حسين أغفامي) وشركة Interactive Things (باتريك براون، وبياتريس مالفيرو، وكريستيان سيجريست، وسولانج فوجت) لإسهامهم في تصميم مواردنا المقدمة عبر الإنترنت.

شكر خاص للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) ممثلة بمديرها العام الأستاذ الدكتور محمد ولد أعمر، وإدارة العلوم والبحث العلمي ممثلة بمديرها الأستاذ الدكتور محمد سند أبو دروش، والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر الذي قام بعملية الترجمة إلى اللغة العربية ممثلاً بالمشرف على المركز المهندس محمد سامر القواص والمصمم والمخرج الفني للنسخة العربية أ. شادي الكاتب.

ختاماً، نود أن نشكر متدربينا (أنيا فلوتماير وكاثرين مور)، ومستشارينا (بابتيست غورتو، وإلسا ويل، وهانغ يو، وهاوين تشنغ) وطلاب جامعة باريس 1 بانتيون السوربون الذين أسهموا في إعداد ثلاثة ملفات تعريفية قطرية (أدريان أوفراي، وداهي هان، وهووين مي)، وجميع الخبراء الوطنيين الذين راجعوا ملفات التعريف القطرية.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

المدير: مانوس أنتونينيس

سماهر الحاضري، ودانيال أبريل، ومارسيلا باريوس ريفيرا، ومادلين باري، ويكاترينا باسكاكوفا، وياسمين بيكوش، وكاتارينا سيركويرا، ورافاييلا ماريا دا سيلفا سانتوس، وآنا كريستينا داديو، ودميتري دافيدوف، وفرانشيسكا إندريزي، وبابلو فريزر، ولارا جيل بينيتو، وبيير جودارد، وتشاندني جاين، وبرياداراشاني جوشي، وماريا رافائيلا كالدي، وجوزفين كيانجي، وجودي كلوي، وكاميلا ليما دي موراييس، وكيت لينكينز، وكاسياني ليثرانغوميتيس، وأنيسة مختار، وكلودين موكيزوا، ويوكي موراكامي، وجوديث راندرياناتافينا، وكيت ريدمان، وماريا روجنوف، وأمينة صبور، وديفيا شارما، ولورا ستيبانوفيتش، وأزيا كاتيانا تان، ودوروثي وانغ.

يمثل التقرير العالمي لرصد التعليم منشوراً سنوياً مستقلاً. يموّل تقرير GEM من قِبل مجموعةٍ من الحكومات والوكالات متعددة الأطراف والمؤسسات الخاصة وتمّ تيسيره ودعمه من اليونسكو.

لمزيد من المعلومات يُرجى الاتصال:

فريق *التقرير العالمي لرصد التعليم*، اليونسكو، 7 دي فونتينوي 75352 باريس SP 07، فرنسا

البريد الإلكتروني: Gemreport@unesco.org
الهاتف:
+33 1 45 68 07 41
unesco.org/gem-report

سيتم تصويب أي خطأ أو سهو يتم العثور عليه في النسخة المطبوعة من التقرير في نسخته الإلكترونية على الرابط:
unesco.org/gem-report

سلسلة التقرير العالمي لرصد التعليم

2023 التكنولوجيا في التعليم: أداة بشروط من؟
2/2021 الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم: من الذي يختار؟ من الذي يخسر؟
2020 التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء
2019 الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران
8/2017 المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا
2016 التعليم من أجل الناس والكوكب: بناء مستقبل مستدام للجميع

سلسلة تقارير الرصد العالمية للتعليم للجميع

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

جدول المحتويات

ملخص قصير v
توطئة vii
شكر وتقدير x
جدول المحتويات xiii
قائمة الأشكال والجداول والأطر xvi

القيادة في التعليم 1

الفصل 1 المقدمة 5
تتغير التوقعات من القادة على مستوى المدرسة والنظام 10
دليل التقرير 13
التوصيات 17

الفصل 2 قيادة المدرسة: الأدوار والتاثير والمعايير 23
يتوقع أن يتولى مديرو المدارس أدواراً قيادية متنوعة 25
يمكن أن يكون تأثير مديري المدارس كبيراً 31
يمكن أن تكون معايير القيادة دليلاً للعمل وإصدار الشهادات 39
الخاتمة 42

الفصل 3 قيادة المدرسة: الاختيار والتدريب والظروف 45
توجد حاجة لتحسين عمليات الاختيار من أجل التأهيل المهني لوظائف مديري المدارس 47
تحتاج الدول إلى بذل المزيد من الجهد لإعداد قادة المدارس وتدريبهم 57
تحاول الدول جعل الإدارة المدرسية مساراً مهنياً جذّاباً 67
الخاتمة 74

الفصل 4 القيادة المدرسية التشاركية 77
يمكن لموظفي المدارس القيادة في حال قُدمت لهم الفرص والدعم 79
يمكن للطلاب ممارسة القيادة عبر القنوات الرسمية وغير الرسمية 87
يمكن لمشاركة الوالدين وأعضاء المجتمع المحلي توجيه المدارس نحو تحقيق أهدافها 90
الخاتمة 94

الفصل 5 قيادة النظام 97
يحتاج قادة النظام إلى تحديد التوقعات بشأن الجودة والإنصاف 99
ينبغي أن يكون قادة النظام قادة تدريس 105
غالباً لا يتم اختيار الموظفين المدنيين ليكونوا قادة نظام 108
الخاتمة 112

الفصل 6 القيادة السياسية 115
تحدد الدوافع السياسية تطوير نظام التعليم 117
تتأثر توجّهات التعليم بعدد كبيرٍ آخر من الفاعلين 127
الخاتمة 137

رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة 139
الفصل 7 الوصول إلى التكنولوجيا: الإنصاف والكفاءة والاستدامة..... 143
مؤتمر بيانات وإحصاءات التعليم 145
بطاقة أداء الهدف 4 للتنمية المستدامة 145
مراجعة عام 2025 الشاملة 147

الفصل 8 التعليم الابتدائي والثانوي..... 150
الوصول إلى التعليم وإكماله 152
التعلّم..... 157
المحور 8-1- القلق من الرياضيات سلبياً في الأداء فيها 164

الفصل 9 التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة..... 170
المحور 9-1- تحتاج قيادة دور الحضانة للاهتمام..... 177
المحور 9-2- يمكن لتدريب الوالدين ومقدمي الرعاية أن يدعم النماء في مرحلة الطفولة المبكرة..... 179

الفصل 10 التعليم الفني والمهني والتعليم العالي وتعليم البالغين..... 182
المحور 10-1 يواجه قادة التعليم العالي تحدياتٍ جسيمة..... 190
المحور 10-2 يوجد ضعف في تمثيل النساء في قيادة التعليم العالي..... 194

الفصل 11 المهارات اللازمة للعمل..... 196
المحور 11-1 هل يمكن تعليم القيادة؟..... 201

الفصل 12 الإنصاف..... 206
المحور 12-1- يؤثر الأقران في متحصلات التعليم الفردية..... 214

الفصل 13 محو أمية الشباب والبالغين..... 218
المحور 13-1- ما تزال برامج محو أمية الأُسر تتمتع بالأهمية كما كانت دائماً..... 223

الفصل 14 التنمية المستدامة والمواطنة العالمية..... 228
المحور 14-1: يمكن للتربية المدنية أن تُشكل السلوك السياسي للمواطنين الشباب..... 234

الفصل 15 مرافق التعليم وبيئات التعلّم..... 238
المحور 15-1: يجب أن تتكيف البنية التحتية للمدرسة مع تغيّر المناخ..... 245

الفصل 16 المنح الدراسية..... 252
المحور 16-1- ظهور مصادر تمويل جديدة للمنح الدراسية..... 258

الفصل 17 المعلمون..... 260
المحور 17-1- يُستخدم مصطلح "نقص المعلمين" لوصف مشكلاتٍ مختلفة تتطلّب اختلاف السياسات..... 268

الفصل 18 التمويل 273
الإنفاق العام 275
المحور 18 –1- هل رواتب مديري المدارس جذابة؟ 281
الإنفاق على المساعدات 287
وصلت المساعدات المخصصة للتعليم إلى مستوى قياسي بالقيم المطلقة، ولكنها تستمر بالانخفاض من حيث النسب 287
المحور 18 –2 - الاستفادة من تمويل المناخ لتعبئة الموارد في التعليم 292
الإنفاق الأسري 296

الملاحق
الجداول الإحصائية 301
جداول المعونة 387
مسرد المصطلحات 396
اللفظات البدائية والمختصرات 401
المراجع 403

قائمة الأشكال والجداول والأُطر

الأشكال

الشكل 1-1 تشكل قيادة التعليم مركز إطار جودة التعليم..... 12
الشكل 1-2 أبلغ مديرو المدارس عن تراجع إشرافهم على أنشطة التدريس في الدول ذات الدخل المرتفع..... 27
الشكل 2-2 أفاد واحد فقط من كل ثلاثة من مديري المدارس باضطلاعه بمسؤولياتٍ مهمة تتعلق بتحديد محتوى المقررات..... 28
الشكل 3-2 يمتلك مديرو المدارس سلطة واسعة في اتخاذ القرارات المتعلقة بوضع السياسات الانضباطية ولكن ليس رواتب المعلمين..... 39
الشكل 4-2 تميل أنظمة التعليم عالية الأداء إلى منح مديري المدارس استقلالية أكبر فيما يتعلق بقرارات الموارد البشرية والمالية..... 40
الشكل 5-2 ليست جميع أبعاد القيادة مُضمّنة بشكلٍ متساوٍ في المعايير المهنية الوطنية..... 41
الشكل 1-3 تتباين المؤهلات الأكاديمية لمديري المدارس حسب الدول..... 53
الشكل 2-3 في الدول الأغنى، يتباين متوسط مدة خدمة مدير المدرسة بثلاثة أضعاف..... 54
الشكل 3-3 احتمال أن تصبح النساء مديرات مدارس أقل بكثير من أن يصبحن معلمات..... 55
الشكل 4-3 في أفريقيا الناطقة بالفرنسية، تمتلك الإناث خبرةً أقل في الإدارة المدرسية مقارنةً بالذكور..... 56
الشكل 5-3 نسبياً يبدأ عددٌ قليل من مديري المدارس خدمتهم وقد أتموا دورةً في الإدارة المدرسية..... 57
الشكل 6-3 أفاد ربع عدد مديري المدارس عن حاجتهم للتطوير المهني..... 58
الشكل 7-3 يتم التركيز بشكلٍ غير كافٍ على التدريب التوجيهي والتدريب السابق للخدمة..... 59
الشكل 8-3 فقط خُمس برامج إعداد وتدريب مديري المدارس تغطي جميع الأبعاد الأربعة للقيادة..... 63
الشكل 9-3 يختلف مدى تركيز الدول على شهادة مدير المدرسة حسب الدولة..... 65
الشكل 10-3 يمضي مديرو المدارس في بعض الدول وقتاً أطول بمرتين في المهام المرتبطة بالتعليم مقارنةً بالدول الأخرى..... 68
الشكل 11-3 يبدو أنّ مديري المدارس يستمتعون بمعدلاتٍ عالية من الرضا الوظيفي..... 69
الشكل 1-4 يتم تمثيل مجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة في فِرق إدارة المدارس..... 80
الشكل 2-4 يشارك معظم المعلمين في مناصب القيادة الوسطى بتقييم المعلمين..... 83
الشكل 3-4 يوجد احتمال أكبر لفرض مشاركة الوالدين مقارنةً بأعضاء المجتمع المحلي في لجان إدارة المدارس..... 91
الشكل 4-4 مشاركة الوالدين في حوكمة المدارس مرتفعة في أمريكا اللاتينية..... 92
الشكل 1-5 في لاتفيا، أبلغ ثلث مسؤولي وزارة التربية عن مستويات مرتفعة من التطوير المهني في إدارة الأبحاث واستخدامها..... 104
الشكل 2-5 في لاتفيا، أبلغ نصف مسؤولي وزارة التربية المحليين عن مستويات مرتفعة من احتياجات التطوير المهني بشأن الدعم المنهجي ودعم الموضوع عند المعلمين..... 104
الشكل 3-5 تصبح عمليات التفتيش الخارجية للمدارس أقل شيوعاً في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية..... 107
الشكل 1-6 يختلف تركيز المنهاج الدراسي وفقاً لنوع النظام السياسي..... 118
الشكل 2-6 يخضع توظيف وفصل المعلمين للتأثير السياسي في كثيرٍ من الدول..... 120
الشكل 3-6 في غضون سنتين من تعيينهم، ترك 51٪ من وزراء التعليم العمل..... 123
الشكل 1-7 ستُعتمد عملية تقودها الدول من أجل اتخاذ القرارات المتعلقة بإحصاءات التعليم..... 146
الشكل 2-7 تمّ تدقيق بعض مؤشرات الهدف 4 للتنمية المستدامة بسبب انخفاض مستوى تغطية البيانات..... 147
الشكل 1-8 منذ عام 2015، لم يتغير عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس..... 152
الشكل 2-8 تشغل أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أكثر من نصف العدد الكلي للأطفال والمراهقين غير الملتحقين بالمدارس..... 154
الشكل 3-8 لا يبدو أنّ لجائحة كوفيد-19 تأثير سلبي في معدلات الأفراد غير الملتحقين بالمدارس..... 155

الشكل 8-4 بقيت الفجوات بين معدل إكمال الدراسة في الوقت المحدد والنهائي كبيرةً بشكلٍ مستمر في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.... 158
الشكل 8-5 في اليمن، عرّض النزاع فرص تعليم جيلٍ بأكمله للخطر..... 159
الشكل 8-6 تُظهر معدلات إكمال الدراسة في اليمن تباينات إقليمية كبيرة..... 159
الشكل 8-7 تراجعت مستويات متحصلات تعلّم المراهقين في القراءة وخاصةً في الرياضيات بين عامي 2018 و2022..... 160
الشكل 8-8 منذ عام 2012، تراجعت النسبة المئوية للطلاب الذين يحققون الحد الأدنى للكفاءة بـ 12 نقطة مئوية في القراءة و6 نقاط مئوية في الرياضيات 162
الشكل 8-9 من المرجح جداً ألّا يحقق الأطفال الذين تسربوا من المدرسة أو لم يلتحقوا بها بانتظام الحدود الدنيا للكفاءة..... 163
الشكل 8-10 مع نهاية مرحلة الدراسة الابتدائية، يستطيع واحد من كل 10 أطفال القراءة بفهم في الدول الأفريقية الأفقر..... 165
الشكل 8-11 ارتفاع مستويات القلق من الرياضيات عند الطلاب..... 166
الشكل 9-1 ازدادت المشاركة في التعليم عند الأطفال الأصغر سناً ولكن ليس الأكبر سناً..... 172
الشكل 9-2 يلتحق كثيرٌ من الأطفال بالتعليم الابتدائي قبل سنةٍ من السن الرسمي للدخول إليه..... 173
الشكل 9-3 تُظهر الدول أنماطاً مختلفة للدخول المبكر إلى التعليم الابتدائي..... 174
الشكل 9-4 يمكن أن تكون الزيادة في المشاركة في التعليم بين الأطفال الذين تقل أعمارهم بسنة عن سن الدخول إلى التعليم الابتدائي ناجمةً عن الزيادة في الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي أو الابتدائي 175
الشكل 9-5 من المرجح أن يكون الأطفال الملتحقين بالتعليم ما قبل الابتدائي على المسار الصحيح إنمائياً..... 179
الشكل 9-6 يترافق الإشراف غير الكافي مع انحسار انتشار البيئات الأُسرية الإيجابية والمُحفّزة..... 177
الشكل 9-7 يخصص قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة وقتاً أطول للإدارة مقارنةً بأساليب التدريس..... 178
الشكل 10-1 تتجاوز معدلات مشاركة البالغين في التعليم الرسمي وغير الرسمي 10٪ في عددٍ قليل من الدول..... 184
الشكل 10-2 شهدت أكثر من نصف الدول انخفاضاً في معدلات المشاركة في التعليم الرسمي وغير الرسمي في السنوات العشر الأخيرة... 186
الشكل 10-3 يوجد تفاوتٌ كبير في المشاركة في تعليم وتدريب البالغين..... 188
الشكل 10-4 لم تشهد معدلات المشاركة في التعليم المهني سوى نمواً هامشياً في السنوات العشر الأخيرة..... 189
الشكل 10-5 استمرّ التفاوت الجنساني في الالتحاق بالتعليم العالي دون توقف..... 191
الشكل 10-6 تكون الفجوات الجنسانية في صالح النساء في التعليم العالي ولكن في صالح الرجال في التعليم والتدريب الفني والمهني..... 191
الشكل 11-1 في الدول ذات الدخل المرتفع، يمتلك البالغين مستويات أعلى بكثير من مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مقارنةً بالدول ذات الدخل المتوسط..... 198
الشكل 11-2 لا يستطيع أكثر من 1 من كل 20 من الشباب والبالغين في بنغلادش وإيران وفيتنام التحقق من موثوقية المعلومات الإلكترونية 199
الشكل 11-3 من المُرجّح أكثر أن يمتلك الرجال مقارنةً بالنساء مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع ارتفاع مستوى المهارات.... 200
الشكل 11-4 تحسّنت مهارات معلمي المدارس الثانوية في استخدام الأجهزة بسرعة في أثناء جائحة كوفيد-19..... 202
الشكل 11-5 ارتفعت نسبة السكان الحاصلين على ما لا يقل عن التعليم الثانوي بـ 5 نقاطٍ مئوية في 10 سنوات..... 203
الشكل 11-6 الطلاب المحرومون أقل حزماً مقارنةً بأقرانهم الأكثر امتيازاً..... 204
الشكل 12-1 على الصعيد العالمي، انخفض التفاوت الجنساني في معدلات الطلاب غير الملتحقين بالمدارس بشكلٍ كبير في السنوات الأخيرة 208
الشكل 12-2 حققت منطقة وسط وجنوب آسيا تقدماً أسرع في تحقيق التكافؤ الجنساني في إكمال التعليم الثانوي مقارنة بأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 210
الشكل 12-3 تمكن السكان المحرومون من اللحاق بأقرانهم في إكمال كل مستوىً تعليمي..... 211
الشكل 12-4 التباين الجنساني في القراءة، الذي يكون بالنسبة للفتيان المحرومين، أكثر وضوحاً في الدول ذات الدخل المتوسط مقارنة بالدول ذات الدخل المرتفع 212
الشكل 12-5 في السنوات الأخيرة، حصل انخفاضٌ طفيف في نسبة طلاب الصفوف الأولى الذين يتلقون التدريس بلغتهم الأصلية..... 213
الشكل 12-6 يكون تأثير الخلفية الاجتماعية والاقتصادية أكبر في المدارس ذات التجمّع الكبير من الطلاب ذوي التحصيل المنخفض..... 215
الشكل 13-1 ارتفعت معدلات محو الأمية بين جيلين..... 221
الشكل 13-2 تختفي الفوارق الجنسانية عند المستويات المرتفعة من معدلات محو الأمية..... 222
الشكل 13-3 في بيرو، ماتزال توجد فوارق واسعة على الرغم من ارتفاع مستويات معرفة القراءة والكتابة بشكل عام..... 223
الشكل 14-1 من المرجّح أن تتضمن مفردات المقررات الدراسية محتوى أخضر في التعليم الإعدادي أكثر من التعليم الابتدائي..... 231

الشكل 14-2 تحقق الغالبية العظمى من الطلاب مستوى الحد الأدنى من الكفاءة في علوم الأرض..... 233
الشكل 14-3 احتمال توقّع المشاركة النشيطة للفتيات في السياسة أقل مقارنةً بالفتيان، ولكنهن أكثر احتمالاً في توقّع المشاركة في التصويت والحصول على معلومات عن المرشح..... 235
الشكل 14-4 المشاركة الانتخابية المقصودة أعلى بشكلٍ كبير بين الطلاب الأكثر ثراءً..... 236
الشكل 15-1 يمكن تحقيق تقدمٍ سريع في الوصول إلى خدمات المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية من جميع نقاط البدء..... 240
الشكل 15-2 كان التقدم في مجال الاتصال بالإنترنت في المدارس سريعاً ولكن غير متكافئ..... 241
الشكل 15-3 ازداد انتشار التنمر بين الفتيات أكثر مقارنةً بالفتيان..... 242
الشكل 15-4 يعاني مزيد من الدول من الهجمات على التعليم، بالرغم من استمرار تركّز معظم الهجمات في عدد قليل من الدول..... 244
الشكل 15-5 تتفاوت تغطية الوجبات المدرسية كثيراً بين الدول..... 246
الشكل 15-6 يرتفع مستوى التغطية الفعلية لبرامج الوجبات المدرسية عند استبعاد طلاب المدارس الخاصة..... 248
الشكل 15-7 في البرازيل، يقل احتمال وجود مساحات خضراء في المدارس الواقعة في المناطق الأكثر حرارة..... 249
الشكل 15-8 تسببت الكوارث في أضرار جسيمة للبنية التحتية الحيوية في الدول الجزرية في المحيط الهادئ..... 250
الشكل 16-1 أثرت جائحة كوفيد-19 في الإنفاق على المنح الدراسية..... 255
الشكل 16-2 تمثل فرنسا وألمانيا حالتان بارزتان بين البلدان المانحة..... 255
الشكل 16-3 في ألمانيا، ازاد عدد الطلاب من الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسط الأدنى بنحو خمسة أضعاف خلال العشرين عاماً الماضية 257
الشكل 16-4 ارتفع عدد الطلاب الدوليين بشكلٍ مطرد منذ عام 2000..... 257
الشكل 16-5 ازداد تنقّل الطلاب الدوليين في بعض الدول بينما تراجع في دولٍ أخرى..... 258
الشكل 16-6 الإسهامات من الدول الصناعية غير الكبرى آخذة بالازدياد..... 259
الشكل 17-1 في بعض الأقاليم، تعني الزيادات في أعداد المعلمين وجود المزيد من المعلمين غير المدربين..... 263
الشكل 17-2 يؤدي انخفاض نسب المعلمين المُدرَّبين إلى ارتفاع نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين..... 264
الشكل 17-3 يمكن أن تعكس الاتجاهات في نسب عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين التغيرات في نسبة المعلمين المُدرَّبين أو في العدد النسبي للمعلم 265
الشكل 17-4 يمكن أن تكون نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين أعلى بكثير عندما نأخذ بالحسبان عدد ساعات عمل المعلمين..... 266
الشكل 17-5 توجد أهمية لشكل ومحتوى موضوع التدريب في أثناء الخدمة..... 267
الشكل 17-6 يرتبط المزيد من التدريب حول موضوعٍ معين بازدياد الحاجة لهذا التدريب..... 268
الشكل 17-7 ترفع الدول الأغنى غالباً مستويات الحد الدنى من المؤهلات المطلوبة للمعلمين..... 270
الشكل 18-1 في عام 2022، شكلت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 21٪ من السكان في سن الدراسة على مستوى العالم، ولكنها شغلت 1.6 ٪ فقط من الإنفاق العالمي على التعليم العام 276
الشكل 18-2 انخفض الإنفاق العالمي على التعليم العام بشكل طفيف منذ عام 2015..... 277
الشكل 18-3 يحصل التعليم على أولوية أقل في الموازنات الحكومية منذ عام 2015..... 277
الشكل 18-4 خفضت نحو 70٪ من الدول أولوياتها للتعليم منذ عام 2015..... 278
الشكل 18-5 أكثر من دولة واحدة من بين كل ثلاث دول لا تفي بالمعيارين المرجعيين الدوليين للإنفاق العام..... 280
الشكل 18-6 تزداد رواتب مديري المدارس مع مستوى التعليم..... 281
الشكل 18-7 تكون رواتب المديرين تنافسية على نحوٍ خاص في عدد قليل من الدول..... 282
الشكل 18-8 تتوافق غالباً رواتب مديري المدارس مع النمو الاقتصادي أو تتجاوزه، خاصةً في التعليم الابتدائي..... 283
الشكل 18-9 يحصل مديرو المدارس على رواتب مرتفعة نسبياً في بعض الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى..... 283
الشكل 18-10 رواتب بدء التعيين لمديري المدارس أعلى بنحو 20٪ في المتوسط من رواتب المعلمين ذوي الخبرة..... 284
الشكل 18-11 بلغت مساعدات التعليم 16.6 مليار دولار أمريكي في عام 2022..... 287
الشكل 18-12 خُصّصت الزيادة الأخيرة في المساعدات الموجّهة للتعليم بشكلٍ رئيس للدول ذات الدخل المتوسط الأدنى..... 288
الشكل 18-13 زاد البنك الدولي مساعداته المخصصة للتعليم بنحو 90٪ خلال خمس سنوات..... 289
الشكل 18-14 حصل تراجعٌ في المساعدات الصينية المخصصة لأنشطة التعليم خلال جائحة كوفيد-19..... 291
الشكل 18-15 يُقدر تمويل المناخ بـ 1.3 تريليون دولار أمريكي، لكن التعليم يحصل على جزء ضئيل منه..... 293
الشكل 18-16 تنفق الأسر في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى ما لا يقل عن ضعف حصة التعليم من موازنتها مقارنةً بالأسر في الدول ذات الدخل المتقدم..... 296

الجداول

الجدول 1-1 توجد أدوار متنوعة للقيادة في التعليم..... 11
الجدول 1-2 أربعة أبعاد لقيادة المدرسة تصف الممارسات الأساسية للمديرين..... 13
الجدول 1-5 أدوار ووظائف وممارسات قادة النظام..... 100
الجدول 1-6 متوسط مدة خدمة وزراء التعليم، حسب الدولة والخصائص الفردية، 2010-23..... 122
الجدول 2-6 وزراء التعليم والصحة والمالية، حسب خصائص الخلفية، 1990-2021..... 124
الجدول 1-14 كثافة كلمات التخضير المفتاحية، حسب المجال والمنطقة والدرجة، دول مختارة، 2023.....

الأطر

الإطار 1-1 ساعدت إصلاحات الاستقلالية والمساءلة في بعض الدول في تشكيل تصوّرات أدوار قيادة التعليم على المستوى العالمي..... 8
الإطار 2-1 توجد أربع إصدارات إقليمية مرافقة لدورة التقرير العالمي لرصد التعليم 5/2024 حول القيادة..... 17
الإطار 1-2 تُستخدم مصطلحات مختلفة للإشارة إلى مديري المدارس في اللوائح التنظيمية الوطنية..... 26
الإطار 2-2 تركيز مديري المدارس على تخفيض الضغط المرتبط بجائحة كوفيد-19..... 34
الإطار 3-2 يعترف المعلمون في الهند وجنوب أفريقيا بمديري المدارس كداعمين أساسيين..... 36
الإطار 1-3 تؤثر درجة اللامركزية في الاستقطاب والاختيار..... 48
الإطار 2-3 تعمل الدول الأفريقية على تقوية أنظمتها الخاصة باختيار مديري المدارس، لكن التحديات مستمرة..... 50
الإطار 3-3 تقوم بعض الدول بتنظيم عملية اختيار مديري المدارس الخاصة..... 51
الإطار 4-3 في البرازيل، يمثل التعيين السياسي أسلوباً رسمياً في اختيار مديري المدارس..... 52
الإطار 5-3 تعدعمليات التدريب التمهيدي التي تشتمل على مدربين شخصيين وموجهين أساسيةً لمديري المدارس المبتدئين..... 59
الإطار 6-3 تعد الممارسة في الحالات الحقيقة أساسيةً لتطوير مهارات القيادة..... 61
الإطار 7-3 في الولايات المتحدة، ساعدت الأبحاث في تحسين محتوى التدريب..... 63
الإطار 8-3 يعبر قادة المدارس في منطقة المحيط الهادئ عن رضاهم الوظيفي على الرغم من وجود التوتر والضغط..... 70
الإطار 1-4 تُشرك مدارس البامبو في تايلند الطلاب في جميع عملياتها..... 89
الإطار 1-5 يتمتع المسؤولون المحليون ذوو الاستقلالية القوية بمجال أوسع للقيادة..... 101
الإطار 2-5 غالباً ما يتم حجب مسؤولية الإصلاحات عن الأفراد الذين يُفترض أن ينفذوها..... 103
الإطار 3-5 تسعى لاتفيا إلى تقوية القدرات المؤسساتية لقطاعها التعليمي..... 104
الإطار 4-5 يمثل التأثير السياسي في التوظيف تحدياً للقيادة الفعّالة للنظام..... 109
الإطار 1-6 ينبغي على الوزراء قيادة التحالفات وتغيير آراء الجمهور من أجل تحقيق أهدافهم الأساسية..... 125
الإطار 2-6 قاد الطلاب الجهود السياسية من أجل تحويل التعليم في تشيلي..... 129
الإطار 3-6 يمكن لصانعي الأفلام أن يكونوا قادة تعليم أيضاً..... 131
الإطار 1-8 كيف يمكن تقدير تأثير الأزمات في السكان غير الملتحقين بالمدارس؟..... 156
الإطار 2-8 في اليمن، حرم النزاع جيلاً بأكمله من فرص التعليم..... 159
الإطار 3-8 من غير المرجح أن يكون الطلاب الذين لا يصلون إلى نهاية مرحلة الدراسة الإعدادية أكفياء في القراءة والرياضيات..... 163
الإطار 4-8 تعد تقييمات الحد الأدنى للكفاءة مصدراً جديداً للأدلة بشأن التعلّم في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى..... 164
الإطار 1-11 ترتفع مستويات التحصيل التعليمي لكن ببطء..... 202
الإطار 1-12 يوجد تباين كبير على الصعيد العالمي في مدى تعليم الأطفال بلغتهم الأصلية..... 213
الإطار 1-15 وضعت ثلث الدول معايير مرجعية لاتصال المدارس بالإنترنت..... 240
الإطار 2-15 هجمات عنيفة تستهدف التعليم في دولة فلسطين..... 243
الإطار 3-15 تتعرّض المدارس في جزر المحيط الهادئ بشكلٍ خاص لتهديد المخاطر المناخية..... 249
الإطار 1-16 تعد ألمانيا رائدة في تمويل الطلاب الدوليين..... 256
الإطار 1-18 بعد مدةٍ من التوسع الكبير، تراجعت مساعدات الصين الموجّهة للتعليم..... 290
الإطار 2-18 بنت اليابان نظاماً تعليمياً مرناً قادراً على مواجهة الكوارث..... 294

القيادة
في التعليم



الرسائل الرئيسة

قادة التعليم هم أكثر من مجرد مديرين، هؤلاء القادة هم صانعو التغيير.

- يواجه صانعو السياسات تحدياً أساسياً: وهو كيف يمكن ضمان تحديد الأفراد ذوي المهارات والرؤى الصحيحة واختيارهم وإعدادهم ودعمهم كقادة.
- من الضروري أن تدعم الخطط الوطنية على مستوى المدرسة والنظام والسياسة أربعة أبعاد أساسية للقيادة هي: وضع التوقعات، والتركيز على التعلّم، وتعزيز التعاون، وتطوير الأفراد. ومع ذلك تشير مراجعةٌ عالمية لبرامج إعداد وتدريب مديري المدارس أنّه بالكاد يركز نصفها على أيٍّ من هذه الأبعاد – ويركز ثلثها فقط على جميع تلك الأبعاد.

المدارس الجيدة بحاجة لقادة مدارس جيدين.

- يدفع مديرو المدارس الفعّالون الطلاب لتقديم أفضل ما لديهم؛ ففي الولايات المتحدة، قُدّر أنّ مساهمة قيادة مديري المدارس والمعلمين تصل إلى 27٪ من التباين في متحصلات الطلاب، وتأتي - بالترتيب تماماً - بعد تأثير المعلمين في التعلّم من بين العوامل التي تسيطر عليها المدرسة.
- يمكّن مديرو المدارس الفعّالون المعلمين من تقديم أفضل ما لديهم؛ فقد أكدت دراسةٌ شملت 32 دولةً أنّ القيادة القوية ترتبط مع تحسّن ممارسات التعليم. عالمياً، تتوقع 57٪ من الدول أن يقدم مديرو المدارس التغذية الراجعة إلى المعلمين بناءً على ملاحظاتهم ومتابعتهم. ولكن، تراجعت نسبة مديري المدارس الثانوية الذين يشرفون على أنشطة التعليم من 81٪ في عام 2015 إلى 77٪ في عام 2022 في الدول ذات الدخل المرتفع.
- يضمن مديرو المدارس الفعّالون بقاء مدارسهم آمنةً وصحيةً وشاملةً، كما يعد منع التنمّر وضمان سلامة الطلاب من الأهداف الأساسية لقادة المدارس؛ ففي الولايات المتحدة، عدّل مديرو المدارس المنهاج الدراسي لإعطاء الأولوية للرفاه العاطفي والاجتماعي في أثناء جائحة كوفيد-19. وفي مالطا، عمل مديرو المدارس مع المجتمعات المحلية لتهيئة ثقافةٍ مدرسية شاملة للمهاجرين مع دعمٍ لغوي أيضاً.

تتطلّب القيادة الفعّالة ممارسات توظيف عادلة وثقةً وفرص نمو.

- يتطلّب استقطاب المواهب والاحتفاظ بها عمليات توظيف مفتوحة وتنافسية؛ إذ يُحسّن تقييد السلطة التقديرية السياسية في تعيين مديري المدارس من متحصلات تلك المدارس. ومع ذلك على المستوى العالمي، يمتلك فقط 63٪ من الدول عمليات توظيف مفتوحة وتنافسية لمديري المدارس في التعليم الابتدائي والثانوي.
- ليس بالضرورة أن يكون أفضل المعلمين هم أفضل مديري المدارس. ولكن، في حين يطلب 76٪ من الدول أن يكون هؤلاء المديرين من المعلمين المؤهلين كلياً، فإنّ 3 من كل 10 دول تشترط أيضاً امتلاك الخبرة الإدارية.
- يمكن للاستقلالية أن تطلق عنان إمكانات القادة. وتميل أنظمة التعليم ذات الأداء العالي إلى منح استقلاليةٍ أكبر لمديري المدارس في اتخاذ القرارات المتعلقة بالموارد المالية والبشرية. لكن في الدول الأغنى، فإنّ أقل من نصف مديري المدارس هم المسؤولون عن محتوى المقررات الدراسية أو تحديد مستويات رواتب المعلمين. ولا يعترف نحو 40٪ من الدول قانونياً باستقلالية مؤسسات التعليم العالي.
- يحتاج القادة المحترفون إلى الإعداد والتدريب. كما يمكن أن تساعد معايير القيادة المدرسية في توجيه التدريب عبر تحديد الكفاءات المطلوبة، التي عمل غالبية الدول على تحديدها. ولكن، لا يتلقى نحو نصف مديري المدارس في الدول الأغنى أي تدريبٍ قبل تعيينهم، ولا يمتلك سوى 31٪ من الدول لوائح بشأن التدريب الأولي لمديري المدارس الجُدد. وتعد المهارات العملية مثل استخدام البيانات والإدارة المالية ومحو الأمية الرقمية أساسيةً أيضاً، ومع ذلك يفتقد ربع مديري المدارس في الدول الأغنى للتدريب الكافي في هذه المجالات.

يُتوقع من قادة المدارس إنجاز الكثير جداً باستخدام القليل جداً.

- توجد متطلبات كثيرة بشأن عمليات التدريس، ما يحرم مديري المدارس من الوقت الكافي لوضع رؤيةٍ لها. وغالباً ما تكون التوقعات من مديري المدارس عاليةً. كما يعد هؤلاء المديرون عنصراً أساسياً في تنفيذ الإصلاحات بفعالية؛ ففي بعض الدول، يخضعون للتدقيق المكثّف بسبب آليات المساءلة الجديدة. ومع ذلك، أظهر مسحٌ شمل مديري المدارس في 14 دولةً ذات دخلٍ متوسط أنّ 68٪ من وقتهم يُنفق على المهام الإدارية الروتينية. كما أفاد نحو ثلث مديري المدارس العامة وخُمس مديري المدارس الخاصة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عن افتقادهم للوقت الكافي لممارسة القيادة التدريسية.

لا يتعين أن يكون قادة المدارس أبطالاً، لأنّ تشارك القيادة يبني مدارس أفضل.

- يخلق تشارك القيادة في المدرسة بيئة تعلّم تعاونية تمكّن المعلمين من ممارسة القيادة في صفوفهم، والطلاب ليكونوا قادةً نشطين مع أقرانهم، ومشاركة الوالدين والمجتمع المحلي. ومع ذلك يعد التعاون البُعد الأقل اهتماماً في برامج التدريب من بين أبعاد القيادة الأربعة.
- غالباً ما تكون القيادة المدرسية هرميةً. ويمكن لمساعدي مديري المدارس والمعلمين المساعدة في تحقيق أهداف المدرسة عندما يتم تمكينهم بتحديد أدوارٍ واضحة لهم، وتدريبهم وتقديم الحوافز لهم. لكن يشدد فقط نصف الدول صراحةً على تعاون المعلمين في معاييرها الخاصة بالقيادة، وبالكاد يركز عليها ثلث برامج التدريب على القيادة. ويطلب نحو 81٪ من الدول إشراك المعلمين في مجالس المدارس و83٪ يطلب إشراك الوالدين و62٪ يطلب إشراك أعضاء من المجتمع المحلي و57٪ يطلب إشراك الطلاب.

لا يحظى قادة النظام بالاهتمام الكافي في خطط القيادة.

- يعد مسؤولو التعليم في المستويات المركزية والمحلية قادةً محتملين، إذ يمكنهم توجيه التحسينات عبر كامل النظام، ومواءمة سياسات وبرامج إصلاح التعليم، ويتزايد اعتراف الدول بإمكانيات هؤلاء المسؤولين على التأثير بقوة في حال مُنحوا استقلاليةً أكبر.
- يكون قادة النظام فعالين عندما يعملون مع بقية الجهات الفاعلة؛ ففي ولاية بويبلا المكسيكة، كان نجاح إصلاح التعليم نتيجةً للجهود المنسّقة على مستوى النظام كاملاً التي شملت قيادة مسؤولي التعليم.

يعمل وزراء التعليم في بيئاتٍ سياسية معقدة ويعرقل عملهم مدة الخدمة القصيرة.

- يوازن الوزراء بين مطالب عديدة في أثناء خدمتهم قصيرة المدة ولا يمتلكون غالباً خبرةً تعليمية، إذ تظهر قاعدة بياناتٍ عالمية جديدة أنّ نصف وزراء التعليم منذ عام 2020 تنتهي خدمتهم خلال سنتين من تعيينهم؛ وأنّ 23% منهم فقط يمتلكون خبرة تعليم سابقة في المدارس.
- من الضروري أن يكون القادة السياسيون بارعين في المناورة والتواصل السياسي لتحقيق الإصلاح. كما يمكن لبناء التحالفات والعلاقات أن يُعوّض عن نقص الوقت والبيانات الجيدة في مواجهة الآراء المتضاربة.
- تجعل مدة الخدمة القصيرة تحقيق الإصلاح صعباً، فقد وجد تحليلٌ لمشاريع التعليم للبنك الدولي بين عامي 2000 و2017 في 114 دولةً ارتباطاً سلبياً كبيراً بين دوران الوزراء وأداء المشاريع.

يمكن لزيادة أعداد النساء في القيادة أن يحقق متحصلاتٍ إيجابية في التعليم.

- تعطي الإناث في القيادة السياسية أولويةً للتعليم أكثر من نظرائهن من الرجال، فقد ساعد أعضاء مجلس الشعب من الإناث في زيادة الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي عالمياً. ومع ذلك، لم ترتفع نسبة الإناث الوزيرات سوى من 23٪ في المدة 2010-13 إلى 30٪ فقط في المدة 2020-23.
- تشير بعض الدراسات إلى أنّ النساء يحققن متحصلات تعلّم أفضل في إدارة المدارس مقارنةً بالذكور؛ ففي أفريقيا الناطقة باللغة الفرنسية، تفوّق أداء الطلاب في الرياضيات والقراءة في المدارس الإبتدائية التي تقودها مديرات على أقرانهم في المدارس التي يقودها مديرون ذكور بما لا يقل عن ستة أشهر.
- في حين يوجد كثيرٌ من النساء المعلمات، فإنّ القليل جداً منهن يقُدن المدارس، إذ تقل نسبة الإناث مديرات المدارس في التعليم الابتدائي والثانوي بالمتوسط بما لا يقل عن 20 نقطةً مئوية مقارنةً بمتوسط نسبة الإناث المعلمات. ويمتلك 11٪ فقط من الدول على مستوى العالم إجراءاتٍ حيز التنفيذ لمعالجة التنوّع الجنساني في استقطاب مديري المدارس.

يمارس كثيرٌ من الجهات الفاعلة القيادة عبر التأثير في توجّهات أنظمة التعليم.

- تعمل نقابات المعلمين واتحادات الطلاب وقادة منظمات الأعمال والأكاديميون والمجتمعات المحلية على وضع الحكومات تحت المساءلة من خلال الضغط عليها ورفع الوعي، وهذا التأثير مهم؛ ففي الولايات المتحدة، تحقق بعض مراكز الفكر درجاتٍ متدنية في الخبرة ولكن درجاتٍ مرتفعة في نقاشات الكونغرس بشأن التعليم، بينما العكس هو الصحيح لغيرها من المراكز.
- تساعد المنظمات الدولية في تأطير الجدل العالمي بشأن التعليم وإغنائه، بالإضافة إلى تمويل أنظمة التعليم في الدول. لكن، يمكن للمنافسة من أجل الدور والنفوذ أن تشتتها عن الهدف من تحسين التعليم ويمكن لضعف القدرات أو الكفاءة التشكيك في شرعيتها.



بتاريخ 12 حزيران، مديرة المدرسة ريتا سوكوي، محاطةً بطلابها في مدرسة كاندا الابتدائية في وايبو، منطقة جايابورا، مقاطعة (YPK) ياياسان بندديكان كريستين بابوا في إندونيسيا

مصدر الصورة: * UNICEF/UNI4 30754/Al Asad ©

الفصل

1

المقدمة





الرسائل الرئيسة

تأخذ القيادة صيغاً متعددة ومن الصعب قياسها بشكلٍ ملموس، إلا أنّها عاملٌ حاسم من أجل نجاح التعليم على كل المستويات: المؤسسية والنُظمية والسياسية.

- في التعليم، كما في السياسة وعالم الأعمال، تمثل القيادة عملية تأثيرٍ اجتماعي تهدف إلى تعظيم مجموع الجهود الموجّهة لتحقيق هدفٍ مشترك.
- تختلف أنماط القيادة تبعاً للسياق والشخصيات والأهداف التنظيمية.
- تعني الصِيغ المتعددة للقيادة – وكذلك متحصلاتها المتعددة – أنّه قد يكون من الصعب إثبات تأثيرها في التعليم والسبب في إغفال ذلك التأثير غالباً.
- لكن لا يوجد تقريباً أي حالة موثّقة لمدارس متعثرة تمّ إصلاحها دون تدخّلٍ من قائد جيد.

يحتاج القادة إلى توضيح غاياتهم وتخطيط طريقة تأثيرهم في التغيير، مع مراعاة قدراتهم والسياق الذي يعملون ضمنه.

- بينما يتم التركيز على التعلّم، يحتاج القادة إلى التفكير في أي متحصلات التعلّم يجب التركيز بالإضافة إلى العمل على تحقيق مجموعةٍ واسعة من الأهداف المرتبطة بالإنصاف والجودة والشمول.
- يترافق التأثير في التغيير بشكلٍ متزايد مع تشارك وظائف القيادة لتحقيق أهداف التعليم – ربما التحوّل عن التركيز المفرط على الأفراد.
- الحرية في اتخاذ القرارات، التي تعد نتيجة القواعد التي تعكس المعايير الثقافية، تطلق عنان إمكانات القادة في ممارسة القيادة، رغم أنّ القادة يعملون أيضاً في سياقاتٍ مقيّدة.

عند تصميم سياسة القيادة، ينبغي تحويل الاهتمام من الأفراد الاستثنائيين إلى العمليات المنهجية.

- في الغالب من الصعب تمييز القائد الجيد من المدير الجيد. تمثل إدارة الأنشطة اليومية بفعالية من أجل توفير الوقت للتخطيط المستقبلي صلب ما يقوم به القادة.
- على الرغم أنّ ما يميز القائد في الغالب هو كونه عامل تغيير، قد تكون القيادة في بعض الحالات أكثر أهميةً من أجل المحافظة على الاستقرار مقارنةً بالسعي نحو التغيير.
- ينبغي أن يتم تركيز سياسة القيادة على كيفية تشجيع وتقوية مجموعاتٍ متنوعة من الأفراد ذوي الإمكانات القيادية الجيدة لمتابعة مثل هذه المهن بوساطة الهياكل المؤسسية والتنظيمية الملائمة.

توجد أربعة أبعاد للقيادة المدرسية مهمة للقيادة في جميع مستويات التعليم.

- إنّ تحديد التوقعات، والتركيز على التعلّم، وتعزيز التعاون، وإعداد الأفراد كلها عوامل مهمة ليس فقط بالنسبة لمديري المدارس وقادة المعلمين ولكن لقادة النظام أيضاً.

تتغير التوقعات من القادة عند مستوى المدرسة والنظام..... 10
دليل التقرير..... 13
التوصيات..... 17

يعد دور قادة التعليم من المسلمات، ومع ذلك فهم يقدّمون بشكلٍ خفي غالباً، توجهات مدارسهم وجامعاتهم وأقسامهم ووزاراتهم وتعكس أنماط قيادتهم شخصياتهم وخبراتهم، ولكنها تتكيف أيضاً لتتوافق مع خصائص فرقهم، وأهداف منظماتهم وسياقاتهم. يوضّح تنوّع أنماط القيادة بدقة لماذا لا توجد طريقةٌ سهلة توضّح كيف يؤثرون في التعليم، ولماذا يتم إغفال ذلك التأثير غالباً. مع ذلك، توجد حاجة ضرورية لقادةٍ جيدين في المدارس والأنظمة والسياسة يساعدون في دفع التعليم في الاتجاه الصحيح، خاصةً وأنّ تحديات التعليم هائلة

> توجد حاجة ضرورية لقادةٍ جيدين في المدارس والأنظمة والسياسة يساعدون في دفع التعليم في الاتجاه الصحيح

غالباً ما ترتبط القيادة بالسياسة والأعمال. تقدم الأعمال الأدبية الشائعة في مجال الإدارة كثيراً من الأمثلة عن مراعاة مهارات المديرين وسماتهم الشخصية وسلوكياتهم وأنماطهم ودوافعهم وقيمهم، مع الميل إلى التركيز عليهم كأفراد استثنائيين. وفي إحدى الأمثلة، تصف قائمةٌ من خمسة عناصر «ما يقوم به القادة الفعّالون»، إذ يقول المؤلفون إنهم يحدّدون معايير للتميّز ومثالاً للآخرين ليحتذوا به («نموذج قدوة»)؛ ويقدمون تصوراً لما يمكن أن تصل إليه المنظمة («إلهام رؤيةٍ مشتركة»)؛ ويبحثون عن طرائق مبتكرة للتحسين التنظيمي («تحدي العمليات»)؛ ويعززون التعاون، ويجاهدون لخلق جوٍ من الثقة ويجعلون كل شخص يشعر بالقدرة («تمكين الآخرين من العمل»)؛ ويعترفون بالمساهمات التي يقدمها الأفراد («تشجيع من القلب») (Kouzes and Posner, 2017)

في منشورٍ آخر له شعبية بين القرّاء يستهدف عالم الأعمال، تُعرّف القيادة بأنّها «عمليةً للتأثير الاجتماعي، تعظّم جهود الآخرين نحو إنجاز الهدف» (Kruse, 2013)،

ولهذا التعريف اثنين من التبعات: أولاً- إنّ القيادة لا تُمنح تلقائياً عبر تولي منصبٍ ذي سلطة وإنّما عبر القدرة على التأثير في تصرفات الآخرين، وثانياً - إنّ القيادة مؤطرةٌ من ناحية الهدف الذي يؤدي القادة دوراً مهماً في صياغته ويجتمع خلفه أعضاء الفريق أو المنظمة أو المجتمع.

في التعليم، يعكس تعريفٌ حديث هذين المفهومين: «القيادة هي تأييد صيغةٍ محددة من التنظيم» (Eacott, 2022) يمثل «التأييد» عملية تأثير بينما تشير «الصيغة المحددة من التنظيم» إلى وجود الهدف. وبالنظر إلى أنّ القيادة في التعليم تنطوي على أهدافٍ محددة وعملية تأثير لحشد الأفراد خلف تلك الأهداف وفرصاً وأيضاً قيوداً على تحقيقها، فإنّ ثلاثة أهداف تطرح نفسها.

أولاً: ما الأهداف التي يحاول قادة التعليم تحقيقها؟ يدعو هذا التقرير جميع المهتمين بالتعليم إلى #القيادة من أجل التعليم. إنّ تحديد أهداف التعليم هي عمليةٌ سياسية تشمل جميع أصحاب المصلحة في التعليم، ويوجد انطباعٌ – يسهم فيه هذا التقرير أحياناً من غير قصد - نظراً لمهمته بالإبلاغ عن مؤشرات التعليم القابلة للمقارنة – بأنّه يمكن تقليص أهداف التعلّم إلى مجموعةٍ من المتحصلات القابلة للقياس في موضوعات مثل القراءة والرياضيات والعلوم. لكن، للتعليم مجموعةٌ أهداف أبعد من التعلّم، ليس فقط نقل المعرفة واكتساب المهارات التي تؤدي إلى الحصول على المؤهلات وإنما أيضاً تمكين الطلاب من التفكير والتصرف بمسؤولية وتنشئتهم اجتماعياً على ممارساتٍ وتقاليد مشتركة (Biesta, 2017).
يجب أن يكون تحديد الهدف نقطة البداية في أي نقاشٍ حول القيادة في التعليم

ثانياً: كيف يحاول قادة التعليم تحقيق هذه الأهداف؟ إنّ تنمية المدارس وبقية مؤسسات التعليم إلى منظماتٍ كبيرة وترقية بيروقراطيات التعليم البسيطة إلى أنظمةٍ معقدة في الدول الصناعية هو الذي ولّد الاهتمام بإدارة التعليم وتنظيمه كمجال. لقد تمّ دمج دور قادة التعليم في

في هذه التحليلات، إذ كان الباحثون في البداية يحللون إنجازات القادة على أنها أعمال رجالٍ عظماء. تدريجياً، تمّ تبني مقاربةٍ علمية أكثر منهجيةً بدأت النظر إلى القيادة باحتمال كونها عنصراً متميزاً في إدارة التعليم. ظنّ الباحثون أنّه بإمكانهم تحديد الممارسات الفردية والترتيبات التنظيمية المرتبطة بالقيادة، وقدأدى هذا الأمر إلى توجيه الانتقاد الذي ينصّ على أنّه لا يمكن فصل هذين العاملين أحدهما عن الآخر ذلك لأنّ الأفراد يكوّنون المنظمات. في الآونة الأخيرة، تمّ تحديد أنّ ممارسة القيادة تخضع للعلاقات الاجتماعية القائمة ضمن هذه المؤسسات والأنظمة التعليمية (Bates, 2010; Bush, 2020).

يعتمد الأفراد العاملون في التعليم بعضهم على البعض الآخر ولهذا توجد حاجة لتشارك وظائف القيادة من أجل تحقيق أهداف التعليم

ثالثاً: ما الذي يمكن أن يعترض طريق قادة التعليم؟ يحتاج الأفراد العاملون في مجال قيادة التعليم إلى امتلاك **القدرة** على ممارسة الوظائف المتوقعة منهم، لكن توجد أهمية أيضاً **للسياق**؛ إذ تؤدي القواعد والمعايير الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية الرسمية وغير الرسمية إلى توسيع مبادرات ونطاق عمل قادة التعليم الفرديين أو الحد منها. إنّ حريتهم في اتخاذ القرارات هي نتيجة قواعد الحوكمة والمساءلة التي تختلف كثيراً بين الدول، وتعكس غالباً المعايير الثقافية (الإطار 1-1) (Ärlestig et al., 2016).

كذلك تختلف فرص ممارسة القيادة بين الدول خاصةً بين مؤسسات التعليم، إذ توجد كل حضانة ومدرسة ومركز تعليم فني ومهني وكلية وجامعة ومركز لتعليم البالغين في سياقٍ مختلف، ويواجه قادة هذه المؤسسات توقعاتٌ مختلفة من قِبل المجتمع الذي يلبون حاجاته. توجد ظروفٌ مختلفة تواجه مؤسسات التعليم الصغيرة والكبيرة، والعامة والخاصة، والحضرية والريفية، الغنية بالموارد والفقيرة بها، وتتطلّب المؤسسات التي تنشط في مجالات الطوارئ أو في المجتمعات المتنوعة إثنياً أو لغوياً قادةً عميقي المعرفة ويستجيبون لبيئاتهم

تساعد هذه الأسئلة الثلاث في تشكيل الآراء بشأن قادة التعليم. بالنسبة للسؤال الأول – هدف التعليم – قد يكون قادة التعليم مشتتين بين الصورتين الكبيرة والصغيرة – ويواجهون باستمرار خطر إغفال الصورة الكبيرة عند التركيز على الصغيرة منهما. من الممكن أنّ التركيز على تحسين المتحصلات القابلة للقياس، وهي المتحصلات التي تهتم بها غالبية الدراسات البحثية، وقد تتحقق على حساب التحسينات في مجموعةٍ من متحصلات التعليم الأخرى المرغوبة مثل إرساء بيئةً شاملة أو إعداد المعلمين للتكيّف مع تحديات المواطنة وتغيّر المناخ المستقبلية. تخاطر مقاييس الأداء التقليدية بالتوجه نحو مقارباتٍ منمّطة للإدارة والقيادة الأمر

الإطار 1.1:

ساعدت إصلاحات الاستقلالية والمساءلة في بعض الدول في تشكيل تصوّرات أدوار قيادة التعليم على المستوى العالمي

يتمثل أحد التحديات التي تواجه تقريراً عالمياً حول القيادة في أنّه بينما سيوافق غالبية الأفراد على أن القيادة مهمة بالنسبة للتعليم، فإنّ كثيراً من الأدلة تأتي من عددٍ قليلٍ نسبياً من الدول ذات الدخل المرتفع الناطقة بشكلٍ رئيس باللغة الإنكليزية والتي قامت لأسباب تاريخية وثقافية بإجراء التجارب بوساطة مقاربات محددة للحوكمة. إن الإصلاحات التي قامت بها هذه الدول أدت إلى فصلها عن بقية العالم ومع ذلك فهي تمتلك تأثيراً قوياً في النقاشات العالمية حول قيادة التعليم.

تعتمد استقلالية المدارس في التخطيط وإعداد الموازنات وجمع الموارد التعليمية، التي تشمل الأفراد، على مستوى مركزية نظام التعليم. إنّ الدول التي طوّرت الأبحاث حول تأثير قيادة التعليم هي أيضاً نفسها التي حفّزت اللامركزية وكانت مهتمةً على نحوٍ خاص في فهم تأثير هذه التغييرات الإدارية في متحصلات التعليم. في هذه المجالات، من الضروري أن تترافق الاستقلالية المؤسساتية، التي تمنحها السياسات والتشريعات والإجراءات، بالاستقلال المهني بحيث يمتلك مديرو المدارس والمعلمون القدرة على اتخاذ القرارات الجيدة. وبالعكس، قد يتم التساهل بشأن نطاق القيادة في الدول حيث تتعرّض المدارس للتحكّم البيروقراطي فيما يتعلق بكل القرارات أو تستطيع فقط تنفيذ القرارات المتخذة في أماكن أخرى. في مثل هذه الأنظمة التراتبية، قد لا يكون المديرون والمعلمون قادرين على التخلّص من القواعد والتشريعات المنظومة بإحكام.

يترافق الاستقلال المؤسسي والمهني في بعض الدول الغنية بوجود آلياتٍ للمساءلة مصممة لرصد التحسينات المدرسية وتوجيهها (UNESCO, 2017). تهدف المساءلة بشأن التقيد بالتشريعات وتحقيق النتائج إلى تقوية التحفيز الخارجي. تتم مراجعة أداء المدارس بانتظام والإبلاغ عنها علناً في بعض الحالات، بينما قد يضيف اختيار المدارس وتنافسها على الطلاب ضغوطاً شبيهة بالسوق. يتناقض هذا النمط من المساءلة مع فكرة المساءلة الأخلاقية، التي يكون المديرون والمعلمون فيها مسؤولين عن تلبية احتياجات الوالدين والطلاب، والمسؤولية المهنية إذ يعمل المديرون والمعلمون على تلبية توقعاتهم الذاتية الخاصة وكذلك توقعات زملائهم ونظرائهم، إذ يهدف كلاهما إلى تقوية التحفيز الداخلي.

الذي قد لا يناسب السياقات الفردية. في حين ينظر هذا التقرير في كيفية مقاربة الدول لهذه الأسئلة بشأن القيادة والمعايير، فهو يهدف فقط إلى وصف جهود تلك الدول وليس تحديد مضمونها وإنفاذها.

من ناحية العلاقات، يتمثل المأزق في تحديد إذا ما كانت الشخصيات أم الفِرق الفعّالة التي يتعلم أعضاؤها بعضهم من البعض الآخر هي محركات النتائج في التعليم. يجادل الناقدون أنّه تمّ إعطاء أهميةٍ مستفيضة للأفراد – ويشيرون أنّ القيادة ارتقت من دورٍ معتدل ليتم تمييزها بأنّها ثاني أهم عامل في شرح متحصلات التعلّم (Lakomski et al., 2018).

قد يكون اعتبار الأفراد لوحدهم يحولون أنظمة التعليم أمراً غير صحيح– وقد يكون ذلك الأمر انحرافاً متأصلاً في الثقافة الغربية؛ فقد تكون البيئات المؤسساتية الملائمة والبنيات التنظيمية الجيدة أكثر أهميةً. لا يعني ما تقدم أنّ المديرين لا يؤدون دوراً مهماً، وإنما هو دورٌ دقيق. فقد تبين نظرةٌ دقيقة لعمليات مؤسسة تعليمية أنّ أحد المتحصلات التعليمية الموجبة قد يكون نتيجةً لعمل العديد من الأفراد المحفّزين داخلياً الذين ساهموا بالتزامهم وخبرتهم. إنّ إظهار هؤلاء الأفراد بأنّهم تابعين، يعتمدون على قائد، يقلل من قيمة مساهماتهم.

فيما يتعلق بالسياق، يكمن التناقض بين التحكّم وتمكين الأفراد على اتخاذ القرارات عند المستويات المختلفة لنظام التعليم. يوجد تعارضٌ آخر بين القواعد وحرية التصرّف في الاستجابة في الوقت المناسب للظروف المحلية؛ فقد يتعارض الهيكل مع المناصرة والتأييد. في حين توجد أهمية للقدرة والسمات الشخصية، فقد يكون من الممكن وضعها في الاستخدام الصحيح فقط في البيئات المؤاتية. لكن، ينبغي ألّا يؤدي التركيز على الاستقلالية إلى تحويل الانتباه عن حقيقة أنّ قادة التعليم يعملون لتحقيق النتائج بصرف النظر عن نظام الحوكمة الذي يعملون في ظلّه. يعمل القادة أيضاً في سياقاتٍ مقيّدة؛ ففي حين يمتلك بعض القادة الموارد اللازمة لتنفيذ خططهم، فإنّه يجب على الآخرين تقديم الحلول في ظلّ ظروفٍ معاكسة.

في حين أنّ القيادة مفهومٌ جذّاب، فهو ليس محدداً بدقة، إذ غالباً ما يكون من الصعب التمييز بين القائد الجيد والمدير الجيد. على الرغم من أهدافه النبيلة، فإنّ عمل قادة التعليم يميل ليكون روتينياً إذ يحتاج مديرو المدارس إلى إدارة ميزانيات المدارس أو عقد الاجتماعات لاتخاذ القرارات التأديبية، ومن المحتمل أن ينفق رؤساء الأقسام وقادة المعلمين وقتاً كبيراً في إعداد البرامج وتنظيم استقطاب المعلمين. فقد يثير القلق بالنسبة لموظفي التعليم المحليين تسليم الكتب المدرسية في الوقت المحدد أو دفع بدلات المعيشة للمعلمين الذين يسافرون لحضور دورةٍ تدريبية. كما يحتاج الوزراء إلى الاستجابة لأعضاء دوائرهم الانتخابية لتلبية الطلبات البسيطة أو تفادي انتقادات الإعلام بشأن المخالفات الرسمية. إنّ كل هذه التصرفات البسيطة هي بعيدةٌ كل البعد عمّا يواجهه القادة في العادة، ومع ذلك فإنّ إدارة الأنشطة اليومية بفعالية من أجل تخصيص الوقت للتخطيط المستقبلي هو في صلب ما يقوم به القادة. في الواقع، توجد مجموعةٌ مستمرة من الأنشطة وقد يكون التمييز بين إدارة التعليم والقيادة أمراً مصطنعاً.

> في الغالب من الصعب التمييز بين القائد الجيد والمدير الجيد

توجد مسألةٌ مرتبطة بالموضوع وهي إذا ما كانت القيادة مرتبطة بالتغيير. يرى البعض أنّ ما يميز القائد هو كونه عامل تغييرٍ (Fullan, 1996)؛ ففي حين تُعنى الإدارة بالمحافظة على الحالة القائمة فإنّ القيادة تدور حول تغييرها. تشير إدارة التغيير إلى تنفيذ تغييرٍ مقرر، أما قيادة التغيير فتعني وجود الحاجة للتغيير وحشد الأفراد خلفه، ومع ذلك، من الضروري أن نسأل إذا كان كل تغييرٍ هو أمر جيد أو إذا ما كانت مقاومة التغيير، خاصةً عندما يتم فرضه خارجياً، هو أيضاً من علامات القيادة. وصف أحد المعلقين الوضع قائلاً: «تتمثل إحدى سمات العصر الحديث بالتغيّر المستمر الموجّه نحو المدارس: سلسلةٌ من الحركات والبرامج والاتجاهات الجديدة. للأسف، يبدو أنّ البعض عند جميع مستويات التعليم يسرعون بشكلٍ دؤوب للحاق بالركب الجديد الذي يظهر في المشهد ... لكن من الخطأ تماماً افتراض أنّ المدرسة فعّالة فقط عندما تخضع للتغيير ... نحتاج أن نتذكر أنّ التغيير لأجل التغيير، الذي يشمل التغيّر التقني، ليس بالضرورة أمراً جيداً؛ بل يجب أن يكون مترافقاً بالحكمة والرحمة والعدالة» (Mulford, 2008, p. 13–14).

يمكن حتى لتعريف القيادة بأنّها تأثير، كما أقرّ هذا التقرير، أن يثير الأسئلة. تحمل القيادة عموماً دلالاتٍ مفضّلة لكن مصادرها (التي قد تشتمل على السلطة) وأدواتها (التي قد تتضمن المناورة) قد يكون لها دلالات سلبية، كما يمكن النظر إلى التأثير بالتساوي كعاملٍ إيجابي أو سلبي. لكن هل هذا الأمر كافٍ لتكون القيادة متميزة؟ يتساءل معلقٌ آخر: «إذا كانت القيادة نمطاً أو جانباً من تأثيرٍ، ألا يجعل ذلك «القيادة» غير ضرورية؟ أي، إذا كان التأثير ما نتحدث عنه حقاً، إذاً لماذا لا نستخدم هذه الكلمة نفسها؟ ... باختصار، عندما نصف ونحلل مسار الأعمال الجماعية وسلوك الأشخاص كجزءٍ من تلك العملية، لماذا يكون حديثنا عن القيادة وليس التأثير أو السلطة؟» (Gronn,2003, p. 276–277).

ينصّ أحد أكثر الاستنتاجات التي يُستشهد بها في أدبيات قيادة التعليم أنّه «لا يوجد فعلياً أي حالاتٍ موثّقة عن مدارس متعثرة تم إصلاحها دون تدخّلٍ من قائدٍ قوي» (Leithwood et al., 2004). تتمثل غاية هذا التقرير في معرفة كيفية استخدام هذه الرؤية في مساعدة أصحاب القرار على تصميم السياسات التي تضمن أن يوجد في كل مؤسسةٍ ومكتب تعليميين قادةٌ مُعدون لمعالجة وحل مشكلات التعليم بكفاءة. يحوّل هذا الأمر الاهتمام بعيداً عن الأفراد الاستثنائيين إلى العمليات المنهجية. هل نحن بحاجةٍ لبطلٍ آخر، أم أننا بحاجة لتشجيع وتقوية مجموعاتٍ متنوعة من الأشخاص ذوي إمكانات القيادة الجيدة للسعي خلف مثل هذه المهن؟ إذا كان الأشخاص الذين يشغلون المناصب القيادية حالياً معرضين للثقة الزائدة بأنفسهم وقدراتهم ورؤاهم، فكيف يمكن تنظيم أنظمة التعليم لدعم استقطاب الأشخاص الملتزمين الذين لا يعملون بمفردهم وإنّما مع مجتمعاتهم ولأجلها إلى هذه المناصب؟

”

هل نحن بحاجة لبطلٍ آخر

“

يفتح تعريف القيادة في التعليم من ناحية التأثير والأهداف آفاق هذا التقرير. عند المستويات المدرسي والمحلي والوطني والعالمي، توجد حاجة لحشد الأفراد والمنظمات في مختلف المواقع، من أجل وضع الأهداف والعمل جماعياً نحو تحقيقها **(الجدول 1- 1)**

- يحظى قادة المدارس بالاهتمام الأكبر في مجالات البحث والسياسة. حسب الدولة، والثقافة، والسياق، والحوكمة والممارسة، يمكن استخدام تعابير مثل «المسؤول الإداري» و «المدير» و «الناظر» و «المعلم الرئيس». كان يُنظر إلى هؤلاء القادة بالأصل كمسؤولين عن العمليات اليومية، لكنّ أدوارهم توسّعت وتنوّعت عبر الزمن، الأمر الذي يتطلّب امتلاك مجموعة من المهارات. يحتاج قادة رياض الأطفال والمؤسسات الفنية والمهنية والكليات والجامعات ومراكز تعليم البالغين لامتلاك قدراتٍ متشابهة وإن كانت تتسم بالاختلاف الشديد من أجل أداء أعمالهم بشكلٍ جيد.
- ضمن المدرسة: بالإضافة إلى مدير المدرسة، تحظى مساهمات معاوني المديرين والكادر التدريسي الذين يُكلفون بمسؤولياتٍ رسمية وغير رسمية عن صفوف ومواد دراسية محددة بالاعتراف المتزايد، كما يمكن للكادر التعليمي غير التدريسي أن يساهم بشكلٍ مؤثر. ويعد دور مجالس إدارة المدارس ولجان الإدارة حاسماً على الرغم من اختلاف وجودها وسلطتها في اتخاذ القرار. أيضاً يمتلك الطلاب والوالدين وأعضاء المجتمع إمكاناتٍ قيادية.
- خارج المدرسة: عند المستويات المحلية من الإدارة التعليمية، توجد هياكل تدعم المدارس في المجالات الأكاديمية والتشغيلية. على المستوى المركزي، يُتوقع من موظفي وزارة التعليم والوكالات المعنية قيادة النظام في تصميم القوانين والسياسات والإصلاحات الوطنية وتنفيذها.
- خارج نظام التعليم: يقوم القادة السياسيون بصياغة الرؤية والتوجهات والأولويات التعليمية التي هي بالعادة جزءٌ من برامجهم الانتخابية. يعد الإشراف على عمل الحكومة والموافقة على مشاريع القوانين المتعلقة بالتعليم من مسؤوليات السلطة التشريعية التي تستطيع توجيه المناقشات حول مستقبل التعليم، إلا أنّ هذه المناقشات مفتوحة أمام الجميع. يعمل الباحثون ومنظمات المجتمع المدني ومنظمات أصحاب العمل ونقابات العمال واتحادات الطلاب والمثقفون كلهم على مراقبة قادة نظام التعليم والتأثير فيهم والضغط عليهم للوفاء بتعهداتهم أو تغييرها، وغالباً ما يتبنون اتجاهاتٍ مختلفة، وتمثل المنظمات الدولية مجموعةً أخرى من الجهات الفاعلة ذات التأثير الكبير في الحكومات.

تتغير التوقعات من القادة على مستوى المدرسة والنظام

حول العالم، خضع مفهوم قيادة المدرسة والتصوّرات حول أدوار القادة للتغيّر المستمر على مدار العقود القليلة الماضية (Gurr, 2023). وحصل تحوّل عام من النظر إلى مديري المدارس كموظفين لوظائف إدارية وبيروقراطية إلى توقع زيادة مشاركتهم في العمل مع المعلمين وبقية الكادر لتحسين «نتائج» المدرسة (Pont, 2020)، وقد تشكلت التوقعات حول صيغة هذه النتائج من خلال التفضيلات الاجتماعية واعتقادات السلطات التعليمية ومجتمع التعليم الذي يشمل القادة أنفسهم.

”

خضع مفهوم قيادة المدرسة والتصوّرات حول أدوار القادة للتغيّر المستمر على مدار العقود القليلة الماضية

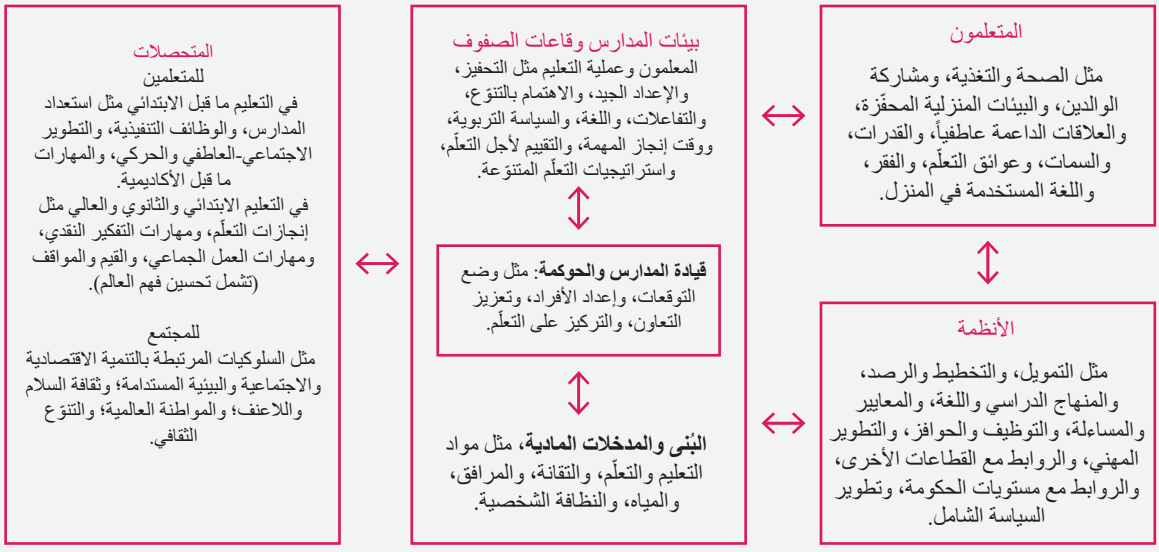
“

الجدول 1.1:
توجد أدوار متنوعة للقيادة في التعليم

يدير قادة المدرسة الموارد البشرية والمالية لكن يمكنهم تشكيل أهداف المدارس (من الشمول إلى الرفاه)، وتوجيه عملية التدريس والتعلّم، وإعداد الموظفين، وتعزيز التعاون		يوانا كوينتيرو مديرة مدرسة ريفية في المكسيك في منطقةٍ صعبة تعاني من شح الخدمات العامة وتهميش السكان وعنف العصابات والاتجار بالمخدرات. وسوء المرافق حيث خدمات الماء والكهرباء والهاتف نادرة الوجود. وتبعاً لمعرفتها بالمجتمع المحلي، قامت يوانا بعقد الشراكات مع المؤسسات المحلية بما يشمل المراكز الصحية وأقسام الشرطة والخدمات المجتمعية من أجل تلبية احتياجات المدرسة، وعملت على تحفيز وتمكين الكادر التدريسي في المدرسة، معززةً ثقافة الرعاية والدعم التي تمتد إلى ما بعد حدود القاعة الصفية من أجل خلق بيئة تعليمٍ وتعلّم محببة وداعمة.
		سوك وينغ مدير مدرسة بونراني هون سين روملياس الابتدائية في كمبوديا، وهو يعمل في مجال التعليم منذ 40 عاماً. في أثناء جائحة كوفيد-19 عمل بجد لمنع تسرب أي طفل من مدرسته. فقام بتنسيق مجموعة تعلّم منزلية لمساعدة الطلاب البقاء في المدرسة ومواصلة تعلّمهم.
يمثل قادة المعلمين عاملاً حاسماً في تعزيز التعاون ضمن المدارس، وتحقيق التوازن بين تدريسهم والإشراف على مجالاتٍ محددة مثل المنهاج الدراسي ورعاية المدرسة والتطوير المهني.		شرحبيل مراشدة نائب مدير مدرسة الظهيرة الثانوية للبنين في الأردن. يحمل شرحبيل درجة الإجازة في الرياضيات ودبلوم مهني متقدم من أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين. يعمل شرحبيل بشكلٍ وثيق مع مدير المدرسة وكادرها من أجل تحسين الممارسات التدريسية ومساعدة الطلاب في التغلّب على الصعوبات المتعلقة بمجتمعهم الريفي المحروم اقتصادياً.
يتخذ مسؤولو التعليم على المستويات المركزية والمحلية - الذين تتم الإشارة إليهم بالقادة المتوسطين أو قادة النظام - إجراءاتٍ من أجل تنفيذ السياسة الحكومية ودعم المدارس لتحقيق أهدافها.		أوما ماهاديفان داسغوبتا هي السكرتيرة الرئيسة الإضافي في وزارة بانتشاياتي راج في ولاية كارناتاكا الهندية. عملت أوما بمساعدة البانتشايات (مجالس القرى في الهند) على تحسين المعرفة بالقراءة والكتابة عبر فتح المكتبات الريفية للأطفال، وساعدت في تشكيل حركةٍ حول مبادرة أوديوفا بيلاكو (نور القراءة) وذلك بمساعدة كثيرٍ من الأفراد والمنظمات غير الحكومية ومنظمات الأعمال، وتمّ جمع أكثر من مليون كتاب وتجهيز 4000 مدرسة بالحواسيب ووصلات الإنترنت.
يمكن للقادة السياسيين مثل وزراء التعليم وأعضاء مجلس الشعب صياغة توجّه نظام التعليم.		تولى توزين ليوكانا منصب وزير التعليم في جزر سليمان في أيار 2024، وقد كان مدرساً في مدرسةٍ ثانوية قبل أن يحصل على شهادة الماجستير في إدارة الأعمال في أثناء خدمته رئيساً لاتحاد الطلاب في جزر سليمان. عمل أيضاً كمستشارٍ فني لمنظمة Plan International قبل تعيينه وزيراً للتعليم، وقد صرّح قائلاً «رؤيتي للتعليم أن يكون متمحوراً حول الطالب وابتكارياً ويتطلّع نحو الأمام» وأعرب عن رغبته «بالعمل معاً مع فريق الإدارة العليا والموظفين لتنفيذ خطة الوزارة في إصلاح التعليم في السنوات الأربع القادمة».
يستطيع قادة الطلاب عند مشاركتهم في حوكمة التعليم تعزيز الشعور بالملكية والمسؤولية عن التعلّم.		إستر سايمون قائدة شبابية وناشطة في مجال التعليم أصبحت أول أنثى تشغل منصب رئيس الاتحاد الوطني لطلاب ناميبيا. دافعت باستمرار من أجل توفير التعليم الجيد والمناسب للجميع على المستوى الوطني، ولاحقاً على المستوى الإقليمي بصفتها الأمينة العامة لاتحاد طلاب أفريقيا الجنوبية، وهي هيئةٌ تنسيقية، وعلى المستوى القاري عبر اتحاد الطلاب الأفارقة.
يمكن للصحفيين في مجال التعليم قيادة الجدالات والنقاشات والعمل كقادة فكريين للتعليم وتحميل الآخرين مسؤوليةً وعودهم وسجلاتهم.		ليز وايلين هي رئيس تحرير منصة Hechinger Report الإعلامية الإلكترونية المتخصصة في التعليم والحائزة على جوائز. في بداية مهنتها، أمضت ما يقارب العقد في Newsday وهي صحيفة أخرى، وقد فازت بعددٍ كبير من الجوائز عن تغطيتها للمسائل التي تواجه التعليم العام في مدينة نيويورك قبل أن تصبح كاتبة رئيسة متخصصة في التعليم العالي في مجلة Bloomberg Markets. في Hechinger Report استطاعت تغطية مسائل مثل العمل الإيجابي في القبول الجامعي في الولايات المتحدة. كما حازت جائزة على Above & Beyond من شركة City and State الإعلامية التي تكرّم النساء المهنيات الاستثنائيات في مدينة نيويورك.

مصدر الصورة، من الأعلى إلى الأسفل_Sharhabeel Marashdeh Marashdeh, © UNICEF/UN0714415/Raab*, Quintero_20245GEMReport*
20245GEMReport*, UMA_20245GEMReport*, Leokana_20245GEMReport*, Ester 20245GEMReport*,Photo by The Hechinger Report*.

الشكل 1.1:
تشكل قيادة التعليم مركز إطار جودة التعليم



المصدر: UNESCO (2016)

تمثل الإدعاء الأول من مجموعةٍ من «سبعة ادعاءات قوية بشأن القيادة المدرسية الناجحة» ذائعة الصيت والمنشورة منذ عقدين من الزمن أنّ القيادة تبرز من بين أسباب نجاح التعليم: «من بين جميع العوامل التي تسهم فيما يتعلمه الطلاب في المدارس ... تأتي القيادة في المرتبة الثانية من ناحية القوة بعد التدريس في قاعة الصف. أكثر من ذلك، تمتلك القيادة الفعّالة التأثير الأكبر في ظ روف (مثل المدارس «المتعثرة») التي تكون في حاجةٍ ضرورية للقيادة. يدعم هذا الدليل الاهتمام الشائع في الوقت الحالي بتحسين القيادة كونها مفتاح التنفيذ الناجح للإصلاحات واسعة النطاق» (Leithwood et al., 2004, p. 70). تمّت إعادة النظر في هذه الادعاءات مؤخراً وتبين أنّها صالحة مع وجود دلائل أقوى تدعمها (Leithwood et al., 2020a).

يتمثل أحد الأسباب التي تبين لماذا تمتلك القيادة مثل هذا التأثير في أنّ «القادة يمتلكون إمكانية إطلاق العنان للقدرات الكامنة في المنظمات. بعبارةٍ مختلفة نوعاً ما: يترتب على غالبية متغيرات المدارس، عند دراستها بشكلٍ منفصل، تأثير طفيف فقط في تعلّم الطلاب. ومن أجل الحصول على تأثيراتٍ أكبر، يحتاج المعلمون إلى إشاعة التآزر بين المتغيرات ذات الصلة. من بين جميع المعلمين والوالدين وصانعي السياسات الذين يعملون بدأب لتحسين التعليم، يتمتع المعلمون في المناصب القيادية بمكانةٍ فريدة من أجل ضمان تحقيق هذا التآزر الضروري» (Louis et al., 2010, p. 9).

منذ مدةٍ طويلة عدّ التقرير العالمي لرصد التعليم قيادة المدرسة واحدةً من بين ثلاثة عوامل مفتاحية على مستوى المدرسة ضمن إطاره الشامل لجودة التعليم (UNESCO, 2005, 2016) الذي يلحظ مدخلات التعليم وعملياته ومتحصلاته على المستويين الفردي والمجتمعي (الشكل 1- 1). ضمن هذا الإطار، يؤثر المتعلمون والأنظمة في بيئات المدرسة والقاعات الصفيّة، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق متحصلات التعليم ضمن سياقٍ من الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. ترتبط جوانب عديدة من هذا الإطار بقادة المدرسة. يجلب المتعلمون معهم إلى المدرسة خلفياتهم الأسرية التي تشمل مواقف الوالدين من قادة المدرسة، وتحدد أنظمة التعليم السياق الذي يعمل ضمنه مديرو المدارس، على سبيل المثال المعايير وآليات المساءلة، والقواعد التي تحدد نطاق القرارات على مستوى المدرسة مثل تعيين المعلمين وتوافر التدريب الأولي وفرص التطوير المهني لقادة المدرسة. على مستوى المدرسة، تُشكّل الظروف المتعلقة بالمعلمين وتفاعلاتهم المهنية، وممارسات التعليم والتعلّم، والموارد، والمرافق البيئة التي يعمل ضمنها قادة المدرسة، يؤثر مجال القيادة في أنماط العلاقات التراتبية/الهرمية، والاستجابات الثقافية للمبادرات الفردية ومستويات الثقة الاجتماعية.

الجدول 2.1
أربعة أبعاد لقيادة المدرسة تصف الممارسات الأساسية للمديرين

البعد	الممارسات التأشيرية
وضع التوقعات	تطوير رؤيةٍ ومهمةٍ وأهداف مشتركة وتبادلها وشرحها بما يشمل التركيز على إنجازات الطلاب وضع توقعات أداء عالية للموظفين والطلاب توفير الدوافع الملهمة، وممارسة التأثير بوساطة تقديم قدوةٍ شخصية وتمثيل المجتمع المحلي البقاء على اطلاع دائم واستخدام البيانات في صنع القرارات
التركيز على التعلم	التركيز على التطوير التدريسي مثلاً عبر الإشراف التربوي تقديم المواد والموارد التدريسية ومواءمتها مع الأهداف التدريسية تخطيط المنهاج الدراسي وتنسيقه وتقييمه حماية الموظفين من العوامل المشتتة أثناء العمل مراقبة تقدم الطلاب
تعزيز التعاون	تطوير الثقافة المدرسية والمناخ الإيجابي المحافظة على البيئة المدرسية صحية وآمنة جمع الموارد بشكلٍ إستراتيجي، وبناء الشبكات وإدارة المخاطر تعزيز التعاون، خاصةً بين المعلمين، وتمكين العمل بناء العلاقات واستشارة الأُسر والمجتمع المحلي
إعداد الأشخاص	متابعة احتياجات التطوير المهني للمعلمين توفير الدعم المهني المخصص وفرص التوجيه للمعلمين تقييم المعلمين ومكافئة الأداء الجيد توفير التحفيز الفكري تأسيس علاقات ثقة وإدارة النزاعات التواصل المستمر

المصدر: Leithwood (2012) and Leithwood et al. (2020a)

ترتبط ثلاثة أبعاد لقيادة المدرسة تمّ ذكرها في هذا الإطار – وضع التوقعات، والتركيز على التعلّم، وتعزيز التعاون – بشكلٍ تقريبي مع المفاهيم الثلاثة للقيادة – التحويلي والتعليمي والتوزيعي – التي حظيت بالاهتمام الأكبر في الأبحاث، ويرتبط البُعد الرابع بشكلٍ وثيق بالمفاهيم الثلاثة جميعها:

- يرتبط وضع التوقعات بالقيادة التحويلية التي تشمل السلوكيات التي تؤثر في أعضاء مجتمع المدرسة وتلهمهم وتحفزهم على تحسين المدارس.
- يرتبط التركيز على التعلّم بالقيادة التعليمية التي تشمل السلوكيات التي تؤثر في مجتمع المدرسة وتلهمه وتحفزه على تحسين متحصلات التعلّم.
- يرتبط تعزيز التعاونjy مع القيادة التوزيعية أو المشتركة التي تشير إلى كيفية تفاعل القادة وتعاونهم مع الآخرين وتقاسم مسؤولياتهم.
- يعد تطوير الأشخاص جزءاً من مسؤوليات المديرين في إدارة الموارد البشرية لكنه يتطلّب منهم زيادة مساعدة فرقهم على التعلّم والنمو.

في كلٍّ من هذه الأبعاد الأربعة، لوحظ أنّ القادة الجيدين يعتمدون على مجموعةٍ من الممارسات الأساسية **(الجدول 1- 2)**. في الحقيقة، تعد الاختلافات في هذه الممارسات ملائمة ليس فقط لمديري المدارس وقادة المعلمين وإنما لقادة النظام، خاصةً على المستوى المحلي، وقد تمت ملاحظة هذه الأبعاد الأربعة للقيادة من خلال هذا التقرير كاملاً.

دليل التقرير

يتناول هذا التقرير موضوع القيادة في التعليم من منظورٍ عالمي، وهو يجمع الأدلة والتحليلات والممارسات القطرية بشأن قضايا مختلفة وعند مستوياتٍ مختلفة مرتبطة بالقيادة. ويعتمد، بشكلٍ خاص، على مراجعة التشريعات والسياسات بشأن ظروف الاختيار والإعداد والعمل من 211 نظاماً تعليمياً من أجل إعداد هذا التقرير، وملفات التعريف القطرية الموجزة. لاحقاً لهذا الفصل التمهيدي، تركز الفصول الثلاثة التالية على قيادة المدرسة.

يصف الفصل 2 حول أدوار قيادة المدارس ومعاييرها وتأثيرها كيف أصبحت قيادة المدارس متزايدة الصعوبة مع توقع أن توفر مؤسسات التعليم مجموعةً من النتائج المتزايدة. إنّ قادة المدارس مدعوون عادةً للاستجابة للظروف الصعبة، مع أنّه تمّ اختبار قدراتهم إلى أقصى حد في أثناء جائحة كوفيد-19 كما أصبحت أدوات الإدارة المتاحة أمام مديري المدارس وكذلك التشريعات التي يتوجب عليهم اتباعها أكثر تعقيداً أيضاً.

> أصبحت قيادة المدارس متزايدة الصعوبة مع توقع أن توفر مؤسسات التعليم مجموعةً من النتائج المتزايدة

يتم تصوّر قيادة المدارس وتطبيقها بطرائق متنوعة، وفقاً للأبعاد الأربعة الآتية: وضع التوقعات، والتركيز على التعلّم، وتعزيز التعاون، وتطوير الأشخاص. عادةً ما يكون تركيز قيادة المدارس متجهاً إلى المجالات الثلاثة الآتية: المعرفة والمهارات المرتبطة بالأشخاص (مثل الرعاية والتواصل وشبكات العمل والثقة بالنفس وبالآخرين)، والتدريس (مثل الملاحظة والتغذية الراجعة والسياسة التربوية والخبرة في المنهاج الدراسي وعمليات التقييم) والتنظيم (مثل استخدام البيانات والتقانة والتفكير الاستراتيجي وتخصيص الموارد والإدارة وإعداد التقارير). تتأثر القيادة بالسياقات المختلفة التي توجد فيها المدارس – على سبيل المثال الحضرية مقابل الريفية، والفقيرة بالموارد مقابل الغنية بها، والصغيرة مقابل الكبير، والعامة مقابل الخاصة، والمتجانسة مقابل المتنوعة، والمستقرة مقابل تلك التي تعاني من حالات الطوارئ، والمستقلة مقابل الخاضعة – كما قد يكون قادة المدارس مقيدين بالسياق الذي يعملون ضمنه عند ممارسة القيادة.

تركز الأدلة المتعلقة بتأثير القيادة في إنجاز أهداف التعليم على مستويين – الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية وبقية احتياجات التطوير الشخصي عند الطلاب والمعلمين الفرديين؛ وأهداف مجتمع المدرسة مثل التعلّم والمساواة والشمول والاحترام والمشاركة والتناغم والانسجام والتعاضد والعدالة والابتكار والكفاءة والاستدامة والمرونة والرضا والرفاه – والتي تمثل الركائز الأساسية لتحقيق تلك الأهداف على المستوى المجتمعي. غالباً ما يتم تركيز الأبحاث على إذا ما كانت الخصائص الملحوظة مثل الجنسانية أو مؤهلات التعليم الرسمي أو الخلفية الاقتصادية-الاجتماعية والثقافية أو المعتقدات أو السمات الشخصية ترتبط مع القيادة الجيدة ومتحصلات التعليم الجيدة.

لكن، تعد مثل هذه المتغيرات صعبة القياس، سواء أكانت مدخلات مثل طبيعة القيادة وسماتها، أم متحصلات خاصةً إذا توسّع الفرد ليتخطى مهارات معرفة الحساب والقراءة والكتابة. على سبيل المثال، من الصعب تقدير إذا ما كانت المدرسة تعزز الإنصاف والشمول.

وبينما قد يعزز قائد مدرسة محددة أخلاقياتٍ محددة، فإنّ مثل هذه المتحصلات ليست نتيجة عمل شخص واحد وإنما سلسلة من الأشخاص، يترك كلّ واحدٍ منهم أثره، مرسخين بشكل تراكمي ثقافة المدرسة التي قد تجذب الأفراد المتشابهين فكرياً. تزيد مثل هذه العوامل المركبة من صعوبة الوصول إلى تنبؤاتٍ سببية، وربما تكون الأبحاث الإثنوغرافية صغيرة النطاق مناسبةً أكثر لمثل هذه التحليلات، إلا أنّ إرشاداتها ستكون محدودةً لأنّ النتائج تعتمد إلى حدٍّ كبير على السياق.

ظهرت معايير القيادة الجيدة، وتمّ إغناؤها على الأقل جزئياً بالأدلة. يستعرض هذا التقرير الانتشار العالمي لمثل تلك المعايير ومدى ارتباطها بالأنظمة المتنوعة للحوكمة والمساءلة. يمكن أن تؤثر المعايير في تطور المهنية/الاحترافية ومنح الشهادات وسياسات التعليم الأولي والمستمر والتقييم، على الرغم من ضرورة الانتباه ألا تؤدي إلى تقييد الابتكار وتعزيز التماثل.

يبدأ **الفصل 3 المتعلق باختيار قيادة المدارس وتدريبها وظروفها** من الفرضية التي تنصّ أنّه على الرغم من أن الأبحاث حول العالم تربط بين قيادة المدرسة ومتحصلات التعليم الإيجابية، بدا أنّ سياسات كثيرٍ من الدول لا تبدي الاهتمام الكافي بقادة المدارس. في كثيرٍ من الدول، ما يزال يُتوقع من مديري المدارس أن يركزوا بالدرجة الأولى على الأمور الإدارية، كما أنّ عمليات الاختيار والإعداد والتطوير ليست في الغالب مصممةً بشكل جيد لتخلق الظروف المناسبة لقيادةٍ مدرسية جيدة، كما يتباين مستوى تنفيذ تلك السياسات بشكلٍ كبير.

> إنّ عمليات الاختيار والإعداد والتطوير ليست في الغالب مصممةٌ بشكل جيد لتخلق الظروف المناسبة لقيادةٍ مدرسية جيدة

غالباً ما يكون تعيين قادة المدارس مرتبطاً بالأقدمية، في بعض الحالات، تكون قرارات الاستقطاب مدفوعةً بعوامل سياسية، بالاستناد إلى المحسوبيات وليس عملية اختيار شفافة. قد تشتمل عملية الاختيار هذه على تحيزاتٍ تمييزية صريحة أو ضمنية، والتي يمكن أن تتجلى من خلال ضعف تمثيل النساء والأقليات العرقية في المناصب القيادية. يستعرض التقرير ممارسات التوظيف حول العالم بما في ذلك مدى اختيار مديري المدارس حصرياً من مجتمع المعلمين أو المسارات البديلة المتاحة أمام بقية المهنيين. عادةً ما يتم تحديد مديري المدارس الطموحين عبر الاختيار الذاتي أو التوصيات المهنية. إنّ أنظمة إدارة المواهب التي

تحدد الإمكانات القيادية بشكلٍ مبكرٍ في المسار المهني ثم توفر الفرص الموجّهة نحو التطوير القيادي نادرةٌ، ما يكشف عن مستوىً محدود للتوقعات بشأن دور مديري المدارس كقادةٍ يسعون إلى تطوير التعليم. كما يعالج الفصل دور مجالس المدارس والسلطات المحلية والمركزية في قرارات التعيين، قد يتم تطبيق معايير متعددة بما في ذلك الأداء في المقابلات والاختبارات، والملفات الشخصية، والشهادة، أو حتى الممارسة النّشطة للمعتقدات. تشتمل ظروف عمل مديري المدارس الرضا الوظيفي، ومعدل الدوران، والحوافز، وآليات التقييم.

أحياناً تبدأ برامج الإعداد الأولي بتشجيع المعلمين على اتباع مسارٍ مهني في مجال قيادة المدرسة، ما يخلق مجموعةً من المواهب يمكن اختيار الأفضل منها. تختلف برامج إعداد قادة المدارس حسب الخصائص ويشمل ذلك المدة والتوقيت (قبل التعيين أو بعده) والقطاع (عام أم خاص)، والمكان (جامعات أو جمعيات أو غيرها من المقدمين) والوسائط (في الموقع أو عن بُعد) والمحتوى (إدارة أو الأساليب التربوية). ينبغي أن تتوافق محتويات هذه البرامج مع المعايير الحديثة. كما يجب توفير حوافز كافية لمديري المدارس الطموحين أو الممارسين للاستثمار في التدريب. كما توجد حاجة لتوفير برامج التدريب الشخصي والتوجيه للمديرين في السنة الأولى من عملهم. ترتبط جودة البرامج بالعمليات (مثال فرص الممارسة، والتعلّم من الآخرين، وفهم السياق، والاستعداد للتحديات وتحديث المحتوى) والنتائج (مثل التدريب العملي وتعلّم الطلاب).

قد يكون التعلّم المهني في أثناء الخدمة الفرصة الوحيدة المتاحة للمديرين في بعض الدول. مرةً ثانية، تختلف خصائص هذا التعلّم بما في ذلك نطاق التغطية؛ وعروض التدريب العملي؛ والاستجابة لاحتياجات المديرين؛ والتركيز على القيادة التدريسية؛ ودرجة الرسمية في مقابل المقاربات الأكثر تعاونيةً مثل الإرشاد والتشبيك ومجموعات الدراسة والزيارات المدرسية والتدريب الشخصي بين الأقران.

ينطلق هذا الفصل من الأبحاث والأدلة المستفادة من الدراسات المقارنة مثل المسح الدولي للتعليم والتعلّم (OECD, 2019, 2020)، والمشروع الدولي لمديري المدارس الناجحين (University of Nottingham, 2020)، والدراسة الدولية لإعداد مديري المدارس (Slater et al., 2018)، ودراسة القيادة وفق نظام 7 (Harris and Jones, 2015; 2018)، والشبكة الدولية لتطوير قيادة المدارس (ISLDN, 2024)، ودراسة قيادة المدرسة العالمية (WSLS, 2024).

يؤكد **الفصل 4 حول القيادة المدرسية التشاركية** أنّ قادة المدارس لا يستطيعون قيادة مدارسهم بمفردهم، خاصةً عندما يتحملون مسؤولياتٍ جسيمة. ففي حين قد تقع على عاتقهم أكثر المسؤوليات والفرص لممارسة القيادة ويُحمّلون بأكبر التوقعات، يجب على بقية أصحاب المصلحة في المدرسة المساهمة في ممارسة القيادة. لذلك، يوجد اهتمامٌ في كيفية توزيع القيادة. إنّ معاوني المديرين والمعلمين أو القيادات الوسطى والموظفين غير التدريسيين ولجان أو مجالس إدارة المدرسة وقادة الطلاب هم من بين الجهات التي يمكن إشراكها في صنع القرارات.

”

قادة المدارس لا يستطيعون قيادة مدارسهم بمفردهم

“

تمثل القيادة الوسطى معلمين يقع على عاتقهم عبءٌ تدريسي ضخم إضافةً إلى دور قيادي كبير، مثل مدير قسم من المنهاج الدراسي (مثلاً الرياضيات) أو الصف. هؤلاء هم القادة الذين يكونون غالباً الأكثر تواصلاً مع المعلمين والوالدين والأوصياء ويؤدون دوراً مهماً في رفاه المعلمين، والعمل الجماعي، والدعم المتبادل، والابتكارات التربوية، ومشاركة الوالدين والطلاب، والتعلّم المهني، والتطوير المجتمعي، ومتحصلات الطلاب، كما تشمل مسؤولياتهم اتخاذ القرارات بشأن التركيز على المنهاج الدراسي، وتأمين الموارد وتوزيعها، وتطوير الموظفين، وإرساء ثقافةٍ داعمة، وقد ينجحون أو لا ينجحون في أداء أدوارهم، وذلك تبعاً لعوامل مثل الدعم الموجّه من مديري المدارس، والتقدير من حيث الوقت المخصص للمهام القيادية، والعبء الذي يتحملونه في أداء المسؤوليات الإدارية. تستند عملية المراجعة إلى الأدلة المستقاة من الدراسات المقارنة مثل الدراسة الدولية لقيادة المعلمين (ISTL, 2024). كما أنها تتناول دور المعلمين في أداء أدوار القيادة غير الرسمية وكذلك دور الموظفين غير المعلمين.

في بعض الدول، تتشارك لجان ومجالس إدارة المدارس مسؤوليات الإدارة مع قادة المدرسة. كما توفر جمعيات الوالدين-المعلمين قنوات أخرى للتواصل مع مجتمع المدرسة. ويقع على عاتق هذه الهيئات مسؤوليات رسمية مختلفة منصوصٌ عليها في التشريعات واللوائح التنظيمية. تهدف عمليات اختيار الأعضاء إلى ضمان التمثيل، رغم أنّ الاختيار الفعلي هو نتيجة الديناميات الاجتماعية التي قد تؤدي إلى الاستبعاد. وحتى عند انعقادها، يبدو أنّ هذه الهيئات الإدارية تستهلكها الشؤون اليومية بدلاً من شؤون القيادة، وتعمل بحذر مركّزة على المسؤوليات القانونية. مع ذلك، في بعض الحالات، فإنّها تؤدي دوراً قيادياً إذ تساعد في تحديد أولويات المدرسة وتوجّه مديريها.

يشارك الطلاب في مجالس المدارس، رغم أنّه نادراً ما يترافق ذلك مع ممارسة دورٍ قيادي. تكون مثل هذه الحالات شائعةً في حوكمة وإدارة الجامعات خاصةً في الدول الأغنى حيث تعد مشاركة الطلاب مقياساً للتميّز المؤسسي. إنّ قدرة الهيئة الطلابية على اختيار ممثليها

بشفافية؛ والاتفاق على مواقف واضحة بشأن القضايا المرتبطة بمتحصلات الطلاب، والشمول والرفاه؛ وإظهار القيادة تختلف ليس فقط من حيث الأُطر القانونية ولكن أيضاً حسب الثقافة السياسية، إذ تُمكّن ظروفٌ محددة من تحقيق المشاركة الفاعلة لقادة الطلاب.

يشير **الفصل 5 حول قيادة النظام** إلى عدة مناصب رئيسة في إدارة التعليم على المستويات المحلية والمركزية إذ يمكن للمسؤولين ممارسة القيادة من خلال التزامهم بتحقيق الأهداف الوطنية للتعليم وأيضاً من خلال إظهار فعاليتهم في تحمّل مسؤولياتهم. على المستوى المحلي، تمثل أدوار قادة النظام ومسؤولياتهم دعماً للمدارس، وعلى المستوى المركزي، يعمل قادة النظام، بحكم التعريف، على تصميم التغيير الذي يُحتمل أن يؤثر في جميع أجزاء النظام.

”

يمكن للمسؤولين ممارسة القيادة من خلال التزامهم بتحقيق الأهداف الوطنية للتعليم

“

على المستوى المحلي، وبناءً على هياكل حوكمة نظام التعليم، قد يَبدي مسؤولو التعليم في المناطق، والمفتشون، والمشرفون والمفوضون أو لا يبدون التزامهم برفع مستوى المعايير، وتحسين التعلّم الفردي، ودعم المدارس والمساءلة أمام المجتمع عن جودة الخدمات المقدمة، وقد يكونون سبّاقين وماهرين، ويلتمسون المشورة فيما يتعلق بالتحسين المهني، ويتولون زمام المبادرة، ويبحثون عن الأدلة، ويخططون للمستقبل، ويتوقعون الاحتياجات ويقدمون الحلول، وذلك كله في الغالب خارج نطاق واجباتهم. لكن حتى عندما يتم توصيف أدوارهم بوضوح، يمكن أن يتهيبوا تحمّل المسؤولية ويهملوا احتياجات المجتمع ولا يبالون بها. وقد يُظهرون المحاباة والتحيّز، ويخلّون بواجباتهم، ولا ينظرون إلى مناصبهم على أنها تؤدي خدمة عامة وإنّما كفرصةٍ لجني المكاسب الخاصة.

على المستوى المركزي، توجد مسائل مشابهة وإنّما على نطاقٍ أوسع لممارسة القيادة بدلاً من الاقتصار على تنفيذ البروتوكولات والإجراءات؛ وهذا لأنّ قيادة النظام تشتمل على القدرة على توليد التغيير بوساطة الترابطات القائمة أو الجديدة؛ إذ يجب على قادة النظام التخطيط ووضع الميزانيات بشأن الموارد المالية والبشرية اللازمة لتحقيق أهداف التعليم. ومن الضروري أن يكون المسؤولون في وزارات التعليم والهيئات الوطنية المعنية بتنفيذ التعليم قادرين على معالجة البيانات وتحليلها، والرصد والتقييم، ووضع توصيات السياسات، وتصميم البرامج، وإعداد مشاريع القوانين، وتقديم المشورة للقادة السياسيين.

يمكن أن يكون قادة النظام قادة عملية تغيير النظام أو جزءاً منها أو نتاجاً لها. وينبغي ألا تكون الأقدمية معيار الاختيار الأساسي من أجل التأثير في الآخرين إيجابياً، إذ من الضروري أن يمتلكوا ليس فقط المعرفة الملائمة وإنّما أيضاً مهارات التيسير والمناصرة والحشد والتحدي – وبناء قدرات الآخرين المهنية، كما يجب أن يكونوا قادةً مفكرين وعمليين معاً. وينبغي أن يمتلكوا مكانة مرموقة تقديراً وفهماً لكيفية قيادة التغيير وإدارته. كما يجب أن يكونوا قدوةً للممارسات المستقبلية بدلاً من الاقتصار على مشاركة أفضل الممارسات الحالية. يعتمد الوفاء بهذه الأدوار عادةً على هياكل الإدارة العامة والخدمات العامة في الدولة وتقاليدها المتعلقة بالاختيار والترقية والتأهيل والتحفيز الداخلي والخارجي والتمكين والخبرة والقدرات، ومدى مساهمة هذه العوامل في تشكيل منظورٍ للقيادة في ممارسة الوظائف العامة.

يعود **الفصل 6 حول القيادة السياسية** إلى مسألة غاية التعليم. في نهاية المطاف، تقع على عاتق القادة السياسيين مسؤولية تطوير رؤية ووضع التوقعات لنظام التعليم عالي الجودة الذي يُلبي التطلعات العامة ويتوافق مع أهداف التنمية الوطنية. وقد يتم التعبير عن هذه الرؤية ضمن أجندة الأحزاب السياسية وتكون جزءاً من برنامجٍ سياسي يُعرض للدراسة على الناخبين. إنّ الرؤوساء ورؤوساء الوزارات ووزراء التعليم ومعاونيهم مسؤولون جميعاً عن تقديم منظورٍ طويل الأمد للتعليم، والوصول إلى الإجماع عند صياغة الإصلاحات، وتوفير الاستمرارية عندما تكون ضروريةً، وضمان مصداقية الخطط وتوفير الموارد المطلوبة لها. كما ينبغي على السلطة التشريعية في الحكومة وليس فقط السلطة التنفيذية ممارسة القيادة، إذ يمكن للجان التعليم البرلمانية تقديم مساهماتٍ أساسية عبر إقرار القوانين وتدقيق عمل الحكومة.

”

تقع على عاتق القادة السياسيين مسؤولية تطوير رؤية ووضع التوقعات لنظام التعليم عالي الجودة

“

يواجه القادة السياسيون فرصاً وقيوداً عند الوفاء بمسؤولياتهم، وهم يختلفون من حيث كيفية صياغة رؤاهم السياسية للتعليم، وكيفية خدمتهم لمجتمعهم، ومدى انشغالهم عن مسؤولياتهم بالاعتبارات قصيرة الأجل والحسابات السياسية. إنّ مدة الخدمة القصيرة، ومتطلبات الائتلاف والتحالف، والمصالح الضيقة والمتجذّرة تعترض مسار عملية صنع السياسات القائمة على الأدلة.

الإطار 2.1

توجد أربع إصداراتٍ إقليمية مرافقة لدورة التقرير العالمي لرصد التعليم 2024/5 حول القيادة

من المستحيل تغطية مثل هذا الطيف الواسع من العناوين في منشورٍ واحد. ولهذا السبب، على مرّ عام 2025، ستقوم أربع نسخ إقليمية تلقى صدىً في أجزاء مختلفة من العالم باستكشاف قضايا مختارة بتفصيلٍ أكبر.

- سيركز الإصدار الثالث من سلسلة Spotlight حول إكمال التعليم الأساسي الشامل والتعلّم القاعدي في **أفريقيا** حول قيادة التدريس، مستندةً إلى أبحاث ركزت على خمس دول.
- سيركز إصدار إقليمي عن **أوروبا الوسطى والشرقية والقوقاز وآسيا الوسطى** على القيادة من أجل التعليم الشامل، معتمداً على دراسات الحالة من ثماني دول.
- سيركز إصدارٌ إقليمي عن **شرق آسيا** على القيادة والتحوّل الرقمي معتمداً على دراسات الحالة من أربع دول.
- سيتناول إصدارٌ إقليمي عن **أمريكا اللاتينية** القيادة الموزّعة والتشاركية، معتمداً على دراسات الحالة من سبع دول.

يمكن لبقية الجهات الفاعلة المساعدة في إبقاء نقاشات السياسة العامة متمحورةً حول القضايا الأكثر أهميةً، إذ توجد جماعات مصلحة توازن بين اهتمامها بأعضائها ومشاركتها في المسائل الأوسع نطاقاً. تشمل هذه الجماعات نقابات المعلمين التي تدافع عن ظروف العمل وتدقق في الإصلاحات؛ والاتحادات الطلابية التي تجهد من أجل تأمين المشاركة في النقاش وأيضاً من أجل تحقيق التغير الأعمق سياسياً واجتماعياً؛ ومنظمات أصحاب العمل التي تدفع من أجل قيام التعليم بأداء دورٍ أقوى في التنمية الوطنية. تؤثر مجموعةٌ من وجهات نظر الخبراء في توجّهات السياسة الحكومية وكذلك التفضيلات الاجتماعية الخاصة بالتعليم، وهي تشمل المفكرين والفنانين الذين يحددون مواقفهم من توجهات نظام التعليم الوطني من خلال مشاركتهم في الشأن العام، الأمر الذي يؤجج النقاشات؛ والأكاديميين، ومراكز الفكر وروّاد أعمال السياسة الذين يحددون المسائل الأساسية في أبحاثهم وينشرونها للعامة ويُدعون لتقديم المشورة، والمنظمات الدولية التي توفر منظور أولويات التعليم العابر للدول. أخيراً، غالباً ما يكون أفضل اختبار لقادة التعليم من منظمات المجتمع المدني والناشطين الذين يدافعون عن الحق في التعليم ويراجعون بشكلٍ نقدي سجلات السياسة الحكومية؛ ومن الصحفيين الذين يحققون في نقاط الضعف ويكشفون الإهمال ويحللون التقارير الحكومية.

يمكن أن يكون لهؤلاء الفاعلين جميعهم أثراً معاكساً من خلال الأجندات الضيقة والأنانية والتقسيمية. مع ذلك، لا يمكن التقليل من أهمية إمكاناتهم على القيام بدورٍ إيجابي، فقد ساعدوا في إطلاق تغييراتٍ واسعة في مجال التعليم، غالباً من خلال تبني قضايا الانفتاح والشفافية والمساءلة كظروفٍ تُمكّن الحوار.

يتألف **قسم الرصد** من هذا التقرير من **الفصول 7 حتى 18**. يعيد الفصل التمهيدي الموجز النظر في التطورات الحديثة في رصد التقدم الذي أحرز في تحقيق الهدف 4 للتنمية المستدامة SDG، ويشمل ذلك مراجعة عام 2025 الشاملة لإطار رصد أهداف التنمية المستدامة، والمؤتمر الأول حول بيانات وإحصاءات التعليم، والتحديثات على عملية المقارنة المرجعية الوطنية للهدف 4 للتنمية المستدامة. تقدم الفصول العشرة اللاحقة تحديثات حول التقدم الذي أحرز في تحقيق كلٍّ من غايات الهدف 4 للتنمية المستدامة، يرافقها قسم يركز على السياسات ذات الاهتمام. ويرتبط عددٌ من هذه الأقسام بقضايا القيادة مثل القيادة الجامعية، وتعليم القيادة ورواتب مديري المدارس. ويتناول الفصل الأخير مسألة تمويل التعليم.

التوصيات

للقيادة أهميتها في التعليم، فهي تساعد مؤسسات التعليم وأنظمته والمجتمعات على التغيّر نحو الأفضل. لا يعمل القادة بمفردهم؛ فهم يستجيبون للجهات الفاعلة الأخرى التي تساعد في تغيير النظام السياسي: أعضاء مجلس الشعب والباحثون والمنظمات الدولية والمجتمع المدني والاتحادات المهنية ووسائل الإعلام وكثيرٌ غيرهم. يمارس كل هؤلاء القيادة، الأمر الذي يساعد على التأثير في الدول للوصول إلى التعليم المحدد والأهداف المجتمعية الأوسع. جعل بعض السياسيين، على سبيل المثال، التعليم الشامل والمنصف وعالي الجودة أولويةً في دولهم من خلال برامج الإصلاح الاستشرافية وتخصيص الموارد الكافية لذلك. ولكن قبل البحث في «كيفية» القيادة – والمخاطرة في جعلها غايةً بحد ذاتها – يكون من المهم عدم تضييع البوصلة «لما» يفترض أن تحققه القيادة.

تُمارس القيادة بطرائق متنوعة جداً وصيغ متعددة، تبعاً لاختلاف السياقات والقيم والشخصيات والمنظمات. كما أنّ مجموعة المتحصلات التي يسهم فيها القادة واسعةٌ جداً والتركيز على أيٍّ منها لوحده لأسباب تحليلية يقلل من تأثيرها الإجمالي. إنّ قصص القادة الجيدين ملهمة لكن يمكن أن تقدم دروساً مباشرة فقط للأفراد الذين قد يجدون أنفسهم في حالاتٍ مشابهة. يكمن التحدي في الاستفادة من هذه

القصص الفردية والتركيز على الآليات المؤسسية التي تقوي ولا تضعف القادة الموهوبين من كل الأنماط والخلفيات وفي جميع السياقات. في كثيرٍ من الدول، يتم غالباً النظر إلى قادة التعليم بأنهم مجرد إداريين أو مديرين؛ لكن في السنوات الأخيرة، اعترفت بعض الدول بالنطاق الواسع لأدوارهم وبنت أسساً لاحترافيتهم. كما اتخذت دولٌ أخرى خطواتٍ في مسار صياغة مقاربات القيادة الأمر الذي حثّ القادة على توسيع المشاركة مع الأفراد الموجودين حولهم. مع ذلك، قد يكون التغيير بطيئاً عندما يتعلق الأمر بالثقافات والتقاليد القائمة منذ زمنٍ بعيد.

تُركز التوصيات الأربع لهذا التقرير على الإجراءات التي يمكن أن تقوم بها الحكومات لتعزيز القيادة في التعليم في المدارس وفي الخدمة المدنية، إذ ترتكز هذه التوصيات على الأبعاد الأربعة لدور قادة التعليم وهي مهمة لهم ليقودوا بفعالية، سواء أكانوا يعملون في مدرسة أو مكتب تعليمٍ حكومي: وضع التوقعات، والتركيز على التعلّم، وتعزيز التعاون، وتطوير القدرات. ينبغي أن تكون هذه الأبعاد الأساس الذي تُبنى عليه استراتيجيات وطنية متناسقة لقيادة التعليم تغطي جميع مستويات النظام. لكي يعمل نظام التعليم جيداً، من الضروري أن يعمل المديرون على جميع المستويات بالاتجاه نفسه ولتحقيق الأهداف المشتركة.

التوصية 1: الثقة والتمكين

تهيئة الظروف التي تُمكّن مديري المدارس من تحسين التعليم

لا يمكن أن توجد القيادة عندما لا تتاح فرص اتخاذ القرارات. يسهم قادة التعليم في تحسين التعليم في جميع الظروف والسياقات، لكن يكون تأثيرهم أكبر كلما ازدادت الثقة في استخدامهم لمهاراتهم؛ لذلك تحتاج أنظمة التعليم إلى تمكين مديري المدارس بإعطائهم الاستقلالية الكافية لإدارة الموارد المالية والبشرية واتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم والتعلّم.

إلا أنّ توفير الاستقلالية لن يكون كافياً دون إجراءاتٍ داعمة. يجب أن تكون الحكومات واضحةً فيما يتعلق بنطاق سلطة قادة المدارس في اتخاذ القرارات. ومن الضروري أن تقوم بتخصيص الموارد الكافية في الوقت المناسب وبطريقةٍ عادلة وقابلةٍ للتنبؤ. كما ينبغي أن يكون مديرو المدارس مسؤولين أمام الحكومة والمجتمعات المحلية عن الاستخدامات المسؤولة لهذه الموارد لتحقيق متحصلاتٍ تعليمية مجدية. ويجب أن تعمل الحكومات على تطوير قدرات المديرين على استخدام هذه الموارد بفعالية وتوظيف قدراتهم الخاصة في رصد المدارس واستخدام المعلومات بفعالية، كما يجب تعزيز الثقة أكثر عبر المشاركة الهادفة والمنتظمة. أيضاً أن تدرك الحكومات الجوانب السلبية المحتملة للاستقلالية الكبيرة وتحمي المديرين منها.

التوصية 2: الاختيار والتطوير والتقدير

الاستثمار في تأهيل مديري المدارس

أ. اختيار مديري المدارس الموهوبين عبر التوظيف الشامل

من الضروري أن تكون مقاربات التوظيف شاملةً وتعترف أنّ الإمكانات القيادية الجيدة يمكن أن توجد عند الأفراد «المتواضعين والبسيطين، الذين يُفاجؤون باختيارهم كقادةٍ فعّالين». ومن المحتمل أن يُحبط الموهوبون في حال كانت العمليات مغلقة وغير عادلة. وفي حين قد تُوجد مساراتٌ أخرى ليصبح الفرد قائد مدرسة، من غير المحتمل جداً أن يتم تعيين أحدٍ من خارج مجموعة المعلمين الحاليين. لذا، يبدو منطقياً تضمين التدريب الأولي للمعلمين عناصر تتعلق بالتطوير القيادي. وينبغي أن يكون اكتشاف الموهوبين والتخطيط للخلافة عنصراً أساسياً في استراتيجيات التوظيف. ومن المفضل توفير أدوار إدارية وقيادية مقدماً عندما تسمح الظروف. لكن، من المهم ضمان أن تكون هذه المقاربات خاليةً من التحيّزات والنمطية والمحاباة، وأن تتفادى الهياكل الهرمية أو التحزّب أو المحسوبية.

ينبغي أن تكون معايير الاختيار محددةً بوضوح، وموضوعيةً وشفافةً لضمان حصول المرشحين المؤهلين على فرصٍ متساوية لإظهار مهارات القيادة المتنوعة لديهم بصرف النظر عن خلفيتهم أو جنسهم. وينبغي ألّا يكون للعوامل السياسية دوراً في اختيار قادة المدارس. يمثل ضعف التنوّع في المناصب القيادية مشكلةً تواجه عملية صنع القرارات التعليمية على جميع المستويات. حالياً، لا يمتلك 8 من كل 10 دولٍ إجراءاتٍ فاعلة لضمان التمثيل المتوازن. قد تساعد عمليات الاختيار المفتوحة في تخفيض مستوى التباين في التمثيل في المناصب القيادية، لكن قد تكون الحصص المؤقتة ضروريةً حيث تستمر المشاكل.

ليس من الضروري أن يصبح أفضل المعلمين أفضل المديرين – لهذا يجب الحذر لتجنّب الإشارة بأنّ منصب المدير هو مكافأة لأفضل المعلمين. من جهةٍ ثانية، من المهم أن يكون الفرد معلماً جيداً لينجح في الوصول إلى منصب المدير. توضح عملية مراجعة لصالح هذا التقرير أنّ 76٪ من الدول تشترط أن يكون مديرو المدارس معلمين مؤهلين بشكلٍ تام. لكن نحو 3 فقط من كل 10 دول تحدد أيضاً الخبرة الإدارية. لهذا ينبغي توسيع معايير الاختيار وتنويعها.

ب. إعداد مديري المدارس وتدريبهم ودعمهم للتركيز على الأبعاد الأساسية لدورهم

تقترح مراجعةٌ عالمية لصالح هذا التقرير لدورات التدريب، قبل الخدمة وأثناؤها، أنّه بالكاد تركز نصف دورات التدريب على أيٍّ من الأبعاد الأربعة: القيادة التعليمية، التوقعات والرؤية، والتعاون والتحالف، وتطوير الموظفين – ويركز خُمسها فقط على الأبعاد الأربعة جميعها. من الضروري أن تولي برامج التدريب الاهتمام بكلّ واحدٍ من هذه الأبعاد الأربعة لكنها تميل لتكون أكاديميةً بالدرجة الأولى ولا تميز بين الاحتياجات الناشئة عند مراحل العمل المختلفة.

تعد بعض أنماط الدعم مثل التدريب التمهيدي والتدريب الإشرافي والإرشاد حاسمةً لنجاح القادة المبتدئين في بداية مسيرتهم المهنية، ومع ذلك يتم التقليل من أهمية دورها. تمتلك فقط 3 من كل 10 دولٍ تشريعاتٍ تنص على توفير التدريب للمديرين الجُدد بعد تعيينهم. وينبغي أن تتضمن برامج الإعداد عناصر عملية أو تعلّمية تجريبية وتستعين بدعم المدربين المشرفين والمرشدين.

ينبغي أن تعمل برامج التطوير المهني على سد الفجوات، خاصةً عند القادة الذين لم يُحط تدريبهم السابق بالأبعاد الأربعة الأساسية. تتضمن الكفاءات التي يمكن تقويتها مجموعةً من مهارات الملاحظة الدقيقة، والإنصات، والمهارات الاجتماعية والعاطفية والتحليلية، كما ينبغي أن يغطي التدريب أي أولوياتٍ لبرنامج الإصلاح الحكومي لدعم تنفيذها ويشمل ذلك تعريف مديري المدارس بالتشريعات واللوائح الأساسية، وتطوير المهارات العملية في إدارة البيانات والمالية والموارد البشرية والإدارة التربوية. في نهاية الأمر، يحتاج المديرون إلى الشعور بالراحة عند اتخاذ القرارات. لقد عبّر ربع مديري المدارس في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والدخل المرتفع عن حاجتهم للتدريب في هذه المجالات؛ إذ توجد حاجة للمعرفة المتخصصة لتطبيق سياسات الشمول والتحوّل الرقمي. كما تتطلّب المجالات الأخرى لسياسة التعليم مثل التخضير والصحة والتغذية أن يعمل المديرون على تطوير قدراتهم.

غالباً ما تترافق القيادة بالضغط والاستنزاف مع توسّع نطاق المسؤوليات. لذلك من الضروري توفير خدمات الاستشارات المهنية والصحة النفسية، وإرساء شبكةٍ داعمة ضمن بيئة المدرسة يستطيع فيها قادة المدارس مناقشة التحديات وطلب المساعدة. وسيتم تعويض تكاليف هذه الاستثمارات لأنّ مديري المدارس المدعومين بشكلٍ كافٍ سيكونون الأقل تركاً للعمل.

ج. وضع معايير لإدارة المدرسة وتطبيقها وتقدير تحقيقها

عالمياً، تبني تقريباً نصف الدول معايير مهنية وطنية أو أُطر كفاءات مستقلة تلخص الكفاءات المطلوبة من مديري المدارس الطموحين والممارسين وتشير إلى الممارسات المفضلة. تكتسب المعايير أهميةً خاصة إذ تبقى تصورات أدوار مديري المدارس مقتصرةً على الإدارة والأعمال التنظيمية، فهي تساعد في إيصال الأولويات الوطنية ويمكن توظيفها في توجيه عمليات الاختيار، والإعداد والتدريب. لكن ينبغي ألّا تؤدي إلى خلق التماثل بل يتعين أن تعكس السياق التعليمي والثقافي الوطني، والتالي تجنّب الرغبة في استيراد المعايير من الدول الأخرى دون تكييفها مع السياق المحلي.

ينبغي تقييم أداء قادة المدارس بناءً على هذه المعايير ومتحصلات التعليم المرغوبة، إذ يتعين أن يكون الهدف الأساسي لمثل هذا التقدير تكوينياً أي تقديم التغذية الراجعة والتوصية بالتغييرات في الممارسة. يمكن استخدام أنظمة التقييم كأساسٍ لتطوير عملية منح الشهادات من أجل الاعتراف بالكفاءات المهنية لقادة المدارس. كما يمكن أيضاً استخدام أنظمة التقدير المنظّمة جيداً في تطوير مسارات التقدم الوظيفي.

التوصية 3: التشارك

تعزيز القيادة التشاركية والثقافات المدرسية التعاونية

يُنظر أحياناً إلى القيادة على أنّها سلسلةٌ من الأعمال البطولية. لكن قادة المدارس ليسوا أبطالاً ولا ينبغي النظر إليهم كذلك؛ إذا ليس ممكناً أن يقوموا بكل شيء وأن يفعلوه بمفردهم. من الضروري أن يمارسوا القيادة عبر العمل الجماعي لتحقيق الأهداف المشتركة ويكون جميع أصحاب المصلحة محفّزين للعمل في الاتجاه نفسه باستخدام نقاط قوتهم.

من الضروري أن يكون لمكانة القيادة جذورٌ أعمق من مجرد موقع سلطة، ويجب الوصول إليها عبر الممارسة اليومية التي تبين النزاهة، والالتزام، والقدرة والإنسانية. تزداد هذه المناقب قوةً في حال تشارك وظائف القيادة، بشكلٍ رسمي أو غير رسمي، مع أعضاء فريق القيادة (مثل معاون المدير أو رؤساء الأقسام)، والمعلمين وفريق الدعم المدرسي، والطلاب، والوالدين، وأفراد المجتمع. ومن الضروري أن يعرف مديرو المدارس كيفية الاستخدام المُجدي للهياكل، مثل لجان إدارة المدرسة ومجالس الطلاب، كمنتدياتٍ للتشاور والمشاركة. تقوي مثل هذه العلاقات التعاونية عمليات الحوكمة وتُحسّن عمليات صنع القرارات،

وتعزز المساءلة، وتُهيّئ البيئات الشاملة والمرنة، كما ينبغي تطوير السياسات المعنية بالقيادة التشاركية للمدارس وتطبيقها. ومع ذلك، لا يُركز سوى نصف الدول تقريباً على التعاون بين المعلمين بشأن معايير القيادة الخاصة بهم. وبالكاد ركّز ثلث برامج القيادة التي تمت مراجعتها لصالح هذا التقرير على تطوير استعداد قادة المدارس لتشارك المسؤوليات من خلال الانفتاح والتعاون والشراكات.

لذلك، ينبغي أن تساعد برامج التطوير المهني مديري المدارس في توضيح الأدوار؛ وتفويض المسؤوليات؛ وتمكين الزملاء، والطلاب والوالدين، وتعترف بمساهماتهم الفريدة؛ وتخلق بيئةً يشعر فيها كل فردٍ بقيمته؛ وتنشئ قنوات اتصالٍ واضحة وآليات منتظمة للتغذية الراجعة؛ وتبني فِرق العمل؛ وتنظر إلى المدرسة بصفتها منظمةٌ للتعلّم تعمل نحو تحقيق أهداف مشتركة.

التوصية 4: الاستثمار في قادة النظام

تطوير قدرات مسؤولي التعليم للعمل كقادة للنظام

يعد قادة نظام التعليم من بين الجهات الفاعلة في مجال التعليم الأقل دراسةً – ومن المحتمل جداً أنهم غير مُعدين بشكلٍ كافٍ. مع ذلك يتم تكليفهم بمسؤولياتٍ كبيرة بالبدء بإصلاحات نظام التعليم التي تعدها الحكومة وتنفيذها ودعم عمليات ضمان الجودة. أحياناً، بدلاً من تمكينهم، يتم تعهيد وظائفهم خارجياً أو تحويلها إلى هياكل حوكمة جديدة.

إنّ التحديات نفسها التي تؤثر في تأهيل مديري المدارس تتفاقم بالنسبة لهؤلاء الموظفين المدنيين وتتصف عمليات التوظيف والاختيار بأنّها تتغير ببطء لأنّ إصلاحات الإدارة العامة تتقدم بوتيرةٍ بطيئة. ويعيق الإعداد والتطوير المهني حقيقة عدم عدّ خبرات قطاع التعليم شرطاً أساسياً. يجعل ذلك من الصعب جداً على المسؤولين القيام بإحدى وظائفهم الأساسية: وهي قيادة الدعم التعليمي، كما أنّهم يميلون إلى تصوّر دورهم على أنّه معنيٌّ بالتحكم وليس الدعم. وتفتقد آليات التقييم إلى الأهداف القابلة للقياس، التي يمكن استخدامها في تقديم تغذيةٍ راجعة.

من الضروري أن تبني برامج التطوير المهني قدرات مسؤولي التعليم، مع التأكيد بشكلٍ خاص على القيادة التعليمية وضمان الجودة. وفي البيئات متزايدة التعقيد، يحتاج مسؤولو التعليم أيضاً إلى الإعداد في مجال إدارة الأزمات.



جامبا كونغو هو معلمٌ ونائب مدير، يُدرّس التلاميذ في مدرسة لوبايل الابتدائية في مبونغوي وهي قريةٌ تبعد نحو 20 كيلومتر من كالمي في مقاطعة تانغانياكا في جمهورية الكونغو الديمقراطية، بتاريخ 28 تشرين الثاني 2023.

مصدر الصورة: *© UNICEF/UNI548673/Benekire



الفصل

2

قيادة المدرسة: الأدوار، والتأثير والمعايير

الرسائل الرئيسة

يعمل مديرو المدارس على تحقيق التوازن بين مجموعةٍ واسعة من المسؤوليات، ولا يمتلكون غالباً الوقت الكافي للتركيز على التعليم والتعلّم.

- يتوقع أن يقوم مديرو المدارس بوضع رؤية المدرسة، وتصميم منهاجها الدراسي، وضمان رفاه الطلاب ورصد تقدمهم. ومع ذلك، مع ذلك فقد أمضى المديرون في 14 من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط 68٪ من وقتهم في مهام الإدارة.
- يوجد تركيزٌ متزايد على دور مديري المدارس في تطوير التعليم. عالمياً، يتوقع 54٪ من الدول أن يقدم المديرون للمعلمين تغذيةً راجعة مبنيةً على المشاهدة والملاحظة. وفي الواقع، تشير الأدلة من الدول ذات الدخل المرتفع إلى تراجع نسبة المديرين الذين يتابعون الدروس من 81٪ في عام 2015 إلى 77٪ في عام 2022.

تعد الإدارة المدرسية القوية عاملاً أساسياً في نجاح الطلاب.

- يقع ترتيب تأثير المديرين في نجاح الطلاب ضمن مجموعة العوامل المُتحكم فيها مدرسياً بعد تأثير المعلمين، وتأتي معظم الأدلة على ذلك من الولايات المتحدة، فقد وجدت مراجعةٌ للممارسات القيادية عند جميع المستويات – الأعلى والمتوسط وقادة المعلمين – أنّها فسّرت ما يصل إلى 27٪ من التباين في متحصلات الطلاب. ووجدت تجربةٌ أُجريت في ست مناطق حضرية أنّ المدارس ذات المديرين ذوي التموضع الاستراتيجي قد تحسّنت بعد ثلاث سنوات بأكثر من ست نقاطٍ مئوية في القراءة.
- يمكن للقيادة أن تُحسّن الإنجازات الأكاديمية، وتُخفّض معدلات التسرب، وتعزز مناخاً مدرسياً إيجابياً. فقد أظهرت دراسةٌ شملت 32 دولةً أنّ القيادة القوية تؤدي أيضاً إلى تحسين ممارسات التدريس.

تتأثر فعالية المديرين بالسياق وقدراتهم وخلفياتهم.

- يميل المديرون في المدارس الضعيفة ليكونوا أقل خبرةً مقارنةً بنظرائهم في المدارس غير الضعيفة.
- يستطيع المديريون من الخلفيات المتنوعة تعزيز نجاح الطلاب من الأقليات ورفاههم. ويترافق وجود مديرين سود في الولايات المتحدة بتحسّن علامات الرياضيات، وتراجع التوقف عن الدراسة بين الطلاب السود. كما أدى تنوّع المديرين في أوروبا إلى تحسين متحصلات تعلّم الطلاب المهاجرين وتقديرهم ذاتهم.
- يمكن للمديرات المساهمة في نجاح الطلاب في بعض السياقات. ففي أفريقيا الناطقة باللغة الفرنسية، كان أداء طلاب المدارس الابتدائية التي تديرها الإناث، أفضل في مجالات الرياضيات والقراءة من أداء نظرائهم في المدارس التي يقودها مديرون ذكور بما يعادل ما لا يقل عن ستة أشهر من التعلّم.
- يعد مستوى سلطة اتخاذ القرار السمة المؤسساتية الرئيسة التي تمكّن المديرين من ممارسة مهارات القيادة، وتقديم المبادرات لتحسين متحصلات التعليم. ففي 20 من الدول ذات الدخل المرتفع، كلما ازداد عدد المديرين الذين يمتلكون المسؤولية الرئيسة عن قرارات الموارد البشرية والمالية، ازداد احتمال ارتفاع ترتيب الدولة من حيث متوسط الأداء في الرياضيات.

تحدد معايير القيادة الممارسات القيادية المؤاتية للتعليم والتعلّم.

- عالمياً، اعتمد 49٪ من الدول معايير قيادة مهنية وطنية أو أُطر كفاءة منفصلة، بشكلٍ مستقل عن القوانين والسياسات، التي تحدد الكفاءات التي يُطلب من المديرين امتلاكها.
- تمّ تبني أبعاد القيادة الأساسية الأربعة بدرجاتٍ مختلفة ضمن المعايير والأُطر واللوائح التنظيمية الخاصة بالقيادة المهنية.

يتوقع أن يتولى مديرو المدارس أدواراً قيادية متنوعة 25
يمكن أن يكون تأثير مديري المدارس كبيراً 31
يمكن أن تكون معايير القيادة دليلاً للعمل وإصدار الشهادات..... 39
الخاتمة 42

تشتمل عملية القيادة المدرسية على توجيه المؤسسات التعليمية لتحقيق أهدافها، مثل تحسين تعلّم الطلاب وتعزيز بيئةٍ مدرسية إيجابية (UNESCO, 2018). يتحمّل مديرو المدارس مسؤولياتٍ مثل صياغة الرؤية التعليمية، ومواءمة ممارسات التدريس مع المعايير واحتياجات الطلاب، وتشجيع التطوير المهني والتعاون، وضمان رفاه الطلاب وسلامتهم. تتطلّب مثل هذه المسؤوليات منهم العمل في جانبي الإدارة والقيادة في ظلّ قيود الموارد والتغيرات المتكررة في سياسة التعليم. كما يجب على المديرين تلبية احتياجات مجموعاتٍ متنوعة من الطلاب؛ الاستجابة لمتطلبات التكنولوجيا الرقمية (UNESCO, 2023b)؛ والتعامل مع حالات الطوارئ مثل النزوح (UNESCO, 2019)، والكوارث الطبيعية والأزمات الصحية مثل كوفيد-19 (Longmuir, 2023). ومن الضروري أن يتعاملوا أيضاً مع توقعات المجتمع المحلي والتغلّب على ضغوط المساءلة (Lee, 2016).

في بعض السياقات، تؤدي الترتيبات اللامركزية إلى تمكين المديرين من اتخاذ الإجراءات التي يرونها مناسبة لمعالجة المشكلات. كما يزداد وصول المديرين أيضاً إلى أدوات إدارية وأطر تنظيمية وقنوات تواصل أفضل، إذ يمكن أن تطوّر هذه الموارد قدرات المديرين على بناء الثقة، وعلاقات التعاون الفعّالة مع الموظفين، والطلاب، والوالدين، وأصحاب المصلحة في المجتمع المحلي من أجل العمل معاً. (UNESCO, 2023a).

يتناول هذا الفصل أدوار مديري المدارس مع التركيز على التعليم الابتدائي والثانوي. يشير مصطلح «مدير المدرسة» إلى الفرد المسؤول عن قيادة المدرسة سواء بشكلٍ مستقل أو ضمن تنظيمٍ إداري مثل مجلس الإدارة أو المجلس، ويشرف على توجيهها وتنظيمها وتشغيلها (الإطار 2. 1). تُوصف أدوار مديري المدارس عامةً بأنها توقعات يتم تحديدها ضمن نصوصٍ حكومية متنوعة. كما يتناول هذا الفصل تأثير مديري المدارس في متحصلات التعليم، وكيف يتم ذلك بوساطة الأشخاص وخصائص الحوكمة. أخيراً، يبحث الفصل في كيفية تدوين هذا الفهم في معايير القيادة.

يتوقع أن يضطلع مديرو المدارس بأدوارٍ قيادية متنوعة

تاريخياً، كان يُنظر إلى مديري المدارس بشكلٍ أساسي على أنهم إداريون ينصب تركيزهم على مهام مثل وضع الميزانيات والجداول الزمنية. إلا أنّه يُتوقع منهم بشكلٍ متزايد أن يؤدوا أدواراً ذات تأثيرٍ أوسع. يركز هذا القسم على أربعة أدوار رئيسة هي: وضع الرؤية، وقيادة عملية التدريس، وتعزيز التعاون ودعم المعلمين من أجل تحسين المتحصلات المدرسية (Hallinger and Kovačević, 2019 Bush, 2008;).

> يُتوقع من مديري المدارس بشكلٍ متزايد أن يؤدوا أدواراً ذات تأثيرٍ أوسع

يحتاج مديرو المدارس إلى إتقان مجموعةٍ كبيرة من المهارات من أجل القيام بهذه الأدوار، إذ عليهم أن يكونوا قادرين على استخدام البيانات، وتحديد الأولويات والتخطيط والتنفيذ والإشراف والتقييم من أجل حلّ المشكلات (Bouchamma et al., 2020). كما يحتاجون إلى التواصل الفعّال من أجل تطوير الفهم المشترك، وحشد الفِرق لتحقيق الأهداف وتعزيز النمو المهني (Ramos et al., 2021). ويحتاجون أيضاً إلى امتلاك مهارات الذكاء العاطفي، والوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي والتنظيم الذاتي من أجل إرساء العلاقات البنّاءة (Bouchamma et al., 2019).

إنّ مدى تقاسم هذه التوقعات الأربعة لدور قيادة مديري المدارس مشروطٌ بشكل كبير بالسياق. على سبيل المثال، تشير مراجعةٌ لست دراساتٍ في أفريقيا إلى انخفاض توقع أن يكون مديرو المدارس قادةً لعملية التدريس (Bush et al., 2021). لكن، في الدول ذات الدخل المرتفع، الناطقة باللغة الإنكليزية خاصةً، فقد رفع ظهور الاختبارات الموحّدة وآليات المساءلة التوقعات بأن يكون مديرو المدارس مسؤولين عن إنجازات الطلاب (Cranston, 2013; Leithwood, 2001; Leithwood et al., 2002; Moller, 2007).

الإطار 1.2:

تُستخدم مصطلحات مختلفة للإشارة إلى مديري المدارس في اللوائح التنظيمية الوطنية

يعد مصطلح «المدير principal» مصطلحاً شائعاً في العالم، وهو يعكس تقاليد وهياكل تعليمية مختلفة. في منطقة البحر الكاريبي، يُستخدم هذا المصطلح، على سبيل المثال، في قوانين التعليم في بربادوس وسانت لوسيا (Barbados Government, 2007; Saint Lucia Government, 1999). وفي منطقة المحيط الهادئ، تُعرّف كيريباتي وناورو المدير بأنّه الشخص المسؤول عن الإدارة اليومية للمدرسة (Kiribati Government, 2013;Nauru Government, 2011)، بينما يعين قانون التعليم والتدريب في نيوزيلندا مدير المدرسة رئيساً تنفيذياً (New Zealand Government, 2023). وفي أفريقيا، يُعرّف قانون التعليم في ليسوتو لعام 2010 مدير المدرسة بأنّه معلمٌ مسؤولٌ عن المدرسة، ويؤدي مجموعةً من الأدوار، بما في ذلك قيادة عملية التدريس (Lesotho Government, 2010).

تُتسخدم أيضاً مصطلحاتٌ بديلة مثل «school head» و «head teacher». ففي نيبال، يستخدم قانون التعليم لعام 1971 مصطلح «headmaster» ويُعرّف قانون عام 2018 «head teacher» بأنّه الرئيس التنفيذي المسؤول عن الإدارة (Nepal Government, 2010, 2018). ويشير قانون التعليم لعام 1978 في جمهورية تنزانيا المتحدة إلى مصطلحات head teacher و headmaster و managers (United Republic of Tanzania Government, 1978).

في الغالب، يُستخدم المصطلحان principal و head teacher بشكلٍ متبادل. ففي بروناي دار السلام، يعدّ قانون التعليم لعام 2003 هذين المصطلحين مترادفين (Brunei Darussalam Government, 2011). ويُعرّف قانون التعليم لعام 2008 في أوغندا « head teacher» بحيث يشمل «headmistress, headmaster, principal, director» (Uganda Government, 2008). لكن تميز بعض الدول بوضوح بين هذه المصطلحات، إذ يُفرّق قانون التعليم لعام 2023 في سيراليون بين « head teacher» للمدارس الابتدائية و «principal» للمدارس الثانوية (Sierra Leone Government, 2023). ويُعرّف قانون عام 2012 في جنوب السودان head teacher بأنّه «المعلم الأقدم المسؤول عن الإدارة في المدرسة» و principal بأنّه «المسؤول الإداري الرئيس» (South Sudan Ministry of General Education and Instruction, 2017). ويُعرّف قانون التعليم لعام 2011 في زامبيا «مدير المؤسسة head of institution» ليشمل كلاً من head teachers الذين يقودون المدارس و principals الذين يقودون المعاهد (Zambia Government, 2011).

يعد مصطلح «director» شائعاً في كثيرٍ من الدول التي ليست اللغة الإنكليزية لغتها الرسمية. ففي تشيلي، يعين قانون التعليم لعام 2023 «school directors» قادةً للمشروع التعليمي المؤسسي والتحسين المستمر (Chile Ministry of Education, 2023). وفي الدنمارك، يُسمى الـ principal بـ inspektor أي المشرف supervisor، وفي السويد يُسمى rekto إذ يُطلق هذا المصطلح منذ القرن الثالث عشر على قادة المدارس الكنسية (Pont et al., 2008).

كما يُشار إلى مديري المدارس في بعض الدول بمصطلحات «school administrators» أو «school managers». ففي تايلند تصف اللوائح التنظيمية هؤلاء المديرين بأنهم متخصصون، يديرون مؤسساتٍ تعليمية عند مستوياتٍ مختلفة (Thailand Government, 2003; Thailand Office of the National Education Commission, 1999). وفي ناميبيا، يمكن أن يكون المديرون managers مديري مدارس principals أو معاونيهم أو رؤوساء أقسام (Namibia Ministry of Education, 2006).

يتوقع أن يضع المديرون رؤية مجتمع المدرسة

تُحدد رؤية مديري المدارس وقيمهم وفلسفتهم وشغفهم ومعرفتهم ممارساتهم القيادية، وتعطي معنىً لعملهم، الأمر الذي يُمكنهم من استكشاف إمكانات أدوارهم بالكامل.

يُتوقع من المديرين القيام بتطوير رؤية مدرسية مشتركة وتواصلها، وتحديد توقعات الأداء، خاصةً فيما يخص تعلّم الطلاب. ففي اللوائح التنظيمية الخاصة بها، أكدت بروناي دار السلام وماليزيا على ضرورة امتلاك مديري المدارس مهارات تخطيط الرؤى، والتخطيط الاستراتيجي لكي يسهموا في تحقيق التميّز التنظيمي (Brunei Darussalam Ministry of Education, 2015; Malaysia Ministry of Education, 2020). وفي كيبيك في كندا، وفي ظل إطار الإدارة القائم على النتائج، يؤدي مديرو المدارس دوراً حاسماً في تحديد توقعات عالية للأداء في المدارس وتعديلها، وهم يركزون على إرساء الأهداف الأكاديمية الطموحة المرتبطة بالأداء السابق، واستخدام التغذية الراجعة في تحفيز المعلمين، وتعزيز القيادة التشاركية من أجل المحافظة على وضع الأهداف والمساءلة بشكلٍ تعاوني (April and Bouchamma, 2017). وفي ناميبيا، يُطلب من مديري المدارس امتلاك رؤيةٍ واضحة، ومهارات تواصلٍ فعّالة، والالتزام بتحسين المدرسة (Namibia Ministry of Education, 2016). كما يُكلفونٍ بوضع رؤيةٍ معنية بالنجاح الأكاديمي، ووضع خطة تطوير المدرسة لتعزيز مستوياتٍ عالية من الإنجاز (Namibia Ministry of Education, Arts and Culture and UNICEF, 2018).

ويُتوقع أن يبقى المديرون مطلعين بشكلٍ دائم على نظرية التعليم، والتشريعات الوطنية، والاتجاهات العالمية، ويعملون على مواءمة رؤيتهم معها. ففي ألبانيا، يجب على مديري المدارس فهم التشريعات والنظريات والممارسات المستجدة في مجال التعليم (Albania Ministry of Education and Science, 2013).

وفي هونغ كونغ، الصين، يُتوقع أن يقوم المدير بإغناء رؤية مدرسته ومهمتها وفقاً للاتجاهات العالمية واتباع مقاربة التفكير النُظمي (COTAP Secretariat, 2015). وفي اليابان، يُتوقع أن يقوم مديرو المدارس بصياغة

رؤية مدارسهم بحيث تتوافق مع سياسات التعليم على مستوى الدولة، والمحافظات، والبلديات (Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2020). وفي هولندا، يُتوقع أن يبقى مديرو المدارس مطلعين على التطورات المحلية والوطنية والمجتمعية (SRVO, 2021).

أيضاً يُتوقع من مديري المدارس المحافظة على المعايير الأدبية والأخلاقية عند ممارسة قيادتهم، وحيثما أمكن الإلهام والقيادة كنموذج. تؤكد كازاخستان على عدم التسامح فيما يتعلق بالفساد، وعدم الأمانة بين مديري المدارس (Kazakhstan Ministry of Education and Science, 2009). وفي كينيا، يُتوقع من مديري المؤسسات إظهار روح الزمالة والصدق والنزاهة والإنصاف والمساءلة (Kenya Ministry of Education, 2023). ويجب عليهم التوقيع على معايير السلوك الإلزامية التي تحدد المعايير الأخلاقية لجميع العاملين التابعين للجنة خدمات المدرسين (Kenya Teachers Service Commission, 2015). وفي عُمان، يُتوقع من مديري المدارس المحافظة على القيم المهنية عند تحديد الأولويات الخاصة بانتماء الموظفين وولائهم (Oman Ministry of Education, 2017). وفي سيراليون، تحدد المعايير المهنية أيضاً التوقعات مثل إدارة التمويل بشفافية، والإبلاغ عن الخروقات الأخلاقية (Sierra Leone Teaching Service Commission, 2017, 2020). وفي جنوب أفريقيا، يُتوقع أن يقود مديرو المدارس بوساطة تجسيد قيم المدرسة (South Africa Department of Basic Education, 2015).

يتوقع أن يكون مديرو المدارس قادةً تعليميين

يوجد تركيزٌ متزايد على الدور الحاسم لمديري المدارس في دعم التعليم والتعلّم وتمكين المعلمين من تحسين متحصلات الطلاب (Grissom et al., 2013, 2021a). ومن المهم الاعتراف أنّ هذا التركيز يتحقق فقط في الدول ذات الدخل المرتفع، فقد وجدت إحدى المراجعات أنّ أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية أسهمت مجتمعةً فقط بربع دراسات القيادة التعليمية المنشورة حتى عام 2018، في حين أسهمت الولايات المتحدة بأكثر من النصف (Hallinger et al., 2020).

> يوجد تركيزٌ متزايد على الدور الحاسم لمديري المدارس في دعم التعليم والتعلّم وتمكين المعلمين

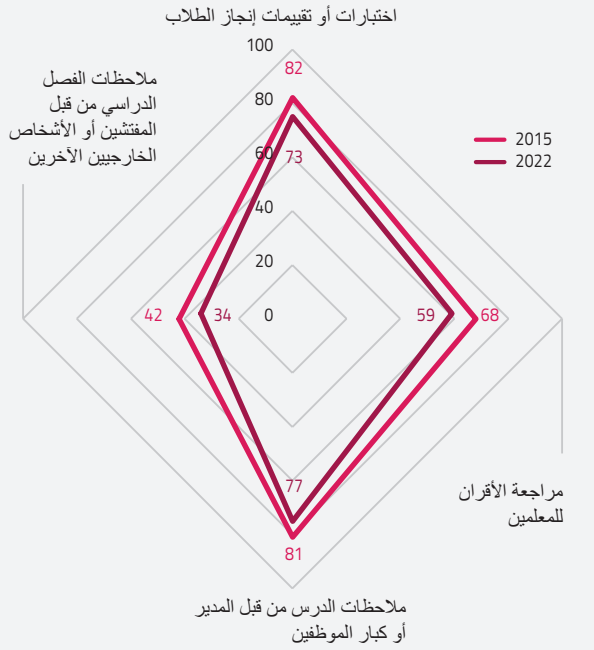
وأظهر تحليلٌ للوائح التنظيمية في 211 نظاماً تعليمياً لصالح هذا التقرير أنّ 57٪ منهم يتوقع أن يقدم مديرو المدارس التغذية الراجعة إلى المعلمين بناءً على المشاهدات. وفي غامبيا، يعد مديرو المدارس مسؤولين عن متابعة الحصص الدرسية، والإشراف والرصد الرسمي اليومي لأداء الموظفين، كما هو محددٌ في دليل إدارة المدرسة (Gambia Ministry of Basic and Secondary Education, 2011). وفي مقدونيا الشمالية، يُطلب من مديري المدارس برمجة الزيارات الصفية، ووضع التوصيات في ملفات المعلمين المهنية (North Macedonia Government, 2007).

لكن قد لا تتطابق الممارسات مع ما تتطلبه اللوائح التنظيمية على الورق. فوفقاً للمسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، الذي ركّز - بشكل أساسي - على المدارس الإعدادية في 48 نظاماً تعليمياً، كانت بشكلٍ أساسي من الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والمرتفع، غالباً ما كان 50٪ فقط من مديري المدارس في 30 دولةً عضو في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD يقدمون للمعلمين التغذية الراجعة بعد المتابعة/ المشاهدة (OECD, 2020a). كما تشير الأدلة من برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA إلى تراجع بسيط في متابعة أنشطة التدريس في السنوات الأخيرة. وتراجعت النسبة المئوية لمديري المدارس الثانوية الذين أفادوا أنهم قاموا هم أو موظفيهم الأقدم بمتابعة الدروس من 81٪ في عان 2015 إلى 77٪ في عام 2022 **(الشكل 2-1)** (OECD, 2023a).

الشكل 1.2:

أبلغ مديرو المدارس عن تراجع إشرافهم على أنشطة التدريس في الدول ذات الدخل المرتفع

النسبة المئوية لمديري المدارس الثانوية الذين أبلغوا عن أنشطة مختارة للإشراف على التدريس، دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 و 2022



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig2_1
المصدر: OECD (2023)

يشكل مديرو المدارس تجارب الطلاب التعليمية عبر مختلف مسؤوليات المنهاج الدراسي. ففي أروبا، يجب على مديري المدارس سنوياً تصميم المنهاج الدراسي وبرامج الدروس ومواد التعلّم بالتشاور مع المعلمين حتى تتوافق مع اللوائح التنظيمية الوطنية (Aruba Government, 1989). وفي إسواتيني، يجب عليهم ضمان التغطية الشاملة للمنهاج الدراسي وإنجاز تخصيص الوقت حسب الموضوع (Eswatini Ministry of Education, 2018) وفي كينيا، يشرف مديرو المدارس على تنفيذ المنهاج الدراسي وتغطية الخطة الدراسية كجزءٍ من عملية ضمان الجودة (Kenya Government, 2015). وفي سانت فينسينت والغرينادينز، يتعين على مديري المدارس تنظيم المنهاج الدراسي وتنفيذه لتلبية احتياجات الطلاب ومصالحهم عند مستوياتٍ مختلفة من التطور (Saint Vincent and the Grenadines Government, 2005). وفي تونغا، يجب على مديري المدارس مواءمة خطط المدرسة مع المنهاج الدراسي، وتفصيل البرامج من أجل تحقيق توقعات الطلاب والوالدين (Tonga Ministry of Education and Training, 2012). كما تتزايد التوقعات بأن يقوم مديرو المدارس بإدماج التكنولوجيا في تصميم المنهاج الدراسي
(Gençer and Samur, 2016; Gravelle et al., 2022; Keane et al., 2020).

وفقاً لبيانات المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، يضطلع كثيرٌ من مديري المدارس الإعدادية بمسؤولياتٍ جسيمة تتعلق بالمنهاج الدراسي: تحديد توزيع المقررات (57٪)، وتطوير محتوى المقررات (37٪)، واختيار مواد التعلّم (45٪)، على الرغم من التباينات العميقة القائمة بين الدول. ففي فرنسا والمملكة العربية السعودية وسلوفاكيا وتركيا، يقوم أقل من 10٪ من مديري المدارس بتطوير محتوى المقررات في حين أنّ ما لا يقل عن 50٪ من مديري المدارس يضطلعون بهذه المسؤولية في 14 من 48 نظاماً تعليمياً منها الدنمارك وإسرائيل ونيوزيلندا **(الشكل 2-2)** (OECD, 2020).

في بلغاريا، ومع أنّ المعايير التعليمية الحكومية لعام 2019 تُلزم مديري المدارس بالإشراف على تطوير المنهاج الدراسي (Bulgaria National Agency for Vocational Education and Training, 2019)، فقد أفاد 35٪ منهم فقط في المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 عن اضطلاعهم بمسؤولياتٍ كبيرة بشأن المنهاج الدراسي. وفي كرواتيا، تُمكّن المادة 125 من قانون التعليم الابتدائي والثانوي مديري المدارس من تطوير منهاج المدرسة (Croatia Government, 2020) لكن فقط 11٪ من مديري المدارس أبلغوا عن تولي مثل هذه المسؤوليات. وفي جورجيا، يضع قانون التعليم العام مسؤولية

الشكل 2.2:

أفاد واحد فقط من كل ثلاثة من مديري المدارس باضطلاعه بمسؤولياتٍ مهمة تتعلق بتحديد محتوى المقررات

النسبة المئوية لمديري المدارس الإعدادية الذين يضطلعون بمسؤولياتٍ كبيرة عن مهام محددة تتعلق بالمنهاج الدراسي، دول مختارة ذات دخل متوسط أعلى ومرتفع، 2018



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig2_2
المصدر: OECD (2020)

توزيع المقررات على عاتق مديري المدارس، ومجلس المعلمين (Georgia Government, 2010) لكن أبلغ فقط 37٪ من مديري المدارس عن مثل هذه المشاركة.

في العقود الأخيرة، فوّض كثيرٌ من أنظمة التعليم في الدول ذات الدخل المرتفع مزيداً من مسؤوليات تخطيط المنهاج الدراسي إلى السلطات المحلية والمدارس (Burns and Köster, 2016). في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، التحقق 22٪ من طلاب المرحلة الإعدادية بمدارس أخذ فيها المديرون مثل هذه القرارات وذلك وفقاً للبرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA لعام 2022. وكانت عملية اتخاذ القرارات الخاصة بهذه الأمور أكثر أهميةً في كندا والتشيك وأيرلندا واليابان وهولندا وجمهورية كوريا والبرتغال والولايات المتحدة (OECD, 2023a). يميل مديرو المدارس الخاصة إلى امتلاك استقلالية أكبر في تخطيط المنهاج الدراسي مقارنةً بنظرائهم في المدارس الحكومية خاصةً في الدول غير الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مثل البرازيل وماليزيا والفلبين وقطر وصربيا (OECD, 2023a).

في جورجيا، يتعاون مديرو المدارس مع مجالس المعلمين على تطوير مناهج المدرسة التي تُعرض بعد ذلك للموافقة بالتنسيق مع مجلس الأمناء (Georgia Government, 2010). وفي هنغاريا، يطوّر مديرو المدارس البرنامج الدراسي وتتم الموافقة عليه من قبل الحكومات المحلية أو سلطات التعليم المسؤولة عن التمويل. يدمج هذا البرنامج المناهج الدراسية المحلية مع المناهج الوطنية الصادرة عن وزارة التعليم، وبالتالي يمزج المعايير الوطنية مع أولويات التعليم المحلية (Hungary Government, 2011). وفي هولندا، تتمتع المدارس وكذلك مديروها بحريةٍ كبيرة في تصميم محتوياتها وأساليبها التعليمية دون الحاجة للمناهج الدراسية الوطنية مع التقيد بالمعايير المركزية للجودة وأهداف التعلّم الوطنية. ويتم الإشراف على هذه الاستقلالية وموازنتها بوساطة إجراءات المساءلة، وأهداف الالتحاق ونظامٍ وطني للامتحانات تديره هيئة تفتيش التعليم في وزارة التعليم (Neeleman, 2019). وفي ماليزيا، يستطيع مديرو المدارس اختيار الأنشطة اللامنهجية، والمواد الاختيارية خاصةً في المدارس الخاصة بالطلاب المتفوقين (Ministry of Education, 2013).

لكن في دولٍ أخرى، يواجه مديرو المدارس صعوباتٍ في تحديد أهداف المناهج الدراسية ومحتواها. ففي المملكة العربية السعودية، شعر مديرو المدارس بالإهمال، وعدم القدرة على التعبير عن آرائهم في عملية تطوير المنهاج الدراسي، وكانوا مستعدين للمزيد من التعاون مع المعلمين (Almalki, 2019). وفي تركيا، أحست فِرق المدارس بتأثيرٍ محدود فيما يخص أهداف المناهج الدراسية ومحتواها، لكنهم واظبوا على إدخال التعديلات على الرغم من مركزية الأنظمة ومحدودية استقلاليتها (Tokgoz and Bumen, 2021).

تفرض كثيرٌ من الدول على مديري المدارس رصد تقدم الطلاب، وهو أمرٌ حاسمٌ بالنسبة للتحصيل الأكاديمي، وتقدير أساليب التدريس وتحسين جودة التعليم (UNESCO, 2017, 2023a). وفي ولاية فيكتوريا، الأسترالية، يعمل مديرو المدارس على تطوير خطط التعليم الفردية للطلاب ومتابعتها، وتقييم تقدم الطلاب، وتعديل آليات الدعم لتحسين تلبية احتياجاتهم (Timothy and Agbenyega, 2018). كما تفرض بعض الدول على مديري المدارس رصد رفاه الطلاب. ففي الدنمارك، يرصد مديرو المدارس سنوياً رفاه الطلاب، ويدمجون نتائج ذلك في تقديراتهم لبيئة التدريس الخاصة بهم (Denmark Government, 2021). كما يرتبط رصد تقدم الطلاب بشكلٍ وثيق مع المساءلة. ففي الدول الأوروبية، يشعر أكثر من 60٪ من مديري المدارس أنهم مضطرون لتلبية المعايير الأمر الذي يدفعهم إلى تطوير مهاراتهم في الإدارة، وتحسين عمليات التقييم الذاتي، وزيادة مشاركة المعلمين في صنع القرارات. لكن، يمكن لعمليات التفتيش وإجراءات المساءلة المشددة أن تقيّد دون قصد مقاربات التدريس المبتكرة ومرونة المنهاج الدراسي خاصةً في البيئات شديدة التنظيم (Altrichter and Kemethofer, 2015).

”

أظهرت مراجعة لـ 14 من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط أنّ مديري المدارس أمضوا 68% من وقتهم في مهام الإدارة

“

تعد مسؤوليات الإدارة إحدى أكبر الصعوبات التي تواجه التركيز على قيادة التدريس. فقد وجدت مراجعةٌ لـ 14 من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط، بما فيها الإكوادور وكينيا وباكستان والفلبين، أنّ مديري المدارس أمضوا 68٪ من وقتهم في مهام الإدارة (Global School Leaders, 2023). وأبلغ نحو ثلث مديري المدارس العامة وخُمس مديري المدارس الخاصة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عن افتقارهم إلى الوقت الكافي لقيادة عملية التدريس؛ إذ تتضمّن الأنشطة المستهلكة للوقت المهام الإدارية (مثل إدارة التقارير، وإعداد الموازنات، والجداول الزمنية والرد على مسؤولي التعليم) (30٪) وواجبات القيادة والاجتماعات (مثل التخطيط الاستراتيجي والموارد البشرية) (21٪) (OECD, 2020). وفي أيرلندا، يتحمّل مديرو المدارس الثانوية أعباء تزايد المتطلبات الإدارية التي تعيق تركيزهم على قيادة عملية التعليم والتعلّم؛ إذ أظهر مسحٌ أجرته الجمعية الوطنية لمديري المدارس ومعاونيهم أنّ 73٪ منهم شعروا بالإرهاق بسبب واجبات مثل الشؤون المالية، والمشتريات، والموارد البشرية، والصحة والسلامة، وإدارة المرافق (O’Brien, 2023).

يُتوقع من مديري المدارس تعزيز التعاون

يعد تشجيع التعاون عاملاً حاسماً من أجل خلق بيئة تعلّم فعّالة (Bush, 2008, 2020) **(انظر الفصل 4)**، إذ يمكن للتعاون

أن يعزز التطوير المهني، ويزيد الدعم المتبادل ويقوي الروابط بين جميع أعضاء مجتمع المدرسة الملتزمين بنجاح الطلاب ورفاههم (Pont et al., 2008). يظهر تحليلٌ لصالح هذا التقرير شمل 211 نظاماً تعليمياً أنّ نصفها يفرض على مديري المدارس العمل على تعزيز التعاون بين المعلمين، مثل تعزيز التعاون الداخلي عبر مجتمعات التعلّم المهنية، والتخطيط التعاوني، والمشاريع متعددة التخصصات، وفِرق المعلمين، والتغذية الراجعة بين النظراء، والقيادة المشتركة ودمج التكنولوجيا. في نيوزيلندا، تؤكد وثيقة (قيادة Kiwi لمديري المدارس) وهي وثيقةٌ توجيهية، على مفهوم «التعلّم ako»، وهي مقاربةٌ ترتكز على التعاون الذي يعزز الإرشاد في التعليم والتعلّم، وتدعم النمو الجماعي (New Zealand Ministry of Education, 2008). وفي تركيا، تؤكد اللوائح التنظيمية الوطنية على دور مديري المدارس في تعزيز روح الفريق والثقافة التعاونية بين المعلمين (Türkiye Ministry of National Education, 2013). وفي زامبيا، تؤكد معايير القيادة التعليمية على تعزيز التعاون بين المعلمين عبر تشارك التجارب والمواد (Zambia Ministry of General Education, 2019).

في المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، أبلغ مديرو المدارس في اليابان (32٪) وفرنسا (41٪) والسويد (49٪) عن تراجع مستوى مشاركتهم في تعزيز التنسيق بين المعلمين مقارنةً بإسبانيا (75٪) وتركيا (81٪) وفيتنام (85٪) (OECD, 2020a). ووفقاً للبرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA لعام 2022، التحق 22٪ من طلاب المدارس الإعدادية في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمدارس يشجع مديروها إو إدارتها باستمرار على التعاون بين المعلمين على أساسٍ شهري على الأقل. ولكن، التحق 33٪ منهم بمدارس كان فيها ذلك التشجيع نادراً ما يحدث مرةً أو اثنتين في السنة (OECD, 2023a).

يُتوقع أن يعمل مديرو المدارس على تعزيز التعاون بين المعلمين عبر مجتمعات وفِرق التعلّم المهني، ففي فيتنام، يؤسس مديرو المدارس فِرقا مهنية من المعلمين مصنّفةً حسب مستوى الدراسة أو مجال الدراسة؛ للتركيز على قضايا مثل تكنولوجيا التعليم، ودعم المتعلمين ذوي الإعاقة، والإرشاد المدرسي، وتطوير الخطة التعليمية للمدرسة واختيار الكتب المدرسية. وتُهيئ الاجتماعات نصف الشهرية البيئة الداعمة لتعزيز التطوير المهني للمعلمين (Viet Nam Ministry of Education and Training, 2020). عمل مديرو المدارس على تعزيز التعاون بين المعلمين والنمو عبر المشاهدات، والحلقات النقاشية، والتوجيه، والتدريب الإشرافي والاجتماعات، ما شجع المعلمين ليكونوا مشاركين نشطين ويتعلم بعضهم من البعض الآخر (Tran et al., 2020).

كما تتوقع الدول أن يعمل مديرو المدارس على إرساء العلاقات المدرسية مع مجموعةٍ متنوعة من أصحاب المصلحة الخارجيين. ففي ثلاث مقاطعات وأقاليم كندية ذات كثافة عالية من السكان الأصليين، يُتوقع أن يتعاون مديرو المدارس مع مجتمعات المدارس. ففي نونافوت، كُلّف مديرو المدارس بالعمل مع منظمات المجتمع المحلي على تطوير البرامج التي تُحسن التواصل بلغات شعب الإنويت (Inuit) (Nunavut Government, 2021). وفي يوكون، يركز مديرو المدارس على الشراكات مع مجتمعات الأمم الأولى، والوالدين، ومجالس المدارس والمنظمات (Yukon Education, 2011). وتُلزم ألبرتا مديري المدارس أن يوفروا مشاركةً نَشِطة لأفراد المجتمع المحلي وإرساء العلاقات مع الوالدين وكبار السن والقادة المحليين وأعضاء المجتمع المحلي من السكان الاصليين (Alberta Education, 2023).

وفي إسبانيا، يُتوقع من مديري المدارس تعزيز التعاون مع الأسر، والمؤسسات وغيرها من المنظمات من أجل تقوية العلاقات ضمن المجتمع المحلي، وخلق بيئةٍ مدرسية داعمة (Spain Government, 2006). وفي الأندلس، عمل مديرو المدارس على تعزيز التعليم الشامل بوساطة خطط التعاون، والتواصل المعزز والإجراءات الوقائية (Gómez-Hurtado et al., 2023).

وفي غانا وكينيا وزامبيا، يُتوقع من مديري المدارس بناء علاقات مجتمعية قوية؛ وتشجيع المشاركة الفعّالة في الأنشطة المدرسية؛ وتعزيز عمل الفريق بين الموظفين والطلاب والوالدين. كما يُتوقع منهم تحديد الموارد المحلية والاستفادة منها في دعم أهداف المدرسة، وهذا ما يعكس مبدأ أوبونتو ubuntu للمسؤوليات المشتركة (Lopez et al., 2024).

يختلف الوقت الذي يمضيه مديرو المدارس في التعاون مع الوالدين والأوصياء كثيراً. في المسح الدولي لتقييم التعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، خصص المديرون تقريباً ضعف الوقت لهذه الأنشطة في البرازيل وإيطاليا (14٪) مقارنةً بهولندا والنرويج (7٪) (OECD, 2020). ووفقاً للبرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA لعام 2022، التحق نحو ربع الطلاب في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمدارس ثانوية تبادل مديروها مع الوالدين أو الأوصياء المعلومات المتعلقة بشؤون المدرسة، وأداء الطلاب مرةً واحدة في الأسبوع على الأقل؛ وكان 41٪ منهم قد التحق بمدارس حصل فيها هذا التواصل مرة أو مرتين تقريباً في الشهر؛ والتحق أكثر من ثلثهم في مدارس كان فيها هذا التواصل متقطّعاً (OECD, 2023a).

يُتوقع أن يساعد مديرو المدارس الموظفين على النمو

يُتوقع أن يعمل مديرو المدارس على تمكين أعضاء فريق المدرسة من تحقيق أقصى إمكاناتهم عبر الإشراف والتقييم والتوجيه والتغذية الراجعة والاعتراف، ما يحفّز القدرات الفردية ويرفع الفعالية الكلية للمدرسة (Grissom et al., 2021; Leithwood and Levin, 2010). وكجزءٍ من الإشراف على تطوير المعلمين، غالباً ما يتم تكليف مديري المدارس بتقييم المعلمين من أجل تقديم الدعم لهم، وتعزيز نموهم وضمان مساءلتهم، إذ تشمل عمليات التقييم هذه عادةً متابعة الدروس، وتحليل بيانات أداء الطلاب لفهم تأثير المعلمين في التعلّم.

وجد تحليلٌ لهذا التقرير شمل 211 نظاماً تعليمياً أنّ 70٪ منها كلّف مديري المدارس بتقييم المعلمين لغاياتٍ مثل الترقية، والتقدم الوظيفي، وضمان الجودة والمساءلة. ففي باربادوس، يجب أن يضمن مديرو المدارس أنّ تقييمات المعلمين تخضع لدليل تقييم المعلم (Barbados Government, 2008a, 2008b). وفي أونتاريو، كندا، يجب على مديري المدارس تقييم أداء المعلمين، وإذا كان تقدير المعلم غير مرضٍ، يناقش مدير المدرسة معه جوانب التقصير ويُعد خطة تطوير مكتوبة، تحدد الخطوات اللاحقة بالنسبة للمعلم (Ontario Government, 2023). وفي إستونيا، تطوّر جمعيات مديري المدارس نماذج للتقييم ليستخدمها مديرو المدارس في تقييم مساهمات المعلمين وفعاليتهم. ويعمل المديرون على تخصيص هذه النماذج وتطبيقها، مع مراعاة الخصائص الفريدة لمدارسهم (Estonia Ministry of Education and Research, 2020).

وفقاً للتقييم الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، فإنّ 64٪ من المعلمين في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية و71٪ في جميع الدول المشاركة يتم تقييمهم رسمياً من قِبل مديريهم سنوياً. وتشمل أساليب التقييم تحليل نتائج الطلاب (94٪)، ومسوحات الطلاب (82٪)، وتقييم معرفة المعلمين بالمحتوى (70٪)، والتقييمات الذاتية (68٪). تكون عملية التقييم شاملةً في شانغهاي (الصين) ورومانيا وسلوفينيا وفيتنام، لكن ليست كذلك في النمسا وبلجيكا وهولندا والبرتغال (أقل من 25٪) (OECD, 2020A). وقد يتغير ذلك في بلجيكا. في المجتمع الفرنسي، وبموجب مرسوم عام 2023 بشأن الدعم وتطوير المهارات المهنية وتقييم موظفي التعليم، يجب أن يخضع المعلمون الآن للتقييم ويشمل ذلك خطة تطوير المهارات ومقابلة مدير المدرسة. ينتج عن عملية التقييم، التي تشرف عليها سلطة التعليم في والونيا–بروكسل، تقديرٌ «إيجابي» أو «سلبي»، ما قد يؤدي إلى إنهاء الخدمة في حال عدم تحقيق تحسينات (Wallonia-Brussels Federation Ministry of the French Community, 2023). وأدت احتجاجات المعلمين واسعة الانتشار إلى تأجيل التنفيذ الذي كان مخططاً بالأصل في كانون الثاني 2024 إلى منتصف عام 2026 (Belga, 2023).

> عالمياً، يتوقع 73٪ من الدول أن يدعم مديرو المدارس التطوير المهني للموظفين

في كثيرٍ من الدول، يقود مديرو المدارس الخطط الهادفة إلى ضمان حصول المعلمين على التدريب والدعم الملائمين. عالمياً، يتوقع 73٪ من الدول أن يدعم مديرو المدارس التطوير المهني للموظفين. ففي وسط وجنوب آسيا وفي أوروبا وأمريكا الشمالية، يُكلّف أكثر من 80٪ من الدول مديري المدارس بإعداد خطط التطوير المهني على مستوى المدرسة. وفي اليابان، يتعاون مديرو المدارس والمعلمين على وضع خطط التدريب الشامل لتلبية الاحتياجات المتنوعة (Japan Government, 2020).

يؤدي مديرو المدارس دوراً حاسماً أيضاً في دعم المعلمين وتوجيههم. ففي كينيا، يتم تشجيعهم على تطوير برامج التوجيه لتطوير المعلمين، ليكونوا مرشدين وقدوة (Kenya Government, 2015). كما يُتوقع منهم تعزيز عمليات بناء القدرات، وتقوية مجتمعات التعلّم المهني، وتوجيه المعلمين شخصياً وتقديم التدريب الإشرافي لهم (Kenya Ministry of Education, 2023). وفي أوغندا، يُتوقع من مديري المدارس المساعدة في بناء قدرات الموظفين، وتحديد فجوات الأداء وتنظيم برامج التطوير المهني المخصصة (Uganda Ministry of Education and Sports, 2020). وفي أوكرانيا، يُكلّف مديرو المؤسسات التعليمية بتحفيز المعلمين، وتوجيههم، وتسهيل تدريبهم، وإصدار الشهادات (Ukraine Government, 2022).

يمكن أن يكون تأثير مديري المدارس كبيراً

من الصعب جداً تقييم تأثير مديري المدارس. ففي جانب المدخلات، توجد صعوبة في ملاحظة الممارسات، إذ من الصعب قياسها ووضع مقياسٍ لها، كما تتفاعل الممارسات مع بعضها ومع السياق. وفي جانب المخرجات، توجد وحدات متعددة من المشاهدات – الطلاب، والمعلمون، والمدارس، والمجتمعات المحلية. كما يوجد أيضاً تعددٌ في المتحصلات، على الرغم من ميل غالبية الدراسات إلى التركيز على تعلّم الطلاب الذي يسهل قياسه كمياً. إلا أنّ كثيراً من المتحصلات الأخرى يصعب قياسها، في حين يأخذ التأثير وقتاً للتحقق، وغالباً حتى بعد انتقال مدير المدرسة إلى مدرسةٍ أخرى. ومع ذلك جمعت كثيرٌ من الدراسات أدلةً على تأثير ممارساتٍ محددة للقيادة في تنظيم المدرسة وثقافتها والمعلمين (Bush, 2021, 2024; Grissom et al., 2021b; Gümüş et al., 2018)، ما يؤثر في جودة التدريس ومتحصلات تعلّم الطلاب (Leithwood et al., 2020a).

تشير الأبحاث بشكلٍ شائع إلى ممارسات القيادة الجيدة والناجحة والفعّالة، مع أنّ استخدام هذه الصفات قد يكون أمراً خلافياً (Darling-Hammond et al., 2022; Day et al., 2014, 2020; Leithwood et al., 2020b). يميل مديرو المدارس ذوي التأثير الكبير في المدارس إلى وضع توجيهاتٍ تحويلية، وبناء العلاقات، وتطوير الأفراد وتحسين التدريس (Leithwood et al., 2004, 2020a). كما يعملون على تبادل القيم واستراتيجيات التطوير المتشابهة على الرغم من الاختلافات الثقافية (ISSPP, 2024). ويتابعون ويقدمون التغذية الراجعة؛ ويمكنون البيئة المدرسية الإيجابية والآمنة والتعاونية؛ ويديرون الموارد استراتيجياً (Burkhauser, 2017; Hallinger, 2005). ويستخدمون السياسات والإصلاحات لقيادة التغيير الهادف (Gu et al., 2018; ISSPP, 2024). يؤثر كلٌّ من الاستقلالية والدعم والمسؤوليات المحددة بدقة في فرص مديري المدارس لإحداث فرقٍ (Pont et al., 2008).

... في التحاق الطلاب ومعدلات التسرّب

يستطيع مديرو المدارس أن يؤثرو بشكلٍ كبير في التحاق الطلاب والاحتفاظ بهم في المدارس بوساطة القيادة الفعّالة (Attendance Works, 2020). إذ بإمكانهم تحليل البيانات لتحديد الطلاب المعرضين للخطر والدعوة لتوفير الموارد. يمكن أيضاً أن يؤدي إشراك الوالدين والمعلمين والطلاب والتواصل معهم بشفافية إلى تحسين معدلات التخرّج (Evans-Brown, 2015). ويعد أمراً حاسماً لمنع التسرّب أن يكون مديرو المدارس مثابرين ويعززون الثقة داخل المدرسة وخارجها (York, 2022).

في ولاية فيكتوريا الأسترالية، أدت جهود التعاون بين مديري المدارس إلى رفع معدلات الالتحاق من 87٪ في عام 2022 إلى 89٪ في عام 2023، ما أدى إلى تضييق فجوة الالتحاق بين أنواع المدارس (Victoria Koehn, 2023; Department of Education and Training, 2023). وفي رواندا، في أثناء جائحة كوفيد-19، كان التعاون بين المجتمعات المحلية ومديري المدارس عاملاً حاسماً في دعم الطلاب وتخفيض التسرّب، إذ كان أكثر من 80٪ من مديري المدارس واثقين من دور مجتمعاهم المحلية في تعزيز الاحتفاظ بالطلاب واستمرارية العملية التربوية (The Education Commission, 2023). وفي بورتوريكو، الولايات المتحدة، كان مديرو المدارس الذين استخدموا أدوات التعلّم عن بُعد بفعالية أكثر قدرةً على الاحتفاظ بالطلاب في أثناء إغلاقات المدارس المرتبطة بجائحة كوفيد-19 (Bobonis et al., 2020; Global School Leaders, 2020). وفي ولاية تينيسي في الولايات المتحدة، ترافق تحسين جودة مديري المدارس بتراجع غياب الطلاب بما يقارب 1 نقطة مئوية، ما قاد إلى زيادة عدد أيام التدريس للطالب الواحد بـ 1.4 بالمتوسط (Bartanen, 2020).

... في متحصلات تعلّم الطلاب

نظراً لأنّ تقييمات التعلّم المختلفة تقيس درجاتٍ مختلفة لمتحصلات التعلّم التي يُعبر عنها بمقاييس مختلفة، فإنّه من غير الممكن التعبير عن التأثير بوساطة مقياسٍ مطلق قابل للمقارنة مثل التغيّر في النسبة المئوية للطلاب الذين يحققون المستوى الأدنى العالمي للكفاءة. من أجل قياس التأثير بين الدراسات، يتم بدلاً من ذلك استخدام مقاييس نسبية قابلة للمقارنة مثل التغيّر في درجات الاختبار مقارنةً بالتوزيع السابق (الانحراف المعياري) والتأثير من حيث الزمن المكتسب في التعلّم.

يوجد ارتباط بين ممارسات القيادة المدرسية الفعّالة ومتحصلات تعلّم الطلاب بحدود 0.25 من الانحراف المعياري، وهو ارتباطٌ منخفض. يترتب على ممارسات قيادة التدريس تأثيرٌ أقوى وأكثر اعتدالاً (0.42 من الانحراف المعياري) مقارنةً بممارسات القيادة التحويلية (0.11 انحراف معياري)، مع أنّ هذا الأمر قد يعكس فقط مدى الصعوبة في رصد ممارسات القيادة التحويلية (Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005; Robinson et al., 2008; Teig et al., 2024).

في دراسة تكرر الاستشهاد بها، وُجد أنّ الممارسات القيادية عند جميع المستويات – العالي، والمتوسط، وقادة المعلمين – تفسّر حتى 27٪ من التباين في متحصلات الطلاب، ما يجعل القادة ثاني أكثر العوامل تأثيراً بعد المعلمين (Leithwood et al., 2006).

أبرزت الدراسات المقارنة دور جودة القيادة في إنجازات الطلاب. عرّف المشروع الدولي لمديري المدارس الناجحين، الذي يمتد لأكثر من 20 عاماً في 25 دولةً، مديري المدارس الناجحين بأنهم أولئك الذي يعالجون القضايا الأخلاقية والاجتماعية والقيمية مع تحقيق التميّز الأكاديمي بين مجتمعات الطلاب المتنوعة (ISSPP, 2024). كما وجد تحليلٌ آخر شمل 1800 مدرسة في 8 دولٍ أنّ تحسين مقياس جودة الإدارة بانحرافٍ معياري واحد أدى إلى تحسين متحصلات الطلاب بـ 0.23 إلى 0.43 انحرافاً معيارياً (Bloom et al., 2015). كما أظهرت البيانات من 15000 مدرسةٍ في 65 دولةً ارتباطاً إيجابياً بين الممارسات الفعّالة لإدارة المدرسة ومتحصلات تعلّم الطلاب (Leaver et al., 2019).

> أظهرت البيانات من 65 دولةً ارتباطاً إيجابياً بين الممارسات الفعّالة لإدارة المدرسة ومتحصلات تعلّم الطلاب

أظهر تحليل بيانات المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS والبرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA أنّ تدريب مديري المدارس قبل تعيينهم وبعده أسهم في تحسين أداء الطلاب في القراءة والعلوم والرياضيات. كما حسّن التطوير المهني الموجّه إلى التدريس إنجاز الطلاب في الرياضيات (Gümüş et al., 2024).

ساعدت العديد من التحليلات البُعدية في تلخيص نتائج الأبحاث، إذ وجدت مراجعةٌ لـ 51 دراسةً ارتباطاً مهماً بين سلوك مديري المدارس، والممارسات التدريسية وإنجازات الطلاب من مستوى 0.35 انحرافاً معيارياً (Liebowitz and Porter, 2019). كما وجدت مراجعةٌ لـ 144 مقالةً بحثية أنّ لقيادة مديري المدارس –خاصةً وضع رؤيةٍ للتعلّم ورصد عملية التعليم وتشجيع التطوير المهني – تأثيراً مهماً في إنجاز الطلاب (Özdemir et al., 2022). وأوضحت مراجعةٌ لـ 14 دراسةً أُجريت بين عامي 2006 و 2019 وجود صلةٍ إيجابية بين القيادة التحويلية، متحصلات الطلاب (Li and Karanxha, 2024). وقدّرت دراسةٌ مركبةٌ من 6 دراسات تغطي أكثر من 22000 مدير مدرسة في الولايات المتحدة أنّ تبديل مدير المدرسة الابتدائية ذي مستوى الأداء الأقل من المتوسط بآخر ذي مستوى أعلى من المتوسط قد أدى، على التوالي، إلى 2.9 و 2.7 شهراً إضافياً من التعلّم في الرياضيات

والقراءة سنوياً (Grissom et al., 2021). لكن، حذّر تحليلٌ بُعدي واسع النطاق شمل 1.5 مليون طالبٍ في 75 دولةً أنّ هذه الأثر تباين كثيراً جداً بين الدول. فبعض الدول، مثل البيرو، أظهرت تأثيراتٍ إيجابية بينما أظهرت دولٌ أخرى ، مثل بلجيكا، تأثيراتٍ سلبية أو ضئيلة القيمة. كما تشير الاختلافات في مقاييس قيادة التدريس بين الدول إلى دور العوامل الثقافية والتنموية في التأثير في إنجاز الطلاب (Pietsch et al., 2023).

كما تشير دراساتٌ بحثية وطنية مختارة إلى تأثير مديري المدارس في إنجازات الطلاب الأكاديمية. ففي النرويج، أوضحت دراسةٌ للمدارس الريفية أنّ ممارسات مدير المدرسة مثل تحديد التوجهات وقيادة التدريس حظيت بتقديرٍ إيجابي أكبر من المعلمين في البيانات المستقاة من 10 مدارس عالية الأداء مقارنةً بـ 10 مدارس منخفضة الأداء. وقد أشاعت تلك الممارسات مناخاً تنظيمياً إيجابياً، وعززت إنجازات الطلاب، كما كان تعلّم المعلمين التعاوني عاملاً أساسياً (Forfang and Paulsen, 2024). وأظهرت دراسةٌ تتبعت أكثر من 20000 مديراً في إنكلترا في المملكة المتحدة من عام 2004 إلى عام 2019 أن تبديل مديرٍ مدرسةٍ غير فعّال (من أدنى 16٪) بمديرٍ فعّال (من أعلى 15٪) قد أدى إلى تحسنٍ بمقدار درجتين في جميع المواد الدراسية، أو بدرجةٍ واحدة في مادةٍ دراسية واحدة في المدارس الثانوية. كما أدت القيادة الفعّالة في المدارس الابتدائية إلى تحقيق ثلاثة أشهرٍ إضافية في مدة التعلّم (Zuccollo et al., 2023).

تأتي معظم الأدلة من الولايات المتحدة حيث يحظى الباحثون بالوصول إلى قواعد بياناتٍ ضخمة وعالية الجودة تغطي عوامل متعددة. فقد أظهرت مبادرة خطوط دعم مديري المدارس في ست مناطق حضرية تفوّق المدارس التي يكون مديروها متموضعين استراتيجياً، على بقية المدارس بست نقاطٍ مئوية في القراءة وثلاث نقاطٍ مئوية في الرياضيات، وكانت المكاسب أكبر في المدارس الابتدائية والإعدادية (Gates et al., 2019). وفي فلوريدا، وجدت دراسة طولية تابعت 100 مدير مدرسة حضرية على مدى أكثر من ثلاث سنوات أنّ التدريب الإشرافي للمعلمين وتقييم أدائهم وتطوير البرامج التعليمية تتنبأ بتقدم الطلاب. وتمّ الربط بين الجولات التفقدية غير الرسمية في القاعات الصفيّة في المدارس الثانوية وتباطؤ تقدم الطلاب، ومن المحتمل أن يكون سبب ذلك أنها ليست جزءاً من خطط التحسين (Grissom et al., 2013).

في ولاية تكساس، استطاع تحليلٌ يربط بين السجلات الإدارية مع انتقال الطلاب بين المدارس الثانوية والتعليم ما بعد الثانوي وسوق العمل من ضبط تغيرات القيادة، والتمويل والعوامل الديمغرافية في منطقة الحكومة المحلية، والمنهاج الدراسي وسياسات الانضباط. ووجد البحث أنّ تغيّراً بمقدار انحراف معياري واحد في القيمة المضافة لمديري المدارس يؤدي إلى إحداث تغيّرٍ بقيمة 0.12 انحرافاً معيارياً في إنجاز الطلاب، وزيادة الالتحاق في التعليم ما بعد الثانوي بـ 2٪، وزيادة المواظبة في التعليم ما بعد الثانوي بـ 4٪، وازدياد احتمال الحصول على وظيفة بدوام كامل (Hanushek et al., 2024). في حين تحاكي بعض الدراسات البحثية تأثير تبديل مديري المدارس «غير الفعّالين» بآخرين «فعّالين»، حذّرت دراسةٌ استخدمت بياناتٍ إدارية من مدن نيويورك وأوريغون وتينيسي بأنّ فعالية مدير المدرسة المتوسط في تحسين إنجاز الطلاب لم تتغير بتغير الخبرة (Bartanen et al., 2023).

تؤكد بعض الدراسات بأنّ تأثير مديري المدارس في إنجاز الطلاب سيكون أقوى في المدارس المتعثرة التي تواجه ظروفاً سيئة. ففي رواندا، قدرت عملية تقييمٍ واسعة النطاق تأثير برنامج دبلوم معتمد تمّ تطبيقه تدريجياً في أقاليم مختلفة، وهدف إلى تطوير معارف مديري المدارس ومهاراتهم في خمسة معايير مهنية هي: التوجّه الاستراتيجي، وقيادة التعلّم، وقيادة التعليم، وإدارة المنظمات، والعلاقات المجتمعية. وربطت عملية التقييم بين قواعد بيانات عدّة: معلومات عن مدارس مختارة وقادة المدارس المشاركين في البرنامج؛ ودرجات امتحان إتمام الطلاب للتعليم الابتدائي؛ وبيانات تعداد المدارس السنوي؛ ومعلومات عن عمل الإضاءة الليلية لتقدير بُعد وفقر منطقة المدرسة. وجد التحليل زيادةً في درجات الامتحان بمقدار 0.11 انحرافاً معيارياً في المدارس الحكومية ولكن ليس المدارس المدعومة من الحكومة. كما وجد التحليل ارتفاع التأثير في المدارس الواقعة في المناطق الريفية والفقيرة، التي يرتفع احتمال معاناتها من قلة الموارد وضعف جودة الإدارة وتدني درجات الطلاب. كما وجدت المقابلات مع المشاركين أنّ إمكانية تحقق ذلك التأثير من خلال تغيّرات الممارسات مثل عمليات توجيه المعلمين وزيادة اللقاءات مع الوالدين (Lauterbach et al., 2024).

يستطيع مدير المدرسة المُلهم إنعاش مهمة المدرسة المتعثرة وتعزيز ثقافة التعلّم والنمو (Green, 2020; Selhodi, 2020). ففي هاييتي، وجد تحليلٌ لإغلاق المدارس بسبب إعصار ماثيو في عام 2016 أنّ قيام مديري المدارس بتحسين ممارسات الإدارة الروتينية قد حسّن كثيراً درجات القراءة في الصفوف الأولى بـ 0.43 انحرافاً معيارياً في المدارس المتضررة بشدة (Adelman and Lemos, 2021). وعالج تحليلٌ لهذا التقرير، استخدم بيانات مرتبطة من استبياني المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 وبرنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2018 مع بيانات من دراسة حياة الشباب، كيفية تأثير الممارسات القيادية في المدارس القادرة على الصمود أي تلك المدارس التي تمتلك القدرة على تعزيز إمكانات الطلاب في خضم الصعوبات. كانت فعالية التدريس، ومشاركة عملية صنع القرار، والتوجّه نحو الإنصاف لتعزيز البيئات الداعمة من خصائص القيادة المرتبطة بالصمود. وفي أستراليا والدنمارك، أظهر مديرو المدارس المحرومة مستوياتٍ أعلى في قيادة التدريس مقارنةً بنظرائهم في المدارس غير المحرومة (Teig et al., 2024).

... في احتياجات الطلاب الاجتماعية ـ العاطفية

يُدرك مديرو المدارس أنّ تلبية الاحتياجات الاجتماعية – العاطفية للطلاب تمثل جزءاً محورياً من قيادة التدريس. يعمل مديرو المدارس الفعّالين على تهيئة البيئات الداعمة التي تعزز كلاً من النمو الأكاديمي والرفاه العاطفي للطلاب (Ashdown and Bernard, 2012; Castro et al., 2021). في كثيرٍ من الدول، يساعد مديرو المدارس الطلاب على الوصول إلى خدمات الإرشاد والدعم، ما يعزز التفاعل الاجتماعي والنمو العاطفي. ففي بالاو، يُتوقع أن يشرف مديرو المدارس على عمليات الإرشاد والتدريس من أجل تعزيز السلامة، والرفاه والنجاح الأكاديمي (Palau Ministry of Education, 2019).

> يعمل مديرو المدارس الفعّالين على خلق البيئات الداعمة التي تعزز كلاً من النمو الأكاديمي والرفاه العاطفي للطلاب

كما يؤثر مديرو المدارس في صحة الطلاب (WHO and UNESCO, 2021) ورفاههم بما في ذلك ما تمت مشاهدته في أثناء جائحة كوفيد-19 (الإطار 2-2). ففي جاميكا، حيث يُكلّف مديرو المدارس موظفين لتقديم المعلومات عن الخدمات الصحية للطلاب (Jamaica Ministry of Education, 2010) أوضحت دراسةٌ شملت 12 مدير مدرسةٍ ثانوية دورهم في توظيف مرشدين إضافيين، وتخصيص الأموال لدعم الطلاب والموظفين، وضمان توفر الموارد مثل برامج وجبات الإفطار (Walker, 2021). وفي الولايات المتحدة، وبدعمٍ من قانون حماية المرضى والرعاية الصحية الميسورة، يتعاون مديرو المدارس مع الاختصاصيين النفسيين في المدرسة والعاملين الاجتماعيين على تطوير الخطط لمواجهة الأزمات وبروتوكولات السلامة، إذ يعزز هذا التعاون خدمات الصحة النفسية الكفؤة ثقافياً التي يستفيد منها الأطفال والمراهقون (Doll et al., 2017).

كما يمكن أن يدعم مديرو المدارس مبادرات التعلّم الاجتماعي العاطفي. يؤكد برنامج الاتحاد الأوروبي «يداً بيد Hand in Hand» في كرواتيا والدنمارك وألمانيا وسلوفينيا والسويد على المبادرة المدرسية الشاملة لتطوير كفاءات الطلاب الاجتماعية والعاطفية والثقافية البينية، وذلك بمشاركة نَشِطة من قادة المدارس (Nielsen et al., 2019). كما ركز برنامج تعزيز الصحة النفسية في المدرسة في كرواتيا واليونان وإيطاليا ولاتفيا ومالطا والبرتغال ورومانيا على المهارات الاجتماعية العاطفية عند الطلاب والتحديات النفسية عبر التدريب الشامل الذي قاده مديرو المدارس (Colomeischi et al., 2022). وأظهر

الإطار 2.2:

تركيز مديري المدارس على تخفيض الضغط المرتبط بجائحة كوفيد-19

في أثناء الجائحة، اعتمد مديرو المدارس على الذكاء العاطفي، بما في ذلك الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي والتواصل التعاطفي لتعزيز بيئةٍ مدرسية داعمة والتغلّب على تحديات التعلّم عن بُعد والانعزال (Charalampous et al., 2021; Doe et al., 2015)، الأمر الذي أثّر إيجابياً في المتحصلات التعليمية والتماسك الاجتماعي (Dare and Saleem, 2022). كما أثّرت الجائحة في زيادة الوعي بقضايا الصحة النفسية والاستجابة لها.

في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط، سعت الخطط الوطنية للصحة النفسية، والدعم النفسي في دولٍ مثل الهند وكينيا والمالديف وجنوب أفريقيا وأوغندا، إلى تدعيم الوعي بالصحة النفسية، وتخفيض الضغط، وضمان استمرار خدمات دعم الطلاب. كما ساعد مديرو المدارس في إعداد مواد تعليمية تركز على الصحة النفسية، واستخدموا المنصات الإلكترونية لتشارك المعلومات وتقديم خدمات الإرشاد وخطوط المساعدة. وساعدت مثل هذه الخدمات عن بُعد على المحافظة على الوصول إلى خدمات الرعاية الصحية النفسية. كما بُذلت الجهود من أجل تدريب المعلمين والعاملين في مجال الصحة المجتمعية على تقديم الدعم النفسي الأساسي، الأمر الذي أدي إلى توسيع الوصول إلى خدمات الصحة النفسية لتتجاوز البيئات التقليدية للعيادات (Kola et al., 2021). وفي الكاب الشرقية في جنوب أفريقيا، قام مديرو المدارس بتكييف تدابير الدعم في أثناء الجائحة من أجل توفير المساعدة العاطفية والنفسية والاجتماعية، بالاعتماد على الزيارات المنزلية، وتشجيع المعلمين على استخدام التكنولوجيا. وقد أُعطيت عوامل التواصل الواضح وتوفير المرافق الآمنة وإدارة عبء العمل الأفضلية لدعم الموظفين. كما قدّم مديرو المدارس خدمات الإرشاد وترتيبات العمل المرنة لرفع الضغط عن الموظفين وتعزيز مكانٍ صحي للعمل (Mutongoza et al., 2021).

وفي الدول ذات الدخل المرتفع، يمكن لمديري المدارس الاعتماد على التكنولوجيا بشكل أكبر. ففي اليونان، كما هو الحال في كثيرٍ من الدول حيث استمر إغلاق المدارس طويلاً، أدرك مديرو المدارس أهمية المحافظة على التواصل والروابط البشرية عبر التكنولوجيا الرقمية، ودمجها في أنشطتهم الروتينية في القيادة اليومية. وقد اعتمد غالبية مديري المدارس على الذكاء العاطفي كثيراً لجمع المعلمين افتراضياً، وتعزيز مشاركة الطلاب لضمان تكافؤ فرص التعلّم (Argiropoulou et al., 2021). وفي الولايات المتحدة، نفّذ مديرو المدارس استراتيجيات دعم الأُسر المهمّشة في أثناء الجائحة، وشمل ذلك توفير نقاط اتصال الواي-فاي، وعدّلوا المناهج الدراسية لإعطاء الأولوية للرفاه الاجتماعي- العاطفي (Okilwa and Barnett, 2021, 2023). وفي عام 2023، أطلقت الجمعية الوطنية لمديري المدارس الثانوية حملةً تدعو لتبني الممارسات المبتكرة، وزيادة تمويل خدمات الصحة المدرسية (NASSP, 2023). وأسس مديرو المدارس شبكة الصحة النفسية والرفاه لتمكين قيادة الطلاب في مجال قضايا الصحة النفسية والرفاه (National Honor Society, 2021).

مسحٌ ممثل شمل نحو 900 مدير مدرسة ابتدائية وثانوية عامة في الولايات المتحدة أنّه تحسن لديهم فهم قابلية الكفاءات العاطفية – الاجتماعية للتدريس، وأدركوا وجود حاجةٍ إلى التنمية تلك الكفاءات عند الطلاب، وعلموا تأثيرها في الطلاب على المدى الطويل (DePaoli et al., 2017).

... في شمولية المدارس

يتّبع مديرو المدارس ممارساتٍ شاملة تستجيب للعوامل الثقافية من أجل تعزيز البيئة التي يستطيع فيها كل طالبٍ، من دون النظر إلى خلفيته أو قدراته، تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي (DeMatthews, 2014; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020; Inclusion International, 2024; Karakose et al., 2023). ففي مالطا، التي تقع في منتصف مسارٍ أساسي للهجرة الدولية، عزّز مديرو المدارس الثقافة المدرسية الشاملة لدعم الأُسر والطلاب المهاجرين، إذ تتضمن الاستراتيجيات المتبعة ترسيخ مفهوم التنوّع، وتوفير الدعم اللغوي، وبناء العلاقات مع المجتمع المحلي (Vassallo, 2024). وفي نيوزيلندا، يدمج مديرو المدارس لغة الماوري Māori وممارساتها الثقافية في مدارسهم، كما عملوا على تهيئة أماكن مخصصة لأُسر الماوري والباسيفيكا، الأمر الذي يعزز مشاركتهم ودعمهم. تساعد هذه الجهود في انعكاس ثقافات الطلاب بشكلٍ أكثر فاعلية، ما يعزز البيئة التعليمية الأكثر شموليةً واستجابةً (Shiller, 2020).

”

يستطيع مديرو المدارس تعزيز البيئة التي يستطيع فيها كل طالبٍ، من دون النظر إلى خلفيته أو قدراته، تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي

“

وفي البرتغال، يطبق مديرو المدارس تدابير الشمول مثل مسارات المنهاج الدراسي المتمايزة، والدعم النفسي والتربوي، وتعيين منسقي وفرق التعليم الشامل (Portugal Government, 2018)، وفق ما تسمح به قيود الموارد (Lopes and Oliveira, 2021).

يعمل بعض مديري المدارس على ضمان الاعتراف بالتنوّع في التوجّه الجنسي، والهوية الجنسانية والتعبير عنها، واحترامها والاحتفاء بها. على سبيل المثال، أبرز مسحٌ لمديري المدارس الإعدادية في إنديانا في الولايات المتحدة الممارسات المتبعة لدعم الطلاب المثليين والمثليات، ومزدوجي الميل الجنسي والمتحولين جنسياً، مثل تعزيز البيئات المدرسية الشاملة (29٪)، وتعيين موظفي دعم كمرشدين(مرشدين) (26٪)، والتعاون مع الوالدين (17٪)، وتطبيق سياسات مكافحة التنمّر ونوادي تحالف الأشخاص المثليين- والمغايرين جنسياً (14٪). ساعدت هذه المبادرات على مكافحة التمييز وتعزيز مناخٍ مدرسي إيجابي يشعر فيه الطلاب بالاحترام (Boyland et al., 2020).

كما يعمل مديرو المدارس لمنع التنمّر في مدارسهم. فقد أظهرت دراسةٌ لمديري المدارس الإعدادية في مدينة مرسين في تركيا كيف يحدد مديرو المدارس حوادث التنمّر بوساطة تقارير الضحايا، والشهود، والمعلمين، والمرشدين والوالدين. وقاموا بالتعامل معها عبر الإرشاد، والتحذير، والمصالحة، والإجراءات التأديبية، والتربية الشخصية، ما يقوي التعاون الوثيق مع جميع الأطراف(الجهات) المعنية. تتضمن التحديات في هذا المجال عبء عمل المعلمين وترددهم في مواجهة التنمّر مباشرةً (Saldiraner and Gizir, 2021). وفي الولايات المتحدة، سنّت جميع الولايات قوانين تمنع التنمّر، وترشد مديري المدارس إلى كيفية ضمان البيئات الآمنة (Hatzenbuehler et al., 2015). ففي ولاية إنديانا، أدى تطبيق مديري المدارس برامج قائمة على الأدلة مثل دعم التدخل السلوكي الإيجابي والعدالة التصالحية إلى تراجع مستويات التنمّر. ويعمل مديرو المدارس على تثقيف الطلاب والموظفين، وتعزيز التعاطف، ودعم الضحايا والجُناة. كما يحقق التعاون مع منظمات المجتمع المحلي ومختصي الصحة النفسية مزيداً من المساعدة في معالجة التنمّر، وتخفيض حالاته وتحسين المناخ المدرسي (Brown et al., 2020).

... في تطوير المعلمين ورفاههم

يستطيع مديرو المدارس تقوية تحفيز المعلمين والتزامهم عبر تحديد أهدافٍ واضحة، وتوفير الدعم الشخصي، وتعزيز التطوير المهني، وتشجيع الابتكار (Berkovich and Eyal, 2017; Boglerand Berkovich, 2022). ففي أندونيسيا، أظهرت دراسةٌ شملت 25 مدرسةًابتدائية أنّ مديري المدارس الذين تمّ تدريبهم على مساعدة المعلمين لتطبيق التعليم العلاجي المتمايز قد حسّنوا فعالية المعلمين بشكلٍ ملحوظٍ مقارنةً مع مديري المدارس غير المدربين (Susanti et al., 2023). وفي إسرائيل، أظهرت دراسةٌ شملت 122 من معلمي المدارس الإبتدائية أنّ القيادة التحويلية، التي تركز على الرؤية والتمكين، قد قلّصت مستويات إنهاك المعلمين بوساطة حثّ الدافع الذاتي، بينما ارتبطت القيادة التحويلية، القائمة على الثواب والعقاب، بمستوىً أعلى من الإنهاك والتحفيز الخارجي (Eyal and Roth, 2011). وفي تركيا، بيّنت دراستان أنّ مديري المدارس الذين أدت ممارساتهم القيادية إلى تمكين المعلمين قد أسهمت في رفع مستوى الرضا الوظيفي والتحفيز لديهم، ما أدى إلى تكوين بيئةٍ مدرسية إيجابية (Limon, 2022). وتمّ التوصل إلى هذه النتائج بوساطة زيادة التعاون والتفكير والتجريب والمشاركة بين المعلمين (Bektaş et al., 2022). كما وجد تحليلٌ لصالح هذا التقرير شمل 45 دولةً باستخدام بياناتٍ من دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم لعام 2015 ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي عند المعلمين عندما كان مديرو المدارس متاحين ويدعمون تخطيط التدريس (Eryilmaz and Strietholt, 2024).

يمكن لمديري المدارس الداعمين إلهام المعلمين لتبني ممارسات التعليم المبتكرة، والتفكير الخلّاق في قاعاتهم الدراسية. فقد وجدت دراسةٌ شملت 32 دولةً أن قيادة التدريس حسّنت مباشرةً جودة التعليم، بينما عززت مشاركة القيادة تعاون المعلمين بشكلٍ غير مباشر، الأمر الذي صبّ في مصلحة جودة التعليم (Bellibaş et al., 2021). وفي ماليزيا، وجدت إحدى الدراسات أنّ الكفاءة الذاتية للمعلمين وممارسات القيادة التحويلية لمديري المدارس فسّرت نصف التباين في سلوك المعلمين الابتكاري (Zainal and Mohd Matore, 2021).

> وجدت دراسةٌ شملت 32 دولةً أنّ قيادة التدريس قد حسّنت مباشرةً جودة التعليم

يمكن لمديري المدارس تحفيز الاحتفاظ بالمعلمين بوساطة تعزيز رؤيةٍ مشتركة، وبناء علاقات الثقة، وتشارك قيادة التدريس، وضمان شروط العمل الآمنة، والعمل كدرعٍ بيروقراطي (Becker and Grob, 2021). كما تؤثّر القيادة الداعمة التي تجعل المعلمين يشعرون بالتقدير عند فِرق القيادة العليا، وبرامج التوجيه والرعاية للمعلمين الجُدد، والتطوير المهني المستمر في معدلات الاحتفاظ على المدى الطويل (Perryman and Calvert, 2020). يظهر تحليلٌ لهذا التقرير شمل المعلمين في الهند وجنوب أفريقيا كيف يرى المعلمون مديري مدارسهم داعمين **(الإطار 2-3)**. وأظهرت دراسةٌ تتبعت أكثر من 20000 مدير مدرسة في إنكلترا، المملكة المتحدة، بين عامي 2004 و 2019 أنّ القيادة الفعّالة في المدارس الابتدائية قد أدت إلى تخفيض تغيّب الموظفين ومعدل دورانهم (Zuccollo et al., 2023). وفي نيوأورليانز في الولايات المتحدة، يعتمد مديرو المدارس استراتيجياتٍ متنوعة للاحتفاظ بالمعلمين الموهوبين، إذ يقدم بعضهم الحوافز مثل الأجر على أساس الأداء، وفرص العمل الإضافية، والمدفوعات مقابل المسؤوليات الإضافية، ومكافآت التوظيف. كما تُستخدم حزم المزايا، مثل التغطية الصحية الموسّعة، لجذب المعلمين الماهرين والاحتفاظ بهم (Jabbar, 2018).

تحدد خصائص الفرد والمدرسة والنظام تأثير مديري المدارس

يمكن لعمر مدير المدرسة وخبرته وجنسه وانتمائه العرقي أن يؤثر في ممارساته القيادية وفي إنجاز الطلاب، كما يمكن أن يتحقق ذلك نتيجة خصائص المدرسة أو عوامل خاصة بالسياق أو النظام مثل مستوى الاستقلالية.

يؤثر كلٌّ من العمر والخبرة والعرق والانتماء الطائفي في القيادة

لا تشير الأبحاث إلى وجود علاقةٍ واضحة بين عمر مدير المدرسة وأدائه، خاصةً عند لحظ عامل خبرته (Grissom et al., 2021b). ولا يُظهر مؤشر TALIS (المسح الدولي للتعليم والتعلّم) لقيادة التدريس، الذي يقيس وتيرة قيام مديري المدارس بتسهيل التعاون بين المعلمين، وجود ارتباطٍ قوي مع عامل العمر (OECD, 2020a). كما لم تجد دراسةٌ لهذا التقرير شملت 11 دولةً نمطاً واضحاً بين عمر مدير المدرسة وصمود المدرسة، باستثناء في حالة كولومبيا، إذ كان مديرو المدارس الأصغر عمراً أكثر وجوداً في المدارس غير القادرة على الصمود (Teig et al., 2024).

الإطار 3.2:

يعترف المعلمون في الهند وجنوب أفريقيا بمديري المدارس كداعمين أساسيين

في الهند، قدّم المعلمون الذين تمت مقابلتهم لصالح هذا التقرير تصوراً يفيد أنّ مديري مدارسهم هم القادة الأكثر أهميةً، ورأوا أنهم يقدمون دعماً أكثر جودةً من بقية أصحاب المصلحة. صنّف 62٪ من بين هؤلاء المعلمين دعم مديري المدارس أنه الأكثر فائدةً، وحدّد 60٪ منهم الدعم المقدم من النظراء، و43٪ منسقي تطوير المعلمين، و35٪ المعلمين الموجهين. بالمقابل، حدّد أقل من ربع المعلمين موظفي الولاية أو المنطقة أو الحي أو المجموعة كأهم داعمين لهم. تمّ تقدير مديري المدارس بشكلٍ خاص بسبب خبرتهم ودورهم كصلة وصل بين موظفي المدرسة وأصحاب القرار.

كما أظهرت الدراسة أنّ المعلمين في الهند غالباً ما يتعاونون مع مديري المدارس من أجل التطوير المهني، مشيرين إلى سهولة الوصول إليهم وسرعة استجاباتهم. بينما نظر المعلمون إلى أعضاء هيئة التدريس في مجلس الدولة للبحث والتدريب التربوي كعاملٍ حاسم لدعم المنهاج الدراسي، والتطور المهني، كما أكدوا على الأدوار التي يقوم بها مديرو المدارس والنظراء. كما عُدّ مديرو المدارس داعمين لعمليات تقدير المعلمين، إذ صنّف 78٪ مساعدة مديري المدارس أنها جيدة أو ممتازة، تلاها الدعم المقدم من النظراء والمعلمين الموجهين.

في جنوب أفريقيا، أفاد مديرو المدارس ومعاونو المديرين بحصول تفاعلٍ متكرر مباشر وجهاً لوجه مع مسؤولي المستوى المتوسط في أثناء زيارات المعلمين المُجدولة، التي عدّها المعلمون مفيدةً بشكلٍ عام. لكن، رغم هذا التفاعل، شعر غالبية أعضاء فِرق قيادة المدارس بأعباء الالتزامات والمهام الإدارية، وعبّروا عن رغبتهم في الحصول على مزيدٍ من الاعتراف والتقدير والفرص، من أجل القيام بأدوارهم التربوية مع المعلمين.

المصدر: Sayed et al. (2024)

يوجد اختلاف بين الدراسات من حيث تقديرها لتأثير العمر في التعاون والصمود والابتكار. قد يجلب مديرو المدارس الأصغر عمراً أنماط قيادة مرنة وروئً وطاقة جديدة، وهي عوامل حاسمة في البيئة التعليمية الغنية تكنولوجياً. ففي إسبانيا، أظهرت دراسةٌ ربطت الخصائص الديمغرافية لمديري المدارس مع عملية صنع القرارات وجود ارتباطٍ بين المديرين الأصغر عمراً (في عقد الأربعينيات من عمرهم) وتبني عملية صنع قرارات استراتيجية تشاركية (Campos-García and Zúñiga-Vicente, 2019). كما أظهرت دراسةٌ أخرى من إسبانيا أنّ مديري المدارس الأصغر عمراً، الذين نشؤوا في العهد الرقمي، هم أكثر براعةً في دمج التكنولوجيا الجديدة والممارسات المبتكرة ضمن المدارس (Navaridas-Nalda et al., 2020). بيّنت دراساتٌ أخرى أنّ مديري المدارس الأكبر عمراً يميلون ليكونوا أكثر صموداً، وقد ينظرون إلى الشدائد كفرص، وذلك بعكس مديري المدارس الأصغر عمراً، الذين ينظرون إليها كعقباتٍ في طريق تحقيق أهدافهم (Lavretsky, 2014; Reed and Reedman, 2020).

تعرض الدراسات أدلةً متباينة فيما يتعلق بتأثير خبرة مديري المدارس (Bastian and Henry, 2015; Carson, 2013; Gümüş et al., 2024). وقد تعزز الخبرة الأكبر مهارات القيادة والمعرفة التربوية وقدرات حل المشكلات ومهارات بناء العلاقات والرؤى المؤسساتية (Grissom et al., 2021a). ففي الولايات المتحدة، غالباً ما تحقق المدارس ذات المديرين الأكثر خبرةً نمواً أسرع في إنجازات الطلاب، إذ ترتبط الخبرة مع تحسّن تصنيفات ممارسات القيادة (Grissom et al., 2018). كما قد يؤثر الأداء الفعّال للشخص عندما يتولى منصب معلم أو يؤدي دور مساعد مدير مدرسة قبل أن يصبح مديراً في فعالية مدير المدرسة، وهو ما يؤدي إلى نموٍ أسرع في إنجازات الطلاب وتحسّن تصنيف الممارسات (Goldhaber et al., 2019; Grissom et al., 2020). ينتج عادةً عن زيادة الخبرة مستوىً أعلى من الثقة في إدارة مسؤوليات العمل، مع أنّ مديري المدارس قد يصابون بإحباطٍ أكبر من ديناميات مكان العمل، ويتصوّرون وجود عدم كفاءة بين زملائهم (Darmody and Smyth, 2016).

يميل مديرو المدارس الضعيفة ليكونوا أقل خبرةً مقارنةً بمديري المدارس غير الضعيفة. على سبيل المثال، من بين 11 دولةً تمت مراجعتها لصالح هذا التقرير، امتلك مديرو المدارس الضعيفة في الأرجنتين أقل من نصف عدد سنوات الخبرة مقارنةً بنظرائهم في المدارس غير الضعيفة. لكن تمت ملاحظة استثناءات لذلك في التشيك والدنمارك وجورجيا إذ امتلك مديرو المدارس الضعيفة خبرة أكبر بكثيرٍ من مديري المدارس غير الضعيفة (Teig et al., 2024).

يمكن أن يؤثر المديرون المنحدرون من الأقليات العرقية واللغوية إيجابياً في الإنجاز الأكاديمي، والسلوكيات، والدافعية، والشعور بالانتماء عند طلاب الأقليات (Lee and Mao, 2023). ويحصل الطلاب جميعهم على فوائد أيضاً، ويشمل ذلك تحقيق إنجازاتٍ أكبر، وتبني مواقف مجتمعية أكثر إيجابيةً، وإعدادٍ أفضل لبيئات العمل المتنوعة (Gershenson et al., 2022; Wells et al., 2016). في أوروبا، في الوقت الذي تكون فيه متحصلات تعلّم الطلاب من الأصول المهاجرة، غالباً أقل مقارنةً بالطلاب الأصليين، فإنّ تنوّع مديري المدارس يعزز إنجازات التعلّم، ويحفّز أداء الطلاب المهاجرين واحترامهم الذاتي، ويُحسّن تصورات الطلاب الأصليين عن المهاجرين. كما أنها تعزز الوعي الثقافي البيني وتعمل كجسورٍ تربط بين المدارس والأسر ومجتمعات المهاجرين (Brown et al., 2022; Donlevy et al., 2015).

> يميل مديرو المدارس الضعيفة لامتلاك خبرةٍ أقل مقارنةً بمديري المدارس غير الضعيفة

ركّزت أبحاثٌ كثيرة في الولايات المتحدة على تأثير مديري المدارس من غير البيض في إنجازات الطلاب والإنصاف بينهم. وتُعطى الأولوية في الغالب لتوظيف المعلمين من الخلفيات المتنوعة والاحتفاظ بهم (Bailes and Guthery, 2020; Farinde-Wu et al., 2020; Gilbert et al., 2022). وجد بحثٌ شمل 200 مدير مدرسة أنّ مديري المدارس السود استطاعوا مزج السلطة والدعم العاطفي بثقةٍ أكبر مقارنةً بنظرائهم البيض، وهو ما شكّل تفاعلاً مع الموظفين، وعزز مناخاً مدرسياً داعماً (Ispa-Landa and Thomas, 2019). وفي ولايتي ميسوري وتينيسي، أثر مديرو المدارس السود إيجابياً في إنجازات الطلاب السود في الرياضيات بمرور الوقت، وتقليص حالات التوقف عن الدراسة بنقطتين مئويتين (Bartanen andGrissom, 2019). كما أدى ذلك إلى زيادة نسبة المعلمين السود بنحو نقطتين مئويتين بالمتوسط (Bartanen and Grissom, 2023). وفي تكساس، وجدت دراسةٌ أُجريت على الإداريين من أصولٍ لاتينية أنّ الانتماء العرقي المشترك قد حسّن الارتباطات والثقة والفخر والارتياح بين الطلاب والوالدين (Murakami et al., 2018).

تسهم القادة الإناث في النجاح التعليمي في بعض السياقات

إنّ أحد أكثر مجالات البحث نشاطاً هو تأثير جنس مدير المدرسة في مناخ المدرسة وإنجاز الطلاب (Global School Leaders, 2024; Guilbert et al., 2024). تدور إحدى الأسئلة الأساسية حول إذا ما كانت القادة الإناث للمدارس، اللواتي يعانين تمثيلاً ضعيفاً، هن أفضل فيما يتعلق بتعزيز التعاون والبيئة المدرسية الداعمة.

في الولايات المتحدة، وجد المركز الوطني للقيادة المدرسية أنّ القادة الإناث للمدارس قد خصصوا وقتاً أطول لتحديد الأهداف مقارنةً بمديري المدارس الذكور، وغالباً ما كنّ يتبنين أنماطاً أكثر تشاركيةً (Sebastian and Moon, 2017).

ووجدت مراجعةٌ منهجية في أفريقيا ميل مديرات المدارس لإظهار مناقب قيادة فعّالة لعملية التدريس، واتباع نمط قيادة تعاوني وحنون وجماعي (Bush et al., 2022). كما تشير الأبحاث في غرب ووسط أفريقيا أنّ لدى المدارس التي تقودها النساء معدلات أقل لتغيّب المعلمين، وأكثر فعاليةً في تتبع الحضور، الأمر الذي يفضي إلى تراجع حالات التغيّب في بينين والكاميرون ومدغشقر والسينغال وتوغو (Alban Conto et al., 2023). وفي جنوب أفريقيا، تُعرف مديرات المدارس بتهيئة بيئات تعلّم آمنة وجماعية، ويحددن بوضوح مسؤوليات الموظفين (Zuze, 2023). وتسهم المديرات في تهيئة بيئةٍ أكثر شمولاً للفتيات، وهو ما يعالج بفعالية قضايا الصحة والدورة الشهرية (Cotropia, 2019). وفي أوغندا، أبرز مشروع الإعداد للنجاح بعد المدرسة (GEARR-ing Up for Success After School) الدور المؤثر لمديرات المدارس كمحفّزات وقدوات لدعم الانتقال الناجح للفتيات بعد المدرسة (PEAS, 2021).

”

تشير الأبحاث في غرب ووسط أفريقيا أنّ لدى المدارس التي تقودها النساء معدلات أقل لتغيّب المعلمين

“

تشير بعض الدراسات إلى ميل المدارس التي تقودها النساء إلى تحسين مستويات متحصلاتها الأكاديمية. ففي دراسةٍ شملت 14 دولة أفريقية ناطقة باللغة الفرنسية شاركت في مسح إنجازات التعلّم لبرنامج تحليل أنظمة التعليم (PASEC) لعام 2019 ، كان أداء طلاب المدارس الابتدائية أفضل في الرياضيات (بـ 25 نقطةً) والقراءة (بـ 36 نقطةً) في ظل القيادة المدرسية الأنثوية (CONFEMEN, 2020). وفي بينين ومدغشقر والسنغال وتوغو، كان أداء الطلاب في القراءة والرياضيات أعلى بمقدار 0.30 انحرافاً معيارياً في المدارس الابتدائية التي تقودها النساء مقارنةً بالمدارس التي يقودها الرجال وذلك وفقاً لـ PASEC لعام 2019. وفي توغو، حصل الفتيان والفتيات في المدارس التي تقودها الإناث على نتائج أعلى في امتحانات المرحلة الابتدائية. وفي كينيا، كان أداء الطلاب في المدارس التي تقودها الإناث أفضل في إتقان القراءة الشفهية باللغتين الإنكليزية والسواحيلية مقارنةً بطلاب المدارس التي يقودها الذكور (Bergmann et al., 2022). وفي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، من المرجح أن تقود النساء المدارس التي حقق طلابها متحصلات تعلّم أعلى أكبر بمقدار الضعف (41٪) مقارنةً بالمدارس ذات المتحصلات الأقل (18٪) (UNICEF Innocenti and the Lao People›s Democratic Republic Ministry of Education and Sports, 2020).

من المهم هنا السؤال حول مدى ارتباط هذه الاختلافات مع الجنس أو على الأقل تأثرها جزئياً بالسياق. يوجد ضعف كبير في تمثيل النساء في مناصب القيادة المدرسية؛ لذلك من المحتمل أنّ تصبح النساء اللواتي يمتلكن مهاراتٍ قيادية أعلى من المستوى المتوسط قادة المدارس أولاً. كما قد تفرض المعايير الاجتماعية على النساء العمل بشكلٍ متكرر في المدارس الحضرية، التي تحقق درجاتٍ أعلى من المستوى المتوسط. ولم تجد دراسةٌ أخرى في غرب ووسط أفريقيا اختلافاً مهماً في أداء التلاميذ يُعزى إلى قيادة الإناث للمدارس في 10 دولٍ، وهو ما يشير إلى تأثير عوامل سياقية إضافية (Alban Conto et al., 2023).

تؤدي الاستقلالية عادةً إلى تحسينات في الممارسات في حال توفر الدعم

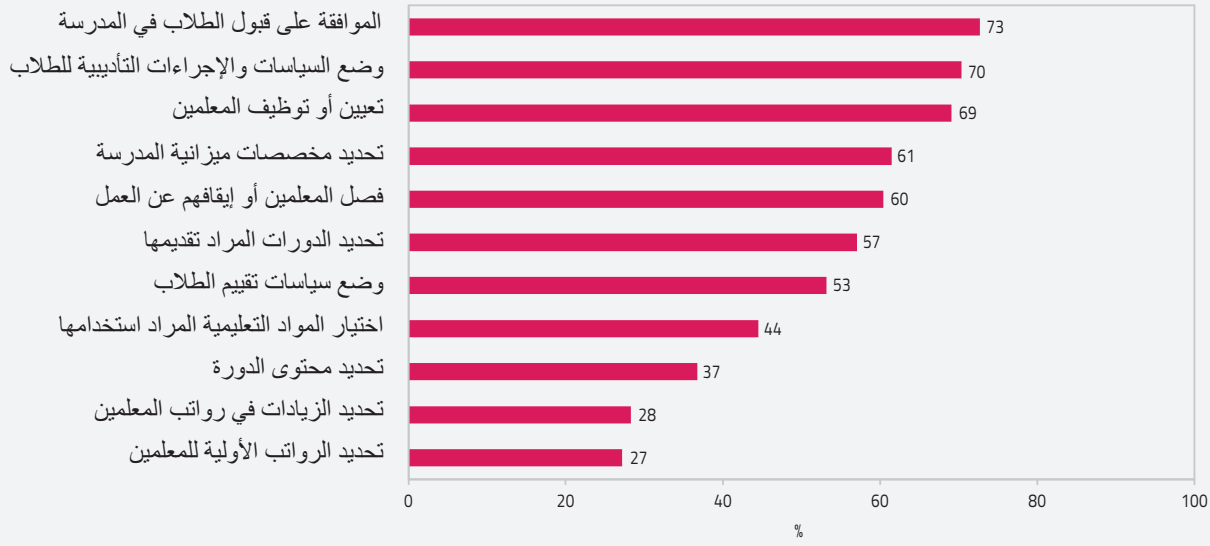
تمثل المؤسسات والثقافة عوامل سياقية تؤثر في أدوار مديري المدارس وممارساتهم وفعاليتهم (Tamadoni et al., 2021). ومن بين هذه العوامل السياقية، تمثل البنية المؤسساتية عامل تأثيرٍ أساسي في أدوار مديري المدارس وممارساتهم وفعاليتهم. ويعد نقص الموارد المالية وغيرها من الموارد من الخصائص المؤسساتية التي تقيّد نطاق أنشطة مديري المدارس. لكن يبقى مدى سلطتهم في صنع القرارات السمة المؤسساتية الأساسية التي تمكّن مديري المدارس من ممارسة مهارات القيادة، وطرح المبادرات لتحسين متحصلات التعليم. تمكّن الاستقلالية الأكبر الابتكار والتكيّف مع احتياجات المدرسة بينما تعيق الاستقلالية الأقل التغيير والتعاون.

أظهر المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 الاختلاف في مستويات استقلالية المدارس ومديريها. إذ استحوذ مديرو المدارس على سلطة كبير في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقبول (73٪)، والعقوبات الانضباطية (70٪)، وتعيين الموظفين وفصلهم (69٪). لكن، امتلك أقل من نصفهم مسؤولياتٍ مهمة في اختيار مواد التعلّم (44٪) أو تحديد محتويات المقررات (37٪)، وحتى أقل من ذلك فيما يتعلق بتحديد مستويات رواتب المعلمين (28٪) **(الشكل 3.2)**.

وبُذلت جهودٌ من أجل زيادة الاستقلالية في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط. ففي بوتان، هدفت مبادرة المدرسة المركزية التي أُطلقت عام 2014 إلى تعزيز استقلالية المدارس من أجل تحسين جودة التعليم. وأظهر تحليلٌ للنتائج الامتحانية على مدى أربع سنوات تحسناً في الأداء الإجمالي (Dukpa et al., 2023). لكن، لا تكتمل غالباً أعمال الإصلاحات. ففي كازخستان، لم يغير الإصلاح الذي منح بعض المدارس منحاً رأسمالية كشكلٍ من أشكال زيادة استقلالية صنع القرارات، من تصورات مديري المدارس بأنّ الاستقلالية محدودة (Kasa and Ait Si Mhamed, 2023). وأشار تحليلٌ لبيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA أنّ الاستقلالية قد رفعت مستويات الإنجاز في أنظمة التعليم ذات الأداء العالي، ولكن خفّضتها في أنظمة التعليم ذات الأداء المنخفض (Hanushek et al., 2013).

تأتي الأدلة الأكثر قوّةً من الدول ذات الدخل المرتفع إذ يتوفر وصولٌ أكبر إلى بيانات أكثر جودةً. ففي شيكاغو في الولايات المتحدة، منح برنامج مديري المدارس المستقلة، الذي بدأ عام 2016، الاستقلالية لمديري المدارس ذوي الأداء العالي

الشكل 3.2:
يمتلك مديرو المدارس سلطة واسعة في اتخاذ القرارات المتعلقة بوضع السياسات الانضباطية ولكن ليس رواتب المعلمين
النسبة المئوية لمديري المدارس الإعدادية الذين أبلغوا عن توليهم مسؤولياتٍ كبيرة، حسب نوع القرار، دول مختارة ذات دخل متوسط ومرتفع، 2018



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig2_3
المصدر: OECD (2023)

عبر استثنائهم من الإشراف على شبكات العمل وقيود الميزانية. من أجل استحقاق ذلك، كان على مديري المدارس إظهار أداءٍ قوي وعرض خطةٍ لمعالجة فقدان الدعم المركزي (Travlos, 2020). أدت هذه الاستقلالية عموماً إلى تحسين أداء المدارس، إذ شهدت المدارس ارتفاع معدلات النجاح في الرياضيات واللغة الإنكليزية أربع نقاطٍ مئوية، ومن دون تكاليف إضافية تقريباً، وذلك على الرغم من تباين النتائج كثيراً حسب المدرسة والمدير (Jackson, 2023). وكجزءٍ من برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA لعام 2022، طُلب من مديري المدارس في 20 نظاماً تعليمياً الإبلاغ عن الجهة صاحبة المسؤولية الرئيسة عن مجموعةٍ من القرارات المدرسية. كلما كان لمديري المدارس المسؤولية الرئيسة عن قرارات الموارد البشرية والمالية، ازداد احتمال أن تكون الدولة ضمن الدول المصنّفة عند مستوياتٍ أعلى من حيث متوسط الأداء في الرياضيات (OECD, 2023a) **(الشكل 2-4).**

على الرغم من هذه الاستنتاجات، فإنّ الواقع أكثر تعقيداً، إذ تتفاقم التوترات غالباً عندما لا تترافق زيادة المسؤولية بما يكفي من الدعم أو الموارد (Cheng et al., 2016; Pont, 2020). ففي إنكلترا، المملكة المتحدة، تمّ تحميل المدارس التي مُنحت درجةً أعلى من الاستقلالية بموجب الإصلاحات الأخيرة درجةً عالية من المساءلة.

يضغط هذا المزيج عادةً على مديري المدارس الذين يبلّغون عن شعورهم بالإرهاق والتنازع، بين متطلبات السياسة ورغبتهم بالابتكار (Mincu, 2024). بهذا المعنى، قد لا تكون القيادة «الفعّالة» التي تحقق أهداف السياسة المركزية ووظائفها هي بالضرورة القيادة «الناجحة»؛ إذ تتطلّب هذه الأخيرة مثل تلك الأهداف والوظائف لتلبية أهداف إنسانية أوسع (Mincu et al., 2024). ووجد تحليلٌ لبيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA المأخوذة من 40 نظاماً تعليمياً ارتباط المساءلة على مستوى النظام بمزيدٍ من التوتر بين مديري المدارس. كما وُجدت أدلة على حصول العدوى: إذ كان من المرجّح أن يشعر المعلمون بالتوتر من المساءلة إذا شعر بذلك نظراؤهم (Jerrim and Sims, 2022).

يمكن أن تكون معايير القيادة دليلاً للعمل وإصدار الشهادات

مع الاعتراف بأهمية قادة المدارس وبالاعتماد على الأدلة البحثية التي حدّدت ممارسات القيادة الدقيقة التي تحضّ على تحسين التعليم والتعلّم، فقد وضع كثيرٌ من الدول والمنظمات معايير مهنية لمدير المدارس، إذ تُستخدم هذه المعايير لتشجيع إنجاز أهدافٍ مختلفة مثل تعزيز التطوير المهني، وضمان الاعتمادية، وتسهيل إصدار الشهادات وتحسين المساءلة (Day et al., 2020).

الشكل 4.2:
تميل أنظمة التعليم عالية الأداء إلى منح مديري المدارس استقلالية أكبر فيما يتعلق بقرارات الموارد البشرية والمالية
النسبة المئوية لمديري المدارس الذين يمتلكون المسؤولية الرئيسة عن قراراتٍ محددة، حسب تصنيف ربيع أداء الدولة في الرياضيات، 20 جولةً ذات دخل متوسط أعلى ومرتفع 2022



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig2_4
المصدر: OECD (2023)

يظهر تحليل لهذا التقرير على موقع ملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER على الإنترنت شمل 211 نظاماً تعليمياً أنّ 79٪ منها أدرج معايير ضمنية لمديري المدارس في قوانينه أو سياساته. كما أظهر التقرير أنّ 49٪ من الدول تبنت معايير مهنية وطنية أو أُطر كفاءة قائمة بذاتها، تحدد الكفاءات المطلوب من مديري المدارس امتلاكها بشكلٍ مستقلٍ عن القوانين أو السياسات. بالمجمل، تبنى 95٪ من الدول معايير إما عبر القوانين والسياسات أو في وثائق قائمة بذاتها. وفي الدول التي تطبق المعايير، 63٪ منها تمّ تحديدها من قِبل وزارات التعليم، و33٪ من قِبل وزارات حكومية أخرى، و4٪ من قِبل النقابات العمالية والمنظمات المهنية.

> 49٪ من الدول تبنت معايير مهنية وطنية أو أُطر كفاءة قائمة بذاتها لمديري المدارس

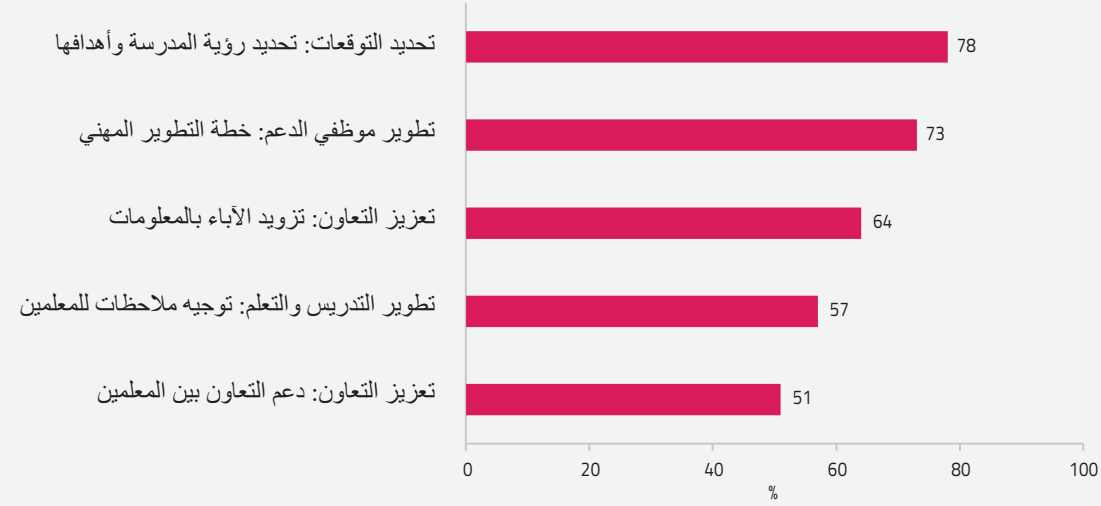
تستخدم بعض الدول المعايير لأكثر من عقدٍ من الزمن في توجيه عمليات تحسين التعليم، وتحديد تدريب مديري المدارس. ففي أستراليا، تُطبق المعايير المهنية لمديري المدارس، التي وضعها المعهد الأسترالي للتعليم والقيادة المدرسية في عام 2014، على امتداد البلد لاعتماد مديري المدارس، وتحديد أدوارهم ضمن خمسة مجالات تركيز هي: قيادة التعليم والتعلّم؛ وتطوير الذات والآخرين؛ وقيادة التحسين والتغيير؛ وإدارة المدارس؛ والعمل مع المجتمع المحلي (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014). وفي تشيلي، يعكس تطبيق إطار عمل القيادة المدرسية الجيدة في عام 2005، الذي تبعه إجراء تحديثٍ شامل له في عام 2014، الالتزام بتحسين متحصلات التعليم عبر تعزيز ممارسات القيادة المدرسية لتلبية الاحتياجات المتزايدة للطلاب والمعلمين، والمجتمعات المحلية (Chile Ministry of Education, 2015).

تغطي معايير الكفاءة الوطنية الماليزية لعام 2020 لقادة المدارس الماليزية، التي تُعرف بـ KOMPAS 2.0، 5 مجالات و18 كفاءة، وتتناول المنهاج الدراسي، وتنمية الموارد البشرية والإدارة المالية (Malaysia Ministry of Education, 2020). وفي رواندا، تحدد المعايير المهنية لعام 2020 للقيادة المدرسية الفعّالة الأدوار، والكفاءات الرئيسة لقادة المدارس بما في ذلك التوجّه الاستراتيجي، وقيادة التعلّم والتعليم، وإدارة المدارس، والانخراط في المجتمع المحلي (Rwanda Education Board, 2020).

في الولايات المتحدة، تمثل المعايير المهنية لقادة التعليم أساس القيادة التعليمية في 45 من أصل 50 ولاية. وتتمحور هذه المعايير حول عشرة مجالات هي: الرسالة، والرؤية، والقيم الأساسية؛ والأخلاق والمعايير المهنية؛ والإنصاف والاستجابات الثقافية؛ والمنهاج الدراسي، والتدريس والتقدير؛ ومجتمع الرعاية والدعم للطلاب؛ والكفاءات المهنية لموظفي المدارس؛ والمجتمع المهني للمعلمين والموظفين؛ والمشاركة الواعية للأُسر والمجتمعات المحلية؛ والعمليات والإدارة؛ وتحسين المدارس. تؤكد هذه المعايير التي تمّ إغناؤها بالاستشارات المكثّفة، والأدلة العملية على كيفية تعزيز القيادة الفعّالة لنجاح الطلاب الأكاديمي ورفاههم، كما أنها توجّه عملية إعداد مديري المدارس (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

يقترح تحليلٌ لهذا التقرير أنّه تمّ تبني الأبعاد الشائعة للقيادة بدرجاتٍ مختلفة في معايير القيادة المهنية، وأطر العمل، واللوائح التنظيمية. يمتلك نصف الدول فقط معايير لمديري المدارس تتناول صراحةً دعم التعاون بين المعلمين. إلا أنّ نحو 64٪ من الدول تمتلك معايير تفرض على هؤلاء المديرين تزويد الوالدين بالمعلومات الكافية أو المعلمين بالتغذية الراجعة ويمتلك 78٪ منها معايير تخص وضع رؤية للمدرسة وما يرتبط بها

الشكل 5.2:
ليست جميع أبعاد القيادة مُضمّنة بشكلٍ متساوٍ في المعايير المهنية الوطنية
النسبة المئوية للدول التي تمتلك أُطر معايير مهنية وطنية، حسب أبعاد القيادة وممارساتها، 211 نظاماً تعليمياً



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig2_5
المصدر: تحليل فريق تقرير رصد التعليم العالمي بالاستناد إلى ملفات التعريف لتعزيز مراجعات التعليم PEER

من أهداف **(الشكل 2-5)**. يتراوح مدى الإشارة إلى وضع الرؤية في المعايير الوطنية من 64٪ في وسط وجنوب آسيا إلى 88٪ في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي.

كما أثرت المعايير المهنية الإقليمية أو القاريّة في المعايير الوطنية عبر توفير معايير مرجعية، الأمر الذي يُمكّن من إجراء الاختبارات التجريبية، وضمان الاتساق في جودة التعليم وممارساته. يهدف إطار عمل الكومنولث للمعلمين وقادة المدارس إلى إرشاد مديري المدارس ليصبحوا قادة تدريس، والتأكيد على التزام الموظفين، والتقييم الذاتي والتعاون لتحسين الأداء، ومتحصلات المتعلمين عبر أساليب التعليم المبتكرة (Gallie and Keevy, 2014). قام المركز الإقليمي للابتكار والتكنولوجيا في مجال التعليم التابع لمنظمة وزراء التعليم في جنوب شرق آسيا (SEAMEO) بتطوير إطار كفاءات مديري المدارس في عام 2003، ومراجعته في عام 2014، وهو يحدد الكفاءات الأساسية للقيادة بما فيها القيادة الإدارية، وقيادة التدريس، والتميّز الشخصي ومشاركة أصحاب المصلحة. يساعد الإطار بكونه مرجعاً لمسؤولي التعليم وقادة المدارس على إتمام المعايير الوطنية الموجودة (SEAMEO INNOTECH, 2014). تتوافق معايير الكفاءة الوطنية لقادة المدارس الماليزية KOMPAS مع كلٍّ من إطاري الكومنولث و SEAMEO.

تُنتقد معايير مديري المدارس بسبب تجاهلها الاختلافات السياقية خاصةً اعتمادها المفرط على النماذج الغربية (Bush, 2018; VVOB, 2022). يبرز هذا الانتقاد صعوبة الموازنة بين الاختلافات الوطنية والثقافية عند محاولة تحقيق الانسجام والتنميط (Huber, 2010). قامت بعض الدول بتكييف المعايير لتناسب بشكلٍ أفضل السياقات التعليمية المحددة. في جنوب أفريقيا، تؤكد سياسة عام 2015 بشأن معايير إدارة المدارس على وضع رؤية تعاونية تتوافق مع قيم وتقاليد التعليم الوطنية والدستور (South Africa Department of Basic Education, 2015). تعد قيادة أوبونتواتجاهاً ملحوظاً في قيادة المدارس والأدلة التوجيهية الوطنية في أفريقيا، إذ تؤكد هذه المقاربة على الكفاءات مثل تلبية احتياجات الآخرين، ودعم الترابطات البينية وضمان الرفاه الجماعي (Elonga Mboyo, 2019; Lopez et al., 2024; VVOB, 2022).

مع ذلك لا يتم غالباً تطبيق معايير القيادة في الممارسة العملية. حدّد تحليلٌ لقيادة المدارس في غانا وكينيا وزامبيا التحديات الشائعة لتطبيق معايير القيادة وتنفيذها بما في ذلك قيود الموارد المالية والبشرية (Lopez et al., 2024). ويكافح مديرو المدارس في كثيرٍ من الدول لمواءمة ممارساتهم مع المعايير المهنية، وذلك بسبب عدم إعدادهم في هذا المجال غالباً؛ قد تكون المشكلة في التنفيذ وليس في المعايير نفسها (Bush, 2011; Sepuru and Mohlakwana, 2020; Taole, 2022).

الخاتمة

تناول هذا الفصل أدوار مديري المدارس وممارساتهم والمعايير المهنية الخاصة بهم، مع التركيز على أربعة أبعاد أساسية هي: وضع التوقعات، وتعزيز التعليم والتعلّم، وتقوية التعاون، ودعم الموظفين. تؤثر السياقات المختلفة، بما في ذلك مستوى الاستقلالية المتحقق، في كيفية تشكيل جهود مديري المدارس لمتحصلات الطلاب والبيئة المدرسية.

مع وضع توقعاتٍ أكبر من مديري المدارس، يصبح من المهم عدم إغفال الحاجة إلى تقديم الدعم لهم بحيث يستطيعوا وضع قيادة التدريس في أعلى سلّم اولوياتهم. وبوساطة) التركيز على قيادة المعلمين وإلهامهم، يستطيع مديرو المدارس تعزيز البيئة المدرسية الإيجابية وتطبيق الممارسات المبتكرة التي تعزز كثيراً تعلّم الطلاب وإنجازاتهم. لكن، يعد هذا المطلب صعباً بسبب عبء العمل الإداري والضغوط الخارجية.

يتعين على صانعي السياسات الاعتراف بهذه النقاط مميزة ومساعدة مديري المدارس في اكتساب المهارات الضرورية الخاصة بواجباتهم الأساسية مع منحهم الاستقلالية. يتطلّب هذا التحوّل الاستثمار في التدريب والتطوير الشامل للقيادة **(الفصل 3)** وتبني مقاربة في القيادة يتشارك فيها مديرو المدارس المسؤوليات مع مختلف أصحاب المصلحة في مجتمع المدرسة **(الفصل 4).**



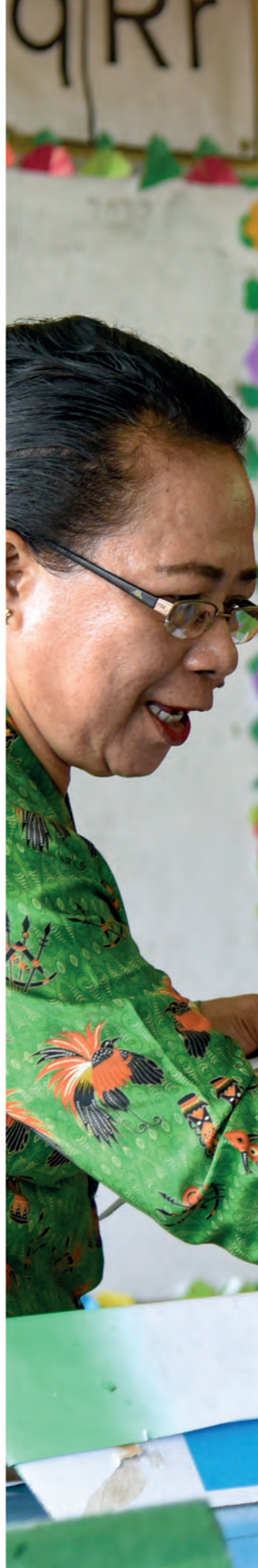
في 13 حزيران 2023، يمر مدير مدرسة نيمبوكرشانغ، في موغيانتو، بالقرب من قاعة الصف الثاني حيث كانت السيدة لوديا باسولوتعلّم طلابها باستخدام الكتاب الكبير والأصوات اللغوية (الفونيم) المقدمين من اليونيسف لزيادة مهاراتهم في القراءة والكتابة والحساب.

مصدر الصورة: *© UNICEF/UNI430796/Al Asad

الفصل

3

قيادة المدرسة: الاختيار، التدريب والظروف



الرسائل الرئيسة

تعد عمليات الاختيار العادلة والتنافسية والشفافة ضروريةً من أجل التأهيل المهني لمديري المدارس.

- في ظلّ الطبيعة المعقدة لدورهم، ينبغي العمل على تأهيل مديري المدارس مهنياً، بوجود قواعد توظيف واضحة وشفافة وقائمة على الجدارة(الكفاءة). تكون المعايير غير واضحة في أنظمة الاختيار غير الفعّالة ما يقود إلى تطبيق معايير غير متناسقة ربما تكون قد تأثرت بالعوامل السياسية.
- عالمياً، يستخدم 63٪ من الدول الاستقطاب على أساس الاختيار المفتوح والتنافسي لمديري المدارس في التعليم الابتدائي والثانوي. في جمهورية كوريا، ازدادت التعيينات «المفتوحة» من 2٪ في عام 2012 إلى 10٪ في عام 2022، ما قلّص نسبة التعيينات «الداخلية» (عبر الترقيات) والتعيينات «عبر الدعوة».

تتباين مستويات تعليم مديري المدارس وخبراتهم.

- في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والمرتفع التي شملها المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، حاز 60٪ من مديري المدارس الإعدادية على شهاداتٍ عليا، وتراوحت النسبة بين 4٪ في البرازيل وفيتنام إلى مجموع مديري المدارس في التشيك وسلوفاكيا. وامتلك مديرو المدارس في أستراليا وسنغافورا وجنوب أفريقيا ضعفي مدة الخبرة السابقة في إدارة المدارس (10 سنوات) مقارنةً بالدول الأخرى (5 سنوات).

تبقى مسألة التنوّع في قيادة المدارس تشكل تحدياً.

- يوجد خللٌ كبيرٌ في نسبة النساء في مناصب القيادة المدرسية على المستوى العالمي، وتتراوح بين 7٪ في تركيا و84٪ في لاتفيا.
- يمكن لعمليات الاختيار العادلة والمفتوحة، وكذلك الإجراءات الإيجابية تحسين التوظيف المتكافئ. ومع ذلك، عالمياً، يمتلك فقط 11٪ من الدول إجراءاتٍ تعالج مسألة ضعف تمثيل النساء في مناصب القيادة المدرسية .

يحتاج مديرو المدارس إلى التدريب السابق للخدمة وكذلك المستمر.

- لا يتلقى ما يقترب من نصف مديري المدارس في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والمرتفع التدريب قبل تعيينهم. عالمياً، يمتلك فقط 31٪ من الدول جميعها اللوائح التنظيمية الخاصة بتدريب مديري المدارس الجُدد.
- غالباً ما تتم إعاقة التطوير المهني المستمر بأعباء العمل وقيود الموارد؛ فقد أفاد أكثر من نصف مديري المدارس الإعدادية في المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 عن وجود تعارض بين التطوير المهني والعمل، في حين أبلغ ثلثهم أنّ التكلفة والافتقار إلى الحافز حالت دون مشاركتهم.

يمكن لأنظمة الاعتماد والتقييم أن تلزم مديري المدارس بمعايير محددة.

- تفرض دولٌ مثل تشيلي والصين وفنلندا وجاميكا على مديري المدارس إتمام شهاداتهم قبل توليهم قيادة المدارس.
- يمكن أن تُحسّن أنظمة التقييم الفعّالة مساءلة القيادات المدرسية. عالمياً، يمتلك 78٪ من الدول أنظمة لتقييم مديري المدارس؛ وتستخدم 39٪ منها تلك الأنظمة لمعاقبة هؤلاء المديرين.

يمثل رفاه مديري المدارس أحد الاهتمامات.

- يحتاج التقدير الدقيق لاتجاهات معدل دوران مديري المدارس إلى التمييز بين التقاعد، والانتقال بين المدارس أو ضمنها، وترك المهنة والتعليم كلياً. إذ بينما تشير البيانات إلى ارتفاع كبير في معدلات الرضا الوظيفي، إلا أنّه توجد مخاوف متزايدة. ففي أيرلندا، عانى 50٪ من مديري المدارس من الاحتراق الوظيفي بسبب أعباء العمل، ونقص المعلمين والحاجة إلى تطبيق مبادرات حكومية صعبة.
- تؤثر عوامل مثل انعدام الأمن الوظيفي، وشروط العمل غير الجذابة في الاحتفاظ بالمعلمين. عالمياً، يتوقع 37٪ من الدول أن يمتلك مديرو المدارس عقود عملٍ دائمة.

توجد حاجة لتحسين عمليات الاختيار من أجل التأهيل المهني لوظائف مديري المدارس 47
تحتاج الدول إلى بذل المزيد من الجهد لإعداد قادة المدارس وتدريبهم 57
تحاول الدول جعل الإدارة المدرسية مساراً مهنياً جذّاباً.....67
الخاتمة 74

يُكلّف قادة المدارس بمجموعةٍ من المسؤوليات التي تشتمل على التخطيط، وإدارة الموارد البشرية وتنظيمها، وفوق ذلك كله يُتوقع منهم أن يكونوا محفزين للتغيير بشكل متزايد من خلال الأبعاد الأربعة التي تمت مناقشتها حتى الآن وهي: وضع الأهداف، وقيادة عملية التدريس، وتعزيز التعاون، وتطوير الموظفين. تجعل هذا المتطلبات أدوارهم أكثر تعقيداً، ويستدعي تطوير الإدارة المدرسية كمهنة لها قواعد توظيف واختيار واضحة، وشفافة وقائمة على الكفاءة؛ ووجود فرصٍ ملائمة للتدريب والتطوير بما في ذلك الدعم في المراحل الأولى؛ وكذلك ظروف عمل مشوّقة من أجل تحسين الرضا عن العمل ومكانته.

”

لا تمثل مؤهلات التعليم وخبرته، مع أنّها أساسية، المتطلبات الوحيدة لقيادة المدارس

“

يشتمل التأهيل المهني لقادة المدارس على بناء قوة عمل من معلمين ذوي خبرة، وجدارة، ومهارة، وملتزمين بالممارسات الأخلاقية. لا تمثل مؤهلات التعليم وخبرته، مع أنّها أساسية، المتطلبات الوحيدة لقيادة المدارس. يمكن أن تساعد المسارات المصمّمة والمنفّذة جيداً في استقطاب قوة عمل متنوعة ومؤهلة من مديري المدارس. لكن، غالباً ما تتم إدارة عمليات التوظيف والتدريب بشكلٍ منفصل، ما يُحتمل أن يسبب عدم توافق بين المهارات المرغوبة، والتطوير المهني، وفرص العمل. يستقصي هذا الفصل أبعاد الإدارة المدرسية، موضّحاً أهمية التأهيل المهني لقادة المدارس.

توجد حاجة لتحسين عمليات الاختيار من أجل التأهيل المهني لوظائف مديري المدارس

يمثل الاستقطاب والاختيار المراحل الأساسية لإلهام مديري المدارس على تولي أدوار القيادة (Bush, 2022; Lee and Mao, 2023). يتعين أن تعمل أنظمة اختيار مديري المدارس على التوفيق بين المرشحين واحتياجات المدارس وأهدافها بشكل مثالي. في الواقع، تعتمد عمليات الاستقطاب والاختيار على درجة الاستقلالية الممنوحة للمدارسة (الإطار 1-3) مع التأكيد على التأهيل المهني (Fraser et al., 2024) والمسارات الإدارية (OECD, 2016).

بغض النظر عن السياق، ما نحتاج إليه هو المعايير الموضوعية والعادلة والشاملة والشفافة والمحددة بوضوح (Grissom et al., 2015; Palmer and Mullooly, 2015). تعزز المعايير مصداقية دور مدير المدرسة وشرعيته، ما يساعد في بناء الثقة والاحترام ضمن مجتمع المدرسة. وفي حين تعطي بعض الدول الأولوية لخبرة التدريس أو، بدرجة أقل، مؤهلات القيادة، تمتلك دولٌ أخرى معايير اختيار غير متناسقة وغير واضحة (Adli, 2023; Bush, 2022; Medford and Brown, 2022)، ويمكن أن تفشل في اختيار أفضل القادة (Aravena, 2020; ETUCE, 2012; Pereda et al., 2019).

تحدد المعايير المهنية، حيثما وُجدت، التوقعات من قادة المدارس، وتطمح إلى توجيه عملية الاستقطاب وكذلك التدريب والتقدير (الفصل 2). ومع ذلك، من الصعب إيجاد التوازن الصحيح؛ فقد تقيّد المعايير الصارمة بشكلٍ مفرط مجموعة المرشحين وتحابي التنميط على حساب التمييز بين الاحتياجات، كما يمكن للمعايير المتساهلة أكثر من المطلوب أن تضعف من جودة القيادة. يعد وجود مقاربةٍ متوازنة تقيّم المؤهلات الرسمية والخبرة العملية أمراً أساسياً من أجل القيادة المدرسية الفعّالة (Palmer and Mullooly, 2015). يصف هذا القسم عمليات الاختيار ومعاييرها – وتأثيرها في خصائص مديري المدارس الذين تمّ اختيارهم.

الإطار 1.3:

تؤثر درجة اللامركزية في الاستقطاب والاختيار

تعتمد بعض الدول على المركزية في عمليات الاستقطاب والاختيار بينما تُمكّن دولٌ أخرى المدارس من اتخاذ هذه القرارات. وجد تحليل لملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER لهذا التقرير أنّ 42٪ من الدول تنظم عمليات الاختيار على المستوى المركزي، و23٪ على مستوى الحكومة المحلية، و13٪ على مستوى المدارس، وبقية الدول الـ 22٪ على مستوياتٍ مختلفة. كما توجد عملية مصادقة على التعيين وهي تميل لتكون أكثر مركزيةً على المستويين المركزي والحكومة المحلية.

تمتلك أستراليا عناصر من المركزية واللامركزية في اختيار مديري المدارس؛ ففي ولاية فيكتوريا، توصي مجالس المدارس – أو، في حال غيابها، اللجان المجتمعية – بأسماء المرشحين إلى وزير التعليم (Victoria ParliamentaryCounsel, 2006). وفي الدنمارك، تختار مجالس المدارس وتوظّف مديري المدارس (Denmark Ministry of Children and Education, 2021). وفي مصر، تنظم تدابير اختيار مديري المدارس مركزياً، وقد تمّ تحديدها في تعديل عام 2019 لقانون التعليم، وفي قرار لمجلس الوزراء من عام 2022. وتشرف على العملية لجنة الاختيار التي يرأسها مدير الإدارة التعليمية المحلية، وتتضمن خبراء، وممثلين عن نقابات المعلمين والسلطات المحلية (Egypt Presidency of the Republic, 2021; Egypt Prime Minister Office, 2022). وفي إسواتيني، يمكن فقط لنواب مديري المدارس الذين خدموا ما لا يقل عن أربع سنوات الترشّح لإدارة المدارس. تعد لجنة خدمات التعليم مسؤولةً عن الاختيار والتعيين والصرف من الخدمة (Eswatini Daily News, 2024; Eswatini Ministry of Education, 1983).

في هونغ كون، الصين، يعد اختيار مدير المدرسة من مسؤوليات لجان إدارة المدارس، إذ تحدد قواعد المساعدة كيفية إجراء الاختيار عند مستويات التعليم المختلفة، إذ يعين الأمين الدائم للتعليم مديري المدارس (Hong Kong Education Bureau, 2023). وفي سلوفينيا، تمتلك مجالس المدارس سلطة توظيف مديري المدارس وفصلهم، ويجب عليهم استشارة مجموعاتٍ مختلفة بما في ذلك جمعيات التعليم، وروابط الوالدين، وممثلي الطلاب في المدارس الثانوية. وفي المناطق ذات الأقليات العرقية، يجب على المجلس استشارة ممثلي تلك الأقليات، كما تحتاج المجالس إلى استشارة وزير التعليم قبل تعيين مديري المدارس، وذلك مع أنّ هذا الرأي غير مُلزم (European Commission, 2024). وفي جنوب أفريقيا، تعد هيئات إدارة المدارس مسؤولةً عن الإعلان عن شواغر مديري المدارس، واختيار المرشحين، وإجراء المقابلات وتقديم التوصيات إلى مكتب التعليم في الولاية، إلا أنها تمتلك صلاحياتٍ متباينة، الأمر الذي يمكن أن يعيق العملية (Mampane, 2015; South Africa Department of Basic Education, 2022). وفي إنكترا، المملكة المتحدة، تعين مجالس المدارس المديرين والموظفين الآخرين في المدارس التي تشرف عليها السلطات المحلية، حيث تعمل على تشكيل لجنة اختيار تقوم باختيار المرشحين، وإجراء المقابلات والتوصية بالتعيينات إلى المجلس (Department for Education, 2017).

سواء أكانت داخلية أو مفتوحة، أصبحت عمليات اختيار مديري المدارس تنافسيةً

تعكس سياسات اختيار مديري المدارس خصائص الدولة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. فيمكن لكلا عمليتي الاستقطاب الداخلية والمفتوحة استخدام المنافسة لتقييم شهادات المرشحين وتدريبهم ومؤهلاتهم وخبرتهم وأقدميتهم. في رومانيا، قادت عمليات اختيار المديرين التنافسية إلى تحسين متحصلات الطلاب (Borcan and Merewood, 2022). وفي الولايات المتحدة، ساهمت عمليات اختيار مديري المدارس التنافسية في تحسين إنجازات الطلاب والاحتفاظ بمديري المدارس كنتيجةٍ للمبادرات الاستراتيجية والاستجابة للتحديات (Gates et al., 2019). ويظهر تحليل ملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER لهذا التقرير الذي شمل تشريعات وسياسات التعليم الخاصة باختيار مديري المدارس في 211 نظاماً تعليمياً أنّ 63٪ منها تُطبق الاستقطاب التنافسي المفتوح في التعليم الابتدائي والثانوي، بينما تطبق 8٪ الاستقطاب التنافسي المفتوح في التعليم الابتدائي فقط و 3٪ في التعليم الثانوي فقط.

تؤكد الترقيات الداخلية للعاملين مثل نواب مديري المدارس أو المعلمين القدماء، على المعرفة والفهم بثقافة المدرسة، وعملياتها، والتحديات التي تواجهها (Palmer and Mullooly, 2015; Pendola and Fuller, 2020). يمكن للترقيات الداخلية أن تعطي الأولوية للنمو المهني وتخطيط التعاقب الوظيفي بوساطة استهداف التدريب والتوجيه (Cieminski, 2018)؛ إذ يمكن لهذه العملية زيادة فرص وجود مرشحين مؤهلين للشواغر المتوقعة (Bush, 2022). ويلاحظ تخطيط التعاقب الوظيفي احتياجات التطوير والتنمية للمرشحين المحتملين. في الولايات المتحدة، يتم اختيار بعض المعلمين بشكلٍ أولي من قِبل مديري مدارسهم من أجل إعدادهم للقيادة قبل الخدمة (Myung et al., 2011). يمكن لمثل هذه العمليات تخفيض تكاليف الاحتفاظ بمديري المدارس وزيادة فعاليتها (Pendola and Fuller, 2020) لكن يمكن لها أيضاً أن تقيد مجموعة المرشحين، ويمكن أن تكون عرضةً للتأثير والتحيّز (Bush, 2011; Palmer and Mullooly, 2015). يمكن أيضاً أن يواجه مديرو المدارس الذين تمت ترقيتهم داخلياً تحدياتٍ كبيرة في علاقاتهم مع زملائهم (Maguire, 2021).

> يطبق 63٪ من الدول الاستقطاب التنافسي المفتوح لمديري المدارس في التعليم الابتدائي والثانوي

تظهر مراجعات الأبحاث الأكاديمية أنّه بالكاد تمّ تحليل تخطيط التعاقب الوظيفي (Aravena, 2022; Hallinger and Kovačević, 2019).

يمكن للاستقطاب المفتوح الذي يتم من خلال عملية اختيار أكثر شفافيةً وموضوعيةً أن يجذب مرشحين خارجيين، ماهرين، يمتلكون رؤىً جديدة لنمو المدارس (Muñoz and Prem, 2024). ويمكن للأنظمة القائمة على الكفاءة تعزيز عملية اختيار مديري المدارس وزيادة شرعيتها (Adli, 2023). تهدف عمليات الاختبار، والمقابلات التنافسية إلى تقديم تقييمٍ شامل لقدرات المرشحين واستعدادهم لمواجهة تحديات القيادة المدرسية. من الضروري أن توازن هذه الأنظمة بين الشفافية والعدالة، بما يضمن التقييم المتساوي لجميع المرشحين من أجل تعزيز التنوّع (Grissom et al., 2017; Vassallo, 2024). لكن، يمكن لهذه العمليات أن تكون مستهلكة للوقت ومكلفةً. وقد تتضمن في الدول الأغنى الإعلان، ورسوم الوكالة والتدقيق المكثّف عن الخلفية. وقد يجهد المرشحون الخارجيون للتكيّف مع ثقافة المدرسة وسياساتها، ما يسبب الخلافات مع الموظفين (Leithwood and Riehl, 2003).

يتطلّب تولي شخصٍ ما منصب مدير مدرسة اتباعه مساراتٍ متخصصة لضمان امتلاك المرشحين الخبرة والمؤهلات والتدريب الملائمين في القيادة والإدارة. في العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بما فيها النمسا وبولندا وإسبانيا، يجب أن يخضع الأفراد المتقدمين لمناصب مديري المدارس لتدريبٍ متخصص على القيادة في أثناء عملهم كمعلمين. وفي ولاية فيكتوريا الأسترالية، تقوم عملية اختيار مديري المدارس على الكفاءة وتتوافق مع المعايير الوطنية. ويجب على المرشحين المؤهلين إتمام برنامج تدريبٍ صارم لمدة أربع سنوات (Victoria Department of Education, 2020; Victoria Department of Education and Training, 2023). وفي فنلندا وسنغافورا، يخضع المرشحون لمنصب مدير مدرسة لعملية اختيار منهجية وتنافسية وقائمة على الجدارة (Keo, 2016; Lahtero et al., 2019; Singapore Ministry of Education, 2023).

في جمهورية كوريا، يوجد ثلاثة أنواع من عمليات الاستقطاب قيد الاستخدام هي: «عبر الدعوة» للمدارس النظامية، و «الداخلية» و (عبر الترقية) للمدارس المستقلة و «المفتوحة» لبقية المدارس المتخصصة (Lee, 2023). وتستمر احتجاجات المعلمين على أنظمة الاختبار، عبر الترقية خاصةً، منذ منتصف التسعينيات. في عام 2007، تمّ تجريب الاستقطاب المفتوح في المدارس المستقلة وتطبيقه في عام 2012 مع مراجعة قانون مسؤولي التعليم (GSPA, 2023). بخلاف أسلوب الترقية، الذي يعطي الأفضلية للأقدمية والخبرة لحائزي وثيقة مدير مدرسة، يسمح الاستقطاب المفتوح بتقدم مرشحين ممن ليسوا على هذه القائمة أو يمتلكون رتبةً أقل. في عام 2012، كان 68٪ من التعيينات عبر الدعوة، و30٪ داخلية، و 2٪ مفتوحاً (GSPA, 2023). وفي عام 2022، كان 10٪ من التعيينات مفتوحة، حيث كانت أعلى نسبة مئوية في مقاطعتي جيجو وغيونغي (17٪) من بين مدن البلاد ومقاطعاتها البالغة 17. وقد كانت الانطباعات إيجابيةً عن نظام الاستقطاب (Lee, 2023). وفي الوقت نفسه، طبّق قانون التعليم القانون الوطني للمسؤولين العموميين على جميع عمال التعليم، إذ يتطلّب القانون أن تستند التعيينات إلى المؤهلات، والتطوير المهني المستمر، وسجل العمل وبقية المهارات (Republic of Korea Ministry ofEducation, 2023).

أصبحت معايير اختيار مديري المدارس أكثر تطلّباً

من حيث معايير الاختيار، وضع ما لا يقل عن 86٪ من الدول حداً أدنى للمعايير الأكاديمية أو متطلبات الاعتماد اللازمة لتولي منصب مدير مدرسة. من الناحية العملية، غالباً ما يتم تجاوز هذه المتطلبات حيث تمّ تعيين مديري المدارس أكبر سناً قبل تطبيق المتطلبات الصارمة. وجد المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 أنّ 6٪ فقط من مديري المدارس يحوزون على درجة الماجستير في كازاخستان، مع أنّها إلزامية.

> وضع 86٪ من الدول حداً أدنى للمعايير الأكاديمية أو متطلبات الاعتماد اللازمة لتولي منصب مدير مدرسة

يظهر تحليل ملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER لهذا التقرير أنّ 46٪ من أنظمة التعليم تطلب من المرشحين لإدارة المدارس خبرة في التعليم فقط، و34٪ تطلب خبرة في التعليم والإدارة، و11٪ تسأل عن أي خبرة ذات صلة بالتعليم، و2٪ تسأل عن أي خبرة في أي منصبٍ قيادي أو إداري آخر، و7٪ لا تحدد متطلباتٍ خاصة بالخبرة. يهدف إعطاء الأولوية للخبرة في التعليم إلى ضمان فهم مديري المدارس للعملية التعليمية، والتحديات التي تواجه المعلمين. وبينما يوجد توجّه لجعل الخبرة في التدريس هي معيار الاختيار المفضل، يتم الأخذ بشكلٍ متزايد بتقييم المهارات والكفاءات وغيرها من أنواع الخبرة (Weinstein et al., 2014; Weinstein and Hernandez, 2015).

بالإضافة إلى المتطلبات الأخرى، تعتمد فرنسا وإيطاليا على الامتحانات التنافسية واختبارات الأهلية (France Ministry of National Education and Youth, 2024; Italy Ministry of Education and Merit, 2023). وفي ولايات البنغال الغربية الهندية، يتم اختيار مديري المدارس الابتدائية من مجموعةٍ من معلمي المدارس التي تدعمها الحكومة أو ترعاها ممن لديهم ما لا يقل عن 5 سنوات من الخبرة. لكن، يتم تقييم المرشحين أيضاً من قِبل لجنةٍ واختيارهم على أساس عوامل الكفاءة.

الإطار 2.3:

تعمل الدول الأفريقية على تقوية أنظمتها الخاصة باختيار مديري المدارس، لكن التحديات مستمرة

تولي دولٍ أفريقية عدّة (اهتماماً متزايداً بتعيي مديري المدارس. ففي كينيا، أعدّت لجنة خدمات المعلمين إرشادات التقدم الوظيفي للمعلمين وسياسة لاختيار مديري المدارس تقوم على الجدارة، وتعطى فيهما الأولوية للمؤهلات والخبرة والتدريب (Kenya Teachers Service Commission, 2018, 2020). على سبيل المثال، يجب على المتقدمين للمناصب في المدارس الابتدائية امتلاك خبرة ثلاث سنوات كمعاون مدير مدرسة، ودرجة الإجازة في التربية، وتصنيف أداء جيد وشهادة تعليم. ويتم الوصول إلى مناصب المديرين الكبار والرئيسين في المدارس الثانوية بوساطة الترقية. ويخضع المتقدمون لمقابلات وتقييمات تركز على سجلهم في إدارة المدارس، وقيادة التدريس والتحسّن في تعلّم الطلاب. كما يجب عليهم بيان مشاركتهم في إعداد المعلمين، وقد طوّرت لجنة خدمات المعلمين قائمة درجات للمقابلات من أجل التقييم الموحّد للمتقدمين (Education News Hub, 2024a, 2024b).

ومنذ عام 2008، أعطت رواندا الأولوية لاختيار مديري المدارس على أساس الكفاءة (Gaparayi et al., 2008). وقد نصّ أمرٌ رئاسي من عام 2020 على أن يتم استقطاب مديري المدارس من بين أعضاء هيئة المعلمين بوساطة لجنة من خبراء التعليم وممثلين عن الحكومة المحلية. ويجب أن يمتلك المتقدمون ما لا يقل عن تسع سنواتٍ من الخبرة التدريسية، وأن يظهروا الأخلاقيات المهنية والنزاهة، وأن يمتلكوا سجلات أداء متميز (Rwanda Presidency, 2020). تهدف هذه التدابير إلى ضمان قدرة مديري المدارس على التكيّف مع التحديات الجديدة وأن يكونوا مبتكرين، كما هو مبينٌ في المعايير المهنية لقيادة المدارس (Rwanda Ministry of Education et al., 2020). ومع ذلك ما تزال توجد مسائل تتعلق بتناسق تنفيذ السياسات خاصةً في المناطق الريفية مثل إيجاد مرشحين مؤهلين والاحتفاظ بهم، وتوفير الوصول المتساوي للتطوير المهني لجميع مديري المدارس (Lauterbach et al., 2024).

وفي غانا، يتم اختيار مديري المدارس عادةً من بين المديرين ذوي مستوى «مدير مدرسة مشرف» (كبار المعلمين) في التسلسل الإداري لهيئة التعليم في غانا، وذلك بوساطة المقابلات والمشاركة في تدريب قصير على القيادة. وفي حين تحظى الشهادات باهتمامٍ أكبر في عملية الاختيار، لا توجد سياسة أو تشريعات تنظم عمليتي الاختيار والتعيين (Dampson, 2019) وتبقى المعايير المدرجة ضمن الوظائف الشاغرة غير واضحة.

West Bengal Staff Selection Commission,) 2023). وفي قطر، تتضمن عملية الاختيار امتحانات تنافسية، ومقابلات، وتقييم للكفاءات القيادية (Qatar Ministry of Education and Higher Education, 2020). وفي الإمارات العربية المتحدة، يجمع اختيار مديري المدارس العامة بين الالتزام بالمعايير المهنية والامتحانات التنافسية (Rai and Beresford-Dey, 2023). كما يعمل كثيرٌ من الدول الأفريقية أيضاً على توسيع نطاق معايير الاختيار **(الإطار 3-2)**.

غالباً ما تختلف المتطلبات اللازمة لإدارة المدارس حسب مستوى التعليم أو نوع المدرسة **(الإطار 3-3)**. ففي الصين، يُلزم المتقدمون لمناصب المدارس الثانوية بأن يكونوا قد شغلوا مناصب تدريس عليا في المدارس الابتدائية أو الإعدادية على الأقل ،(أو خبرة سنتين في منصب معاون مدير أو ثلاث سنوات في مناصب الإدارة المتوسطة). ويحتاج مديرو المدارس الابتدائية أو الإعدادية لخمس سنواتٍ من الخبرة في التدريس، وشهادة تدريس، وخدمة في مدرسة في المستوى الأعلى (Chen et al. 2024). وفي كولومبيا، يتم اختيار مديري المدارس على أساس الخبرة والمؤهلات الأكاديمية؛ ففي مستوى التعليم ما قبل المدرسة والمدارس الابتدائية الريفية، يُشترط امتلاك مديري المدارس لشهادة معهد تدريب معلمين، ودرجة الإجازة في التربية أو ما يعادلها، وأربع سنواتٍ من الخبرة على الأقل في التدريس. وتشترط بقية المدارس الابتدائية والثانوية امتلاك المديرين خبرة تدريس لا تقل عن ست سنوات (Aravena, 2020; Colombia Ministry of Education, 2022).

وفي فرنسا، وفقاً للإجراءات المبينة في قانون عام 2020 ومرسوم عام 2023 بشأن مديري المدارس، يتم اختيار مديري المدارس الابتدائية وما قبل الابتدائية من قائمة من المرشحين الذين يتمتعون بالاستقلال الوظيفي (France, Parliament, 2021) لكن يفتقرون إلى الاستقلال القانوني والمالي. ويمتلك مديرو المدارس الثانوية ميزانية خاصة بهم مرتبطة بسلطة محلية (France Government, 2024; France Parliament, 2015; Jarroud, 2023). ويكون مديرو المدارس الابتدائية من المعلمين؛ ولا يُعدون متفوقين على زملائهم. لكن حسب حجم الصف، يمكن استثناؤهم كلياً أو جزئياً من واجبات التدريس (France Ministry of, National Education and Youth, 2021).

يمكن أن تتاثر عمليات استقطاب مديري المدارس واختيارهم بالعوامل السياسية

تعد المحاباة سمةً شائعةً في تعيينات القطاع العام في كثيرٍ من الدول (Colonnelli et al., 2020; Xu, 2018). ومع ذلك يمكن للحد من السلطة التقديرية السياسية في تعيينات مديري المدارس أن يُحسّن متحصلات المدارس (Estrada, 2019).

الإطار 3.3:

تقوم بعض الدول بتنظيم عملية اختيار مديري المدارس الخاصة

يمكن أن تكون قواعد تعيينات مديري المدارس الخاصة هي نفسها في المدارس العامة أو تختلف عنها. ففي جمهورية الدومينيكان، يجب أن يحوز مديرو المدارس الابتدائية الخاصة على مؤهلاتٍ أكاديمية محددة، ودرجة الإجازة في الإدارة والإشراف التربويان، وحدّاً أدنى من سنوات الخبرة. وفي إسبانيا، يُعين مديرو المدارس الخاصة والمدعومة من الحكومة من قِبل المالك، من بين أعضاء الهيئة التعليمية الذين لديهم خدمة لا تقل عن سنةٍ واحدة في المدرسة نفسها، أو ثلاث سنوات في مدرسةٍ أخرى تابعة للمالك نفسه، وذلك وفقاً لمراجعة أغلبية أعضاء مجلس المدرسة وموافقتهم (Spain Government, 1985). وفي إنكلترا في المملكة المتحدة، وبخلاف المدارس العائدة للحكومات المحلية، تتمتع الأكاديميات بالاستقلالية في اتخاذ ترتيباتها الخاصة بتعيين المديرين (Department for Education, 2017; Wilkinson and Long, 2019).

وفي عُمان، تنصّ توجيهات عام 2022 الصادرة عن المديرية العامة للمدارس الخاصة على ضرورة حصول مديري المدارس الخاصة والدولية على موافقة المديرية للبدء بالعمل (Oman Ministry of Education, 2022). وفي أبو ظبي في الإمارات العربية المتحدة، تتضمن معاييرٌ غير ملزمة بشأن اختيار مديري المدارس الخاصة على الخبرة في الإدارة المدرسية، والطلاقة في اللغة الإنكليزية للمدارس التي تُدرس باللغة الإنكليزية (Abu Dhabi Education Council, 2014). وفي ماكاو في الصين، تمّ تحديد معايير تعيين مديري المدارس في قانون مؤسسات التعليم غير العالي الخاص (Chen et al., 2024).

يمكن أن يكون للمدارس الدينية شروطها المحددة بشأن تعيينات مديري المدارس؛ فقد كانت المدارسة الكاثوليكية تُدار تقليدياً من قِبل رهبانيات دينية ويشرف عليها كاهن الرعية (Brinig and Garnett, 2014) لكن تدريجياً أصبح الموظفون العلمانيون هم الغالبية. وفي الولايات المتحدة، شكّل الموظفون الدينيون حتى 74٪ من أعضاء هيئة التدريس والإدارة بدوام كامل في عام 1960، و29٪ في عام 1980 وأقل من 3٪ في عام 2020 (McDonald and Schultz, 2020; NCEA, 2018.). لقد أدت الزيادة في أعداد الموظفين العلمانيين إلى تغييراتٍ في الحوكمة، حيث انتقلت السلطة إلى مجالس استشارية أو محدودة الاختصاص. وفي أستراليا، يجب أن يكون قادة المدارس الكاثوليكية معلمين كاثوليك مؤهلين وذوي خلفية ومعرفة وإلتزام مرتبطين برسالة المدرسة (Catholic Schools Office Diocese of Lismore, 2018). وفي غانا، يُفترض بمديري المناطق التشاور مع المديرين الإقليميين عند تعيين المتقدمين العلمانيين كمديري مدارس كاثوليكية لكن نادراً ما يقومون بذلك (Domfeh-Boateng, 2022). وفي أيرلندا، شكّلت السلطات الدينية مجالس أمناء للمدارس وسياساتٍ تتوافق مع قيمها، إذ تدير هذه المجالس المدارس بينما يعالج مديرو المدارس ونوابهم الشؤون الإدارية اليومية وتنفيذ السياسات (European Commission, 2023). وفي جنوب أفريقيا، نشر المعهد الكاثوليكي للتعليم دليلاً توجيهياً لمديري المدارس المبتدئين يسلّط الضوء على ضرورة الإلمام بالتعليم الكاثوليكي والالتزام بقيم مدارسهم (McCormick and Faller, 2012).

في البرازيل، يمثل التعيين السياسي عمليةً معترفاً بها **(الإطار 3-4)**. وفي تشيلي، عزّزت عملية اختيار كبار المديرين العموميين من فعالية مديري المدارس (Cabrera, 2022) ومتحصلات (نتائج) التعليم (Muñoz and Prem, 2024). لكن توجد تباينات إقليمية كبيرة في تنفيذها. ففي عام 2016، تمّ اختيار فقط 12٪ من مديري المدارس في إقليم أريكا وباريناكوتا مقابل 69٪ في إقليم ماغالانز بوساطة هذه العملية (Aravena, 2020; Chile Agency of Quality Education, 2016). وفقاً لهذه العملية، تقوم لجنة تضم ممثلي المعلمين بدعمٍ من شركة خارجية لإدارة الموارد البشرية بالاختيار المسبق للمرشحين، لكن تبقى الكلمة الفصل للمحافظ، وفي حال ألغى عملية الاختيار يتعين إجراء مسابقة جديدة (Chile National Congress, 2011) تترتب عليها تكاليف لا سيما بالنسبة للبلديات الصغيرة. وقد وجدت دراسةٌ لمديري المدارس الذين تركوا مناصبهم بعد أقل من سنتين أنّ العوامل السياسية قد أدت دوراً أساسياً في قراراتهم (Diaz et al., 2019).

وفي جورجيا، كان التأثير السياسي المحتمل في استقطاب مديري المدارس محور تركيز احتجاجات الطلاب. ففي عام 2023، لم يتم تعيين مديرين في أكثر من ثلث المدارس وهذه حقيقة مرتبطة بعوامل سياسية (Publika, 2023). في العام الدراسي 21/2020، لم تُعِد وزارة التربية تعيين 112 مدير مدرسةٍ عامة. أبرزت الأبحاث أنّه، في الغالبية العظمى من هذه الحالات، كان الرأي الحاسم لأجهزة أمن الدولة (Transparency International, 2022; 2023). وفي إسرائيل، تقوم لجنةٌ بفرز الأفراد المتطلعين لمنصب مدير مدرسة ومقابلتهم. لكن يمكن أن تؤثر العوامل السياسية في التوظيف (Arar, 2018; Arar and Abu-Asbah, 2013).

> يمكن للحد من السلطة التقديرية السياسية في تعيينات مديري المدارس أن يُحسّن متحصلات المدارس

الإطار 4.3:

في البرازيل، يمثل التعيين السياسي أسلوباً رسمياً في اختيار مديري المدارس

توجد ثلاث عمليات اختيار رئيسة في البرازيل هي التعيين السياسي والانتخابات والاختيار المفتوح (Pereda et al., 2019). بموجب العملية الأولى، قد يختار السياسيون المحليون مديري المدارس وفقاً لعوامل غير الجدارة أو المؤهلات.وتختلف عملية اختيار مديري المدارس حسب الولاية والبلدية (Ferreira, 2023). من بين الوحدات الاتحادية البرازيلية الـ 27، تعتمد ساو باولو فقط على المنافسات العامة حصرياً في اختيار مديري المدارس (Todos pela Educação and Itaú Social, 2022).

وقد توجد صيغٌ متعددة لاختيار مديري المدارس في كل ولاية. ففي عام 2022، كانت أكثر أساليب الاختيار شيوعاً بترتيبٍ تنازلي هي الانتخابات (56٪) والتعيين السياسي (48٪) والاختيار على أساس تقديم مقترح («خطة إدارة») (33٪) أو المؤهلات والشهادات (30٪). في حالة الانتخابات، يشارك فيها الطلاب والوالدون والمعلمون وموظفو المدرسة الدائمون، وفي بعض الحالات القادة المحليون – وتعطي ربع الولايات أهمية أكبر لأصوات المعلمين وموظفي المدارس. وفي ثلاثة أرباع حالات التعيين، كان وزراء التربية هم المسؤولون عنها، على الرغم من مشاركة مديري إدارات التربية والمحافظين ورؤساء البلديات والحلفاء السياسيين في الاختيار. وكان التعيين السياسي أقل شيوعاً (35٪) في عواصم الولايات (Simielli et al., 2023).

تُظهر البيانات المستقاة من نظام تقييم التعليم الأساسي لعام 2019، المعروف باسم Saeb، وتعداد المدارس لعام 2020 إلى جانب مسوحات محاكم التدقيق الحكومية أنّ أكثر من نصف مديري المدارس تمّ تعيينهم سياسياً (55٪)، وكان ربعهم قد تمّ انتخابه من قِبل مجتمعات المدارس مع عملية اختيار واعتماد أو دونها. تسود التعيينات السياسية في أقاليم الشمال والشمال الشرقي وفي المدارس البلدية على امتداد البرازيل. وتعد هذه هي الصيغة الوحيدة للاختيار في خمس ولاياتٍ وست عواصم ولايات. إنّ أكثر من 80٪ من تعيينات مديري المدارس في كلٍّ من أمابا والأمازون ومارانهاو وباريبا وروورايما هي سياسية (Simielli et al., 2023). ومع ذلك، يعتقد فقط 5٪ من مديري المدارس أنّ التوصيات من وزارة التربية، دون أن ترافقها عملية اختيار رسمية، تمثل أسلوباً ملائماً في اختيار المهنيين لأداء أدوارهم (Todos pela Educação and Itaú Social, 2022).

تجري حالياً بعض التغييرات، إذ يسعى المقصد 19 من الخطة الوطنية للتعليم ليكون اختيار مديري المدارس قائماً على أساس الجدارة والأداء وليس عبر التعيينات السياسية، وأن يشمل المشاورات العامة مع مجتمع المدرسة (Pena et al., 2021). وينصّ قانون عام 2023 بشأن تمويل التعليم على ضرورة ربط جزءٍ من التمويل الحكومي للتعليم مع مؤشرات جودة التعليم، وأن يكون أحدها نظاماً قائماً على الكفاءة لاختيار مديري المدارس (Brazil Federal Ministry of Education, 2023). وفي استجابتها لهذا القانون، تتبنى بعض الولايات الأنظمة القائمة على الجدارة. وتسعى ولاية بارايبا لتحسين الحوكمة وتعزيز التعليم والتعلّم في المدارس العامة، بما في ذلك بوساطة إجراءات اختيار مديري المدارس القائمة على الجدارة (Silva, 2023).

وُجد أنّ مديري المدارس الذين تمّ اختيارهم بوساطة الامتحانات العامة أو الامتحانات العامة والانتخابات يمتلكون خصائص إدارية أفضل مقارنةً بالذين تمّ اختيارهم من قِبل الموظفين الفنيين والسياسيين (Pereda et al., 2019). كما تبين أنّ التغييرات السياسية في البلديات تؤدي إلى ارتفاع معدلات استبدال الموظفين في المدارس الخاضعة لسيطرة الحكومات البلدية وكذلك تراجعاً في درجات الاختبارات بمقدار 0.05 إلى 0.08 انحرافاً معيارياً، وهو ما يبقى مهماً إحصائياً، حتى بعد ثلاث إلى خمس سنوات من الانتخابات (Akhtari et al., 2022).

تؤثر المعايير والعمليات والتحيزات الشخصية في اختيار مديري المدارس

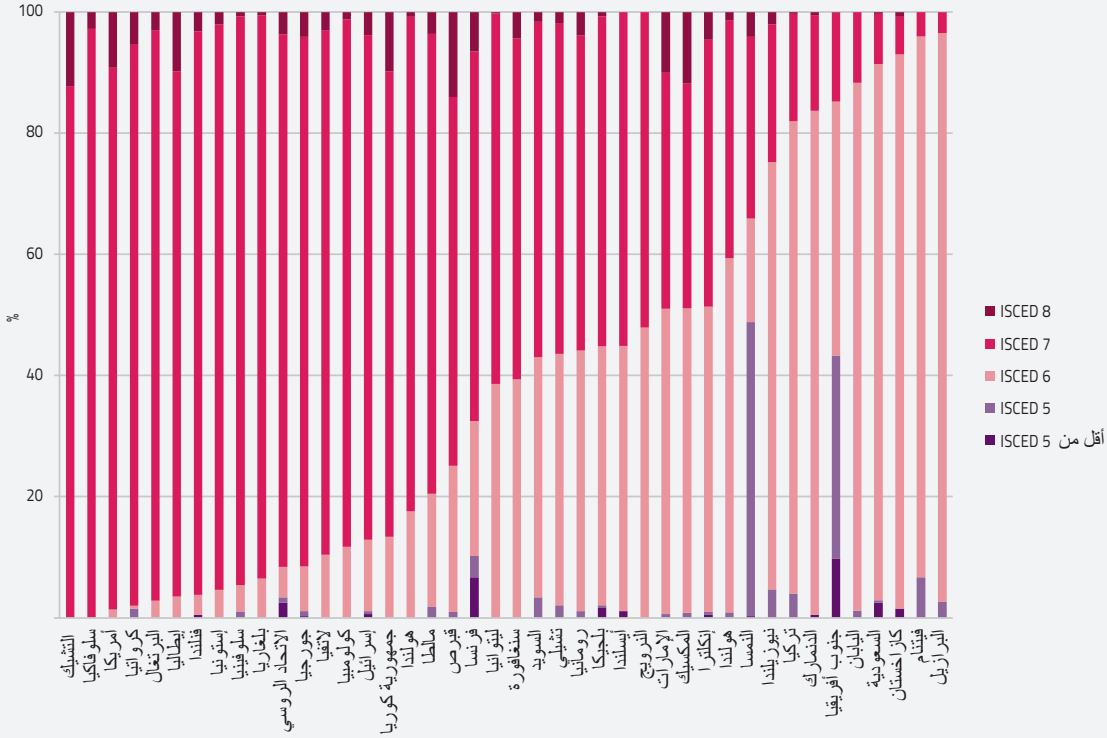
توجد اختلافاتٌ في خصائص مديري المدارس المهنية والديمغرافية والاجتماعية، وذلك بين الدول وضمنها، إذ يمكن للتعليم والخبرة والعمر والجنس والعِرق أن تؤثر في عملهم ودوافعهم وعلاقاتهم مع مجتمع المدرسة، وفي النهاية، في تأثيرهم في متحصلات التعليم.

مستويات تعليم مديري المدارس وخبراتهم متباينة

تتباين الخلفيات الأكاديمية لمديري المدارس حسب الدولة، ما يعكس مستويات إكمال التعليم وسياسات الاستقطاب. ففي 47 نظاماً تعليمياً شملها المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، وغالبيتها من الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والمرتفع، لم يمتلك 4٪ من مديري المدارس الإعدادية درجة الإجازة، وحاز 36٪ على الإجازة و60٪ على الماجستير أو الدكتوراه. وفي التشيك وسلوفاكيا، حاز جميع مديري المدارس على مؤهل دراسات عليا؛ وفي البرازيل وفيتنام حاز عليها فقط 4٪ منهم **(الشكل 3-1)**.

تنسجم هذه النتائج بشكلٍ كبير مع نتائج 39 نظاماً تعليمياً تتضمن عدداً قليلاً من الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى ومنها مصر ولبنان والمغرب، التي شاركت في دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS عام 2019. من بين طلاب المرحلة الإعدادية (الصف 8)، 2٪ منهم لم يمتلك مديرهم درجة الإجازة، و43٪ حاز مديرهم على درجة الإجازة، و55٪ كان مديرهم يحمل شهادة دراسات عليا. في المسح نفسه، من بين طلاب المدارس الابتدائية، أكثر بقليل من (5٪) منهم كان مديرهم لا يحمل درجة الإجازة (Mullis et al., 2020).

الشكل 1.3:
تتباين المؤهلات الأكاديمية لمديري المدارس حسب الدول
مديرو المدارس الإعدادية حسب المؤهلات الأكاديمية، أنظمة تعليم مختارة في دول ذات دخل متوسط ومرتفع، 2018



ملاحظات: ISCED = التصنيف الدولي الموحد للتعليم إسكد. المستويات الأربعة المشار إليها هي العالي قصير الأجل (5)، والإجازة (6)؛ والماجستير (7) والدكتوراه (8).
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig3_1
المصدر:OECD (2019)

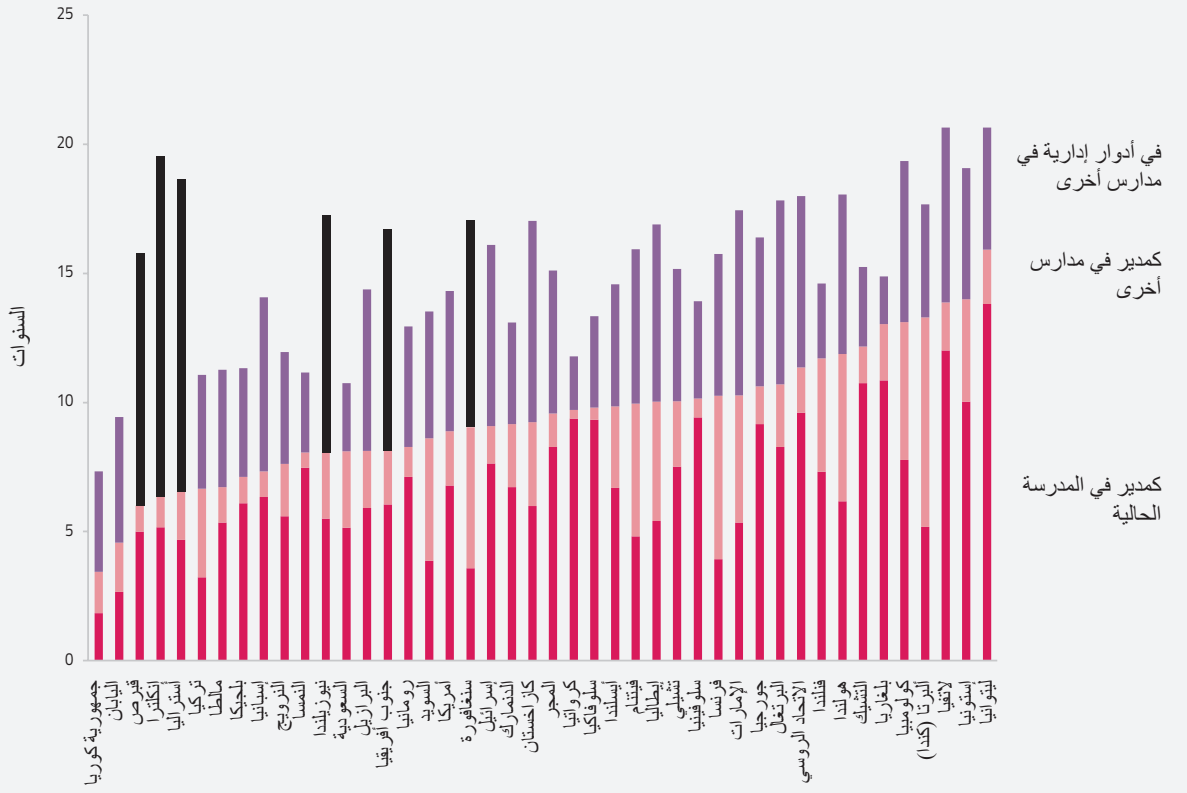
تعكس الاختلافات في خبرات مديري المدارس حسب الدولة العوامل الديمغرافية وسياسات الاستقطاب المرتبطة بالأقدمية أو التنقل في المناصب الإدارية. أظهر المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 أنّ مديري المدارس الإعدادية قد امتلكوا، بالمتوسط، 20 سنة خبرة في التعليم، وتتراوح هذه المدة من 11 سنةً في المملكة العربية السعودية إلى 30 سنةً في قبرص. وكان متوسط مدة الخدمة 10 سنوات، منها 7 سنوات في المدرسة الحالية. وفي اليابان وجمهورية كوريا، كان متوسط مدة الخدمة أقل من 5 سنوات، بينما تراوح في كولومبيا ودول البلطيق من 13 إلى 16 سنةً. وامتلك مديرو المدارس في دول أوروبا الشرقية بما فيها بلغاريا والتشيك والاتحاد الروسي أطول مدة خدمة في مدرستهم الحالية (10 سنوات أو أكثر) **(الشكل 3-2)**. وامتلك مديرو المدارس في دول الكومنولث مثل أستراليا وقبرص ونيوزيلندا وسنغافورا وجنوب أفريقيا وإنكلترا (المملكة المتحدة) ضعف مدة الخبرة السابقة في أعمال أخرى ضمن إدارة المدارس (10 سنوات) مقارنةً بما يمتلكه الآخرون في بقية أنظمة التعليم (5 سنوات)، وهو ما يعكس اختلاف المسارات المؤدية إلى إدارة المدارس.

كما قد تختلف خبرة مديري المدارس حسب نوع المدرسة وموقعها. ففي الولايات المتحدة، يبلغ متوسط مدة خبرة مدير المدرسة سبع سنوات في المدارس العامة وتسع سنوات في المدارس الخاصة (Taie et al., 2022). وغالباً ما يُعتمد على مناصب إدارة المدارس في المناطق الريفية والمحرومة كنقطة بداية، ما يؤدي إلى ارتفاع معدلات الدوران وعدم الاستقرار (Heffernan, 2021; Snodgrass Rangel, 2018).

أعداد النساء مديرات المدارس أقل من أعداد النساء المعلمات

على الرغم من كونهن يمثلن الغالبية من قوة عمل المعلمين، يوجد ضعف في تمثيل النساء في إدارة المدارس، إذ يواجهن عوائق مهنية واسعة النطاق (Asadullah, 2024). وتتضمن المعيقات الشائعة التوقعات الاجتماعية الثقافية، والصور النمطية والتحيّزات الجنسانية (Qin et al., 2019)، والافتقار إلى الشبكات والتوجيه، وصعوبات الموازنة بين مسؤوليات العمل والأُسرة (Lee and Mao, 2020)، وضعف الثقة، وتدني الكفاءة الذاتية (Adamu, 2023; Martínez et al., 2021). كما منع التمييز وسياسات الاستقطاب الغامضة النساء من

الشكل 2.3:
في الدول الأغنى، يتباين متوسط مدة خدمة مدير المدرسة بثلاثة أضعاف
مديرو المدارس الإعدادية حسب الخبرة الإدارية ومدة الخدمة، أنظمة تعليم مختارة في دول ذات دخل متوسط ومرتفع، 2018



ملاحظات: في الدول الممشار إليها بجزء أسود من العمود، أمضى مديرو المدارس ما لا يقل عن 10 سنوات في أدوار أخرى في إدارة المدارس.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig3_2
المصدر: OECD (2019)

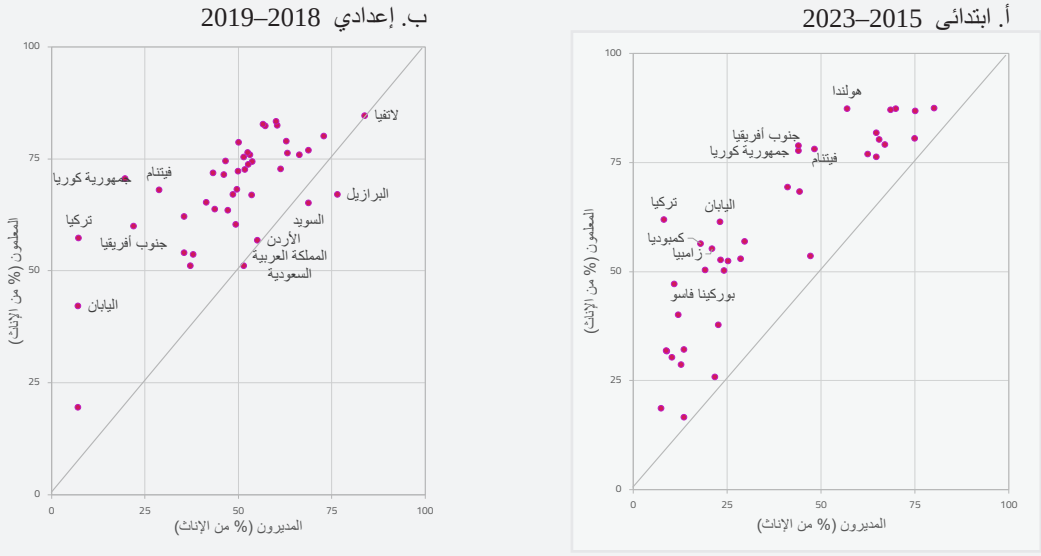
من الوصول إلى مناصب القيادة في كثيرٍ من الدول (Tintoré et al., 2020). وقد يتم تفصيل إعلانات الشواغر لتجذب المتقدمين الذكور وبهذا يتم إطالة عدم المساواة (Seawell, 2015). يمثل ما تقدم خسارةً لنظام التعليم إذ يمكن لمديرات المدارس إغناء عملية صنع القرار برؤىً مختلفة وتعزيز بيئاتٍ مدرسية أكثر شموليةً (Alban Conto et al., 2023).

> يمكن لمديرات المدا رس إغناء عملية صنع القرار برؤىً مختلفة وتعزيز بيئاتٍ مدرسية أكثر شموليةً

ضمن نحو 40 دولةً تمتلك مشاهدات عن التعليم الابتدائي والثانوي، كانت نسبة مديرات المدارس بالمتوسط أقل بـ 20 نقطةً مئوية على الأقل من نسبة المعلمات الإناث. وفي التعليم الابتدائي والإعدادي، كانت الفجوة لا تقل عن 30 نقطةً مئوية في اليابان وجمهورية كوريا وجنوب أفريقيا وتركيا وفيتنام. ويظهر المسح الدولي للتعلم والتعلّم TALIS لعام 2018 أنّ نسبة مديرات المدارس الإناث كانت تقريباً تعادل أو تتجاوز نسبة المعلمات الإناث فقط في البرازيل والأردن ولاتفيا والمملكة العربية السعودية والسويد **(الشكل 3-3)**. وتنمو نسبة مديرات المدارس الإناث ببطء في كثيرٍ من الدول كما في الولايات المتحدة (Taie et al., 2022).

على الرغم من إعلان كثيرٍ من الدول أنّ المساواة الجنسانية في التعليم هي أولوية لها، تواجه النساء عقباتٍ في سعيهن ليصبحن مديرات مدارس (Asadullah, 2024). ففي تشيلي، يدّعى أنّ

الشكل 3-3:
احتمال أن تصبح النساء مديرات مدارس أقل بكثير من أن يصبحن معلمات
نسبة الإناث مديرات المدارس والمعلمات حسب نظام التعليم، دول مختارة



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig3_3

المصدر: المسح الدولي لتقييم التعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، وبرنامج تحليل أنظمة التعليم في مؤتمر CONFEMN لعام 2019، ومقاييس التعليم الابتدائي لجنوب شرق آسيا لعام 2019.

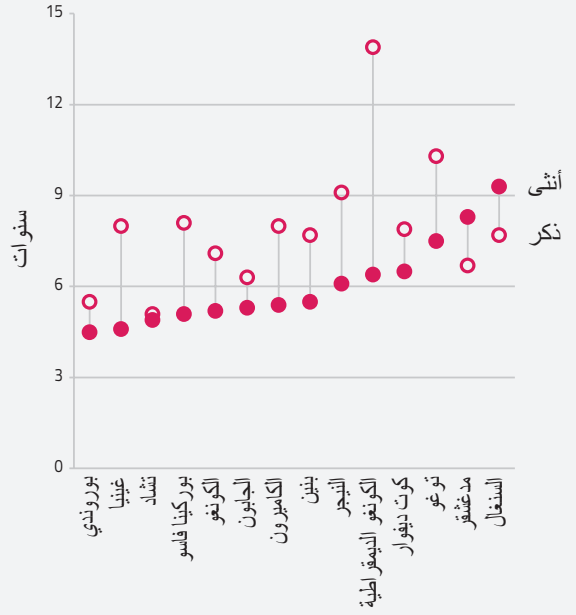
تأثير رؤوساء البلديات في القرارات النهائية كان سلبياً على المتقدمات الإناث إلى عملية الاختيار، في حين لم تعالج برامج التدريب على القيادة المدرسية بشكلٍ كافٍ مسألة المساواة الجنسانية (Arroyo and Bush, 2021). وفي الصين، تقف العوائق الشخصية مثل واجبات الأسرة والرعاية، وكذلك الصور النمطية الجنسانية والتأثيرات المجتمعية في الهوية والأدوار والقيادة في طريق تحسين التوازن الجنساني على الرغم من وجود سياساتٍ وقوانين وطنية لمعالجة هذه المسألة (Wang and Gao, 2022).

في إندونيسيا، يميل تعيين مديري المدارس إلى الاعتماد على الروابط الشخصية مع مسؤولي المناطق وليس على الكفاءات والمؤهلات، وهو ما يُعتقد أنّه يضر بالنساء (Gaol, 2021). وفي جنوب أفريقيا، تُشكّل النساء 70٪ من المعلمين و 39٪ من مديري المدارس العامة الابتدائية والإعدادية فقط، مع حدوث تغييرٍ طفيف منذ عام 2011، حتى عندما تكون المعلمات أكثر تأهيلاً من نظرائهن الذكور (Zuze, 2023). تحظى النساء بتمثيلٍ أفضل في الإدارة الوسطى، إذ ترتفع نسبة الإناث اللواتي يرأسن أقساماً من 61٪ في عام 2012 إلى 66٪ في عام 2021 (Wills and Böhmer, 2023). تنشأ التحديات بسبب الافتقار إلى التوجيه القيادي، وضعف المؤهلات، والتدريب غير الكافي على أدوار القيادة (Khoza, 2019). فقد أفادت المديرات المعينات حديثاً في مقاطعات غاوتينغ، ليمبوبو ومبومالانغا بتعرضهن لحالات تمييز، وتمرد، وعدم احترام، وتخريب (Nel and Govender, 2023). وفي تركيا، لم يتغير التوازن الجنساني على الرغم من وجود اللوائح التنظيمية الهادفة إلى دعم وجود المزيد من المديرات في المدارس المختلطة وغير المختلطة (Bayır and Dönmez, 2020).

(يوجد خللٌ كبيرٌ في التوازن الجنساني في دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الناطقة باللغة الإنكليزية. ففي زيمبابوي، تشكّل النساء 29٪ من مديري المدارس الابتدائية و65٪ من المعلمين، و16٪ من مديري المدارس الثانوية و48٪ من المعلمين (Moyo et al., 2020). وفي أرتيريا، شكّلت النساء 6.5٪ فقط من مديري المدارس الابتدائية وحتى أقل من ذلك في المدارس الثانوية (Eritrea, Ministry of Education and GPE, 2019). وفي إثيوبيا، كان فقط 12٪ من مديري المدارس الابتدائية و7٪ من مديري الثانوية من النساء في عام 2021، بينما كان هناك مديرتا مدرستين في إقليم الصومال في عام 2019 (Education Development Trust, 2022). وفي رواندا، على الرغم من ارتفاع نسبة النساء في مناصب صنع القرار (مثلاً 61٪ في مجلس الشعب) (Tindimwebwa et al., 2023)، كان أقل من 30٪ من مديري المدارس من الإناث (Hakizimana, 2022).

وفي دول أفريقيا الناطقة بالفرنسية، وفقاً لمسح إنجازات التعلّم PASEC لعام 2019، كانت المسألة تتعلق بشكلٍ أقل بالتفاوت في وجود النساء بين المناصب التعليمية والإدارة المدرسية، بل كانت بشكلٍ أكبر حول تدني النسب بشكلٍ إجمالي، ففي الدولة الوسيطة، تشغل النساء 16٪ فقط من إدارات المدارس الابتدائية.

الشكل 4.3:
في أفريقيا الناطقة بالفرنسية، تمتلك الإناث خبرةً أقل في الإدارة المدرسية مقارنةً بالذكور
عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، دول أفريقيا الناطقة بالفرنسية 2019



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig3_4
المصدر: Alban Conto et al. (2023)

كما توجد نسب متدنية في غينيا (10٪) وبوركينا فاسو (11٪)، بينما تتميز مدغشقر بكونها خارج المجموعة إذ أنّ 48٪ من مديري المدارس فيها من النساء. وفي الدولة الوسيطة، تمتلك النساء خبرة إدارية أقل بـ 2.4 سنوات عن الرجال (الشكل 3-4). كما تميل المدارس الابتدائية التي تقودها النساء لتكون في المناطق الحضرية وتكون البنية التحتية فيها أفضل (Alban Conto et al., 2023). ويظهر تحليل حديث استخدم بيانات إدارية أنّ نحو 5٪ من مديري المدارس في تشاد هم من النساء، وتتراوح هذه النسبة بين 3٪ في المناطق الريفية و11٪ في المناطق الحضرية، ومع ذلك تحقق المدارس المجتمعية التي تقودها النساء معدلات تسربٍ أقل بـ 5.3 نقطة مقارنةً بالمدارس التي يديرها الرجال (Gouëdard et al., 2023).

”

في أفريقيا الناطقة بالفرنسية، تشغل النساء 16٪ فقط من إدارات المدارس

“

يعني تراجع مستوى خبرة النساء في المناصب الإدارية أنّه من غير المحتمل أن يستوفين معايير الاستحقاق والترقية للتقدم. ففي ولاية تكساس الأمريكية، يمتلك المعلمون الذكور المعتمدون فرصاً أفضل بـ 20٪ من الإناث في تولي مناصب إدارة مدارس (Davis et al., 2017). ويزداد احتمال حصول النساء على منصب مساعد أو نائب مدير مدرسة ولكن ليس مديراً (Goldring et al., 2021).

”

يحاول 11٪ من الدول تعزيز التنوّع الجنساني في اختيار مديري المدارس بتطبيق تدابير محددة.

“

يمكن الحد من التحيزات الجنسانية في الاستقطاب عبر اتباع إجراءاتٍ مستقلة عن الفروقات الجنسانية، وتطبيق بروتوكولات موحّدة لتقييم الطلبات وتقديم التدريب الجنساني (Gaol, 2021; Martınez et al., 2021). تبين ملفات الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER أنّ 11٪ من الدول تحاول تعزيز التنوّع الجنساني في اختيار مديري المدارس بتطبيق تدابير محددة. ففي إثيوبيا، قامت الحكومة بتطبيق تدابير العمل الإيجابي لضمان حصول النساء على 30٪ من جميع المناصب المموّلة حكومياً بما في ذلك مديرو المدارس (Melka and Warkineh, 2022). كما وضعت الحكومة خطةً استراتيجية بشأن مديرات المدارس (Ethiopia Ministry of Education, 2023). وتنصّ التعليمات الإدارية بشأن عملية اختيار مديري المدارس في مدينة أديس أبابا على إعطاء الأولوية للمتقدمات الإناث في حال تعادلهن مع المتقدمين الذكور (Addis Ababa Administration Public Service and Human Resource Development Bureau, 2012; Ethiopia Ministry of Education, 2014). وفي جنوب أفريقيا، في أثناء عملية تعيين مديري المدارس، يجب على لجنة المقابلات الالتزام بمبادئ الإنصاف والتصحيح والتمثيل الواردة في إجراءات إدارة شؤون الموظفين لعام 2022 (South Africa Department of Basic Education, 2022). كما أنشأت وزارة التعليم الأساسي شبكات دعم للترويج لمشاركة النساء في إدارة التعليم (Mestry, 2022; Moorosi et al., 2020; South Africa Department of Basic Education, 2021). تسعى توغو، في إطار خطتها لقطاع التعليم 2020-2030، لاتخاذ خطواتٍ تعزز وجود عددٍ أكبر من المديرات (Education Development Trust, 2022; Togo Government, 2020).

يجهد بعض الدول لتحقيق التنوع في اختيار مديري المدارس

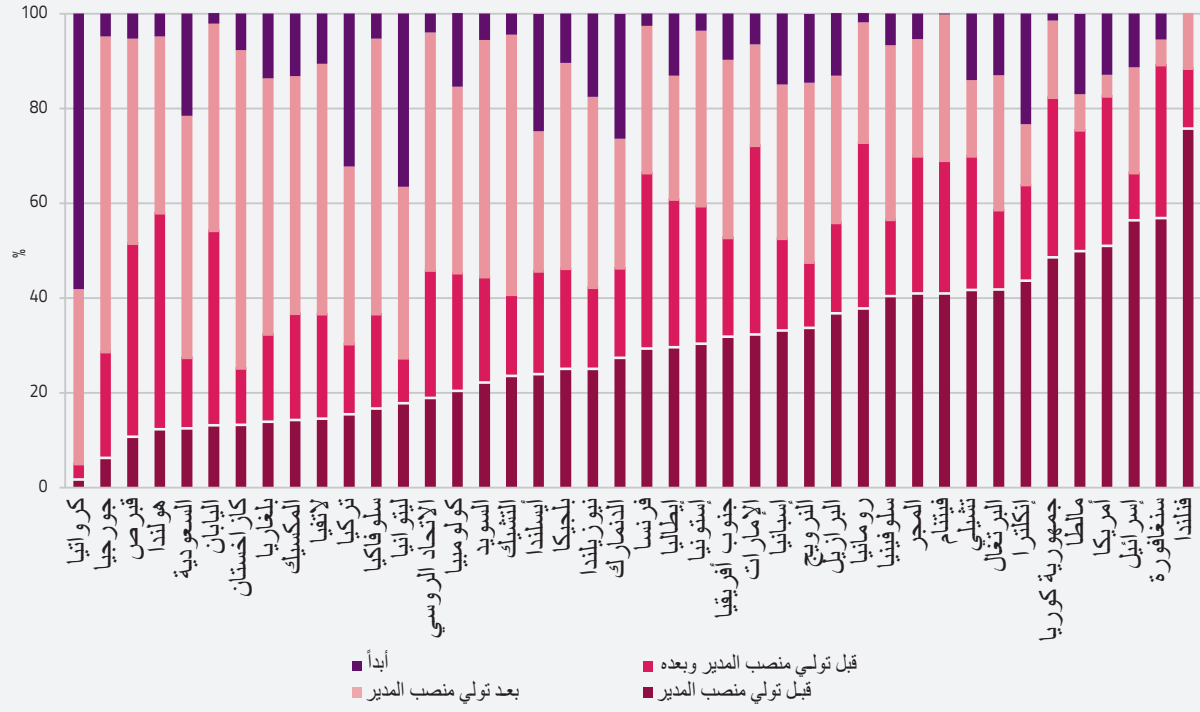
من الضروري أن يمثل مديرو المدارس التركيب الديمغرافي للسكان ليتمكنوا من الاستجابة للشمول الثقافي، وهذا شرطٌ مسبق لتلبية احتياجات مجتمع الطلاب المتنوّع. ومع ذلك، في كثيرٍ من الدول لم يقابل زيادة التّنوّع في مجتمعات المدارس تنوّعاً في القيادة التعليمية (Grissom et al., 2017; Lee and Mao, 2020; Mongeau, 2017).

في أوروبا، تجهد أنظمة التعليم من أجل تحقيق التمثيل في سياقٍ تزداد فيه أعداد الطلاب المهاجرين (Donlevy et al., 2015)، إذ يميل المعلمون إلى أن يكونوا من مجتمعات الأغلبية وأحاديي

الشكل 5.3:

نسبياً يبدأ عددٌ قليل من مديري المدارس خدمتهم وقد أتموا دورةً في الإدارة المدرسية

النسبة المئوية لمديري المدارس الإعدادية الذين اتبعوا برنامجاً أو دورةً في الإدارة المدرسية أو تدريباً على إدارة المدرسة، حسب التوقيت، دول مختارة ذات دخل متوسط ومرتفع، 2018



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig3_5

المصدر: OECD (2019a)

اللغة ومن الطبقة الوسطى (Brown et al., 2022; Brunold et al., 2017). وفي إنكلترا، المملكة المتحدة، يُشكّل الطلاب السود، والآسيويون ومن الأقليات العرقية 32٪ و 29٪ من الملتحقين بالمدارس الابتدائية والثانوية على التوالي، ولكن كان 2٪ فقط من مديري المدارس من هذه الفئات في عام 2020 (Miller, 2020; 2021). وفي هنغاريا، يتم تفضيل المرشحين من الأقليات العرقية للمدارس التي تعتمد لغتي تدريس أو حيث يكون أغلبية الطلاب من إحدى الأقليات (European Commission, 2024). وفي مدارس لغات الأقليات في رومانيا، يجب أن يكون أحد الموجهين معلماً مؤهلاً من الأقليات ويُجيد لغة الأقلية (Romania Parliament, 2011).

وفي الولايات المتحدة، كان 77٪ من مديري المدارس و45٪ من الطلاب فقط من البيض في العام الدراسي 21/2020، في حين كان 9٪ من مديري المدارس و28٪ من الطلاب من أصولٍ إسبانية (Taie et al., 2022). وفي ولاية تكساس، كانت فرصة أن يصبح المعلمون من أصولٍ إسبانية مديري مدارس أقل من المعلمين البيض بـ 14٪ (Crawford and Fuller, 2017). توقف عوامل مثل الاستقطاب غير الرسمي، وظروف العمل الصعبة، وضعف الدعم، ونماذج القدوة والموجهين البعض عن التقدم لشغل مناصب قيادية (Lee and Mao, 2020). يدعو قانون «نجاح كل طالب» لعام 2015 الولايات إلى دعم جهود «استقطاب والاحتفاظ بـ .... مديري المدارس، أو غيرهم من قادة المدارس الفعّالين في تحسين إنجازات الطلاب الأكاديمية ومنهم المعلمون الفعالون من مجموعات الأقليات الأقل تمثيلاً».

وفي جنوب أفريقيا، التي ماتزال تعالج من إرث الفصل العنصري، تمّ انتقاد عملية تعيين قادة المدارس على خلفية ضعف الشفافية في معايير الاختيار وهو ما يؤدي إلى المحاباة في ترشيح المتقدمين (Mampane, 2021). وفي المدارس ذات الامتياز تاريخياً، تميل الهيئات الحاكمة إلى تعيين مديري مدارس من البيض غالباً (Jansen and Kriger, 2023). ويواجه مديرو المدارس السود الذين يعينون في المدارس ذات الامتياز تدقيقاً مفرطاً من الوالدين وشكوكاً بشأن كفاءتهم (Davids, 2023).

تحتاج الدول إلى بذل المزيد من الجهد من أجل إعداد قادة المدارس وتدريبهم

بما أنّ مهارات القيادة والإدارة تعد عاملاً حاسماً في تحسين متحصلات التعليم، فإنّ قادة المدارس الذين تمّ تدريبهم ليكونوا معلمين جيدين فقط ليسوا مُعدين بشكلٍ جيد لأداء أدوارهم. ومع ذلك، فإنّ توفير التدريب الكافي وفي الوقت المناسب والمنظم والملائم

يمثل تحدياً (Bush, 2018; Sampat et al., 2020). غالبية مديري المدارس الإعدادية في الـ 74 نظاماً تعليمياً الغنية غالباً التي شملها المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، قد أتموا في وقتٍ ما خلال عملهم برنامجاً أو دورةً تشتمل في أحد عناصرها على تدريب للمعلمين (92٪)، أو الإدارة المدرسية أو تدريب مديري المدارس (88٪) أو قيادة التدريس (84٪). وفي حالة الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين، فقد أتمّ 30٪ من مديري المدارس برنامجاً أو دورةً قبل تولي مهامهم، و24٪ فعلوا ذلك قبل البدء بأدوارهم وبعده، و34٪ فعلوا ذلك فقط بعد بداية العمل.

يوجد تباين مثير للاهتمام بين الدول. ففي أحد طرفي النقيض، في كرواتيا، فإنّ 58٪ من مديري المدارس لم يشاركوا أبداً في أي برنامج أو دورةٍ تدريبية حول إدارة المدارس أو تدريب المديرين؛ وفي الطرف الآخر، تمّ تدريب 75٪ من مديري المدارس في فنلندا قبل تولي مناصبهم – ولم يوجد أي مدير مدرسة غير مؤهل بالكامل. تغطي دورة القيادة لمديري المدارس القانون العام والإدارة بينما تركز الدورات الجامعية على القيادة والإدارة التربوية (Lahtero et al., 2019). أما أنظمة التعليم الأخرى التي لم يلتحق منها ما لا يقل عن خُمس مديري المدارس ببرنامج أو دورة في الإدارة المدرسية فضمت الدنمارك وآيسلندا وليتوانيا والسعودية وتركيا وإنكلترا (المملكة المتحدة). وكانت بلغاريا وقبرص وجورجيا واليابان وكازاخستان والمكسيك وهولندا وسلوفاكيا من بين الدول التي اتبع فيها أقل من خُمس مديري المدارس برنامجاً أو دورةً في الإدارة المدرسية قبل تولي مناصبهم **(الشكل 3-5)**.

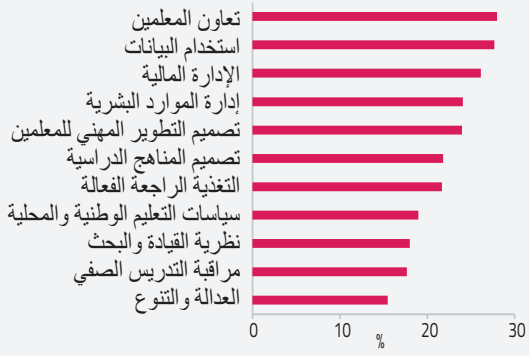
تحول تركيز الإعداد والتطوير المهني من الإدارة المدرسية بما فيها التمويل وإعداد الموازنات إلى قيادة التدريس (Hackmann, 2016; Hallinger et al., 2020)، وذلك مع إضافة معايير وبدء تغيّر التوقعات. وفي المغرب، تمّ إدخال برنامج تدريبي إلزامي مدته 12 شهراً لمديري المدارس الجُدد في عام 2015، بحيث يغطي قيادة التدريس وتقييمها (Maghnouj et al., 2018).

من المحتمل أيضاً أن تتباين احتياجات الإعداد والتطوير المهني حسب خلفية مدير المدرسة وخبرته والسياق المؤسساتي. فقد أظهرت مراجعةٌ لاحتياجات التطوير المهني عند مديري المدارس الإعدادية في 47 نظاماً تعليمياً في سياق المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 أنّ 15٪ احتاجوا للتدريب على الإنصاف والتنوّع، و28٪ على استخدام البيانات، و28٪ على التعاون بين المعلمين. وقد عبّر مديرو المدارس في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD الأغنى عن مستوىً أقل نوعاً ما من الاحتياجات بما يعادل 3 نقاط مئوية بالمتوسط. وتمّ تحديد أقل الاحتياجات في إنكلترا (المملكة المتحدة) (3٪) والدنمارك (6٪) مقارنة بمديري المدارس في أنظمة التعليم من شرق وجنوب شرق آسيا ذات الاحتياجات الأعلى بكثير، حيث كان متوسط الاحتياج 43٪ في اليابان؛ و64٪ في فيتنام؛ و71٪ في شنغهاي في الصين **(الشكل 3-6)**.

الشكل 6.3:

أفاد ربع عدد مديري المدارس عن حاجتهم للتطوير المهني

النسبة المئوية لمديري المدارس الذين أبلغوا عن مستوىً عالٍ من الحاجة للتطوير المهني، حسب المجال الفني ومجموعة الدول، دول مختارة ذات دخل متوسط ومرتفع، 2018



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig3_6

المصدر: OECD (2019a)

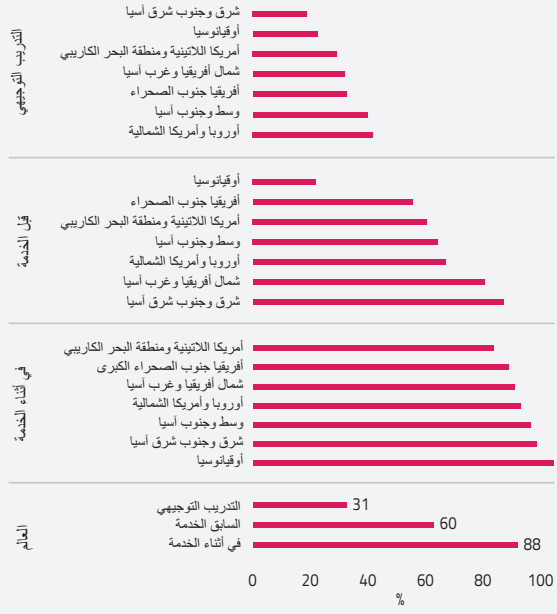
كما ظهرت احتياجاتٌ أكبر في المدارس الريفية بما في ذلك في بلجيكا وكرواتيا والبرتغال؛ في المدارس الحكومية؛ وفي المدارس التي يرتفع فيها تركيز الطلاب المحرومين (OECD, 2019).

وفقاً لمعايير القيادة المدرسية المنصوص عليها في إطار العمل القاري الأفريقي للمعايير والجدارات لمهنة التعليم، يدعو مديرو المدارس في أفريقيا لتقديم الدعم في مجال قيادة المعرفة والممارسة والسلوك المهنيين؛ وتوليد الموارد المالية؛ وتعزيز التحسين والابتكار والتغيير المدرسي (Anand et al., 2023). وفي سيراليون، أبلغ نصف قادة المدارس الذين تمت مقابلتهم أنّ تدريب المعلمين السابق للخدمة لم يمكّنهم من الوصول الكافي إلى المعرفة الأساسية اللازمة للقيادة المدرسية (Nwokeocha et al., 2023). وفي إثيوبيا، افتقر 53٪ من قادة المدارس إلى الخبرة الإدارية السابقة قبل تعيينهم (Mamo, 2023)، بينما لا يكمل غالباً مديرو المدارس الحاليين شهادة الدراسة العليا اللازمة للقيادة المدرسية قبل بداية خدمتهم (Gurmu and Fetene, 2023). كما يواجه مديرو المدارس الريفية متعدد ة المراحل تحدياتٍ فريدة ويحتاجون إلى التدريب والدعم المخصصين كما في جنوب أفريقيا مثلاً (Taole, 2022).

تهمل دولٌ كثيرة الإعداد للقيادة السابق للخدمة

تختلف برامج التطوير المهني والإعداد للقيادة ومتطلباتهما بين الدول (Brauckmann et al., 2023). توجد برامج تدريب سابق للخدمة للطامحين لمناصب مديري المدارس،

الشكل 3-7:
يتم التركيز بشكلٍ غير كافٍ على التدريب التوجيهي والتدريب السابق للخدمة
النسبة المئوية للدول التي تمتلك تشريعات وسياسات بشأن التدريب التوجيهي، والسابق للخدمة، وفي الخدمة، حسب الإقليم، 2024



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig3_7
المصدر: ملفات الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER

وبرامج التوجيه والتأهيل الأولي لمديري المدارس المبتدئين (الإطار 3-5)، وبرامج التطوير المهني المستمر لمديري المدارس الحاليين (Pont et al., 2008a; Pont et al., 2008b; Slater et al., 2018)، بما في ذلك البرامج القائمة على الخبرة العملية (الإطار 3-6). كما يوجد تدريب على القيادة، ودورات في الإدارة، وفرص عملية من أجل اكتساب الخبرة أو تعزيزها في الأدوار الإدارية. وعلى الرغم من الدعوات المتزايدة لإعداد مديري المدارس قبل أن يتولوا مناصبهم، تتابع الدول إعطاء الأولوية للتدريب في أثناء الخدمة على التدريب السابق للخدمة أو التدريب التمهيدي. عالمياً، يُضمّن 88٪ من الدول قوانينها وسياساتها توصيفاً للتطوير المهني المستمر لمديري المدارس، ولكن يشير 60٪ منها فقط إلى التدريب السابق للخدمة و31٪ إلى التدريب التمهيدي لمديري المدارس **(الشكل 3-7)**.

> يوفر أقل من ثلث الدول التدريب التمهيدي لمديري المدارس

الإطار 5.3:

تعد عمليات التدريب التمهيدي التي تشتمل على مدربين شخصيين وموجهين أساسيةً لمديري المدارس المبتدئين

غالباً ما يواجه مديرو المدارس المبتدئون صعوبات تعلّم قاسية، إذ يواجهون العزلة المهنية والوحدة (Bauer et al., 2019; Lavretsky, 2014; Slater et al., 2018)، وإرث أسلافهم من المديرين السابقين (Slater et al., 2018)، وظروف عمل صعبة (Lee-Piggott, 2016)، وصعوبات في إدارة الموظفين والموارد، والمشاركة المجتمعية، وتنفيذ السياسة التربوية (Makhanya, 2013; Tahir et al., 2021). يمكن لهذه الضغوط جميعها أن تسبب التوتر ومشاكل في الصحة النفسية والإنهاك (DeMatthews et al., 2023).

يمكن أن تشتمل الأنشطة التوجيهية على أنشطة إرشادية مع مديري المدارس الخبراء، والنقاشات عبر الإنترنت، والتدريب الشخصي والتواصل في مجتمعات التعلّم المهني. وقد تبين أنّ البرامج التي تتضمن عناصر من التدريب الداخلي أو التوجيه تسمح لمديري المدارس المبتدئين باكتساب الخبرة العملية بإشراف القادة الخبراء (Bush, 2018). ومع ذلك يتلقى مديرو المدارس المعينين حديثاً القليل من التدريب التمهيدي. وغالباً ما يكون كافياً اتباع برنامج تمهيدي ليومٍ واحد أو اثنين في بداية السنة الدراسية مع بعض الجلسات الإرشادية القصيرة. وتتراوح نسبة الدول التي تقدم برامج تمهيدية من 18٪ في جنوب وجنوب شرق آسيا إلى 40٪ في أوروبا وأمريكا الشمالية. بالمقارنة، أشار المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 إلى تلقي نصف مديري المدارس مراقبةً رسمية من النظراء أو شخصية وتدريباً إشرافياً (في وقتٍ ما وليس بالضرورة في وقت البرنامج التمهيدي) وتلقى أقل من ربع مديري المدارس هذا التدريب في البرازيل وكرواتيا ومالطا والنرويج.

يمكن للتوجيه والتدريب الشخصي تعزيز فعالية القيادة، وتنمية الوعي الذاتي، وتحفيز النمو الشخصي والمهني (Weinstein and Hernandez, 2015)، كما يمكنهما تحسين مهارات الإدارة الشخصية وضبط النفس وزيادة إنتاجية العلاقات الشخصية البينية (Athanasopoulou and Dopson, 2018).

يمثل التوجيه علاقةً غير رسمية، وغير منظمةغالباً، وتنشأ عادةً بين النظراء. ففي سنغافورا، يعد التوجيه حاسماً في التدريب الأولي للطامحين لمنصب مدير مدرسة، ويتضمن (برنامج القادة في التعليم) التوجيه حيث يتلقى جميع مديري المدارس برنامج التدريب التمهيدي (مخطط التوجيه) في أثناء السنة الأولى من خدمتهم (Academy of Principals (Singapore), 2008; Jensen et al., 2017). وفي سلوفينيا، يقدم برنامج (التوجيه من أجل مديري المدارس المعينين حديثاً) دعماً ومساعدةً منهجيتين لمديري المدارس المبتدئين، ما يسهّل تعاونهم مع الموجهين الخبراء، ويوفر لهم الإرشاد العملي ويعزز المشاركة الفعّالة في عمليات القيادة. ويشتمل البرنامج على خمسة اجتماعات مدة كل منها يوم واحد،

يُتبع في الصفحة الآتية...

الإطار 5.3: متابعة

وأنشطة متوسطة، وتعاوناً فردياً مستمراً بين المرشدين ومديري المدارس المبتدئين (Erčulj, 2007; National Schoolfor Leadership in Education, 2024).

وفي الولايات المتحدة، تشترط ولاياتٌ كثيرة ومنها كاليفورنيا تضمين برامج الاعتماد عنصر التوجيه، كما يعين كثيرٌ من المناطق التعليمية مرشدين غير رسميين لمديري المدارس المبتدئين.

يمثل التدريب الإشرافي علاقةً رسمية منظمة تقوم على المعايير والمساءلة. وفي الوقت الذي يكون فيه الموجهون من المتطوعين عادةً، يمثل المدربون الإشرافيون في العادة مقدمي خدمات خارجيين تُدفع لهم التعويضات مقابل أدوارهم. ففي الولايات المتحدة، حيث تتيح السياسة الاتحادية للولايات المجال للاستثمار في قادتها، يمكن للمناطق التعليمية اختيار دعم مديري مدارسها ونوابهم بالتدريب الإشرافي وذلك وفق أولوياتها. ويمكن للمدربين المشرفين المُعدين جيداً تحسين معارف مديري المدارس ومهاراتهم في الإشراف على المعلمين وتقييمهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة باستخدام نظام التقييم في الولاية (NASSP, 2019).

حدّد مسحٌ للمدربين المشرفين على 1700 من قادة المدارس في 8 دولٍ الموضوعات الأساسية وهي: التحلي بالشجاعة للقيام بمحادثاتٍ صعبة؛ وتقديم التغذية الراجعة ومحاسبة الآخرين؛ وتمكين الآخرين الذين لا يحلون مشاكلهم؛ والتفويض والتخلي عن المسؤوليات؛ وإشراك الآخرين؛ وكسب التأييد؛ والتأثير في الآخرين لتغيير ممارساتهم أو آلية تفكيرهم ليصبحوا أقل إصداراً للأحكام؛ وإدارة الوقت وتخصيصه للتفكير الاستراتيجي؛ ووضع الأهداف المشتركة والرؤية الجماعية للمزيد من التعاون. قادت هذه الموضوعات إلى إعداد نموذج للقيادة المدرسية يركز على خلق المعاني، وربط المشاعر، واستشعار المستقبل، واغتنام الزخم وعيش الوقت الحاضر (Gallagher and Connor, 2024).

وفي فرنسا، يتم تعيين المرشحين الناجحين في الامتحانات كمتدربين ويُلحقون بأكاديمية إقليمية، ويمتد التدريب السابق للخدمة لسنةٍ واحدة ويهدف إلى تمكين المتقدمين من تحمّل المسؤوليات بشكلٍ فوري. ويتناوب هذا التدريب بين الممارسات، والجمع بين التوجيه والتدريب الداخلي، والمعرفة بالمحتوى الملائم لممارسة المهام. ويبلغ الحد الأدنى 154 ساعةً من الجلسات التدريبية. ويجري التدريب الداخلي عادةً في مدرسة، ويكون المرشد هو مدير هذه المدرسة (France Ministry of National Education andYouth, 2023, 2024). كما تؤكد أيرلندا كثيراً على التدريب التمهيدي لمديري المدارس الجُدد. ومن أجل التعويض عن ضعف البرامج الإلزامية، تمتد مرحلة التدريب التمهيدي لثلاث سنوات وذلك حسب الإعداد وفرص التعلّم قبل التعيين ومدى إلمام مديري المدارس بالسياق وثقافة المدرسة وإرث القادة السابقين (Centre for School Leadership, 2021).

وفي ماليزيا، عزّز أحد برامج التوجيه القيم المهنية، ومستويات الثقة والمعرفة العملية في القيادة المدرسية عند مديري المدارس الجُدد. لكن، أبرز البرنامج القيود الزمنية التي أثرت في التنفيذ الفعّال له (Tahir et al., 2016). وفي غرب أستراليا، يجب على مديري المدارس إتمام (مقرر الأهلية لمديري المدارس) في غضون ستة أشهر من تعيينهم (Government of Western Australia, 2019). وفي كوينزلاند في أستراليا، يتعين على مديري المدارس المعينين حديثاً الالتحاق ببرنامج (مديرو المدارس المبتدؤون) الذي يمتد لسنتين، ويشتمل على ورشات عمل، ودوراتٍ متقدمة، وتوجيهٍ من مديري المدارس النظراء وفرصٍ للتعلّم الشبكي (Queensland Government, 2024).

في الصين، يتعين على مديري المدارس الجُدد الالتحاق ببرنامجٍ تدريبي من 300 ساعة وإتمامه، بينما يجب على كل مديرٍ مدرسة في الخدمة إكمال ما لا يقل عن 360 ساعة تدريب كل 5 سنوات في معهد تدريب معتمد. وفي حال لم يحققوا متطلبات التدريب قبل تعيينهم، يجب عليهم إتمامه في غضون سنة من التعيين؛ وإلا، فقد يتم معاقبتهم بتوجيه عقوبات إدارية لهم مثلاً أو حتى إلغاء مناصبهم وفقاً لما تنصّ عليه لوائح تدريب مديري المدارس (China Ministry of Education, 2013). ولضمان التحاق مديري المدارس بالتدريب، تمّ الربط بين التدريب والتعيين والتقييم والترقية لمديري المدارس. ومع ذلك في المناطق الريفية والنائية والفقيرة والأقاليم ذات الأقليات العرقية، يمكن مباشرةً تعيين المعلمين المتميزين كقادة مدارس مع بعض التساهل في متطلبات التأهيل (Chen et al., 2024).

وفي تشيلي، من الضروري أن يمتلك المعلمون الراغبون في المشاركة في مسابقات مناصب إدارة المدارس تدريباً مخصصاً في الإدارة التنفيذية (Chile Ministry of Education, 2024; Muñoz et al., 2019). وفي فرنسا، يتم التعيين الرسمي فقط بعد إتمام التدريب بنجاح. كما جعلت إيطاليا وإسبانيا إعداد مديري المدارس السابق للخدمة إلزامياً، وحدّدتا الكفاءات التي يجب على مديري المدارس اكتسابها (Álvarez, 2020; Italy Ministry of Education, 2022)، بما فيها القدرة على إدارة المنظمات المتطورة (Minieri, 2022).

وفي كثيرٍ من الدول، تؤدي الحكومات أو الوكالات الحكومية دوراً حاسماً في وضع المعايير، واعتماد البرامج وأحياناً تقدم التدريب مباشرةً، كما في حالة (الشهادة المتقدمة في التربية: قيادة المدارس وإدارتها في جنوب أفريقيا) (Bush et al., 2009) و (برنامج مديري المدارس الطموحين) في جاميكا،

الإطار 6.3:

تعد الممارسة في الحالات الحقيقة أساسيةً لتطوير مهارات القيادة

ينبغي أن تتضمن برامج التدريب تدريباً داخلياً وفرصاً عملية لقادة المستقبل تمكنهم من التعلّم أكثر من النظريات. ويمثل التعلّم القائم على الخبرة في المدارس شرطاً أولياً للإعداد الفعّال لمديري المدارس وتنمية المهارات على القيادة في بيئات التعلّم المعقدة (Darling-Hammond et al., 2007; Drake, 2022). تشمل الاستراتيجيات التربوية التي تتيح الحصول على مثل هذه المهارات دراسات الحالة، والتعلّم القائم على حل المشكلات، والتدريب الإشرافي والإرشاد. كما يمكن للأساليب التجريبية النّشطة والرصينة تعزيز السلوكيات الاجتماعية والعاطفية المرتبطة بالرضا الوظيفي وتحسين المهارات الإدارية، والعمل الجماعي وقدرات إدارة النزاعات، بالتوازي مع تبني المواقف الإيجابية من العمل (Leithwood, 2023; Little et al., 2016).

كجزءٍ من الدراسة الدولية لإعداد مديري المدارس (ISSP) والشبكة الدولية لتطوير القيادة المدرسية، ربط الباحثون برامج الإعداد القائمة في دولٍ مختلفة بما في ذلك طريقة التقديم، والمنهجية التربوية، ونوع المتقدمين، والمدة الزمنية، والفئات المستهدفة، والاعتماد ثم أعدوا دراسات حالة حول تفاصيل النظام وتحدياته. وأكدت أبحاث الدراسة الدولية لإعداد مديري المدارس على التعلّم التجريبي القائم على الخبرة الذي سيساعد مديري المدارس في تطوير هوية مهنية قوية، ومعالجة مسائل العدالة الاجتماعية، وفهم القوى السياسية والاقتصادية الأوسع نطاقاً المؤثرة في التعليم (Slater et al., 2018).

في الصين، تحولت سياسة التدريب التربوية في عام 2017 مع تغيير التركيز من المقاربات الموجّهة بالنظرية إلى تلك الموجّهة بالممارسة مع تركيزٍ أقوى على السياقات العملية (Chen et al, 2024). وفي إيطاليا، يجب على الطامحين ليصبحوا مديري مدارس إكمال تدريبٍ لمدة أربعة أشهر وتدريباً داخلياً لمدة أربعة أشهر أيضاً. لكن، يتم المصادقة على التوظيف فقط بعد إتمام مدة اختبار من عامٍ دراسي واحد، تتضمن ستة أشهر من العمل الفعلي. وفي أثناء هذه المدة، يتم الإشراف على مديري المدارس المبتدئين من قِبل مديري مدارس ذوي خبرة ويتبعون دورةً تدريبية محددة (Italy Ministry of Education and Merit, 2023).

وفي الولايات المتحدة، يشترط مالا يقل عن 39 من مجموع الولايات الـ 50 ومقاطعة كولومبيا خبرةً عملية، مثل التدريب الداخلي، أو الإقامة أو خبرة وظيفية، كجزءٍ من برامجها في إعداد مديري المدارس (Pechota et al., 2023)، رغم أنّ 14 ولايةً فقط اشترطت 300 ساعةً على الأقل في منتصف العقد الأول من القرن 21 (Davis, 2016). وتشترط ولاية كارولاينا الشمالية تدريباً داخلياً لمدة سنة كاملة (Drake and Bastian, 2024). كما أطلقت ولاية واشنطن مؤخراً برنامج تدريب داخلي على قيادة المدارس ممول من الولاية إذ يمكن إعفاء مديري المدارس من عملهم لمدة 45 يوماً. ومنذ انطلاقه، موّل البرنامج نحو 3400 حالة تدريب داخلي لكن لم يكن التمويل كافياً سوى لتغطية 10 إلى 15 يوماً فقط بدلاً من المدة الأصلية البالغة 45 يوماً (Washington Office of Superintendent of Public Instruction, 2022). ويقدم 18٪ فقط من برامج إعداد مديري المدارس إقامات بدوامٍ كامل مدمجة بالوظيفة (Dexter et al., 2022).

وهو برنامج سابقٌ للخدمة يتم تقديمه بالمشاركة مع جامعة جزر الهند الغربية (National College for Education Leadership, 2024). لكن، ليست جميع البرامج الحكومية متوافقة مع المعايير والاحتياجات. ففي البرازيل، كما في كل مكان، يباشر مديرو المدارس أعمالهم من دون إعدادٍ مناسب (Oliveira and Carvalho, 2018)، لا يركز برنامج الدبلوم في الإدارة المدرسية الممول من وزارة التربية والذي تقدمه جميع الجامعات الحكومية على الكفاءات المطلوبة للقيادة من أجل تحسين التعليم (Mariano, 2021).

إنّ برامج التطوير المهني أساسية خاصةً في ظل غياب البرامج الرصينة السابقة للخدمة. ففي كمبوديا، كنتيجةٍ للتعاون بين وزارة التربية والبنك الدولي، شاركت الجامعة الملكية في بنوم بنه في تصميم المنهاج الدراسي لأحد برامج تقوية القيادة، والذي يتضمن ورشات عمل للتطوير المهني، ودوراتٍ عملية ومشاريع لتحسين التعليم بما يتوافق مع معايير مديري المدارس الصادرة عام 2017 (Sok et al., 2020).

> إنّ برامج التطوير المهني أساسية خاصةً في ظل غياب البرامج الرصينة السابقة للخدمة

وفي بنغلادش، تقدم الأكاديمية الوطنية للإدارة التعليمية التدريب على إدارة التعليم وأبحاثه وتخطيطه للقادة التعليميين. وخصصت خطة قطاع التعليم في بنغلاش 21/2020 – 25/2024 خمسة أيام للتدريب على مدى خمس سنوات في مجالات حوكمة التعليم وإدارته، والمتابعة في قاعات الصفوف، وبناء القدرات القيادية. وفي الهند، لم يكن يوجد أي تدريب على القيادة لمديري المدارس في 14 ولاية ومنطقة اتحادية في العام الدراسي 2016-17 (Crawfurd et al., 2022). وتفرض سياسة التعليم الوطنية 2020 على مديري المدارس المشاركة في ورشات عمل نموذجية وموارد على الإنترنت لتعزيز كفاءاتهم القيادية والإدارية (India Government, 2020). ويجب على القادة إتمام ما لا يقل عن 50 ساعةً من التطوير المهني المستمر

سنوياً يغطي مجالات القيادة والإدارة والمحتوى وأساليب التدريس، ويدعم هذا الجهد برنامجٌ تدريبي متكامل تقدمه المبادرة الوطنية من أجل التقدم الشامل لمديري المدارس والمعلمين عبر تقديم التدريب على متحصلات التعلّم، والتقييمات القائمة على التعليم، وأساليب التدريس المتمحورة على المتعلّم (NCERT, 2020).

وفي غانا، لم يكن برنامج القيادة من أجل التعلّم (Jull et al., 2014)، وهو شراكة بين الحكومة ومعهد الإدارة والتخطيط التربوي في جامعة كيب كوست، إلزامياً لكن درّب 3000 مدير مدرسة وتمّ تضمين محتواه في دليل مديري المدارس (Dampson, 2019). ويُلزم مجلس التعليم في زامبيا جميع المعلمين المسجلين بتنفيذ التدريب في أثناء الخدمة بما في ذلك مديري المدارس وذلك بما يتماشى مع معايير ممارسة مهنة التعليم لعام 2019 التي تنصّ على وجوب مشاركة مديري المدارس في التعلّم المهني لتنمية ممارساتهم ومعارفهم. وفي زيمبابوي، أجرت الحكومة مسحاً لـ 10٪ من المدراس في عام 2018 لتقييم احتياجات التدريب؛ وتمّ تنفيذ تدريب على الإدارة في عام 2022، وتوزيع كتيبات تدعم مديري المدارس ولجانها في عملية التعليم، ووضع المناهج الدراسية، والإدارة والتمويل (Global Partnership for Education, 2024).

حتى عندما توجد برامج التطوير المهني، فقد لا يكون مديرو المدارس الطامحون أو الجدد قادرين على الاستفادة منها. ففي المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، أبلغ 46٪ من مديري المدارس الإعدادية عن تعارض التطوير المهني مع العمل – لكن تراوحت هذه النسبة من 65٪ إلى 70٪ في بلجيكا وفرنسا وأيسلندا وإيطاليا وجمهورية كوريا، ووصلت إلى 82٪ في اليابان. في المقابل، أبلغ 20٪ فقط عن مثل هذا التعارض في إستونيا ولاتفيا وليتوانيا. وأشار نحو 36٪ إلى ضعف الحوافز – وتراوحت هذه النسبة من 4٪ في سنغافورا إلى 10٪ في كازاخستان والاتحاد الروسي إلى ما يعادل 68٪ في البرتغال و72٪ في إسبانيا و84٪ في السعودية. شكّلت تكلفة التدريب ثالث أهم العوائق حيث أدرجها 32٪ من مديري المدارس كأحد هواجسهم – وتراوحت النسبة من 9٪ في إسرائيل و11٪ في النمسا إلى 60٪ في تشيلي و68٪ في كولومبيا.

تمثل طبيعة الجهة التي تتحمّل تكاليف التدريب وكيفية دعم مديري المدارس للاستفادة منه عوامل حاسمة تحدد الإقبال عليه. ففي غامبيا، منذ عام 2021 يُلزم مديرو المدارس الابتدائية والإعدادية بإجراء تدريبٍ مهني لسنةٍ واحدة على القيادة المدرسية يتم تقديمه بدوامٍ كامل على مدى فصلين دراسيين، يُعفى خلاله قادة المدارس من واجباتهم بشكل كامل (Nwokeocha et al., 2023). تتمثل إحدى طرائق تخفيض التكاليف وتعزيز فرص التطوير، خاصةً عند القادة الخبراء، بالتعاون عبر شبكات تعلّم الأقران ومجتمعات التعلّم المهني (Sahlin, 2023). ففي ولاية فيكتوريا الأسترالية، تمّ تعيين قادة الشبكات لتعزيز التعاون بين المدارس وتيسير الشراكات (Victorian Academy of Teaching and Leadership, 2022).

يتجاهل كثيرٌ من البرامج الأبعاد الرئيسة للقيادة

تمّ استخلاص معلومات عن 142 برنامجاً لتدريب وإعداد مديري المدارس في 92 دولةً من ملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER بهدف تقييم محتواها. ركّز التحليل بشكلٍ خاص على الأبعاد الأربعة الرئيسة للقيادة التي أكد عليها هذا التقرير وهي: وضع الرؤية، والتركيز على التعلّم، وتطوير الأفراد، وتعزيز التعاون. كانت القيادة التحويلية (42٪) والتدريسية (47٪) أكثر الجوانب الشائعة تغطيةً، تبعها تطوير الموظفين (31٪) وتعزيز التعاون (29٪). وغطى 18٪ فقط من جميع البرامج الأبعاد الأربعة جميعها **(الشكل 3-8أ)**. ومع أنّ برامج التطوير المهني المستمر وفي أثناء الخدمةهي أقصر مدةً، من المرجح أن تكون محددةً بدقة وموجّهةً بوضوح مقارنةً بالبرامج السابقة للخدمة، كما يُحتمل أن يكون محتواها أكثر توثيقاً. ويشير التحليل أنّ ما لا يقل عن نصف هذه البرامج تركز على القيادة التحويلية والتدريسية، بينما تحظى القيادة التشاركية بتركيزٍ أقل نسبياً (الشكل 3-8ب).

تُحسّن برامج القيادة المصممة جيداً متحصلات التعليم

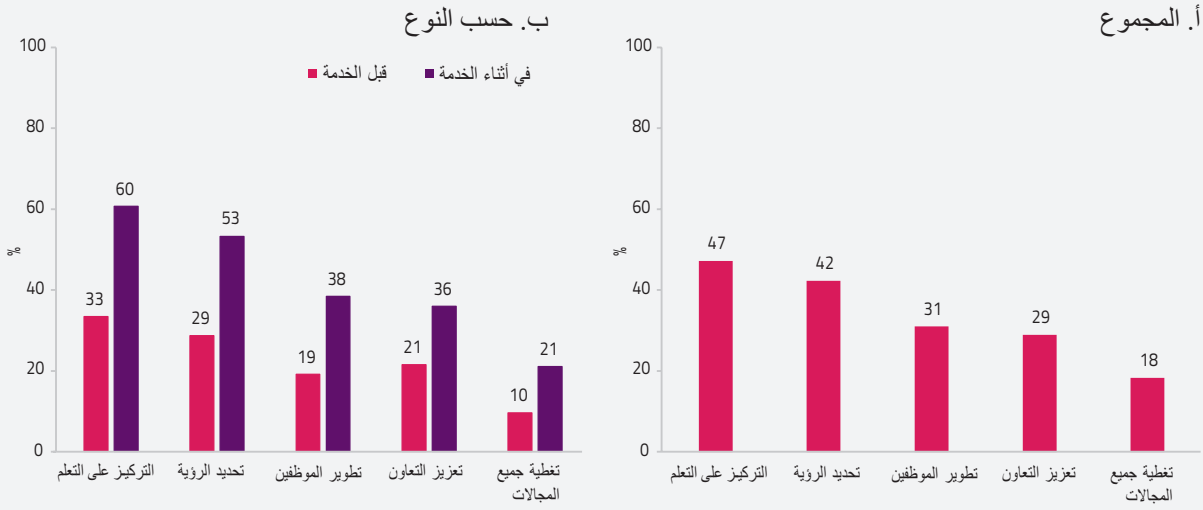
لم تتم دراسة خصائص برامج التدريب على القيادة وتأثيرها في الأداء اللاحق لمديري المدارس بشكلٍ كافٍ (Weinstein et al., 2018). وكانت الدراسات حول تأثير تدريب معلمي المدارس في متحصلات التعليم على المستوى العالمي نادرةً (Darling-Hammond et al., 2023). وتشير الدراسات الموجودة، وغالبيتها العظمى من الولايات المتحدة **(الإطار 3-7)** أنّ البرامج التي تبنت ممارساتٍ جيدة، مثل الاستقطاب الاستباقي للمرشحين، وانسجام المناهج الدراسية مع المعايير المهنية، والتأكيد على القيادة التدريسية، والخبرة الميدانية، والإرشاد والتدريب الإشرافي، قد ساعدت في تنمية المعارف والمهارات القيادية لدى مديري المدارس وعزّزت متحصلات التعليم لكلٍّ من المعلمين والطلاب (Cosner, 2019; Darling-Hammond et al., 2007, 2017).

يمكن أن تكون الأدلة من أجزاء أخرى من العالم، بما فيها أمريكا اللاتينية، إيجابيةً أيضاً. ففي الأرجنتين، تمكّن مديرو المدارس الذين تلقوا تغذيةً راجعة قائمة على التشخيص وفهموا كيفية استخدامها من مساعدة مدارسهم في تحسين أدائها للتفوّق على المدارس في مجموعة الضبط بـ 0.33 انحرافاً معيارياً في علامات الرياضيات و0.36 انحرافاً معيارياً في علامات القراءة (Hoyos de et al., 2021). وفي غواتيمالا، ساعد برنامجٌ تدريبي لمديري المدارس في تخفيض تسرّب الطلاب بـ 4٪ بتكلفة متواضعة بلغت 3 دولار أمريكي للطالب الواحد (Haimovich et al., 2021).

الشكل 8.3:

فقط خُمس برامج إعداد وتدريب مديري المدارس تغطي جميع الأبعاد الأربعة للقيادة

النسبة المئوية لبرامج إعداد وتدريب مديري المدارس، حسب مجال التركيز، دول مختارة، 2024



ملاحظة: يستند التحليل إلى معلومات من 132 برنامجاً في 92 دولةً

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig3_8

المصدر: تحليل فريق تقرير رصد التعليم العالمي بالاستناد إلى ملفات تعريف الدول PEER

الإطار 7.3:

في الولايات المتحدة، ساعدت الأبحاث في تحسين محتوى التدريب

في الولايات المتحدة، خضع إعداد قادة المدارس لعددٍ كبير من المراجعات لتعكس الدروس المستفادة من الأبحاث حول جودة البرامج وفعاليتها – من التعليم ما قبل الخدمة الذي تقدمه الجامعات إلى التدريب في أثناء الخدمة من المنظمات المهنية أو الشراكات بين المعاهد والمناطق التعليمية (Young, 2019). كما خضعت الأساليب والمحتوى وطرائق التقديم للتدقيق الصارم، وذلك لأنّ غالبية البرامج التي قُدمت في منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تم تصنيفها «غير كافية» (Goldring et al., 2012).

حظيت معظم هذه الأبحاث منذ ذلك الحين بدعم مجلس الجامعة للإدارة التعليمية وكذلك مجموعة الاهتمامات الخاصة بالتعلّم والتعليم في القيادة التعليمية التابعة للرابطة الأمريكية للأبحاث التربوية. ووجد تحليلٌ شمل 97 برنامجاً لإعداد مديري المدارس أنها تميل إلى اتباع المعايير الوطنية لإعداد القيادة التربوية والمعايير المهنية للقادة التربويين (Anderson et al., 2018).

كما وجد تحليلٌ لأحد البرامج الهادفة إلى إعداد المديرين للمدارس الحضرية ذات الدخل المنخفض أنّه، على مدى أكثر من 11 سنةً، حقق 72٪ من المدارس الابتدائية و60٪ من المدارس الثانوية التي قادها المتخرجون من هذا البرنامج مكاسب تفوق المستوى المتوسط في نمو الطلاب، ومستويات تسربّ أقل، ومعدلات تخرج أعلى (Cosner et al., 2015; 2019). كما دفع مديرو المدارس الملتحقين ببرنامج «إعداد القادة الجُدد لمديري المدارس الطموحين» طلابهم لتحقيق إنجازاتٍ أكبر مقارنةً ببقية مديري المدارس (Gates et al. 2014). وأدت «مبادرة إعداد مديري المدارس» التي أطلقت في ست مناطق تعليمية أمريكية كبيرة، بالاعتماد على «معايير العمل الصارمة، والتدريب قبل الخدمة عالي الجودة، والتوظيف والتعيين الانتقائي، والتقييم والدعم المناسبين في مكان العمل»، إلى تمكين المدارس المستهدفة من تحسين علامات القراءة بستة نقاطٍ مئوية وعلامات الرياضيات بثلاثة نقاط مئوية مقارنةً ببقية المدارس وذلك بعد ثلاث سنوات. في هذه المدة، كان احتمال بقاء مديري المدارس الذين تمّ تعيينهم في إطار هذه المبادرة في مناصبهم أكبر بثماني نقاطٍ مئوية مقارنةً ببقية مديري المدارس (Gates et al., 2019).

تعد البرامج القائمة على التدريب الفردي مكلفةً، إذ قُدّرت كلفة توفير التدريب الإشرافي التمهيدي لكل مدير مدرسة جديد بين 153000 و 84500 دولاراً أمريكياً في السنة، أي ما بين 4 إلى 12 دولاراً أمريكياً لكل تلميذ (Lochmiller, 2014a). ومع ذلك حتى المبادرات الأكثر تكلفةً، مثل مبادرة «إعداد مديري المدارس»، التي قُدرت تكلفتها لكل تلميذ عند 42 دولاراً أمريكياً، قد تمّ تسويغها نظراً لفوائدها على الإنجازات التي حققها الطلاب، مقارنةً مع بقية التدخّلات الأكاديمية (Gates et al 2019).

يُتبع في الصفحة الآتية ...

الإطار 7.3: متابعة

كما وجدت دراسةٌ أخرى لمديري المدارس في أثناء السنوات الخمسة الأولى من مسيرتهم المهنية – تغطي 462 مدرسةً و14000 معلماً و 314000 طالباً – أنّ الإعداد السابق للخدمة والتدريب في أثناء الخدمة ذوي الجودة العالية قد عززا مهارات مديري المدارس وترافقا مع تحسّن متحصلات التعليم (Campoli and Darling-Hammond, 2022). وفي ولاية بنسلفانيا، أدى برنامج تدريب تمهيدي إلزامي إلى زيادة فعالية مديري المدارس المبتدئين ورفع مكاسب الإنجاز في الرياضيات، خاصةً في المدارس الأكثر حرماناً (Steinberg and Yang, 2022). كما قد تكون البرامج الأفضل إعداداً من أجل القيادة في مدينة كنتاكي قد ساهمت في تخفيض معدل دوران مديري المدارس بـ 70٪ بين عامي 2005 و 2010 (New Teacher Center, 2018). ومؤخراً، طوّر مركز مقاييس الجودة مجموعة أدوات ترتكز إلى الأدلة التي تربط بين الأبحاث الحالية بشأن كيفية الإعداد الأفضل لقادة المدارس (Education Development Center, 2024).

مع ذلك فإنّ التحليلات المتقاطعة بين الدول هي أقل تفاؤلاً نوعاً ما. فقد وجدت البيانات المستفادة من الدراسة الإقليمية المقارنة والتفسيرية الثالثة التي شملت سبعاً من دول أمريكا اللاتينية أنّ تأثير التعليم أو التدريب في الممارسات القيادية كان هامشياً. وتمّ التأكيد على نقاط الضعف في عملية الاختيار الأولي لمديري المدارس كأحد القيود. وفي حين حاز نحو 20٪ من مديري المدارس على شهادة دراسات عليا متخصصة، كانت جودة البرنامج غير متساوية وهي بالمتوسط منخفضة (Weinstein et al., 2018). منذ عقدٍ من الزمن، وجدت مراجعةٌ أنّ برامج التطوير لم تعمل على إعداد مديري المدارس لتحقيق التغيير، خاصةً عبر قيادة التدريس، ولم يتم إثراؤها بالأبحاث (UNESCO, 2014). ويظهر تحليل حديثٌ جداً للتدريب على الإدارة في تسع من دول أمريكا اللاتينية أنّ 60٪ من البرامج قد تمّ إطلاقها بعد عام 2015. ومع أنّ 85٪ من البرامج قد نفذت تقييماً بعد التدريب، فإنّ تصميم البرامج نادراً ما كان مستنداً إلى أداة تشخيص رسمية ولذلك لم تتوافق البرامج بالضرورة مع الاحتياجات. وتقريباً تمّ تصميم جميع البرامج وتنفيذها بمساعدة المنظمات غير الحكومية (Adelman and Lemos, 2021). كما تميل البرامج لتكون أكاديميةً بالدرجة الأولى، مع تركيز بسيط على التعلّم التجريبي ومن دون التمييز بين الاحتياجات التي تظهر عند مراحل مختلفة من المسيرة المهنية (Weinstein et al., 2018).

وفي جنوب أفريقيا، استطاع مديرو المدارس الذين شاركوا في برنامج الشهادة المتقدمة في التعليم تحسين علامات طلابهم في نهاية السنة بمعدل أسرع بمرتين مقارنةً مع مديري المدارس الذين لم يشاركوا في هذا البرنامج (Bush and Glover, 2012). تتبدى التأثيرات الإيجابية أيضاً فيما يخص العلاقة بالإرشاد (Moorosi, 2012)، والتواصل (Kiggundu andMoorosi, 2012)، والتقييم (Chikoko et al., 2011).

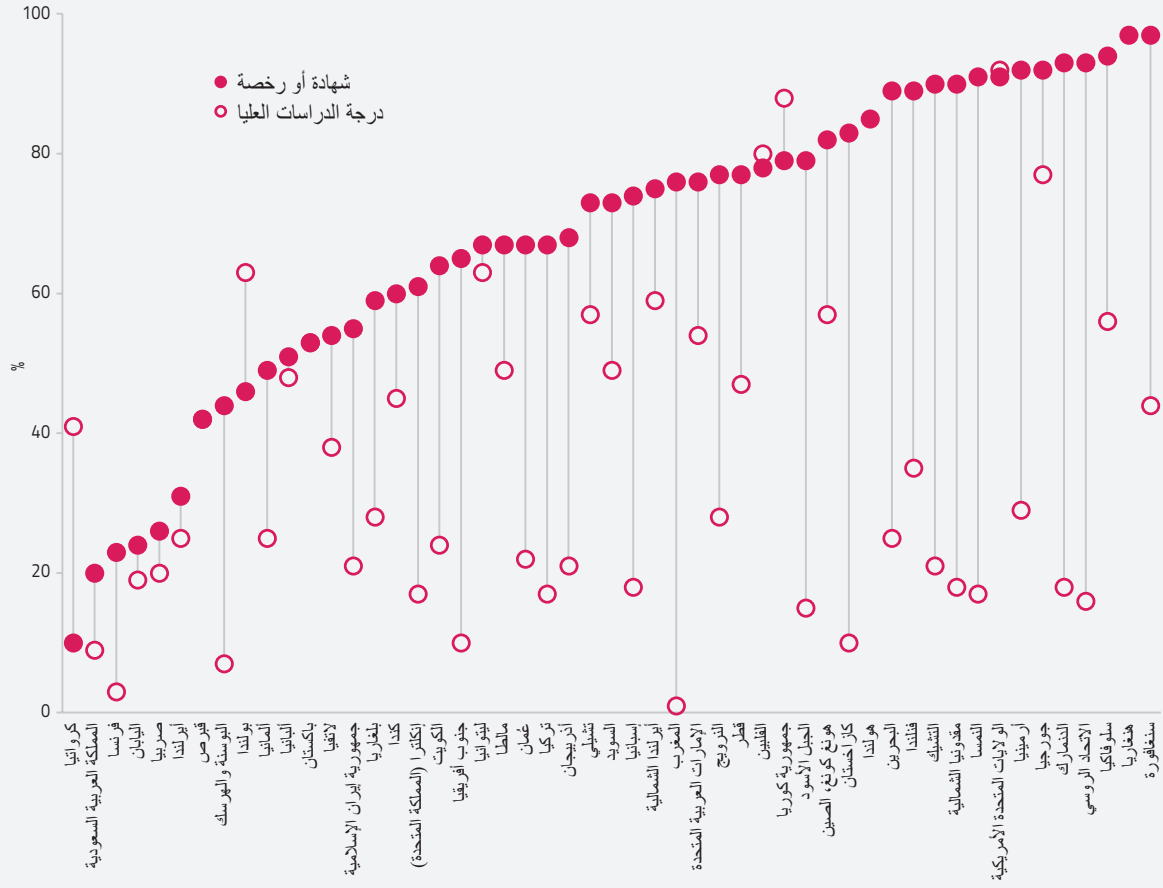
أما في السويد، فقد خضع تدريب مديري المدارس للتغيير عبر الزمن ما يعكس الهواجس المتعلقة بفعاليته في الممارسات المدرسية (Norberg, 2017)، وقد تمّ تأسيس البرنامج الوطني الجديد للتدريب على القيادة المدرسية في عام 2008 وأصبح إلزامياً على مديري المدارس المعينين بعد آذار من عام 2010 – وبعد تموز من عام 2019 في دور الحضانة (Sigurðardóttir et al., 2023). ويجب على مديري المدارس إكمال البرنامج الممتد لثلاث سنوات في غضون أربع سنوات من تعيينهم – وفي غضون خمس سنوات في حالة دور الحضانة. ويتعين على مديري المدارس تخصيص نحو 20٪ من وقت عملهم للتدريب. وأشارت عملية تقييم للبرنامج أنّه كان ضرورياً لقادة المدارس غير الخبراء (Forssten Seiser and Söderström, 2022).

وطوّر مجلس التعليم الأساسي في رواندا خمسة معايير مهنية يجب أن تنعكس في سلوكيات مديري المدارس وممارساتهم واستُخدمت في إثراء برنامج الدبلوم في القيادة المدرسية 2014-2016 الذي تمّ توسيعه ليشمل 17 من أصل 30 منطقةً تعليمية في عام 2021. لقد عزز التدريب على القيادة قدرات مديري المدارس، وثقتهم بأنفسهم وتفانيهم في القيام بأدوارهم ومهامهم. وقد تمّ تعزيز السلوكيات والممارسات الإيجابية من خلال التدريب الإشرافي والإرشاد (Uworwabayeho et al., 2020). وقاد برنامج القيادة من خلال التقييم والبيانات إلى تحقيق نتائج امتحانية أفضل (Haelermans et al., 2022). كما ساعدت شبكات التعلّم المهني التي تمّ الترويج لها كجزءٍ من التدريب، في زيادة التحفيز وبناء العلاقات الإيجابية مع الآخرين، داخل المدرسة وخارجها (Dusabe, 2022; VVOB, 2023). وكانت جودة المدربين عاملاً حاسماً في أفريقيا، إذ يعتمد التدريب على القادة الحاليين للمدارس غالباً، ويتم تقديمه بطريقة تسلسلية، ما يضعف المعلومات والمحتوى التربوي. يمكن لمثل هذا التدريب أن يصبح بيروقراطياً بسهولة، فيفقد تركيزه على مهارات قيادة التدريس (Bush and Glover, 2016).

تختلف كثيراً شهادات مديري المدارس بين الدول

يمثل الاعتماد إجراءً رسمياً يتم من خلاله تقييم معارف مديري المدارس ومهاراتهم، والتحقق منها والاعتراف بها، وهو خطوةٌ مهمة على طريق التأهيل المهني. أظهرت دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMMS لعام 2019 أنّ 68٪ من طلاب الصف الرابع و71٪ من طلاب الصف الثامن التحقوا بمدارس يحمل مديروها شهادة أو رخصة قيادة مدرسة. إذا أخذنا الصف الرابع كمثال، بلغت نسبة الطلاب الذين حاز مدير مدرستهم

الشكل 9.3:
يختلف مدى تركيز الدول على شهادة مدير المدرسة حسب الدولة
نسبة طلاب الصف الرابع الذين حاز مدير مدرستهم على مؤهل في القيادة التعليمية أو، حسب النوع، دول ذات دخل متوسط ومرتفع، 2019



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig3_9
المصدر: Mullis et al. (2020)

شهادة أو رخصة 10٪ في كرواتيا و26٪ في صربيا و79٪ في الجبل الأسود و 90٪ في مقدونيا الشمالية. وبلغت النسبة 92٪ في أرمينيا وجورجيا، و94٪ في سلوفاكيا، و 97٪ في هنغاريا (الشكل 3-9). وكانت أيرلندا الدولة الوحيدة ذات التباين الكبير في الشهادات بين مستويي التعليم حيث كان انتشار الشهادات أو التراخيص أكبر بمرتين في الصف الثامن (60٪) مقارنةً بالصف الرابع (31٪). في الوقت نفسه، كان مديرو مدارس 36٪ من طلاب الصف الرابع و 39٪ من طلاب الصف الثامن يحملون مؤهلاً عالياً في القيادة. وكانت النسبة أقل من 10٪ في مصر والمغرب والسعودية، وكذلك في البوسنة والهرسك وفرنسا (Mullis et al., 2020).

قامت بعض الدول بإنشاء مسارات تأهيل لاعتماد القدرات القيادية. ففي الصين، يجب على مديري المدارس، في غضون خمس سنواتٍ من تعيينهم، الحصول على شهادة تدريب متقدم كشرطٍ مسبق لمتابعة خدمتهم (Chen et al. 2024). وفي هونغ كونغ، الصين، تمّ، منذ عام 2020، المواءمة بين تدريب مديري المدارس والسلّم الوظيفي، ما أدى إلى تطوير كفاءات القادة الطموحين. ويشتمل الإعداد على برنامج جامعي لمدة سنتين يؤدي لاعتماد مديري المدارس يركز على ستة مجالاتٍ رئيسة، ويؤكد على القيادة التكيفية والمستجيبة والمبتكرة، ويتضمن تحليل الاحتياجات وإعداد ملف الإنجازات (Education Bureau, 2024).

> يمثل الاعتماد إجراءً رسمياً يتم من خلاله تقييم معارف مديري المدارس ومهاراتهم، والتحقق منها والاعتراف بها

في أندونيسيا، تمّ بموجب لوائح تنظيمية من عام 2009 تأسيس وكالة لتطوير مديري المدارس تعمل كمركزٍ وطني للاعتماد. وبدأت بمشروعٍ تجريبي في 25 مدينةً في عام 2013، حيث يحصل مديرو المدارس الطموحين الذي يكملون خدمة التدريب على شهادة ورقم تسجيل مدير مدرسة تستخدمه وزارة التربية لتتبع المرشحين لشغل الوظائف الشاغرة (Faizuddin et al., 2022)، وتمّ تطبيق هذه المقاربة على امتداد البلد. يتبع محتوى التدريب المعايير الوطنية لمديري المدارس التي تركز على المهارات الإدارية أكثر من القيادة التربوية (Andriani, 2021). ,في عام 2009، بدّلت ماليزيا مؤهلها المهني الوطني للإدارة بمؤهلٍ مهني وطني لقيادة المدارس وقد أصبح إلزامياً لجميع مديري المدارس الطموحين في عام 2014 (Singh, 2019). وفي الفليبين، يجب على مديري المدارس الطموحين ونوابهم اجتياز امتحان التأهيل الوطني لمديري المدارس (Philippines Department of Education, 2024). وفي سنغافورا، يحتاج مديرو المدارس للحصول على مؤهل قبل الخدمة قبل تعيينهم في المدارس. تمّ أولاً اشتراط الحصول على دبلوم في الإدارة التعليمية لمدة عام وبدوامٍ كامل في عام 1984. يستهدف برنامج «القادة في التعليم»، الذي بدأ تطبيقه عام 2001 بإدارة المعهد الوطني للتعليم، نواب مديري المدارس اعتماداً على إمكاناتهم وتقييمات أدائهم. ويحصل المشاركون في هذا البرنامج الممتد لسبعة أشهر وبدوامٍ كامل على راتب (Jayapragas, 2016).

تمتلك الولايات والأقاليم في أستراليا متطلبات خاصة لإصدار الشهادات. ففي ولاية نيو ساوث ويلز، يُطلب من مديري المدارس الطموحين الحصول على مؤهل في إدارة وقيادة المدارس الحكومية في نيو ساوث ويلز من معهد القيادة المدرسية. كما يتطلب برنامج اعتماد مديري المدارس في الإقليم الشمالي 240 ساعة ومشروعي تدريب عمليين، وذلك وفقاً لتشريعات اعتماد مديري المدارس. وتمتلك ولاية كوينز لاند برنامجاً لمديري المدارس الطموحين يمتد لستة أشهر، وفي ولاية فيكتوريا، يتقدم مديرو المدارس الطموحين بطلباتهم إلى التقييم الفيكتوري لمديري المدارس الطموحين من أجل تحديد مستوى جاهزيتهم واحتياجات تطويرهم المهني. وعلى المتقدمين إثبات الكفاءة في خمسة مجالات عملية أو الخضوع لتطويرٍ مهني موجه.

وفي جمهورية إيران الإسلامية، وفقاً للوائح اختيار وتعيين مديري المدارس لعام 2021، تُصدر وزارة التربية الشهادات بناءً على تقديرات الكفاءة التي تتم في مراكز معتمدة. وتبقى هذه الشهادات صالحةً لخمس سنوات وتثبت قدرة الفرد على شغل منصبٍ إداري في المدارس. ويجب على المرشحين من غير حملة هذه الشهادة إكمال دوراتٍ في الإدارة التربوية في الجامعات المعتمدة.

وفي البحرين يمتد برنامج الدبلوم العالي في قيادة المدارس لمدة سنة واحدة، ويستهدف مديري المدارس الطموحين، ويحقق هذا البرنامج متطلبات هيئة الجودة البحرينية ومعايير القيادة التربوية الدولية. ويُتوقع من المتخرجين من البرنامج استخدام الاستراتيجيات والممارسات القائمة على الأدلة لتحسين متحصلات الطلاب الأكاديمية. وفي أبو ظبي، أطلقت وزارة التربية عملية ترخيص القيادة المدرسية لمديري المدارس ومعاونيهم من أجل تحسين كفاءاتهم، حيث يجب على مديري المدارس تحقيق المعايير المهنية في خمسة مجالات للقيادة هي: الاستراتيجية، والتعليم والتعلّم، والتنظيم، والأفراد، والمجتمع (Rai and Beresford-Dey, 2023).

وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ما تزال مسارات التأهيل المهني غير شائعةٍ. ففي إسواتيني، تحدد الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2022-34 وخطة العمل متعددة السنوات 2022/23-2024/25 أنّه ينبغي على جميع مديري المدارس ومعاونيهن المعينين حديثاً الخضوع للتدريب. كما تلزم هذه الخطط برصد وتقييم تأثير التدريب من أجل تقديم حوافز عبر الشهادات لذوي الأداء الأفضل. وأطلقت ليبريا برنامجاً مكثفاً في أثناء الخدمة للتدريب على القيادة لمديري المدارس في 5 من مجموع مقاطعاتها البالغ 16. ويجب على مديري المدارس إكمال التدريب في أثناء الخدمة ودورةً قصيرة من أجل تجديد تراخيصهم كل ثلاث سنوات (Liberia Ministry of Education, 2019). وفي جنوب أفريقيا، اعتمدت وزارة التربية برنامج الشهادة المتقدمة في التعليم في عام 2005، الذي أصبح المؤهل الوطني من أجل القيادة المدرسية، وهو مؤهل مهني إلزامي. (Education Bureau, 2024). تمّ إعداد البرنامج بالشراكة مع 14 جامعةً واتحاداً ورابطة جنوب أفريقيا لمديري المدارس ومنظماتٍ غير حكومية متنوعة (Mampane, 2021).

وفي فنلندا، يجب على مديري المدارس الطموحين امتلاك المعرفة المعتمدة في الإدارة التربوية بوساطة البرامج المعتمدة من المجلس الوطني للتربية (Lahtero et al., 2019; Lahtero and Kuusilehto-Awale, 2015). ويتوافق برنامج سلوفينيا لرخصة القيادة لمدة سنة واحدة مع مهام مديري دور الحضانة والمدارس وفقاً لما ينصّ عليه القانون. وهذا البرنامج مفتوحٌ لمديري المدارس الجُدد الذين يجب عليهم إكماله في غضون سنةٍ واحدة من تعيينهم. كما تمتلك جميع الولايات في الولايات المتحدة أنظمة اعتماد وترخيص خاصة بقادة المدارس (Pechota et al., 2023).

أما المقاطعات الكندية فلديها متطلبات مختلفة للحصول على الشهادات (Canada Government, 2024)، إذ تشترط نيو برونزويك شهادة مدير مدرسة وتدريب عملي موسع وخمس سنوات من الخبرة في التعليم (New Brunswick Office of Teacher Certification, 2023). لكن لا تذكر نوفا سكوشا متطلبات محددة للحصول على شهادة مدير مدرسة، ولكن لديها برنامج في أكاديمية قيادة التدريس لمدة ثلاث سنوات يقود إلى الحصول على درجة الدبلوم التي تثبت الجدارة (Nova Scotia Government, 2018; Office of Teacher Certification, 2016). وفي أونتاريو، يمكن للمعلمين المؤهلين التقدم للالتحاق ببرنامج تأهيل مديري المدارس لمدة شهر واحد، الذي يغطي الأبعاد الخمسة لإطار عمل أونتاريو للقيادة وموارد القيادة الشخصية.

كما يجب إكمال جزء تدريبي عملي من 50 ساعةً في المدرسة في غضون 3 سنوات تحت إرشاد مدير مدرسة أو معاون مدير (Ontario Principals' Council, 2024).

وأظهرت مراجعةٌ لتسع دولٍ في أمريكا اللاتينية أنّ 54٪ من برامج التدريب منحت الشهادات ولكن دولةً واحدة فقط استخدمت تلك الشهادات في الترقيات ولم يستخدمها أي بلد في تحديد الرواتب (Adelman and Lemos, 2021).

تحاول الدول جعل الإدارة المدرسية مساراً مهنياً جذّاباً

مع فرض أنظمة التعليم مسؤولياتٍ متزايدة على مديري المدارس وتزايد صعوبة أداء أدوارهم، تُثار الهواجس بأنّ هذه المهنة أصبحت مرهقةً، وتؤثر سلبياً في الاحتفاظ بمديري المدارس ورضاهم وصحتهم النفسية والجسدية (Aravena and Felipe, 2021). يمكن للإنهاك وترتيبات العمل غير المستقرة، وضعف آليات التقييم أنّ تجعل إدارة المدارس غير جذابة (Grissom and Bartanen, 2019). بدوره، يمكن لدوران مديري المدارس أن يسبب الاضطرابات، وتراجع معنويات المعلمين، وضعف أداء الطلاب. ومن ثمّ، يمكن للتغيرات المتكررة في القيادة أن تضر بالجهود الرامية إلى تحسين المدارس (Henry and Harbatkin, 2019; Kearney et al., 2012; Miller, 2013).

تمثل ساعات العمل الطويلة مصدر قلقٍ أيضاً. ففي الولايات المتحدة، عمل مديرو المدارس 60 ساعةً في الأسبوع تقريباً وحتى لساعاتٍ أطول في المدارس الواقعة في المناطق الفقيرة (Sparks, 2016). ينخرط مديرو المدارس في كثيرٍ من الأنشطة اللامنهجية التي تطيل أيام عملهم وتزيدها كثافةً (Reid and Creed, 2021; Wang et al., 2022). إلا أنّ توزيع وقت العمل يشير أيضاً إلى أنّ معظم الوقت يُنفق على مهام لا ترتبط بقيادة التدريس.

أظهر المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 أنّ مديري المدارس الإعدادية في 48 نظاماً تعليمياً أمضوا 17.5٪ من وقت عملهم في مهام مرتبطة بالمنهاج الدراسي والتعليم، وهي تتضمن المتابعة في القاعات الصفيّة، وتقييم الطلاب، وإرشاد المعلمين والتطوير المهني، إذ يوجد تباينٌ كبير في تخصيص الوقت بين هذه المهام، مع اختلافات واضحة بين الأقاليم (الشكل 3-10). ففي دول الشمال الأوروبي – الدنمارك وفنلنا وأيسلندا والنرويج والسويد – أمضى مديرو المدارس أقل من 14٪ من وقتهم في القيام بهذه المهام، وفي هولندا، فقط 10.5٪. لكن في دول شرق وجنوب شرق آسيا، مثل اليابان وجمهورية كوريا وفيتنام، فقد أمضوا أكثر من 21٪ من وقتهم بينما في شانغهاي في الصين كانت النسبة 27٪.

تشغل المهام الإدارية (28٪) والقيادية (21٪) والاجتماعات نصف وقت عمل مديري المدارس. فقد أمضى مديرو المدارس في جمهورية التشيك والاتحاد الروسي ضعف الوقت في المهام الإدارية (40٪ تقريباً) مقارنةً بنظرائهم في جورجيا وكازاخستان (فقط 20٪). وتشغل التفاعلات مع الطلاب والمعلمين والمجتمع المحلي حتى 26٪ بالمتوسط من وقت عمل مديري المدارس. وأمضى مديرو المدارس في البرازيل تقريباً ضعف الوقت في أداء هذه المهام (41٪) مقارنةً بأقرانهم في هولندا (22٪)، في حين كانت الفجوة بين هذين البلدين أكبر بثلاثة أضعاف (19٪ مقابل 6٪) في الحالة الخاصة المتعلقة بالتفاعل مع الطلاب خارج وقت التعلّم المنظّم.

> تشغل المهام الإدارية (2٪) والقيادية (21٪) والاجتماعات نصف وقت عمل مديري المدارس

أظهرت مراجعة 55 دراسةً حول استخدام الوقت أنّ مديري المدارس يعملون ساعاتٍ طويلة في أنشطةٍ يومية لا علاقة لها بالتدريس (Hochbein et al., 2021). ففي اليونان، يشتكي مديرو المدارس الابتدائية من عبء العمل المفرط الذي يشمل مجموعة من المهام الإدارية المشتتة للانتباه وهي: توظيف المعلمين البدلاء وإدارة رواتبهم، ورعاية الطلاب المرضى في حال عدم توفر الممرضين، والتواصل مع الفنيين عندما تحدث مشكلة في شبكة السباكة، والحصول على موافقة الوالدين وإعلام شرطة المرور بشأن حافلات المدرسة عند تنظيم الرحلات المدرسية، والرد على البريد الإلكتروني، ومتابعة برامج النظافة، وجمع إيصالات الشراء لإرسالهم إلى السلطات البلدية، وإدخال بيانات المدرسة في أنظمة إدارة المعلومات (Lakasas, 2023).

مستويات الرضا الوظيفي أعلى من الافتراض الشائع

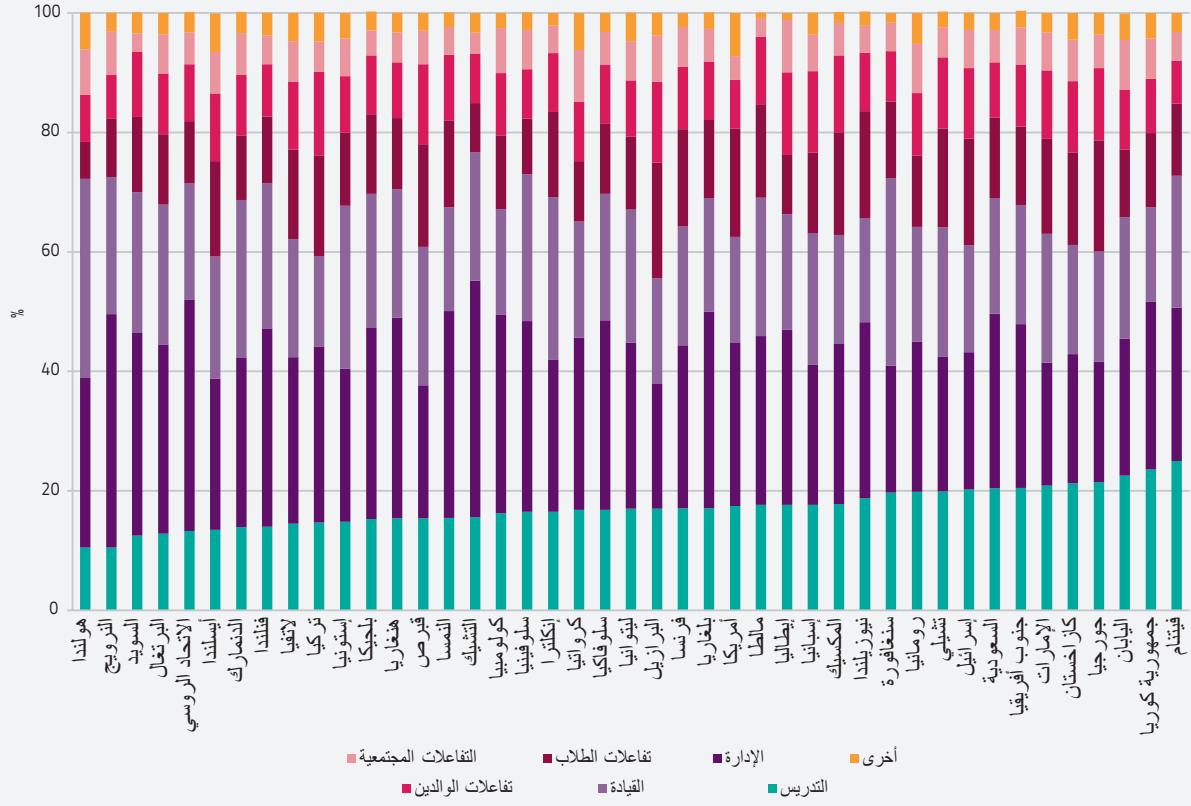
تنشر وسائل الإعلام بشكلٍ متكرر عن هواجسها من احتمال تنامي شعور الإحباط عند مديري المدارس بسبب أعمالهم والضغط والمسؤوليات المتزايدة. لكن أظهر المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIA لعام 2018 مستوياتٍ عالية جداً من الرضا الوظيفي بين مديري المدارس، حتى في الدول التي يتم فيها الإبلاغ عن مستوياتٍ عالية من معدلات الارهاق الوظيفي. في الـ 48 نظاماً تعليمياً التي شملها المسح، أفاد 95٪ من مديري المدارس الإعدادية برضاهم عن عملهم. ولم يلاحظ أي تغيير مقارنةً بمستويات الرضا التي تمّ الإبلاغ عنها في الجولة السابقة من المسح في عام 2013. وقد تراجع هذا المعدل دون 90٪ في بلدين فقط هما جنوب أفريقيا (87٪) وتركيا (83٪).

وأظهرت المؤشرات الأخرى المرتبطة بالرضا الوظيفي مستويات عالية نسبياً. على سبيل المثال، كان 79٪ من مديري المدارس الإعدادية إما موافقين أو موافقين بشدة أنّ مزايا مهنتهم تفوق بوضوح سلبياتها، و86٪ مع العبارة التي تنصّ على أنّه، إذا كانوا يستطيعون اتخاذ القرار مرةً ثانية، فإنهم سيختارون هذه العمل/ المنصب. ومن بين كل 10 مديري مدارس، فقط 6 أو أقل من ذلك

الشكل 10.3:

يمضي مديرو المدارس في بعض الدول وقتاً أطول بمرتين في المهام المرتبطة بالتعليم مقارنةً بالدول الأخرى

توزيع وقت العمل لدى مديري المدارس الإعدادية، حسب فئة المهمة، دول مختارة ذات دخل متوسط ومرتفع، 2018



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig3_10

المصدر: OECD (2019a)

في بلغاريا وإيطاليا ورومانيا وسلوفاكيا أبلغوا بأنّ المزايا تفوقت على السلبيات في عملهم. ومن بين كل 10 من مديري المدارس، أبلغ 7 فقط أو أقل من ذلك في بلغاريا واليابان والسعودية بأنّهم سيعيدون اختيار وظائفهم مرةً ثانية **(الشكل 3-11)**. وبشكل عام، فقد ندم 7٪ فقط من مديري المدارس على اختيارهم أن يكونوا مديري مدارس وتساءل 21٪ فيما إذا كان من الأفضل اختيار مهنةٍ أخرى. في دول جزر المحيط الهادئ، كان مديرو المدارس راضين عن عملهم على الرغم من التوتر الذي يتسبب به **(الإطار 3-8)**.

وفي أستراليا أبلغ مديرو المدارس عن مستوياتٍ عالية من التوتر والإرهاق والاكتئاب في السنوات الأخيرة، وكان أهم سببين لذلك «حجم العمل الهائل» و «عدم توفر الوقت للتركيز على التعليم والتعلّم» (Dicke et al., 2024). ويزداد احتمال أن يعاني القادة من النساء وقادة المدارس الابتدائية والقادة في مراحل العمل المبكرة من التوتر والإرهاق (Arnold et al., 2023; Henebery, 2024). فقد أفاد قادة المدارس من النساء اللواتي تملن إلى العمل لساعاتٍ أطول، بتزايد متطلبات العمل والتعرّض للمزيد من المسائل المتعلقة بالتوازن بين العمل والحياة (Henebery, 2023).

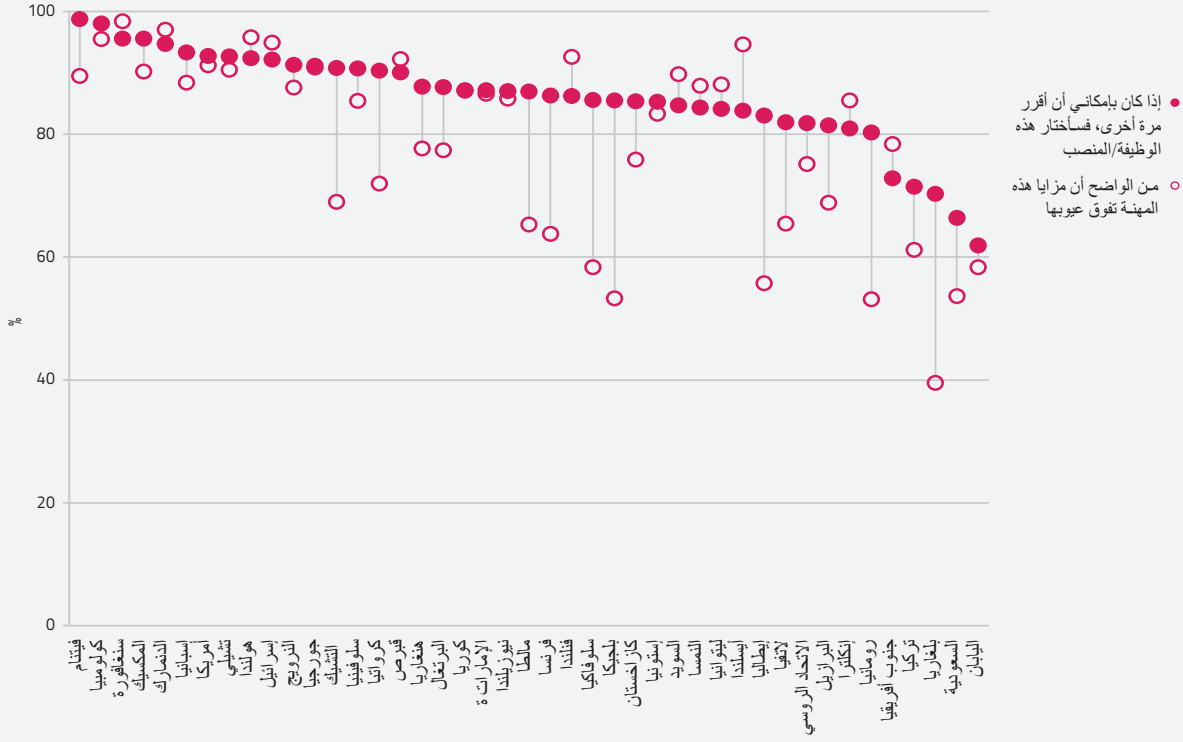
وفي إطار مسح الصحة المهنية والأمان والرفاه لمديري المدارس، الذي شمل أكثر من نصف مجموع مديري المدارس في أستراليا منذ عام 2011 (Riley, 2017)، قد تثير استجابات المشاركين «إشارة تحذير» باحتمال تعرّض صحتهم النفسية للخطر، وفي مثل هذه الحالة يتلقون بريداً إلكترونياً فورياً يحذر قائد المدرسة من مستويات توترهم، ويشجعهم على طلب الدعم (Marsh et al., 2023). وفي عام 2022، أطلق 48٪ من مجموع مديري المدارس بريداً إلكترونياً تحذيرياً (Dicke et al., 2023). ولدى خمسة من المقاطعات والأقاليم الثمانية أُطر عمل واستراتيجيات موجّهة نحو صحة مديري المدارس ورفاههم – وكان لهذه التشريعات تأثيرٌ إيجابي (Dicke et al., 2024).

وفي أيرلندا، وجد مسحٌ شمل 1000 مدير مدرسة في أعوام 2015 و2022 و2023 أنّ أكثر من 50٪ منهم عانوا من الإرهاق بسبب عبء العمل ونقص المعلمين والحاجة إلى تنفيذ مبادراتٍ حكومية صعبة مثل تلك المتعلقة بالتعليم الشامل (Tobin, 2023). وفي إنكلترا، في المملكة المتحدة، وجد مسحٌ لقادة المدارس أنّ عمليات تفتيش المدارس قد أثرت في رفاههم،

الشكل 11.3:

يبدو أنّ مديري المدارس يستمتعون بمعدلاتٍ عالية من الرضا الوظيفي

مديري المدارس الإعدادية الذين إما اتفقوا أو اتفقوا بشدة مع عبارتين مرتبطتين بالرضا الوظيفي، دول مختارة ذات دخل متوسط ومرتفع، 2018



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig3_11

المصدر: OECD (2020)

حيث طلب 38٪ ممن شملهم المسح دعماً يتعلق بالصحة النفسية في السنة السابقة وأبلغ 48٪ عن اضطرابات في النوم (Ahmed, 2023).

فرضت جائحة كوفيد-19 ضغوطاً كبيرةً جداً على مديري المدارس، فقد توجب عليهم تطبيق تدابير سياساتية جديدة، وتعديل الواجبات المدرسية وجداول العمل الزمنية وفقاً للمتطلبات الوطنية، وضمان استمرارية التعليم، وإرشاد المعلمين عبر الوسائط عن بُعد أو الهجينة، وتطبيق الإجراءات الصحية من أجل ضمان بيئةٍ آمنة (Leksy et al., 2023). كما فاقمت إجراءات إغلاق المدارس وإعادة فتحها وتطبيق قواعد التباعد الاجتماعي من الإرهاق الذي يعانيه قادة المدارس (Karakose et al., 2022). فمن بين مديري المدارس، أبلغ 9 من كل 10 في هونغ كونغ، الصين (Lau et al., 2022)، و8 من كل 10 في الولايات المتحدة عن مستوياتٍ عالية من التوتر (Woo and Steiner, 2022).

تتمثل إحدى الشروحات المحتملة لعدم التناسق الواضح بين إحصاءات الرضا الوظيفي ومستويات التوتر في أنّ العوامل المسببة للرضا الوظيفي طويلة الأجل وجوهرية، بينما يتأثر التوتر بعوامل قصيرة الأجل، وهذه حقيقة تنعكس جزئياً على نسبة كبيرة من مديري المدارس (15٪) الذين أبدوا رغبتهم بتغيير المدرسة في المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018. كما أنّ 96٪ من مديري المدارس في كولومبيا على سبيل المثال سيعيدون اختيار وظيفتهم مرةً ثانية ومع ذلك أراد 22٪ منهم تغيير مدارسهم؛ وفي المكسيك، سيعيد 98٪ اختيار وظائفهم مرةً ثانية لكن 30٪ منهم سيغيرون مدارسهم في حال استطاعوا ذلك. وفي حين أنّ أحجام العينات ليست كبيرة بشكلٍ كافٍ لاقتراح وجود علاقةٍ قوية، فقد كان مديرو المدارس الكولومبيون الذين يعملون في المدارس الريفية يملكون احتمالاً أكبر بـ 10 نقاط لطلب تغيير مدارسهم مقارنةً بنظرائهم في المدارس الحضرية. وقد تجاوزت هذه الفجوة في المكسيك 30 نقطةً مئوية.

> فرضت جائحة كوفيد-19 ضغوطاً كبيرةً جداً على مديري المدارس

الإطار 8.3:

يعبر قادة المدارس في منطقة المحيط الهادئ عن رضاهم الوظيفي على الرغم من وجود التوتر والضغط

كجزءٍ من تقييم عام 2021 لمعرفة القراءة والحساب في جزر المحيط الهادئ (PILNA) الذي غطى 15 دولةً وإقليماً، أبلغ مديرو المدارس عن مستوىً عالٍ من الرضا الوظيفي إحساسٍ قويّ بالهدف. كان لدى جميع طلاب الصف السادس تقريباً قادة مدارس أحسوا «غالباً» أو «أحياناً» برضاهم عن مهنتهم (94٪) ووجدوا معنىً وهدفاً في دورهم (95٪) وكانوا متحمسين وملهمين بعملهم (94٪) وكانوا فخورين به (97٪). وبدا أنّ الشعور بوجود هدف كان العامل الحاسم المستدام لهؤلاء القادة.

في الوقت نفسه، وبشكل متناقض نوعاً ما، التحق 84٪ من الطلاب بمدارس عانى قادتها «غالباً» أو «أحياناً» من الضغوط بسبب أدوارهم والتحق 70٪ منهم بمدارس شعر قادتها بالإرهاق الشديد والمتكرر بسبب وظيفتهم. كما التحق اثنان من كل ثلاثة طلاب بمدارس أبلغ قادتها عن معاناتهم من مشاكل في النوم وعدم توفر الوقت للأمور الشخصية؛ والتحق واحد من كل طالبين بمدارس أبلغ قادتها عن نقص الموارد وتغيّب المعلمين. وكان تقريباً 40٪ من الطلاب في مدارس أفاد قادتها أنّ وظيفتهم أثرت سلبياً في صحتهم النفسية والبدنية.

لا ينبغي أن يكون الضغط والرضا الوظيفي غير منسجمين. وهذا يشير أنّ إحداث تأثيرٍ إيجابي في حياة الطلاب والمجتمع هو أمرٌ مجزٍ. فهو يساعد قادة المدارس على المحافظة على مستوياتٍ مرتفعة من المشاركة، ويخفف أي تأثيراتٍ سلبية للوظيفة. وتمثل الرواتب أحد الجوانب التي يظهر فيها مستوىً متدنٍ بوضوح من الرضا الوظيفي، فقد التحق نحو ثلاثة فقط من كل أربعة طلاب بمدارس كان قادتها راضين عن رواتبهم، ما يشير أنّ كثيراً من مديري المدارس يشعرون بعدم التقدير.

وُجد أنّ نقص الموظفين والبيئات المدرسية السلبية تؤثر في الرضا الوظيفي (Collie et al., 2020Chen et al., 2023;). ووفقاً لذلك، يعد تحسين تخصيص الموارد والبيئات المدرسية بالإضافة إلى توفير فرص التدريب المهني عوامل أساسية في رفع مستويات الرضا الوظيفي (Chen et al., 2023; Toyama et al., 2023). وبالمثل فإنّ الممارسات القيادية التي تعزز البيئة التعاونية وتدعم النمو المهني للمعلمين ترتبط بتحسن مستويات الرضا الوظيفي (Liu and Bellibas, 2018).

يمكن أن يكون دوران مديري المدارس تحدياً أو فرصةً للمدارس

يوجد قلق من تزايد معدل دوران مديري المدارس وأن شغل الوظائف الشاغرة بات يمثل تحدياً أكبر لأنظمة التعليم (Snodgrass Rangel, 2018). لكن جمع البيانات الجيدة والتقييم الدقيق لاتجاهات دوران مديري المدارس، كما هو بالنسبة للمعلمين، أمرٌ صعبٌ جداً. وبالتالي فإنّ الحصول على الأدلة الموثوقة عن مستويات الدوران واتجاهاته محدودٌ للغاية، ناهيك عن الأسباب المؤدية إليه: يترك مديرو المدارس وظائفهم بسبب التقاعد أو الانتقال إلى وظائف أخرى ضمن المدرسة أو الانتقال إلى مدارس أخرى أو ترك المهنة والتعليم معاً. وتختلف التداعيات السياساتية كثيراً حسب أي من هذه الأسباب تزداد حدته.

تمتلك الولايات المتحدة أفضل البيانات المسجلة عن دوران مديري المدارس، ولا يبدو أنّ تلك البيانات تشير إلى تزايد معدلات الدوران. ففي العام الدراسي 2021-22، قُدّر أنّ 80٪ من مديري المدارس تابعوا في مدارسهم، و6٪ انتقلوا إلى مدارس مختلفة و11٪ تركوا المهنة، وهذا المعدل لم يتغير جوهرياً منذ عمليات جمع البيانات السابقة في الأعوام الدراسية 2012-13 و 2016-17. ولم يكن ممكناً تحديد وضع الـ 3٪ المتبقين من مديري المدارس. كان احتمال ترك المهنة أكبر بالنسبة لمديري المدارس الأكبر عمراً والأقل راتباً في المدارس ذات النسب العالية من الطلاب السود أو من أصولٍ إسبانية أو الفقراء (المستحقين لوجبة غداء مدرسية مجانية) (NCES, 2023). ففي ولاية كارولاينا الشمالية، فقدت أكثر من مدرسة من كل ثلاث مدارس ذات أداء منخفض مديرها مقارنةً بمدرسةٍ واحدة من كل خمسة في جميع المدارس (Henry and Harbatkin, 2019).

وفي السويد، أشار تحليل البيانات الإدارية بين عامي 1980 و2017 المأخوذة من المجتمع الكلي المكوّن من أكثر من 18000 مدير مدرسة ابتدائية وإعدادية عامة إلى أنهم عملوا بالمتوسط نحو 7 سنوات في مناطقهم ولم يغيّروا مدارسهم سوى أقل من مرةٍ واحدة خلال مسيرتهم المهنية. ويبدو أن الانتقال الوظيفي قد ازداد قليلاً عبر الزمن، لكن لم يكن هذا الاتجاه مدفوعاً بالضرورة بتردي شروط العمل. وإنما، قد يكون السبب هو خصخصة نظام التعليم والانتقال من الاتفاق الجماعي الوطني إلى نظام التحديد الفردي للرواتب في منتصف التسعينيات (Thelin, 2020).

تمثل الشيخوخة أحد أسباب انتقال مديري المدارس في الدول الأغنى، فقد أظهر المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 أنّ متوسط أعمار مديري المدارس الإعدادية كان 51 عاماً في 47 نظاماً تعليمياً مشاركاً – ووصل إلى 55 عاماً في النمسا، و56 عاماً في إيطاليا، و58 عاماً في اليابان، و59 عاماً في جمهورية كوريا (OECD, 2020). وفي عام 2019، كان من المتوقع أن يتقاعد 70٪ من أصل 10000 مدير مدرسة في أستراليا في غضون 5 سنوات (Henebery, 2019). بالمقابل، بلغ متوسط عمر مدير المدرسة 43 عاماً في السعودية وتركيا و46 عاماً في البرازيل ورومانيا (OECD, 2020).

”

أظهر المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 أنّ متوسط أعمار مديري المدارس الإعدادية كان 51 عاماً

“

يترافق ضغط العمل بتوترات وخلافات مع الوالدين (Tikkanen et al., 2017)، إذ يواجه مديرو المدارس تزايداً في مستويات الإساءة وأسلوب التهديد. فقد أشارت نتائج المسوحات الأسترالية للصحة المهنية والأمان والرفاه لدى مديري المدارس إلى انتشارٍ كبير للسلوك العدائي تجاه مديري المدارس (Arnold et al., 2021). في عام 2023، أبلغ 48٪ من مديري المدارس عن تعرضهم للاعتداء البدني (Dicke and Marsh, 2023; Henebery, 2024).

من الخصائص الأخرى التي ساعدت في التنبؤ بدوران مديري المدارس ضعف الاستقلالية، وتراجع الثقة، وانخفاض الرضا الوظيفي، وطبيعة العمل المتغيرة (Snodgrass Rangel, 2018)، وظروف العمل السيئة (Mitani, 2018; Sibuda et al., 2020)، والشعور بالوحدة والعزلة (Hauseman and Hauseman, 2023). ففي إيران ، يتنبأ الرفاه النفسي لمديري المدارس بقوة بمستوى الإرهاق في العمل (Malekitabar et al., 2016). وفي البيرو، يعترف «إطار عمل أداء المدير الجيد» بأنّ مديري المدارس يشعرون بالتوتر وعدم التأكد في حال عدم تحديد مسؤولياتهم الوظيفية (Peru Ministry of Education, 2014).

”

لدى مديري المدارس الحكومية عقود عمل دائمة في 37٪ من الدول

“

تشمل حلول وقف دوران مديري المدارس التدريب لمساعدة مديري المدارس في تحديد أعراض الإرهاق، وإعادة توزيع عبء العمل أو تخفيضه، وتحسين شبكات الدعم، وضمان الوصول إلى خدمات الصحة النفسية (DeMatthews et al., 2021). ففي هونغ كونغ، الصين، يقدم مكتب التعليم التدريب على إدارة التوتر والمشاعر و رعاية الصحة النفسية والبدنية. ترشد الدورة التعريفية لمديري المدارس الجُدد المتدربين حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المتنوعة للتخفيف من ضغوط العمل مثل تبسيط الإجراءات الإدارية غير الضرورية، أو تعيين موظفين تنفيذيين في المدرسة لتخفيض عبء العمل الإداري على مديري المدارس (Yeung and Hong Kong Government, 2019). وفي إنكلترا، المملكة المتحدة، تساعد مجموعة أدوات تخفيض عبء العمل في تحديد مشاكل هذا العبء ومعالجتها وتقييم تدابير المعالجة (Department for Education, 2024).

وفي ولاية فيكتوريا الأسترالية، وجد تدقيقٌ «لإستراتيجية صحة مديري المدارس ورفاههم» أنّ العدد الهائل من استراتيجياتها ومبادراتها لم تكن فعّالةً (Victorian Auditor-General's Office, 2023) ولم تغير ساعات عمل مديري المدارس. وظهر أنّ عبء العمل هو المسبب الأكثر أهميةً لضعف صحة مديري المدارس ورفاههم حيث أبلغ هؤلاء المديرون في ولاية فيكتوريا أنّهم يعملون بالمتوسط 55 ساعةً أسبوعياً (Greaves, 2023). وفي جنوب أستراليا، قامت وزارة التربية بتنفيذ فحوصات الصحة النفسية لمن هم في «خطرٍ مرتفع» وعززت الدعم اللاحق، وقدمت الاستشارات النفسية المتخصصة لقادة المدارس، وطبقت مجموعة أدوات تُعنى برفاه الموظفين (Henebery, 2019). وفي عام 2020، أعدّ المعهد الأسترالي للتعليم والقيادة المدرسية «الاستراتيجية الوطنية لمعالجة إساءة معاملة المعلمين وقادة المدارس وبقية موظفي المدارس» (AITSL, 2020).

يمكن للحوافز أن تجعل المهن القيادية جذابةً أكثر

تُفعّل الحكومات مجموعةً من الآليات لضمان بقاء مهنة مدير المدرسة جذابةً على الرغم من تعقيداتها. يغطي هذا القسم ثلاث قضايا هي: أنماط التعاقد وفرص التقدم وآليات التقييم. تعد الأجور والبدلات عنصراً أساسياً من الحوافز وسيتم تغطيتها في فصل المالية من هذا التقرير **(الفصل 18)**.

يوجد تنوّع في الترتيبات التعاقدية لمديري المدارس

يؤثر نوع العقد بقوة في تجارب قادة المدارس، إذ يظهر تحليلٌ لملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER أنّه في 37٪ من الدول، كان لدى مديري المدارس الحكومية عقوداً دائمة. على سبيل المثال، في قبرص، يعد مديرو المدارس العامة موظفون مدنيون حكوميون، وتقوم النقابات بدورٍ نشط في المفاوضات المتعلقة بظروف العمل والأجور والتقييم (OECD, 2019). وفي حين قد يعزز العقد الدائم بيئة تعلّمٍ مستقرة، فإنّه يتطلّب آلياتٍ قوية للإشراف واستمراريةً في التطوير المهني لضمان استمرارية تحفيز مديري المدارس. لا تضمن حالة موظف مدني حكومي العمالة الدائمة في كل مكان(؛) ففي البحرين، يعد مديرو المدارس موظفون مدنيون حكوميون يحكمهم قانون العمل المدني، لكن

يعملون على أساس العقود، إذ يتم تجديد عقودهم سنوياً لمدة ثلاث سنوات كحدٍّ أقصى. كما يتم توظيف مديري المدارس في ساموا بموجب اتفاقيات الخدمة المدنية من خلال لجنة الخدمات العامة، ومع ذلك، يتم التعامل معهم كعاملين متعاقدين.

في 10٪ من الدول، يتم توظيف مديري المدارس بعقود مؤقتة دون وجود حدٍّ لعدد مرات تجديد العقود، بينما يوجد في 17٪ من الدول حدٌّ لعدد مرات التجديد. يتسم كلا النمطين بالمرونة، على الرغم أنّ غياب الأمن الوظيفي المترافق مع مثل هذه العقود يقلل من الرغبة فيها. يمتلك مديرو المدارس المتعاقدون لمدة ثابتة حقوقاً قانونياً مختلفة عن العاملين الدائمين مثل عددٍ أقل من المزايا والحقوق وتراجع مستوى استحقاق تعويضات التقاعد ونهاية العقد (OECD, 2019). وفي أرمينيا وجورجيا وأوكرانيا، لدى مديري المدارس عقود مؤقتة لمدة خمس أو ست سنوات. وقد تفرض احتمالية عدم تجديد العقد على مديري المدارس التركيز كثيراً على الأهداف قصيرة الأجل على حساب استراتيجيات التعليم طويلة الأجل. وفي بقية الـ 36٪ من الدول، يتم توظيف مديري المدارس على أساسٍ دائم أو بعقود مؤقتة.

يمكن لعدم اليقين بشأن العمالة أن يكون مصدراً مهماً للضغط على مديري المدارس، إذ ربما لا تكون العودة إلى التعليم مرغوبةً. ففي البوسنة والهرسك، يُسمح بإعادة تعيين المدير في المدرسة نفسها مدتين متتاليتين على الأكثر. وفي مقدونيا الشمالية وجمهورية مولدوفيا وإسبانيا، لدى مديري المدارس مدة أربع أو خمس سنوات، وبعدها قد يعودون إلى مناصبهم السابقة. وفي البرتغال، يمكن لمديري المدارس الخدمة في المنصب نفسه لمدتين كلٌ منها أربع سنوات، وبعدها عليهم الانتقال إلى مدرسةٍ مختلفة أو العودة إلى التعليم (OECD, 2019; 2020). وفي بولندا، في حين يتم تعيين المعلمين بعقود مفتوحة الأجل، تكون مناصب إدارة المدارس محددةً بمدةٍ ثابتة تتراوح بين سنةٍ وخمس سنواتٍ دراسية كما هو محددٌ بموجب القانون. وفي قرغيزستان، تحدد اللوائح أنّ تعيين مديري المدارس يكون لمدة 5 سنوات ومدة خدمة قصوى 10 سنوات في المدرسة نفسها.

أما في الصين والفلبين، فيتنقل مديرو المدارس بين المدارس كل عدة سنوات، إذ يهدف هذا النظام إلى حماية مديري المدارس من التعرّض الطويل إلى البيئات عالية الضغط، ولتعزيز الخبرات المتنوعة التي يمكن أن تُغني مجموعة مهارات مدير المدرسة. لكن، يمكن للانتقال المتكرر أن يسبب اضطراب الحياة الشخصية والروابط المجتمعية التي يمكن أن تؤثر سلبياً في الرضا الوظيفي والرفاه الكلي لمديري المدارس.

وفي الولايات المتحدة، كان احتمال ترك العمل عند مديري المدارس الموجودين في الخدمة أقل بـ 68٪، واحتمال انتقال مديري المدارس ذوي عقود التفاوض الجماعي إلى غير مناصب إدارة المدارس أقل بـ 56٪ مقارنةً بأقرانهم غير المستفيدين من هذه المزايا (Yan, 2019).

وفي السويد، يزداد احتمال سعي مديري المدارس ذوي الأمان الوظيفي المتدني إلى طلب الدعم لمعالجة القلق والاكتئاب ومشاكل النوم (Persson et al., 2024).

بشكلٍ عام، لا توجد مقاربةٌ واحدة تستطيع تعظيم الفعالية وتخفيض الضغط إلى الحد الأدنى. بدلاً من ذلك، يبدو أنّ المقاربة المتوازنة التي تجمع بين الاستقرار والمساءلة هي الأكثر فائدةً. ينبغي أن تفكر الدول باتباع الترتيبات التعاقدية المرنة وكذلك المستقرة التي توفر الأمان لمديري المدارس في الوقت الذي تبقيهم مسؤولين من خلال المراجعات الدورية التي تركز على الإنجازات قصيرة الأجل والأهداف الاستراتيجية طويلة الأجل. يعد فهم كيفية تأثير العقود في مديري المدارس أمراً حاسماً لصانعي السياسات الساعين إلى تحسين القيادة التعليمية في الأنظمة المتنوعة. ويمكن للتوفيق بين شروط العقود والأهداف التعليمية أن يُحسّن القيادة المدرسية والرفاه، ويبني أنظمة تعليمٍ أقوى وأكثر مقاومةً (Day et al., 2020).

يمنح عددٌ قليل من الدول مديري المدارس فرصاً للتقدم المهني

يوفر عددٌ قليل من الدول هياكل مهنية وموازين أجور منفصلة لمديري المدارس، تعترف بمسؤولياتهم الفريدة. ففي بوتان، تتوفر لمديري المدارس فرصة الوصول إلى المستويات المتقدمة من مدير مدرسة من المرتبة 3 إلى مدير مدرسة من المرتبة 1. ويحصلون مع كل ترقية على راتبٍ أعلى وحوافز قائمة على الأداء، مع التوقع بتحسن الأداء عند المستوى الأعلى ذي الأدوار الإضافية. على سبيل المثال، قد يُطلب من مديري المدارس من المرتبة 1 قيادة مدارس أكبر. وفي اليابان، يوجد 15 مرحلة مختلفة ضمن هيكل مهنة مدير المدرسة ذات درجات أجور تعتمد على الأداء والخبرة. وفي سنغافورا، يمكن للمعلمين اتباع مسارٍ قيادي منفصل يتدرج من رؤساء مواد أو أقسام إلى الإدارة المدرسية (OECD, 2019). ويتنقل مديرو المدارس كل خمس إلى سبع سنوات لاكتساب الخبرة في السياقات والثقافات المختلفة. كما لديهم فرصة للعمل في وزارة التعليم لاكتساب رؤىً سياساتية أوسع. عندها يتوسع المسار المهني خارج نطاق الإدارة المدرسية موفراً للمتقدمين المتحفزين والفعالين جداً فرصة التقدم لتولي أدوار في قيادة النظام مثل مشرف مجمّع أو معاون مدير أو مدير.

توجد لدى بعض الدول أدوار قيادة وسطى رسمية (**الفصل 4**) مع فرص للتقدم إلى مناصب إدارة المدارس. ففي سيراليون، يمكن للمعلمين التقدم عبر المسار المهني الإداري، الذي يقدم حوافز وعلاوات لأدوار رؤوساء المواد ومعاون المدير ومدير المدرسة. كما وضعت الحكومة فئات (جديد، كفؤ، بارع جداً، متميز) لمساعدة المعلمين ومديري المدارس في التقدم في مهنتهم والحصول على رواتب أفضل.

تفتقد الدول الأخرى إلى المسار المهني المنفصل لمديري المدارس، إذ تتعامل مع هذا الدور على أنّه استمرارية للتعليم أو توسيعٌ للواجبات التعليمية. يمكن للترقيات المحدودة في أدوار القيادة المدرسية أن تقلص من جاذبيته عند المتقدمين وتحفيزهم طويل الأجل. ففي البرتغال، ليست الحالة المهنية لمديري المدارس متميزة بوضوح عبر هيكل مهني أو ميزان للرواتب منفصلين، مع أنّ القانون يقر بأهمية دور مدير المدرسة (Carvalho et al., 2021)، لكن لا يوجد مسار مهني لمديري المدارس وإعدادٌ وحوافز كافيين (Espuny et al., 2020). وفي زامبيا، يواجه مديرو المدارس بعقود لمدة ثابتة فرصاً محدودة للتطور وقيوداً بيروقراطية، الأمر الذي يعيق نموهم وقدرتهم على التركيز على تحسينات التدريس (Zhong and Muyunda, 2023).

يمكن لأنظمة التقييم أن تعزز فعالية مديري المدارس

يمكن لتقييم الأداء أن يساعد في تحديد جوانب القوة والتحسينات وإغناء برامج التطوير المهني. ويمكن أن تركز أنظمة التقييم على مهارات القيادة وإنجازات الطلاب وبيئة المدرسة، حيث تشمل السمات المهمة لأنظمة التقييم الناجحة المواءمة مع معايير القيادة، وقياس الفعالية والإحاطة بتنوّع السياق.

يقيّم مديرو المدارس عالياً بعضاً من المكونات الرئيسة لأنظمة التقييم مثل التغذية الراجعة البنّاءة وتحديد الأهداف (Donaldson et al., 2021). يمكن للتغذية الراجعة الإيجابية حول قيادة الفرد أن تُحسّن الطموح، والالتزام التنظيمي، والأداء عند القائد (Steffens et al., 2018). ففي الصين، فهم مديرو المدارس أنّ الغاية من إخضاعهم للتقييم التجميعي تحقيق هدفين هما: عدم التركيز فقط على المساءلة وإنّما تحسين التعليم والتعلّم أيضاً (Cheng et al., 2023).

يشير تحليل ملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER لصالح هذا التقرير أنّ القوانين والسياسات تُلزم بتقييم مديري الدارس في 78٪ من الدول. حيث يمكن أن تؤدي عملية التقييم الإيجابية إلى التقدم المهني في 25٪ من الدول وتعديل الرواتب أو المكافأت في 38٪ من الدول. وفي بعض من دول المجموعة الثانية، تمّ تطوير مسارات شاملة للمؤهلات كما في أستراليا وكندا وسنغافورا. في أستراليا، تمّ تطوير «أداة تحسين أداء مديري المدارس» من قِبل مديري المدارس والمجلس الأسترالي لأبحاث التعليم ووزارة التعليم في أستراليا الغربية. تحدد هذه الأداة ستة مجالات هي: قيادة الهدف الأخلاقي، وبناء العلاقات البنّاءة، وخلق الظروف التمكينية، وتعزيز تحسين التعليم، وقيادة الممارسات المعتمدة على البيانات، وقيادة التغيير الاستراتيجي. ولكل واحدٍ من هذه المجالات تُحدد الأداة أربعة مستويات للممارسة الفعّالة (منخفض، متوسط، عالي، متميز) مع الأهداف التكوينية والتطويرية (ACER, 2018).

وفي فرنسا، أطلق مرسومٌ من عام 2023 تقييماً محدداً لمديري المدارس الابتدائية يتم إجراؤه بعد ثلاث سنوات من تولي المنصب ثم كل خمس سنوات (France Government, 2023). أما تقييمات مديري المدارس الثانوية فتتم كل سنة منذ عام 2021 (France Government, 2021). وفي إيطاليا، تمّ تعديل النظام في عام 2024 ليتم الاعتماد في التقييم على أهداف محددة وقابلة للقياس يتم ربطها أيضاً مع الراواتب (Italy Parliament, 2024). كما يتم تقييم برامج التدريب لمديري المدراس الموظفين حديثاً بما فيها برامج الإرشاد (Italy Ministry of Education, 2023).

”

تُلزم القوانين والسياسات بتقييم مديري المدارس في 78٪ من الدول

“

في 39٪ من الدول، يتم ربط التقييم مع القيود والعقوبات، ويوجد لها تداعياتٌ أخرى في 34٪ من الدول. على سبيل المثال في تيمور الشرقية، قد يؤدي الفشل في تلبية المعايير المطلوبة في أثناء مراجعات الأداء إلى عدم استحقاق الترقيات أو التقدم، وهو ما يؤثر بشكلٍ غير مباشر في التقدم المهني. وفي جمهورية مولدافيا، قد يتم إنهاء عقد المدير في حال تكرار حصوله على تقدير غير مرضي في التقييمات الخارجية.

لكن، قد لا تدعم أنظمة التقييم كلياً تطوير مديري المدارس. ففي الأرجنتين، قد تسهم النتائج الإيجابية في الحصول على الترقية (Fraser et al., 2024). وفي تشيلي، لا يتيح نظام التقييم فرصاً واضحة للنمو المهني (Weinstein and Hernandez, 2015)، إذ يوقع مديرو المدارس عقداً قائماً على الأداء لمدة خمس سنوات ليكونوا مسؤولين عن تحقيق نتائج محددة تتعلق بالالتحاق والحضور والإنجاز. وترتبط اتفاقيات الأداء مباشرةً مع العقوبات بما فيها الإنهاء المبكر للعقد في حال صنّفت السلطات البلدية أداء مدير المدرسة غير مرضٍ. وقد يقود ذلك إلى تكثيف التحكم بممارسات مديري المدارس ويجعل دورهم متطلباً جداً، وتشير التقارير إلى وجود ضغطٍ كبير على مديري المدارس الذين يتركون مناصبهم قبل نهاية مدة تعيينهم بسبب الضغوط المضاعفة، والنزاعات السياسية مع سلطات المقاطعة (Aravena and Felipe, 2021; Montecinos et al., 2015).

يتزايد استخدم العقود القائمة على الأداء بالنسبة لمديري المدارس. ففي حين تسمح هذه العقود بالتقييم الدائم، يمكن لعدم اليقين فيها أن يسبب الضغط ويجعل أدوار القيادة أقل جاذبيةً (McKay and Wilkinson, 2022; OECD, 2019). ففي أوغندا، تكون ديمومة منصب مدير المدرسة مشروطة بأداء العمل. وفي زامبيا، يعمل مديرو المدارس بموجب عقودٍ مؤقتة يعتمد تجديدها على تقييمات الأداء. وفي جزر سليمان، في حين يتم تعيين المعلمين المؤهلين بشكلٍ دائم، يتم تجديد عقود مديري المدارس على أساس التقييم وتقييمات الأداء.

وفي الولايات المتحدة، بموجب السياسات الاتحادية الموجّهة بالأداء مثل «السباق نحو القمة» (2009-14) وقانون التعليم الابتدائي والثانوي، ومن أجل تعزيز المساءلة، يتم ربط أنشطة مديري المدارس بالتحسّن في إنجازات الطلاب (Donaldson et al., 2021). وتكون تقييمات مديري المدارس ملزمة، لكن تختلف الولايات فيما بينها كثيراً من حيث مستوى التوجيه المقدم حول كيفية تنفيذ هذه التقييمات (Nielsen and Lavigne, 2020). وبين عامي 2009 و2018، قامت جميع الولايات تقريباً بمراجعة سياسات تقييم مديري المدارس فيها، حيث أعطى 84٪ منها المناطق التعليمية سلطة وضع نظامها الخاص لتقييم مديري المدارس وتقوم 61٪ منها بتقييمهم سنوياً. كما توجد اختلافات في مكونات عملية التقييم وعملياتها ونتائجها. ففي 90٪ من الولايات، تُلزم المناطق التعليمية بتضمين مكوّن خاص بمتحصلات الطلاب، مع أنّ عدداً قليلاً منها قامت بتحديد نسبة مساهمة هذا المكوّن في عملية التقييم. وفي 55٪ من الولايات، تمت التوصية بتنفيذ مسوحات لأداء مديري المدارس تشمل المعلمين والوالدين والطلاب، وكان ذلك ملزماً في 27٪ من الولايات. قد تؤدي التصنيفات الموضوعة إلى اتخاذ إجراءاتٍ علاجية، وتنفيذ تدخلاتٍ مكثفة أو رفض صاحب الأداء الضعيف: في 59٪ من الولايات، يتم التوصية بتنفيذ النتائج عندما يكون تصنيف مديري المدارس منخفضاً لكن 12٪ فقط تتضمن توصيات عندما يكون الأداء عالياً (Donaldson et al., 2021).

الخاتمة

يؤدي مديرو المدارس دوراً يتجاوز واجباتهم الإدارية ليشمل القيادة، والإدارة والمسؤوليات التدريسية. لهذا يعد أساسياً دعم دور مديري المدارس كمهنيين محترفين. يشتمل تحقيق ذلك الهدف على شفافية عمليات الاختيار والاستقطاب، ومتانة التدريب، واستمرارية فرص التطوير المهني، وجاذبية شروط العمل، إذ تعد هذه العناصر حاسمةً من أجل ضمان الرضا الوظيفي، والمحافظة على هيبة المنصب، وجعله أكثر جاذبيةً للمتقدمين المؤهلين.

يجب أن توازن أنظمة اختيار مديري المدارس الفعّالة بين المعايير المتينة والقابلة للتحقيق، وتقييم المؤهلات الرسمية والخبرة العملية. وتبقى الخبرة التعليمية المعيار الأساسي في اختيار مديري المدارس، لكن تمت محاولة تنفيذ مقاربات أوسع تقوم على المزايا لتعزيز جودة المتقدمين. ويواجه كثيرٌ من الدول صعوباتٍ في تحديد معايير اختيار موضوعية وواضحة وشاملة.

تمثل برامج الإعداد القيادي ما قبل الخدمة والتطوير المهني المستمر عاملاً حيوياً لتكيّف مديري المدارس مع المتطلبات المتنامية لأدوارهم. لكن يختلف التنفيذ حسب القدرات والموارد الإقليمية. تحتاج مجالاتٌ مثل استخدام البيانات، والإدارة المالية، والترويج للإنصاف والتنوّع إلى مزيدٍ من التركيز، كما أبلغ مديرو المدارس في كثيرٍ من الدول.

بينما تمّ القلق لأنّ عبء العمل المتزايد، والمطالبة في عدة سياقات بالمزيد من المسؤولية عن النتائج، يؤدي إلى الضغط والارهاق، ماتزال مقاييس الرضا الوظيفي قويةً. وفي حين من الصعب جداً تقدير معدلات دوران مديري المدارس، لا يبدو أنّ الأدلة القليلة الموثوقة الموجودة تؤكد هذا القلق. وتستمر الدوافع الجوهرية ليكون الشخص مدير مدرسة في قوتها، على الرغم أنّ الأدلة على وجود تزايدٍ في الضغط، وحتى الاعتداء، من الوالدين هو اتجاهٌ يحتاج إلى المراقبة عن كثب. ويمكن للاستثمار في أنظمة الدعم الفعّالة، والإرشاد والتدريب الإشرافي، والمسارات المهنية الواضحة أن تساعد في تحسين ظروف العمل والاحتفاظ بالقادة الفعّالين.



تعقد مديرة المدرسة اجتماعاً مع موظفي المشروع في مدرسة غير هانداء، شيخبورا، بيهار، الهند

مصدر الصورة: *UNICEF/UN0825759/Das ©

الفصل

4

القيادة المدرسية التشاركية



الرسائل الرئيسة

القيادة التشاركية تحفّز تحسين المدارس.

- مع تزايد التعقيد في أهداف التعليم، يمكن لتوزيع مسؤوليات القيادة بين معاوني المديرين، والمعلمين، وموظفي الدعم، والطلاب والوالدين والمجتمع المحلي أن يصنع فرقاً كبيراً، ويعزز الابتكار والتنوّع والشمول.

يربط معاونو مديري المدارس وقادة المعلمين بين القرارات رفيعة المستوى وواقع القاعات الصفيّة.

- يستطيع مديرو المدارس تمكين معاونيهم بوساطة منحهم السلطة والتوجيه الواضحين لكسب قبول الموظفين، إذ يعد كلٌّ من الإرشاد المنظم، والدعم العاطفي، والتدريب المستمر على تحديات العالم الحقيقي، ومنتديات تشارك الخبرات أنواعاً محتملة للدعم.
- يمتلك قادة المعلمين خبراتٍ متخصصة في المنهاج الدراسي، وعندما يكلفون بأدوار ومسؤولياتٍ قيادية رسمية إضافية يكون بمقدورهم إدارة المواد الدراسية، والمساعدة في رسم الاستراتيجيات التي تؤثر بالفعل في تعلّم الطلاب وأداء المدارس.
- أظهرت مراجعةٌ شملت 19 دولةً أنّ القادة في المستوى الإداري المتوسط يؤثرون في جودة المعلمين، ومواقفهم، ومتحصلات الطلاب، فقد وجدت دراسةٌ شملت 300 مدرسة ثانوية في انكلترا (المملكة المتحدة) أنّ المدارس التي حققت أكبر قدرٍ من التعليم والتعلّم كانت هي التي بدأت الاستراتيجيات الموجهة نحو التعاون والإبداع التي أدى فيها المعلمون ذوو المهام الإدارية دوراً رئيساً.
- وفقاً للمسح الدولي للتعليم والتعلم TALIS لعام 2018، أفاد 67٪ من معلمي المدارس الإعدادية عن قيامهم بدورٍ نشط في تحديد مواد التعلّم، و44٪ منهم في تحديد محتوى المقررات، و37٪ منهم في تحديد التقييمات، و37٪ منهم في تحديد قواعد الانضباط.
- يعد التطوير المهني لنواب مديري المدارس وقادة المعلمين أمراً نادراً، فقد قامت مجموعةٌ صغيرة فقط من الدول ذات الدخل المرتفع بدمج القيادة في تدريب المعلمين السابق للخدمة. وتلقى فقط ربع معلمي المدارس الإعدادية في المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 تدريباً على القيادة.
- يمكن للأنظمة المدرسية الهرمية أن تُثبط قادة المعلمين، فحتى في الدول ذات الدخل المرتفع، لا يحصل قادة المعلمين دائماً على التقدير في شكل ترفيعات سلم الراتب أو المكافآت.

يمكن توجيه المدارس نحو تحقيق أهدافها عبر إشراك الطلاب والوالدين والمجتمعات المحلية.

- يمكن أن يكون الطلاب قادةً أيضاً، إذ يمكن لمشاركة الطلاب أن تعزز المسؤولية عن التعلّم. عالمياً، يُلزم 57٪ من الدول في لوائحها التنظيمية بإنشاء مجالس الطلاب، وكانت نسبة تطبيق هذا المتطلب في الدول ذات الدخل المرتفع تقارب ضعف مستواها في الدول ذات الدخل المنخفض.
- يمكن لمشاركة الوالدين والمجتمعات المحلية أن تعزز المدارس المستجيبة ثقافياً، وتحسّن متحصلات الطلاب. عالمياً، ألزم 83٪ من الدول مشاركة الوالدين، ويشترط 62٪ منها تمثيل المجتمع المحلي في لجان إدارة المدارس. ومع ذلك يواجه الوالدون والمجتمعات المحلية عوائق تحول دون مشاركتهم، بما في ذلك ضعف الدعم ومستوى وضوح الأدوار.
- يمكن أن يؤثر التمثيل غير المتوازن وفق الجنسانية والطبقة والانتماء العرقي والقدرة في المشاركة والتمكين. عالمياً، يمتلك 16٪ من الدول لوائح تنظيمية لضمان التمثيل المتوازن للوالدين والمجتمعات المحلية في حوكمة المدارس

يمكن لموظفي المدارس القيادة في حال قُدمت لهم الفرص والدعم 79
يمكن للطلاب ممارسة القيادة عبر القنوات الرسمية وغير الرسمية 87
يمكن لمشاركة الوالدين وأعضاء المجتمع المحلي توجيه المدارس نحو تحقيق أهدافها 90
الخاتمة 94

مع تزايد تعقيد أهداف التعليم، يمكن لتوزيع مسؤوليات القيادة بين معاوني مديري المدارس، والمعلمين، وموظفي الدعم، والطلاب والوالدين والمجتمع المحلي أن يصنع فرقاً كبيراً. ففي ظلّ ظروفٍ محددة، يمكن لهذا الأمر أن يعزز الابتكار والتنوّع والشمول. ويمكن لمعاوني مديري المدارس أن يساعدوا في أداء العمليات المدرسية اليومية. كما يمكن للمعلمين وموظفي الدعم ممارسة القيادة بوساطة مشاركتهم في صنع القرارات، وفي تصميم مقاربات التعليم والتعلّم. ويمكن أن تكون مشاركة الطلاب في القيادة عامل تمكين وتعزيز للتفكير النقدي والمسؤولية عن التعلّم. ويمكن للوالدين وأعضاء المجتمع المحلي تعزيز الممارسات المستجيبة ثقافياً وتقوية روابط المدرسة مع المجتمع المحلي.

في إطار المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، الذي شارك فيه 48 نظاماً تعليمياً، كان لدى 89٪ من المدارس الإعدادية فريق لإدارة المدرسة. بالمتوسط، في المدارس التي لديها فريق لإدارة المدرسة، كان لدى 8 من كل 10 مدارس معاون مدير، ولدى 6 من كل 10 مدارس معلمون (رؤوساء أقسام أو معلمون آخرون)، ولدى 5 من كل 10 مدارس أعضاء في مجلس إدارة المدرسة، ولدى 4 من كل 10 مدارس مديرون ماليون، ولدى 3 من كل 10 مدارس ممثل عن الوالدين أو الطلاب **(الشكل4-1)**. وبينما توجد تباينات كبيرة بين أنظمة التعليم، كان واضحاً أنّها كلها تقريباً، حسب حجم المدرسة وغيره من العوامل السياقية، توفر فرص المشاركة في عمليات صنع القرارات المدرسية وممارسة القيادة والمبادرة.

وبالرغم من هذه الإمكانية، غالباً ما تبقى قيادة المدارس هرميةً وتحد من مشاركة أصحاب المصلحة. ويحتاج المعلمون إلى التدريب على القيادة والاستقلالية. كما أنّ مشاركة الطلاب أكثر رسوخاً في الدول ذات الدخل المرتفع. ويواجه الوالدون والمجتمعات المحلية عوائق تحول دون مشاركتهم. يتناول هذا الفصل كيفية مشاركة مديري المدارس القيادة مع هؤلاء الفاعلين، ما يبرز أهمية تهيئة بيئات التعلّم التعاوني وتحقيق متحصلاتٍ إيجابية للطلاب.

يمكن لموظفي المدارس القيادة في حال قُدمت لهم الفرص والدعم

يؤدي معاونو مديري المدارس دوراً أساسياً في نجاح المدارس بوساطة دعم عملياتها (Oleszewski et al., 2012). كما يمكن للمعلمين في المناصب القيادية تعزيز التعليم ذي الجودة العالية (Berg and Zoellick, 2019). ويؤدي بقية موظفي المدرسة أدواراً قيادية أيضاً، ما يسهم في عمليات صنع القرارات، وعمليات المدرسة (Ansley et al., 2019). يمكن أن يتم تأدية جميع هذه الأدوار عبر الهياكل المنظمة أو المبادرات الفردية.

يدعم معاونو مديري المدارس وقادة المعلمين مديري المدارس

توجد أدوارٌ قيادية متنوعة لمساعدة المديرين في تأطير رؤية المدرسة، وتطوير استراتيجيات التعليم، وضمان انسيابية العمليات وتكوين فرق القيادة التعاونية. يُنظر عادةً إلى **نواب مديري المدارس أو معاونيهم أو مساعديهم** على أنهم مرؤوسون ويعكسون دور مدير المدرسة (Matthews and Crow, 2003)، وتتحدد أدوارهم بدرجةٍ كبيرة وفق تقديرات مديري المدارس (Arar, 2014; Guihen, 2019) وتتضمن مسؤولياتٍ إدارية وقيادية، خاصةً عندما تُمنح الاستقلالية للمدارس (Wong, 2009).

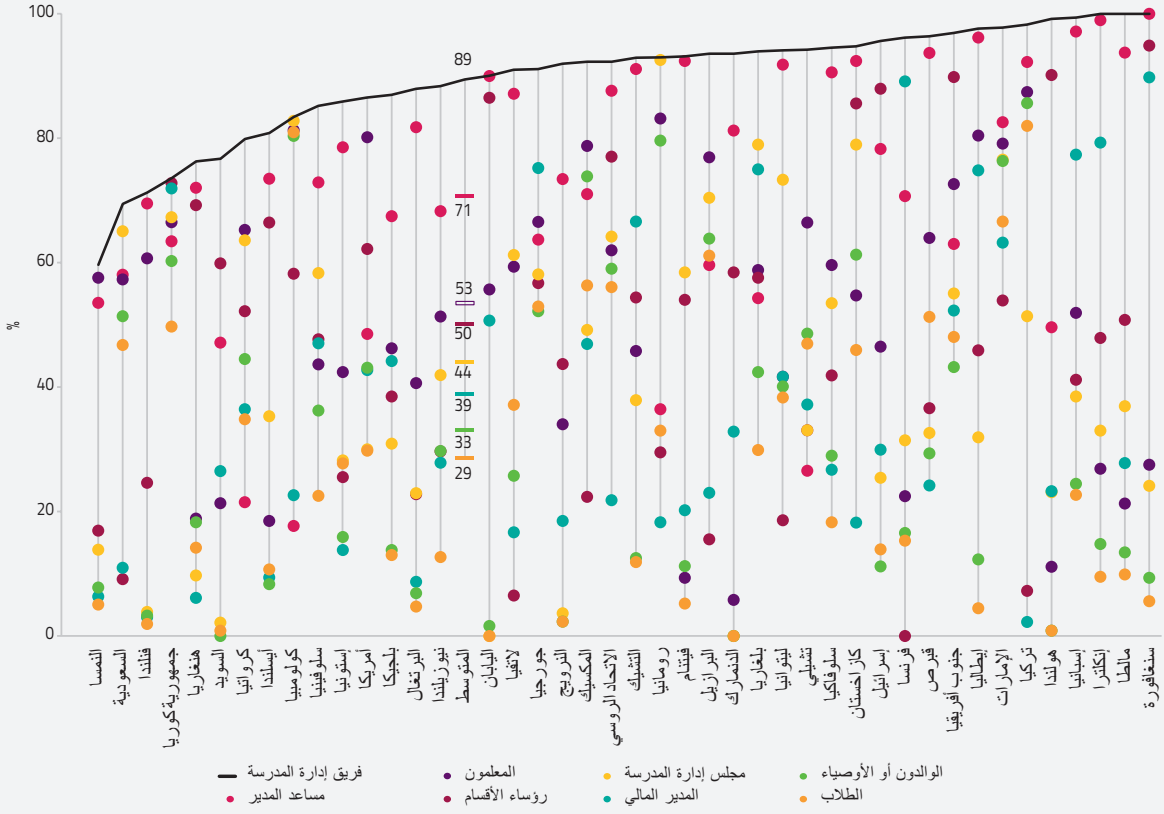
> تتحدد أدوار نواب مديري المدارس أو مساعديهم أو معاونيهم بدرجةٍ كبيرة وفق تقديرات مديري المدارس

يمكن أولاً لمديري المدارس تمكين معاونيهم عبر تزويدهم بالسلطة والتوجيه الواضحين، إذ يمكن لضعف الدعم أن يعيق قدرتهم على ترسيخ سلطتهم وكسب قبول الموظفين. يعد كلٌّ من التوجيه المنظم، والدعم العاطفي، والتدريب المستمر على تحديات العالم الحقيقي ومنتديات تشارك الخبرات أنواعاً محتملة للدعم (Cohen and Schechter, 2019). تركز دراستا حالة من هونغ كونغ، الصين على الإعداد الفعّال

الشكل 1.4:

يتم تمثيل مجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة في فِرق إدارة المدارس

النسبة المئوية لمديري المدارس الذين أفادوا بامتلاك مدارسهم فريق إدارة المدرسة وأفراد ممثلين فيه، دول مختارة ذات دخل متوسط ودخل مرتفع، 2018



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig4_1

المصدر: OECD (2020)

لمعاوني مديري المدارس لإعدادهم للقيادة في المستقبل. استطاع مديرو المدارس الذين عملوا على إرشاد معاونيهم عبر تفويضهم بمسؤولياتٍ أساسية، مثل تطوير الإستراتيجيات، وإدارة الموارد وتصميم المنهاج الدراسي؛ وتوجيههم في أثناء المهام الإدارية؛ وإشراكهم في التخطيط طويل الأمد؛ وتقييم أولويات المدرسة؛ وإشراكهم في صنع القرارات تحسين استعداداتهم القيادية ورضاهم بشكلٍ ملحوظ. كما أدى وضع توصيفاتٍ واضحة للعمل، وإجراء نقاشاتٍ منتظمة لتطوير رؤيةٍ مشتركة وتدوير الواجبات الإدارية في نهاية الأمر إلى تقوية إمكاناتهم القيادية (Kwan, 2009; Wong, 2009).

في إندونيسيا، ركّزت دراسة حالة لمدرسة إعدادية إسلامية على كيفية قيام مدير المدرسة بتمكين معاونه وغيره من المديرين رفيعي المستوى بوساطة إشراكهم في تحليل المشكلات، وتطوير الحلول وتنفيذ القرارات. تجعل مثل هذه المشاركات المديرين يشعرون بالتقدير وتقوي المشتركة وينمّي الإبداع (Devi Yana and Asmendri, 2021). وفي سنغافورا، عندما يقوي مديرو المدارس التعاون ويقدمون التوجيهات الواضحة، يُمنح معاونوهم بعض الاستقلالية في ممارسة القيادة تحت إشراف المديرين ويتخذون القرارات ضمن الحدود المرسومة (Ho et al., 2023).

وجد المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 تمثيلاً غير متكافئ لنواب مديري المدارس أو معاونيهم أومساعديهم في فِرق إدارة المدارس. وكان أضعف تمثيل لهم في كولومبيا (21٪) وكرواتيا (27٪)، وتشيلي (28٪)، بينما كان لدى 100٪ من المدارس الإعدادية في اليابان وسنغافورا مثل هذا المنصب (OECD, 2020).

لم تتم دراسة أدوار معاوني مديري المدارس بشكلٍ وافٍ (Armstrong, 2009; Beycioglu et al., 2012)، إذ تتباين مسؤولياتهم ومستويات مشاركتهم كثيرا،

متأثرةً بعوامل مثل حجم المدرسة، وأولويات التعليم، وأنماط القيادة، وسياسات المنطقة وخبرة الموظفين (Pont et al., 2008). ففي سنغافورا، يجد معاونو مديري المدارس أدوارهم غير واضحةٍ بسبب التوقعات غير الواضحة من مديري المدارس، وهذا ما يقوّض قيادتهم ويتسبب لهم بالتوتر في أثناء العمل ضمن حدودٍ غير محددة، ومستويات مختلفة من الاستقلالية (Ho et al., 2023).

يواجه معاونو مديري المدارس تحدياتٍ مشابهة لتلك التي يواجهها المديرون، لكن يتعرضون أيضاً لتحدياتٍ متميزة مثل المهام المتضاربة (Marshall and Hooley, 2006). ففي ماليزيا، أبلغ نواب مديري المدارس عن حدوث توتر بين التوافق مع رؤية مديري المدارس، والتأكيد على قيادتهم الخاصة (Tahir et al., 2019). وفي المملكة المتحدة، وجدت مراجعةٌ قامت بها الكلية الوطنية للقيادة المدرسية أنّ نواب مديري المدارس ومعاونيهم يعانون غالباً من التوتر بسبب المسؤوليات المتقاطعة مع المديرين (Harris et al., 2003).

كما يواجه معاونو مديري المدارس تحدي تخصيص الوقت؛ ففي هونغ كونغ، الصين، أبلغ 300 نائب مدير مدرسة عن وجود تعارضاتٍ كبيرة بين الوقت الذي يخصصونه والأهمية التي يتصورونها في جوانب عملٍ مختلفة. فقد خصصوا وقتاً لإدارة الموظفين أطول مما يعتقدون أنّه ضروريٌ لذلك، بينما يشعرون أنّ نمو المعلم والقائد وإعداده يستحقان انتباهاً أكبر (Lee et al., 2009). وفي إسرائيل، يعملون على إدارة الواجبات الإدارية ومسؤوليات التعليم من دون تخفيض ساعات التعليم (OECD, 2022). وفي نيوزيلندا، يعاني معاونو مديري المدارس أيضاً من المتطلبات المضاعفة، وغالباً ما يُستدعون للاستجابة للاحتياجات المستجدة وليس لتنفيذ الأنشطة المخطط لها (Shore and Walshaw, 2018).

بسبب أدوارهم المتنامية وخبراتهم القيادية التي تقل عادةً عن مديري المدارس، يحتاج معاونو المديرين دعماً إضافياً لتعزيز قدراتهم القيادية (Pont et al., 2008). فقد أوضحت دراسةٌ من مقاطعة أونتاريو الكندية شملت 900 نائب مدير مدرسة تقريباً أنّ لدى أكثر من ثلثيهم أقل من خمس سنوات من الخبرة، وقد سلطوا الضوء على الذكاء العاطفي، والتواصل ومهارات المرونة في مجال الصحة البدنية والنفسية كمجالاتٍ حاسمة من أجل تطويرهم. وشارك 62٪ منهم في مجتمعات التعلّم المهني لدعم نموهم (Pollock et al., 2017).

غالباً ما يتولى المعلمون أدواراً رسمية متنوعة في القيادة الوسطى ترتبط بالتعليم والتعلّم مثل تنسيق المواد، وقيادة المنهاج الدراسي، ورئاسة أقسام، ونقاط تنسيق التكنولوجيا. ويمكن أن يقودوا فِرق التعلّم المهني ويعملوا كمنسقي رعاية أو قادة رعويين (De Nobile, 2018; Gurr, 2023). ويمكن للقادة في المستوى المتوسط إدارة سلوك الطلاب بوساطة تطبيق سياسات المدرسة، والتعاون مع المعلمين وإجراء جلسات التدريب لتعزيز بيئة تعلّم داعمة للجميع (Robbins, 2021). ففي مقاطعة ألبرتا الكندية، لدى بعض المدارس مناصب رسمية مثل قائد المنهاج الدراسي أو قادة فريق الصف (Webber, 2023a; Webber et al., 2024b). وفي سنغافورا، يشمل ذلك أيضاً رؤوساء الأقسام الذين يديرون المناهج الدراسية ويعملون عن قرب مع مديري المدارس (Heng et al., 2017). وفي جنوب أفريقيا يوجد رؤوساء أقسام، وقادة صفوف وأعضاء فريق إدارة المدرسة (Webber et al., 2024a).

”

غالباً ما يتولى المعلمون أدواراً رسمية متنوعة في القيادة الوسطى ترتبط بالتعليم والتعلّم

“

يمتلك المعلمون خبراتٍ متخصصة في المهاج الدراسي، ويكلفون بأدوار ومسؤولياتٍ قيادية رسمية إضافية لسد الفجوة بين القادة رفيعي المستوى والمعلمين. فهم يديرون المواد، ما يساعد في تأطير الاستراتيجيات التي تؤثر في تعلّم الطلاب وأداء المدارس (Gurr, 2023; Lipscombe et al., 2023). فقد أظهرت مراجعةٌ شملت أكثر من 250 مصدراً أكاديمياً من 19 دولةً أنّ قادة المستوى المتوسط يؤثرون بالفعل في جودة المعلمين، ومواقفهم، ومتحصلات الطلاب (De Nobile, 2018). كما أظهرت مراجعةٌ أخرى شملت 35 مقالةً من 14 دولةً دورهم في التأثير في التعليم وتحسين المدرسة خاصةً عبر التواصل، والتعاون، والتطوير المهني، وذلك (مع) أنّ الأدلة على التأثير المباشر في ممارسات المعلمين أو تعلّم الطلاب محدودة، وتعتمد بدرجةٍ كبيرة على التصورات (Lipscombe et al., 2023). ووجد تحليل بُعدي شمل 21 دراسةً أنّ جميع الأبعاد السبعة لقيادة المعلمين، كما حددها في عام 2011 التجمع الاستكشافي لقيادة المعلمين، وهي مجموعةٌ من منظمات التعليم ووكالات التعليم الحكومية وقادة التعليم ومؤسسات التعليم العالي، ارتبطت إيجابياً مع إنجاز الطلاب، وكان الرابط القوي الملاحظ في تيسير تحسينات المنهاج الدراسي، والتدريس والتقدير (Shen et al., 2020).

يؤدي القادة في المستوى المتوسط عادةً خمسة أدوار هي: تعزيز التعاون الداخلي، والتواصل مع الشركاء الخارجيين، ودعم النمو المهني، وتوجيه قرارات التعليم والتعلّم، والمشاركة في إدارة المدرسة (Chen, 2022).

يعمل القادة في المستوى المتوسط على تعزيز التعاون الداخلي، ما يوازن بين التعليم اليومي والرؤية الاستراتيجية. فهم يهيئون البيئة التعاونية خاصةً عند إدخال التغييرات. وهم يدعمون خدمتهم الأطول مدةً والمنصب المنخفض في الهيكل الإداري (Gurr, 2023) من أجل البناء التدريجي للثقة بين المعلمين والإدارة الوسطى أو بين المواد (Edwards-Groves et al., 2016). ومع إرساء الثقة، يعملون كجسر يربط بين الإداريين والمعلمين،

ويعالجون القضايا الحقيقية التي تواجه المعلمين. وفي دلهي، الهند، كان المعلمون مترددين في البداية من الإشراف لكن في نهاية الأمر وثقوا بالمرشدين والمنسقين، واعترفوا بالدور الداعم للقيادات الوسطى. ومن خلال تيسير التواصل المفتوح، عمل المرشدون كجسر يربط بين المعلمين والإداريين، ويعالجون المشاكل الحقيقية التي يواجهها المعلمون (Education Development Trust and IIEP, 2023). وفي إنكلترا، المملكة المتحدة، وجدت دراسةٌ شملت أكثر من 300 مدرسةً ثانوية أنّ المعلمين الذين يؤدون أدواراً قيادية قد استخدموا تقارير التفتيش لإشراك المعلمين. وكانت المدارس التي حققت أكبر تقدم في التعليم والتعلّم هي التي تبنت الإستراتيجيات الموجّهة نحو التعاون والإبداع التي أدى فيها المعلمون ذوو المهام القيادية دوراً أساسياً (Gu et al., 2018). يجب على المعلمين في الأدوار القيادية التعاون مع المعلمين وليس مجرد العمل كوسطاء أو مشرفين، من أجل التأثير في التعليم والتعلّم (Lipscombe et al., 2023).

المعلمين الذين يؤدون أدواراً قيادية يتعاونون مع شركاء خارج المدرسة. ففي ولاية نيو ساوث ويلز الأسترالية، تتواصل القيادات الوسطى مع الخبراء الخارجيين لتزويد المدارس بأفكار جديدة (Day and Grice, 2019). وفي هونغ كونغ، الصين، يتواصل هؤلاء القادة مع الحكومة لمراجعة اللوائح التنظيمية الامتحانية ويتعاونون مع المفتشين لتعزيز الاستخدام الفعّال للموارد من أجل التعليم الشامل (Bryant, 2019). وفي السويد، ولاحقاً لإصلاح عام 2013، تولى نحو 15000 معلم أدواراً في القيادة الوسطى، حيث قادوا مشاريع تطوير المدارس، وفي بعض الحالات، نقلوا استراتيجيات التطوير من الأبحاث إلى الممارسات من خلال التعاون مع الباحثين لتلبية احتياجات المدارس (Hirsh and Bergmo-Prvulovic, 2019; Nehez et al., 2022).

كما يربط المعلمون المكلفون بأدوار قيادية المدارس مع الأُسر والطلاب. ففي نيوزيلندا، يقدمون الدعم للطلاب الذين تختلف لغتهم الأم عن اللغة الإنكليزية عبر بناء العلاقات مع أسرهم وتنظيم الفعاليات التي تعزز تقدير الذات عند الطلاب والفخر بلغتهم وثقافتهم (Aljazmaty, 2022). وفي سنغافورا، تعمل القيادات الوسطى على بناء شبكات العمل ويستغلون الموارد لجلب الخبرات إلى المدارس وإشراك الوالدين والمتطوعين في البرامج المدرسية (Koh, 2018).

يتمتع المعلمون المكلفون بأدوار قيادية بمهاراتٍ جيدة تمكنهم من فهم احتياجات المعلمين الآخرين ودعم التطوير المهني. ففي ولاية كوينزلاند الأسترالية، حيث موّلت الحكومة التدريب الإرشادي منذ عام 2014، أتمّ أكثر من 3000 معلم، بعضهم يؤدي أدوار قيادية، برنامجاً من يومين قاموا فيه بالإشراف على المعلمين المبتدئين لمساعدتهم في تهيئة برامج إشراف مخصصة للأفراد الذين يشرفون عليهم (Willis et al., 2019). وفي دلهي، الهند، تمّ إدخال نظام المعلمين المشرفين في عام 2012، بينما بدأت كل مدرسة باختيار المعلمين في عام 2017 للعمل كمنسقي تطوير ويكونوا قدوة لبقية المعلمين، ما أدى إلى زيادة التغذية الراجعة والتحفيز والمشاركة. ورغم عدم قيامهم بتقييم المعلمين، ساهم هؤلاء المنسقين في تحسين علامات الطلاب في الامتحان بشكلٍ عام عبر الدعم الأكاديمي المعزز، والتركيز على التجريب وتعزيز العلاقات بين الزملاء (Education Development Trust and IIEP, 2023). ويسهم المعلمون الذين يؤدون أدوار قيادية في دولٍ أخرى في تقييم المعلمين بشكلٍ متكرر. فقد وجد المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 أنّ 60٪ من المعلمين قد تمّ تقييمهم رسمياً على الأقل مرةً واحدة سنوياً من قِبل أعضاء فريق إدارة المدرسة غير مديريها، و40٪ من قِبل المرشدين و37٪ من قِبل بقية المعلمين (OECD, 2020) **(الشكل 4-2)**.

> يتمتع المعلمون المكلفون بأدوار قيادية بمهاراتٍ تمكنهم من فهم احتياجات المعلمين الآخرين ودعم التطوير المهني

تستطيع القيادات الوسطى المساعدة في توجيه قرارات التعليم والتعلّم عبر الملاحظة والبيانات. ففي مقاطعة أونتاريو الكندية، هدف برنامجٌ مدته ثلاث سنوات إلى تطوير معرفة القيادات الوسطى والمعلمين بالبيانات من أجل دعم الممارسات القائمة على الأدلة في تدريس الرياضيات. ومن خلال تحليل بيانات

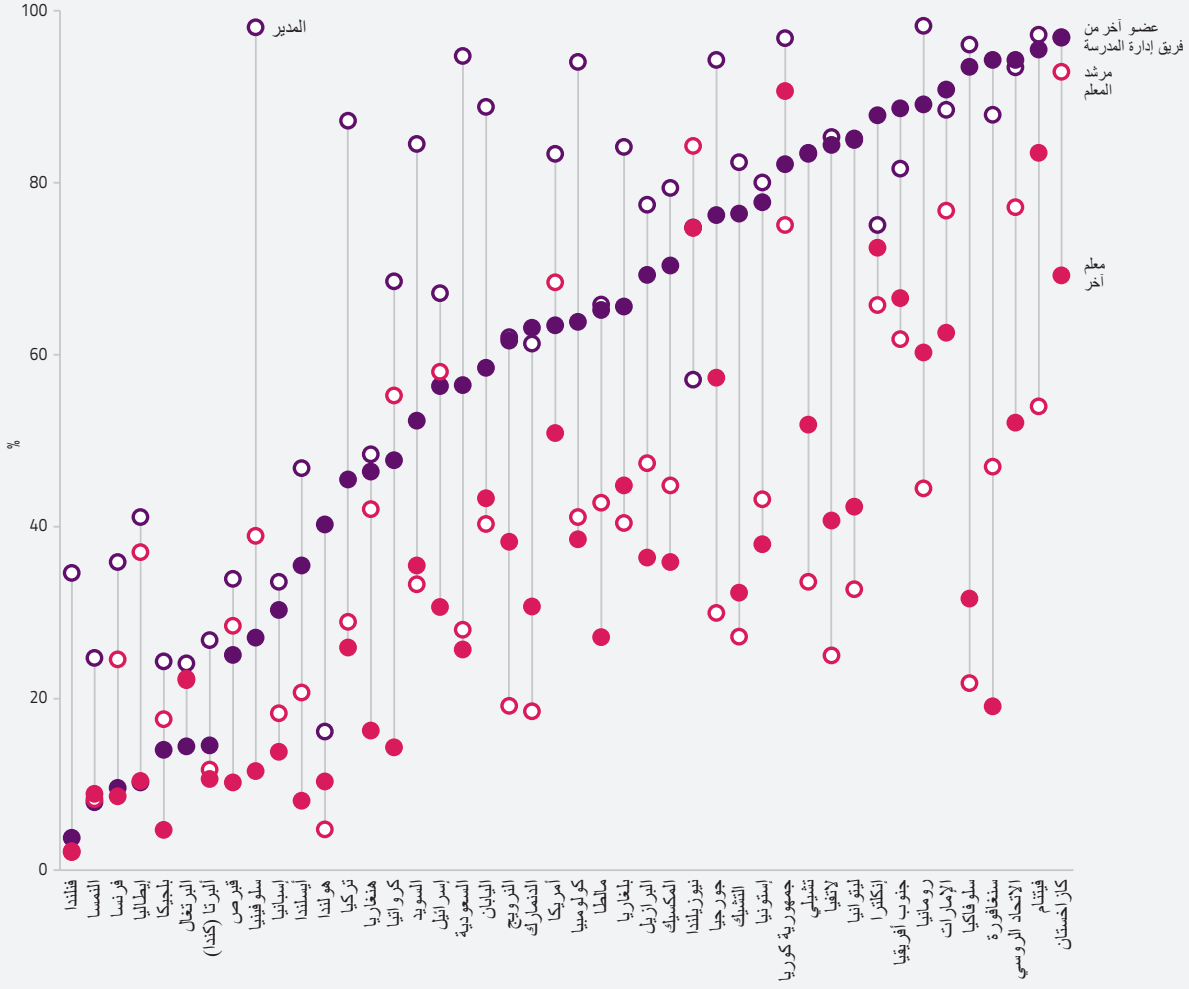
الطلاب، سهّل البرنامج التدخّلات والتحسينات الموجّهة في ممارسات التعليم (LaPointe-McEwan et al., 2017). وفي سنغافورا، أظهرت دراسةٌ شملت أكثر من 100 من القيادات الوسطى أنهم ملتزمون بإجراء التقييمات عالية الجودة، والمتوافقة مع المنهاج الوطني والموجهة نحو تحسين أداء الطلاب في الاختبارات. وتمّ إغناء قراراتهم بالبيانات، على سبيل المثال، قاموا بتعديل تعليم مادة الجبر وفقاً لنتائج التقييمات، ما منح الطلاب وقتاً أطول للفهم (Tay et al., 2020). وفي إنكلترا، المملكة المتحدة، أسهم المعلمون الذين يؤدون أدواراً قيادية والذين حللوا البيانات والأبحاث الخارجية بقوة في تحسين ممارسات المعلمين وتعلّم الطلاب (Stoll et al., 2017). وفي خمس دولٍ، تبيّن أنّ الجهود المتناسقة للأقسام التي تقودها القيادات الوسطى قد حسّنت متحصلات الطلاب أكثر من الاعتماد على قيادة مديري المدارس فقط (Leithwood, 2016).

> يربط المعلمون في المناصب القيادية بين القرارات رفيعة المستوى وواقع القاعات الصفية لتعزيز الإدارة

الشكل 2.4:

يشارك معظم المعلمين في مناصب القيادة الوسطى بتقييم المعلمين

النسبة المئوية لمعلمي المدارس الإعدادية الذين أفاد مديرو مدارسهم عن تقييم المعلمين لديهم رسمياً، حسب الجهة الفاعلة، دول مختارة ذات دخل متوسط ودخل مرتفع، 2018



ملاحظة: SMT تعني فريق إدارة المدرسة

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig4_2

المصدر: OECD (2020)

أخيراً لكن ليس آخراً، يربط المعلمون في المناصب القيادية، بصفتهم أعضاء في فِرق قيادة المدارس، القرارات رفيعة المستوى مع واقع القاعات الصفيّة لتعزيز الإدارة. فهم يشجعون عمل الفريق، ويترجمون الأهداف الكبيرة إلى خطط عملية، ويضمنون سلاسة عمليات المدارس وتحسينها. كما أنهم يضمنون ليس مجرد وصول أصوات المعلمين في الصفوف الأولى فقط بل أن تسهم تلك الأصوات في القرارات المرتبطة بتطوير المناهج الدراسية، وأساليب التعليم، واحتياجات الطلاب. من بين أنظمة التعليم التي تمّ تحليلها في إطار المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، في كلٍّ من إسرائيل واليابان وكازاخستان وهولندا وسنغافورا وجنوب أفريقيا استعان ما لا يقل عن 85٪ من فِرق إدارات المدارس برئيس قسم. في المقابل، في البرازيل ولاتفيا والمملكة العربية السعودية وتركيا، استعان أقل من 20 من فِرق إدارات المدارس برئيس قسم.

يحتاج المعلمون الذين يؤدون أدواراً قيادية إلى الدعم للوصول إلى كامل إمكاناتهم.

يحتاج المعلمون إلى برامج التطوير المهني من أجل النجاح في أداء أدوارهم القيادية (Smylie and Eckert, 2018; Webber and Nickel, 2022)، وبشكلٍ ملحوظ مهارات إدارة التعليم والتعلم،

بما في ذلك مجالات مثل إدارة الأزمات والموارد (Lipscombe et al., 2023). ففي الصين، سعى المعلمون في الأدوار القيادية للحصول على الدعم من أجل الربط بين الأدوار القيادية الرسمية والتعليمية وتحسين مهاراتهم في التواصل الشخصي البيني (Lee and Ip, 2023). تتوفر مجموعة متنوعة من خيارات التدريب في الدول ذات الدخل المرتفع. ففي ولاية كوينز لاند الأسترالية، ركّزت مبادرة «الأشخاص المحوريون» على التطوير المهني للمعلمين في الأدوار القيادية، مسهلةً التواصل مع القادة من القطاعات والمؤسسات الأخرى (Benson, 2020; Grootenboer et al., 2021). وأبلغ المعلمون والموظفون المهنيون الذين شاركوا في مثل هذه البرامج القيادية في أستراليا عن تحقيق تحسيناتٍ كبيرة في تصوّرهم لأدوار القيادة وفي ثقتهم في التواصل وبناء علاقات العمل (Brewer et al., 2019).

”

تدمج مجموعة صغيرة فقط من الدول ذات الدخل المرتفع القيادة ضمن تدريب المعلمين السابق للخدمة

“

تدمج مجموعة صغيرة فقط من الدول ذات الدخل المرتفع القيادة في تدريب المعلمين السابق للخدمة، بالاعتماد على المحاكاة والعمل الجماعي (Acquaro and Gurr, 2022; Webber, 2023b)، وقد قاد ذلك إلى تبني الدراسة الدولية لقيادة المعلمين قضية دمج أبعاد القيادة ضمن التدريب الأولي للمعلمين من أجل فهم العلاقة بين قيادة المعلمين، وثقافة المدرسة والتعليم (Webber, 2023b). ولكن، تستمر الصعوبات في مجال تعريف القيادة ودمجها في المنهاج الدراسي، نظراً للمخاوف المتعلقة بأعباء البرامج بشكلٍ خاص (King et al., 2019). ففي إسبانيا، يميل تدريب المعلمين إلى إعطاء الأولوية للمهارات الفنية على حساب تنمية القيادة وغالباً ما يتمّ تجاهل الأدوار القيادية للمعلمين المرشدين. ومنذ عام 2018، قادت جامعة غرناطة مشروعاً لتدريب معلمي المستقبل على القيادة، ما ضاعّف من قدراتهم، الأمر الذي ساعد على مواءمة تعليمهم مع مفاهيم القيادة المدرسية (Moral-Santaella and Sánchez-Lamolda, 2023).

يتم تدريب المعلمين على القيادة عادةً في أثناء الخدمة في التعليم، مع أن عدداً قليلاً من المعلمين فقط ماتزال تحصل على التدريب الصريح في مجال القيادة، حتى في الدول ذات الدخل المرتفع. في المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، تلقى 26٪ من معلمي المرحلة الإعدادية تطويراً مهنياً في مجال إدارة المدارس وتنظيمها في أنظمة التعليم المشاركة البالغة 48 نظاماً (OECD, 2019). وفي مقاطعة أونتاريو الكندية، أظهر برنامج تعلّم وقيادة المعلمين، الذي أُطلق عام 2007، كيف يمكن لقيادة المعلمين أن تؤثر بشكلٍ إيجابيٍ في ممارسات التعليم (Harris and Jones, 2019).

وتُثبت أبحاث كثيرة باستمرار فعالية البرنامج في تعزيز التعلّم المهني الموجّه ذاتياً، وتشجيع مهارات القيادة وتحسين أساليب التعليم. وعلى الرغم من نجاحه، واجه البرنامج انقطاعاً في التمويل في عام 2018، ومع ذلك يبقى أثره بارزاً في المجتمع التعليمي (Campbell et al., 2018; Lieberman et al., 2016).

في إنكلترا، المملكة المتحدة، تقدم المنظمة غير الربحية HertsCam Network التي يقودها المعلمون، برنامج ماجستير في التربية في مجال قيادة التعليم والتعلّم، وذلك بالشراكة مع جامعة Hertfordshire. يهدف البرنامج إلى تمكين المعلمين من قيادة برامج تطوير المدارس مع الحصول على درجة دراسات عليا معترف بها. يسمح برنامج المنظمة (الأعمال التنموية بقيادة المعلمين) للمعلمين بقيادة المشاريع المدرسية التي تتوّج في نهاية المطاف بتقديم ملف إنجاز (Frost, 2018). كما توجد أنشطة دولية أيضاً تنفذها منظمة HertsCam Network. ففي فلسطين، ساعدت المنظمة في تطوير نموذج قيادة للمعلمين لمعالجة مسائل القيادة الهرمية، حيث هدفت هذه المقاربة إلى تحويل التعلّم المهني، ونقل المعلمين من التعليم التقليدي إلى التعليم القائم على حلّ المشكلات، وجعل المعلمين قادةً للتغيير وتطوير مهاراتهم في مجال التفكير النقدي (Ramahi, 2019).

كما يحتاج المعلمون الذين يؤدون أدواراً قيادية إلى الدعم والتمكين من مديري مدارسهم. وهم يستفيدون من الثقافة والفرص التنظيمية الداعمة لقيادة المبادرات المهنية (Irvine and Brundrett, 2019). فقد كشفت دراسةٌ شملت 265 من القيادات الوسطى في دور الحضانة في الصين في أثناء جائحة كوفيد-19 عن ترابطاتٍ قوية بين ثقة المدرسة، والرفاهية العاطفية، والفخر والأداء في العمل (Yu and Chen, 2023). يعد مديرو المدارس الداعمين الأوائل للمعلمين في قدراتهم القيادية الرسمية. وبينما يعمل بعض مديري المدارس على تمكين المعلمين في هذه الأدوار، قد يعمل آخرون على تقييد نموهم عبر الإدارة التفصيلية، مقدمين دعماً محدوداً أو يفشلون في الاعتراف بمساهماتهم (De Nobile, 2018; Webber et al., 2024). صنّفت دراسةٌ أخرى في الصين القادة من حيث التعاون بين المدارس. ووجدت هذه الدراسة أنّ القادة الذين حصلوا على التصنيف العالي جداً وثقوا بالمعلمين عبر السماح لهم بإدارة المشاريع وإشراكهم في القرارات، الأمر الذي حظي بتقدير المعلمين. أما القادة الذين حصلوا على تصنيفٍ منخفض فقد حدّوا من حرية المعلمين وألزموهم بالحصول على موافقة المدرسة على المبادرات، ما يشير إلى تفضيلهم التحكّم والالتزام بالإجراءات (Fang et al., 2024).

ينبغي على مديري المدارس أن يحددوا بوضوح أدوار المعلمين في المناصب القيادية ومسؤولياتهم. ففي السويد، افتقر إطلاق منصب «المعلم الأول» في عام 2013 إلى المعايير أو المقاييس الواضحة، الأمر الذي فرض تحدياتٍ أمام المكلفين حديثاً بهذا المنصب (Alvehus et al., 2019). ورغم التحفّظ في بداية الأمر الذي قوبل به هؤلاء الأفراد من زملائهم الذين تحدوا سلطتهم، فقد استطاع كثيرٌ منهم النجاح في إثبات أنفسهم كقادة

عبر المثابرة والمهارات القيادية وإضفاء الطابع الرسمي على الأدوار (Hjalmarsson and Hultman, 2016).

> ينبغي على مديري المدارس أن يحددوا بوضوح أدوار المعلمين في المناصب القيادية ومسؤولياتهم

كما ينبغي على مديري المدارس مساعدة قياداتهم الوسطى على إعطاء الأولوية للقيادة على الإدارة عبر توزيع عبء العمل بكفاءة (Gurr, 2023; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011). فقد أشارت دراسةٌ أُجريت في أيسلندا وأيرلندا أنّ الأدوار القيادية، التي تُحدد بشكلٍ رئيس من مديري المدارس، قد تُضعف قادة المعلمين، الذين يزداد شعورهم بأنّهم يشبهون المديرين من حيث الافتقار إلى الاستقلالية أو المشاركة في عمليات صنع القرارات (Lárusdóttir and O'Connor, 2017). وفي ماليزيا، وجدت دراسةٌ على رؤوساء أقسام اللغة الإنكليزية والرياضيات والعلوم قيوداً على ممارساتهم الإشرافية بسبب أعباء العمل الإداري الثقيلة (Javadi et al., 2017). وفي المكسيك، غالباً ما يجد المعلمون ذوو المسؤوليات القيادية الإضافية أنفسهم مثقلين بالمهام لكن تنقصهم سلطة اتخاذ القرارات (Cisneros-Cohernour, 2021).

يحتاج المعلمون في المناصب القيادية الإشراف والتقييم والدعم الاجتماعي والعاطفي من مديري المدارس. ففي إسرائيل، عانى قادة المعلمين في بداية الأمر من عدم اليقين بسبب الافتقار إلى التوجيه والإشراف الخارجي عند الطلب منهم تنفيذ إصلاح Oz Le'Temura ، الذي أُدخل وقتاً إضافياً للدروس الخاصة بالطلاب الضعيفين في عام 2011 (Shaked and Schechter, 2019). ووُجد أنّ قادة المواد الدراسية في المدارس الناجحة قد تمّ توجيههم بتواترٍ أكبر من مديري مدارسهم عبر الاجتماعات الأسبوعية، والمتابعة المستمرة، وتعقب متحصلات الطلاب (Farchi and Tubin, 2018). وفي السويد، أظهرت دراسةٌ على معلمي المدارس في المستوى المتوسط أنّهم قيّموا في بداية الأمر وضوح الأدوار، ومتابعة المشرفين لهم، ومشاركة نظرائهم. وعبر الوقت، سعوا للحصول على المزيد من فرص التعلّم والاستقلالية ودعم النظراء المستمر. وفي نهاية المطاف، رغب بعضهم بأداء مهام أكثر صعوبةً لتطبيق معارفهم وتوفير الوقت المطلوب لأدائها (Schad and Johnsson, 2019).

حتى في الدول ذات الدخل المرتفع، لا يحصل جميع المعلمين في الأدوار القيادية على الحوافز المالية نظير الواجبات الإضافية. ففي اليونان والبرتغال، لا يحصل المعلمون الذين يؤدون مهام إدارية مدرسية إضافية على أي تعويضات إضافية. وفي بلغاريا وإيطاليا، يحصلون على مدفوعاتٍ بشكلٍ عرضي أو من وقت إلى آخر. وفي غالبية الدول، يحصلون على بعض التقدير، أي على شكل نسبة مئوية من راتبهم الأساسي القانوني (مثل تشيلي)، أو زيادة تدريجية ضمن مجال الراتب (مثل ليتوانيا)، أو أي نوع آخر من المدفوعات الإضافية المنتظمة (مثل اليابان) (OECD, 2023a).

يمكن أن تشجع الإجراءات الأخرى المعلمين على تولي الأدوار القيادية. ففي أستراليا، يمكن للمعلمين طلب الحصول على شهادة معلمين ذوي إنجازٍ عالٍ أو معلمين رفيعي المستوى، وهو تقديرٌ يمكّن من الحصول على رواتب مماثلة لرواتب الموظفين الإداريين (Kahler-Viene et al., 2021). وفي أوزباكستان، يتم الاعتراف بالأدوار القيادية للمعلمين المرشدين عبر لصاقات Xalq ta'limi fidoyisi (مخلص للتعليم العام)، إذ تُمنح هذه اللصاقات سنوياً لتكريم المعلمين الذين أظهروا التزاماً متميزاً بالتعليم العام وقدموا مساهماتٍ كبيرة في مجال التعليم الإبداعي (Uzbekistan Ministry of Preschool and School Education, 2018).

يمكن للمعلمين القيادة حتى عندما لا يكونون في مناصب قيادية رسمية

يمكن للمعلمين القيادة بفعالية دون أدوار رسمية عبر إرشاد النظراء، وتشارك الخبرات وقيادة الابتكارات في القاعات الصفيّة. فمن خلال وضع معايير عالية والمشاركة بنشاط في المبادرات المدرسية، هم يلهمون زملاءهم ويحفزونهم. إنّ قيادتهم غير الرسمية تشكل ثقافة المدرسة وتشجع التحسينات، ما يثبت أنّ القيادة تتحدد بالتأثير والقدوة، وليس فقط بالألقاب (Harris and Jones, 2019; Webber, 2023b).

كما يمكن لمديري المدارس دعم المعلمين عبر إشراكهم في صنع القرارات، وتوفير التدريب والموارد اللازمة لهم، وتعزيز بيئة تعاونية. ففي جنوب أفريقيا، أظهر مسحٌ لمعلمي المدارس الابتدائية في مقاطعة ليمبوبو انشغالهم بتوزيع المسؤوليات والنقاشات المدرسية، إذ أفاد 71٪ ممن شملهم المسح أنّ لديهم رأياً في القرارات، واعتبروا مديري مدارسهم شاملين بشكلٍ حقيقي (Khumalo, 2020). كما تعد المهارات الشخصية البينية أساسيةً عند إشراك المعلمين في صنع القرارات. ففي استنبول، تركيا، أدى نمطٌ مدير المدرسة السلطوي الاستبدادي في اتخاذ القرارات من جانبٍ واحد إلى تقويض ثقة المعلمين ومشاركتهم (Cansoy et al., 2020). وفي ولاية كاليفورنيا الأمريكية، أفاد معلمو المدارس الثانوية في المناطق الفقيرة عن إحباطهم بسبب اقتصار دورهم في فرق قيادة التدريس على الحصول على المعلومات عن القرارات التي تمّ اتخاذها. لكن، عندما تضمنت إجراءات الاجتماعات الروتينية وضع البرنامج الزمني تعاونياً، وتدوير الأدوار والنقاشات المفتوحة كان بإمكان المعلمين المشاركة بنشاط في اتخاذ القرارات، وتشارك القيادة والشعور بالمزيد من الالتزام بتنفيذها (Stosich, 2023).

وجد تحليل ملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER لصالح هذا التقرير أنّ 81٪ من الدول لديها لوائح تنظيمية وطنية تفرض مشاركة المعلمين في مجالس إدارة المدارس. ففي الدنمارك، تحدد الفقرة 21 من قانون المدارس العامة لعام 2021

تركيب مجلس المدرسة الذي يجب أن يضم ممثلين عن الكادر التدريسي من بين بقية الأعضاء (Denmark Government, 2021). وبالمثل، في فيتنام، يفرض قانون التعليم لعام 2019 أن يتضمن مجلس المدرسة أعضاء ممثلين عن الموظفين المهنيين في المدرسة (Viet Nam Government, 2019). لا يوجد اختلاف في فرض مشاركة المعلمين حسب مجموعة دخل الدولة، مع أنّ المشاركة كانت إلزاميةً في عددٍ أقل من الدول في أفريقيا الشمالية وغرب آسيا (65٪) وأوقيانوسيا (42٪).

”

فرض 81٪ من الدول مشاركة المعلمين في مجالس إدارة المدارس

“

يتحمّل المعلمون مسؤولياتٍ كبيرة في بعض الدول، سواء في إطار فِرق إدارة المدارس أو عبر تفويض السلطة إليهم. على سبيل المثال، في 48 نظاماً تعليمياً شارك في المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، كان لغالبية المعلمين (67٪) دورٌ حيوي في اختيار مواد التعلّم. وكان لأكثر من 95٪ من معلمي المجتمع الفلمنكي في بلجيكا وأيسلندا الخيار في تحديد مواد التعلّم، وكان بارزاً في الطرف الآخر من المدى اليابان (20٪) والمملكة العربية السعودية (4٪) وفيتنام (14٪). وكان تحديد محتوى المقررات الدراسية ثاني أهم مسؤوليات المعلمين في اتخاذ القرارات ذات التأثير المهم في جودة التعليم (44٪). إذ امتلك سلطة اتخاذ هذا القرار أكثر من واحد من كل خمسة معلمين في الدنمارك وإستونيا وإيطاليا وهولندا، مقارنةً بأقل من واحد من كل خمسة في شنغهاي (الصين) واليابان وفرنسا وجورجيا والمكسيك والبرتغال والمملكة العربية السعودية وجنوب أفريقيا وتركيا وفيتنام. وامتلك نحو واحد من كل ثلاثة معلمين سلطة اتخاذ القرار المتعلق بتقديم المقررات الدراسية (33٪)، وتقييمات الطلاب (37٪) وانضباطهم (37٪). وأشار مديرو المدارس أنّ المعلمين يتحملون مسؤولية المنهاج الدراسي والتعليم في نسبةٍ كبيرة من المدارس الخاصة، ولكن ليس العامة في دول مثل قبرص ومالطا والإمارات العربية المتحدة (OECD, 2020).

يمكن للمعلمين، من خلال هذه السلطة، ممارسة القيادة بوساطة التأثير في مشاركة الطلاب ونجاحهم ، وخاصةً عن طريق المبادرات العفوية والقيادة بالقدوة (Beteille and Evans, 2021; Leithwood and Jantzi, 1998). اقترح الباحثون مثل «معايير المعلم القائد القدوة» في الولايات المتحدة (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011) والحكومات المناقب والأدوار والمعايير القيادية للمعلمين في القاعات الصفيّة. ففي ويلز، المملكة المتحدة، يشدد جانب القيادة من «المعايير المهنية للتعليم والقيادة» على دور المعلمين في تطوير أساليب التدريس في المدارس وخارجها.

وقد تمّ اعتبار المسؤولية الذاتية؛ والقيادة المؤسسية؛ وتوجيه الزملاء والمشاريع والبرامج جزءاً من هذا الدور (Wales Government, 2019). وبالفعل، يميل المعلمون إلى القيادة بالقدوة – بوساطة التعاون وتشارك الخبرات (Killion et al., 2016).

تُسهّل مجتمعات المعلمين التعاون وتبادل المعارف وحل المشكلات جماعياً. وهي تؤسس عادةً بمبادراتٍ ذاتية مثل مجتمعات التعلّم المهني في المغرب (Idelcadi et al., 2023). فقد وجدت دراسة شملت أكثر من 500 من معلمي اللغة الإنكليزية للمرحلة الإعدادية المغربيين أنّ ثلاثة أرباعهم شاركوا في مجتمعات التعلّم المهني، مؤدين أدواراً قيادية إضافية مثل إجراء الأبحاث، وتسهيل تشارك المعارف وبناء روح الجماعة (Elmeski et al., 2023). وفي هونغ كونغ، الصين، بيّنت دراسةٌ لأكثر من 600 معلم أنّ مجتمعات التعلّم المهني تشجع القيادة غير الرسمية بين المعلمين، لدرجة أن تأثيرها يمكن أن يتجاوز تأثير القادة التربويين، والقيادات الوسطى (Lee and Ip, 2023). وفي ماسفينغو، زيمبابوي، يؤدي معلمو موارد المجموعات (المعلمون المُنسِّقون) دوراً حاسماً في تعزيز ثقافة التعاون بين المدارس والمعلمين بوساطة دعم شبكات النظراء للترويج لأفضل الممارسات وتشارك الموارد (Makaye, 2018).

يمكن لموظفي الدعم في المدارس أن يؤدوا أدواراً قيادية

يمكن لموظفي الدعم ممارسة القيادة عبر تحديد معوقات التعلّم ومعالجتها ومن ثم المساعدة في صياغة استراتيجيات التعلّم، خاصةً في مبادرات التعليم الشامل. يعد موظفو الدعم مورداً متوفراً بالدرجة الأولى في السياقات الغنية بالموارد وهذا ما يفسر لماذا تأتي الأدلة البحثية عن دورهم من عددٍ قليل من الدول.

يمكن لمديري المدارس إشراك موظفي الدعم في اتخاذ القرارات بما في ذلك الأمور الإدارية والفنية، وتعزيز بيئةٍ تعاونية لمساعدتهم في تحقيق إمكاناتهم. فقد أظهرت دراسةٌ من ولاية نيوجرسي الأمريكية كيفية اعتماد مديري المدارس على المدخلات الجماعية من اختصاصيي علم النفس المدرسي، والمتخصصين في أمور التدريس، وإداريي المنطقة لاتخاذ قراراتٍ مستنيرة تتعلق بالتعليم الشامل (Sun and Xin, 2019).

كما يؤدي موظفو الدعم دوراً حاسماً في التوجيه والاستشارات وتقديم الدعم العاطفي لمساعدة الطلاب في معالجة المشكلات، وإدارة التوتر، وبناء علاقاتٍ صحية (Laitsch and McCall, 2022). ويعد هؤلاء الاختصاصيون النفسيون قادةً أساسيين في برامج الرعاية الاجتماعية العاطفية والصحة النفسية. ففي الولايات المتحدة، وسّع نموذج «نظام الدعم متعدد المستويات» المتبع بشكلٍ شامل في البلد، أدوار اختصاصيي علم النفس المدرسي. وهم يسهمون حالياً في فِرق القيادة، مركزين على

إجراءات الوقاية وحل المشكلات على امتداد المدارس، وتحليل بيانات مجموعات الطلاب المحرومين (Loftus-Rattan et al., 2021). كما أن تدريب اختصاصيي علم النفس على تقديم الاستشارات وإجراء التدخلات والتقييمات وتحليل البيانات يجعلهم مهيئين جيداً للقيادة (National Association of School Psychologists, 2020). كما يمارس الاختصاصيون الاجتماعيون في المدارس القيادة عبر الدعوة للإنصاف، ودعم التخطيط وإرساء العلاقات مع منظمات المجتمع المحلي (Rodriguez et al., 2020). فقد أبرزت دراسةٌ لأكثر من 100 من الاختصاصيين الاجتماعيين في الولايات المتحدة مشاركتهم في دعم إنصاف الشباب الأمريكيين من أصلٍ أفريقي في المناطق الحضرية عبر مستويات حضورهم المختلفة في اجتماعات مجالس المدارس (Ball and Skrzypek, 2020).

ويمارس ممرضو المدارس قيادة صحة الطلاب عبر الدفاع عن رفاههم؛ وتقديم خدمات الرعاية الصحية الشاملة؛ وتعزيز التثقيف الصحي؛ والتعاون مع الطلاب والأُسر واختصاصيي الرعاية الصحية. عالمياً، ظهر هؤلاء الممرضون كقادةٍ أساسيين في حملات التلقيح المدرسية. ففي المملكة المتحدة، يركز ممرضو المدارس على تطوير السياسات والبرامج، لا سيما عبر عملهم في الخدمات الصحية وليس المدارس. وفي الولايات المتحدة، يستغل ممرضو المدارس معرفتهم بالطلاب والأُسر لتثقيف الأُسر حول التلقيح خاصةً في المجتمعات التي يصعب الوصول إليها (Perman et al., 2017). وقد وجدت مراجعةٌ لـ 65 دراسةً باستخدام إطار الجمعية الوطنية لممرضي المدارس أنّ جهود ممرضي المدارس قد أثمرت في تبني عادات غذائية صحية، وتحسين إدارة أزمات الربو، ورفع مستوى المرونة، وتخفيض التنمّر، وتراجع مستويات القلق وتحسين التركيز (Best et al., 2017).

يمكن للطلاب ممارسة القيادة بوساطة القنوات الرسمية وبشكلٍ غير رسمي

يمارس الطلاب القيادة رسمياً بوساطة المشاركة في لجان إدارة المدارس ومجالس الطلاب، وبشكلٍ غير رسمي. في الحالتين كلتيهما، يإمكانهم التأثير في المقاربات داخل القاعات الصفيّة؛ وتعزيز العلاقات الإيجابية مع المعلمين؛ وتقوية الثقة بالنفس؛ وتحسين العلاقات مع النظراء؛ وتقوية مجموعةٍ من المهارات مثل التواصل والاستماع النّشط والمواطنة المسؤولة والقيادة نفسها (Mayes et al., 2019).

> يمكن لقادة المدارس إشراك الطلاب في صنع القرارات بوساطة إطلاق المنصات مثل اللجان الاستشارية أو مجموعات التركيز

يمكن لقادة المدارس إشراك الطلاب في صنع القرارات عبر إطلاق المنصات مثل اللجان الاستشارية أو مجموعات التركيز، إذ تعطي هذه المقاربة قيمةً للمدخلات التي يقدمها الطلاب في سياسات المدرسة، وتمكنهم من تهيئة بيئتهم التعليمية وتعزز مهاراتهم القيادية وإحساسهم بالملكية في مجتمع المدرسة (Lyons and Brasof, 2020). ففي مقاطعة جيلجيت بالتستان ومنطقة تشيترال، وفي إطار برنامج مؤسسة الآغا خان لخدمات التعليم في الباكستان، ينظم مديرو المدارس اجتماعاتٍ أسبوعية للاعتراف بمساهمات الطلاب ومكافأتها، ما يخلق بيئةً التقدير التي تحفّز المشاركة. كما يشكل مديرو المدارس لجاناً تهتم بالمناسبات والفعاليات البيئية، ما يمكّن الطلاب المنتخبين من المشاركة في صنع القرارات وتنظيم المبادرات التي تناسبهم، إذ تمكّن أدوار مثل مراقبي الصفوف والعرفاء الطلاب من تمثيل أقرانهم، وجمع التغذية الراجعة وتقييم المعلمين عبر المسوحات مجهولة الهوية (Afzal Tajik and Wali, 2020).

وفي أنظمة التعليم الـ 48 التي شاركت في المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018، أفاد 81٪ من مديري المدارس أنّ المدرسة وفرت الفرص للطلاب ليشاركوا بفعالية في القرارات المدرسية، بدءاً من مستوى منخفض عند 31٪ في إيطاليا و33٪ في اليابان وصولاً إلى مستوىً مرتفع عند 95٪ وأعلى في كولومبيا وجورجيا ولاتفيا وليتوانيا وجمهورية كوريا وإنكلترا (المملكة المتحدة) (OECD, 2020). لكن، لم تكن هذه الاستجابات مرتبطةً بالنسبة المئوية للمدارس الإعدادية التي كان طلابها ممثلين فعلياً في فِرق إدارة المدرسة، التي تراوحت من صفر تقريباً في اليابان وهولندا والسويد إلى أكثر من 80٪ في كولومبيا وتركيا. في كولومبيا، يعد تمثيل الطلاب في مجالس إدارة المدارس العامة إلزامياً بموجب قانون التعليم العام لعام 1994، إذ يختار الطلاب ممثليهم من الصفوف 9 وحتى 11، بالإضافة إلى مدافع عن حقوقهم من أعلى صف متاح في المدرسة للحفاظ على حقوقهم ومسؤولياتهم، وتقديم الطلبات الضرورية إلى مدير المدرسة (Colombia Government, 1994). وفي هولندا، أصبحت المشاركة في المجالس إلزاميةً بموجب قانون المشاركة في المدارس لعام 2024. وتجتمع هذه المجالس مع السلطات لمناقشة أهداف التعليم وتعيين الموظفين. و تهدف هذه المجالس إلى اقتراح المبادرات، وضمان الشفافية، ومنع التمييز، وتقديم تقارير الأنشطة، وممارسة صلاحيات الموافقة والاستشارة في إدارة المدارس، مع وجود ممثلين عن الطلاب بين أعضائها المنتخبين (Netherlands Government, 2024).

يبين تحليل ملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER لصالح هذا التقرير أنّ لدى 57٪ من دول العالم لوائح لضم الطلاب إلى مجالس المدارس. وفي حين لا توجد اختلافاتٌ جوهرية حسب مجموعة دخل الدول، تبدو هذه الاختلافات واضحةً حسب الأقاليم، فتتصدر أوروبا وأمريكا الشمالية (70٪) وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (70٪) دمج الطلاب في لجان إدارة المدارس، بينما تتأخر خلفها أوقيانوسيا (31٪) وشمال أفريقيا وغرب آسيا (35٪). تؤدي مشاركة الطلاب في فرق إدارة المدارس أو لجانها أو مجالسها إلى تمكين الطلاب من تنمية القيادة والمسؤولية والثقة بالنفس. كما أنها تعزز تنوّع الأفكار وتشجع العمل الجماعي، ما يُغني البيئة التعليمية في نهاية المطاف (Reaching Higher NH, 2022).

> لدى 57٪ من الدول لوائح تنظيمية لضم الطلاب إلى مجالس المدارس

تتباين حكومات طلاب المدارس مثل المجالس والاتحادات والجمعيات في بنيتها ومسؤولياتها، لكنها جميعها توفر مجالاتٍ لمشاركة الطلاب في عمليات صنع قرارات مدارسهم. تشير الأبحاث أنّه يمكن لهذه المجالس تعزيز مناخ المدرسة، وتحسين الأداء الأكاديمي وتنمية مهارات القيادة والمواطنة الأساسية عند الطلاب (Griebler and Nowak, 2012; Łukasiewicz-Wieleba and Romaniuk, 2020). ويُظهر تحليل ملفات الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER أنّ 53٪ من الدول تفرض في لوائحها تشكيل مجالس الطلاب، وكانت الدول ذات الدخل المرتفع صاحبة أكبر احتمال (59٪) لتبني هذا المتطلب مقارنةً بالدول ذات الدخل المنخفض (31٪).

وفي اليابان، تشتمل أدوار مجالس الطلاب على تعزيز العمل الجماعي بين مختلف المجموعات العمرية، ومعالجة جوانب متنوعة لتحفيز الحياة المدرسية، إذ ينظم الطلاب المسؤوليات ويخططونها ويتشاركونها بنشاط، ويشاركون في النقاشات لتسوية القضايا المرتبطة بالمدرسة. كما ينسقون الفعاليات المدرسية ويشاركون في العمل التطوعي المجتمعي (Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science andTechnology, 2018). وفي مقدونيا الشمالية، يحق لكل طالبٍ الانضمام إلى المنظمات الطلابية على مستوى الصف والمدرسة. وتقوم المدارس الابتدائية بتنظيم الطلاب ضمن مجتمعاتٍ صفية وبرلمانٍ طلابي يقوده رؤوساء هذه المجتمعات. يمثل البرلمان الطلابي الطلاب بفعالية ويدافع عن حقوقهم، ويشجع النشاط الطلابي، ويدعم الأقران من ذوي الاحتياجات الخاصة. كما ينتخب الطلاب في الصفوف 7 إلى 9 أمين مظالم الطلاب بوساطة الاقتراع السري لحماية حقوقهم ومتابعتها في المدرسة (North Macedonia Government, 2007). وفي رواندا، يمنح قانون تنظيم التعليم لعام 2021 مهام إضافية لمجالس المتعلمين مثل مكافحة تعاطي المخدرات، والسلوكيات غير الأخلاقية والعنف.

ويُتوقع منها أن تؤدي دوراً في مكافحة أيديولوجيا الإبادة الجماعية، والطائفية، والتمييز والمحسوبية. كما أنّها تُكلّف بتعزيز القيم الرواندية ورياضتها وثقافتها وأنشطتها الترفيهية (Rwanda Government, 2021).

تُصدر بعض الدول أدلةً توجيهية ومواد دعم لمساعدة مجالس الطلاب. ففي أيرلندا، تقدم وزارة التربية والعلوم نماذج لجداول الأعمال، وتقويمات الأنشطة، والأنظمة الأساسية، وأدلة الاجتماعات والمساعدة في جمع التبرعات (Ireland Department of Education and Science, 2002). كما يقدم الإقليم الشمالي في أستراليا نماذج لمدونات قواعد السلوك وبروتوكولات الاجتماعات لمجالس المدارس (Northern Territory Government, 2017).

وفي اليمن، قبل الحرب الأهلية، تعاونت أكاديمية التطوير التعليمي مع وزارة التربية في مشروع مجالس الطلاب، إذ أعدت دليلاً شاملاً يغطي إجراءات الانتخابات، وأنشطة المجالس، والتخطيط، وجمع التبرعات، والتقييم، ومهارات القيادة والانتقال (Academy for Educational Development and Middle East Partnership Initiative, 2010).

يحاول كثيرٌ من أنظمة التعليم إشراك الأطفال في عمليات الحوكمة بشكلٍ مبكر. ففي فرنسا، يتعلم الأطفال بعمر 6 سنوات التعبير عن مشاعرهم عبر مجالس المدارس. ويساعد المعلمون في ربط المشاعر بالمنطق عبر تعزيز فهمها من خلال توافق الآراء في الصف (Duval-Valachs, 2022). ويشارك الأطفال بعمر 9 سنوات كل أسبوعين في مجالس الطلاب التي تهدف إلى تنمية مهارات المواطنة، وتعليم الأدوار، وتعزيز الإدارة الذاتية. في بداية الأمر يتولى المعلم قيادة المجلس، ثم يفوّض المسؤوليات تدريجياً إلى الطلاب. يعبر بعض الطلاب عن إحباطهم عندما يعترض المعلم على القرارات، بينما يقدّر آخرون القيم التي ينقلها المعلم من خلال خبرته في المجلس (Mieyaa and Huet-Gueye, 2021). وفي ناميبيا، يفرض قانون التعليم الأساسي لعام 2020 مشاركة المتعلمين في حوكمة المدارس من مرحلة الطفولة، مع مراعاة العمر والقدرات. ويُتوقع من المدارس الابتدائية انتخاب عرفاء الصفوف (Namibia Government, 2020).

يمكن أن يؤثر التمثيل غير المتوازن حسب الجنس والطبقة والعرق والقدرة في فرص المشاركة والقيادة (Bonnesen, 2019; Mayes et al., 2019). ففي الولايات المتحدة، يوجد ضعف في تمثيل الطلاب السود في مجالس المدارس الثانوية (Goddard, 2023). ويواجه الطلاب ذوو الإعاقات عقباتٍ جسيمة في الوصول إلى فرص القيادة مثل إجراءات العضوية المعقدة، والعزلة الاجتماعية، والتصورات السلبية، وضعف التوجيه في مجالات التخطيط والمشاركة (Klisz, 2014).

وعلى الرغم من إمكانية انتخاب مجلس الطلاب، إلا أنّ مشاركته العملية في صنع القرارات قد تكون محدودةً الأمر الذي يؤدي إلى تقويض صلاحيات الطلاب، فقد وجدت دراسةٌ لأربع مناطق تعليمية في إسرائيل أنّ أقل من نصف الطلاب اعتقدوا أنّ أعضاء المجالس هم من يحددون جداول الأعمال

الإطار 1.4:

تُشرك مدارس البامبو في تايلند الطلاب في جميع عملياتها

في تايلند، تُشرك مدرسة Mechai Pattana، التي تأسست في عام 2008 كمدرسةٍ داخلية خاصة، طلابها البالغ عددهم 150 طالباً في جميع جوانب عملها وذلك من خلال اللجان مثل: مشتريات الغذاء، وتطبيق قواعد الانضباط، واستقطاب الموظفين وإدارة التمويل. على سبيل المثال، تزور لجنة المشتريات السوق بانتظام لتشرف بنفسها على شراء الغذاء للجميع. وتقوم مجموعةٌ أخرى من الطلاب بالتحقق من هذه المشتريات، الأمر الذي يضمن اكتسابهم خبرات تعلّم عملية. وتتألف لجنة التوظيف من ستة طلاب ومعلمين اثنين، وتقوم بمقابلة الطلاب والموظفين المحتملين، حتى إنّها تقيّم المعلمين المرشحين. وتقدم لجنة الأعمال القروض إلى الطلاب لتنفيذ مبادراتٍ ريادية مثل بيع البيض والليمون أو تجميع ألواح الطاقة الشمسية لبيعها للمجتمع المحلي.

يخصص الطلاب ساعتين أسبوعياً للخدمة المجتمعية (Assadourian, 2017; BBC, 2024). يتم تغطية تكاليف الدراسة للطلاب من الخلفيات المحرومة، بما في ذلك الطلاب عديمي الجنسية، بوساطة زراعة الأشجار وإكمال 400 ساعة خدمة مجتمعية مع عائلاتهم. تهدف هذه المبادرة إلى تنمية مهارات القيادة والأعمال الخيرية وتشجيع قادة التغيير المستقبليين (BBC, 2024).

في قاعة الصف، يتبع المعلمون المنهاج الدراسي الوطني ويُعدون الطلاب للامتحانات. لكن، يختار الطلاب مشاريعهم بتوجيهٍ من المعلمين، ما يشجع على تهيئة بيئة تعلّم تعزز قدراتهم عبر أساليب التدريس المتنوعة (Rawat et al., 2015). يعمل البالغون كنماذج قدوة ومُيسرين في المدرسة، إذ تتم الموافقة على القرارات، التي يؤثر فيها المعلمون، من قِبل مجالس الطلاب وإدارة المدرسة، وهذا ما يعزز المقاربة التعاونية (BBC, 2024). يهدف هذا النموذج للإدارة بقيادة الطلاب إلى تنمية مهارات القيادة والمهارات العملية، ويعد الطلاب لمهنٍ متنوعة ويزرع فيهم شعوراً قوياً بالمسؤولية الاجتماعية (Assadourian, 2017; BBC, 2024; Panyayong et al., 2022).

(إذ يشير كثيرٌ منهم إلى نفوذ إدارة المدارس والمعلمين (Halfon, 2022). وفي كينيا، أدخلت الإصلاحات الجديدة مجالس الطلاب المنتخبة ديمقراطياً وألغت عرفاء الصفوف المعينين من المعلمين (Muthui et al., 2017) لكن كانت مشاركة هذه المجالس محدودة في صنع القرارات (Karani, 2019). وجدت الأبحاث المنفّذة في المدارس الثانوية قيام بعض المعلمين بدعم نظام عريف الصف السابق على حساب قادة المجالس المنتخبة، وهذا ما يقوّض صلاحيات هؤلاء القادة (Simiyu, 2023). وفي بولندا، وجدت دراسةٌ شملت 16 مدرسةً ثانوية ركّزت على دور مشرفي المجالس أنّ عدداً كبيراً منهم فرض التوجيهات على الطلاب، ما قمع حماسهم للمشاركة الفعّالة وصنع القرارات في الأنشطة المدرسية (Łukasiewicz-Wieleba and Romaniuk, 2020). وحتى في السياقات المموّلة جيداً التي توفر الأطر الداعمة لمشاركة الطلاب، كما في النرويج، توجد مخاوف تتعلق بالحد من المشاركة الطلابية، واقتصارها على عمليات المجلس بحيث لا تسهم في تحسين المدرسة (Jones and Bubb, 2021). وتبقى الصِيَغ الأكثر شمولاً للإصلاح نادرةً وضيقة النطاق وتعتمد على التجريب **(الإطار 4-1)**.

يمكن أن تتم قيادة الطلاب بطرائق غير رسمية، فعندما يجتمع المعلمون بانتظام مع الطلاب لمناقشة التقدم، يمكن لهذه العملية أن تُمكّن الطلاب من تولي مسؤولية تعلّمهم والمساهمة بأفكارهم للتأثير في أساليب التعليم (Binu, 2020). ففي أستراليا، تشتمل خطط التعلّم الشخصي على إجراء محادثاتٍ منظّمة بين الطلاب والمعلمين لمناقشة أهداف التعلّم، ونقاط قوته، ومجالات التحسين. ويستخدم المعلمون التغذية الراجعة في تعديل أساليبهم في التدريس. وفي ولاية أستراليا الغربية، يفرض برنامج «اتبع الحلم: شراكات من أجل النجاح Follow the Dream: Partnerships for Success» اتباع خطط تعلّمٍ فردية للطلاب من السكان الأصليين، ما يشجع تحقيق المتحصلات الأكاديمية والسلوكية والأمان. كما تُشرك المراجعات الدورية الطلاب وتعالج المخاوف المتعلقة برفاههم وتضمن أنّ مدخلاتهم تحدد العملية. كان لهذه الخطط (تأثيرٌ) إيجابي في الالتحاق، والمشاركة والأداء الأكاديمي (Respect, Relationships and Reconciliation, 2023). ففي بادن-فورتيمبيرغ وبافاريا في ألمانيا، تمت الاستعاضة عن تقارير التقدم بمحادثات تنمية التعلّم في مراحل محددة من السنة الدراسية، بينما في هامبورغ وثورينغيا، تُعد هذه المحادثات مكملاً للتعلّم الصفي. فقد أظهرت دراسةٌ على طلاب الصف الثاني أنّ ممارسات المعلم في التقييمات التكوينية الشاملة لكل الصف، التي يتم تقييمها في أثناء مؤتمرات الطلاب-المعلمين قد أثمرت بالحصول على تغذية راجعة قيّمة بالنسبة لعملية التدريس. يحتاج المعلمون للتطوير المهني من أجل إدارة التغذية الراجعة من الطلاب التي تدعم تعليمهم (Ertl et al., 2022).

قامت بعض الحكومات بتأسيس منتدياتٍ مفتوحة ودعوة الطلاب للتعبير عن آرائهم بالتعليم. ففي نيو ساوث ويلز في أستراليا تُدير وزارة التربية منصة آراء الطلاب التي تدعو الطلاب لتقديم أفكارهم وملاحظاتهم المتعلقة بسياسة التعليم. وتؤكد الوزارة أيضاً على دور المعلمين في الاستماع إلى مدخلات الطلاب والعمل عليها بطرائق تعزز المشاركة الطلابية الهادفة (New South Wales Department of Education, 2023). وفي الهند، تُشجع سلسلة «التعبير» التابعة للمجلس المركزي للتعليم الثانوي CBSE الطلاب على التعبير الإبداعي عن أفكارهم المتعلقة بالتعليم بوساطة تقديم المقالات والرسومات والقصائد. وكان الموضوع

في العام الدراسي 24/2023 قد حفّز الطلاب على التفكير في دور التعليم في تنمية المهارات. تعمل المبادرة على تنمية مهارات التفكير النقدي والتواصل، وإشراك الطلاب في النقاشات حول التعليم وتقديم الأفكار إلى صانعي السياسات (India Central Board of Secondary Education, 2023). وفي جنوب أفريقيا، توفر الوكالة الوطنية لتنمية الشباب منبراً ليعبر الشباب عن آرائهم حول التعليم وغيره من الأمور. وتتعاون مجموعات الطلاب مع المسؤولين لتقديم المدخلات حول السياسات وبرامج الإصلاح، الأمر الذي يضمن تأثير آراء الطلاب في عمليات صنع القرارات (NYDA, 2023). وفي وبينما كان من المهم استشارة الشباب ودعوتهم للتعبير عن رؤاهم، إلا أنّ التغيير الهادف يتطلّب أيضاً من المعلمين الانخراط والفهم الجوهريين، ما يشكل تحدياً لأنظمة التعليم الهرمية (Fletcher, 2020).

يمكن لمشاركة الوالدين وأعضاء المجتمع المحلي توجيه المدارس نحو تحقيق أهدافها

يؤدي الوالدون وأعضاء المجتمع المحلي أدواراً قيادية متنوعة في المدارس. ففي البيئات الداعمة، يشاركون في حوكمة المدارس بوساطة العضوية في لجان إدارة المدارس وجمعيات الوالدين- المعلمين، ما يقدم أفكاراً وموارد لتحسين المتحصلات التعليمية عند الأطفال (Avvisati et al., 2010). ويجعل وضوح الأدوار وشمولية المعايير مشاركتهم هذه أكثر فعاليةً (Edwards, 2019).

يمكن لمديري المدارس تشجيع مشاركة الوالدين في صنع القرارات عبر إطلاق قنوات اتصال دورية مثل النشرات الإخبارية والاجتماعات بحيث تبقى الأُسر مطلعة ومشاركة في الحياة المدرسية. يظهر تحليل ملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER لصالح هذا التقرير أنّ 64٪ من الدول تبنّت معايير تفرض على مديري المدارس تقديم المعلومات حول المدرسة وأداء الطلاب إلى الوالدين وأولياء الأمور. وفي جاوا، إندونيسيا، يشرك مديرو المدارس الابتدائية الوالدين بوساطة عقد اجتماعاتٍ سنوية لتدارس برامج المدرسة، ودعوتهم إلى الاحتفالات الثقافية، وتشجيع المعلمين على مواظبة التواصل معهم عبر مجموعات الواتساب وتحيتهم عند مدخل المدرسة من أجل تهيئة جو ترحيبي (Yulianti et al., 2022).

> تبنى 64٪ من الدول معايير تفرض على مديري المدارس تقديم المعلومات حول المدرسة وأداء الطلاب إلى الوالدين وأولياء الأمور

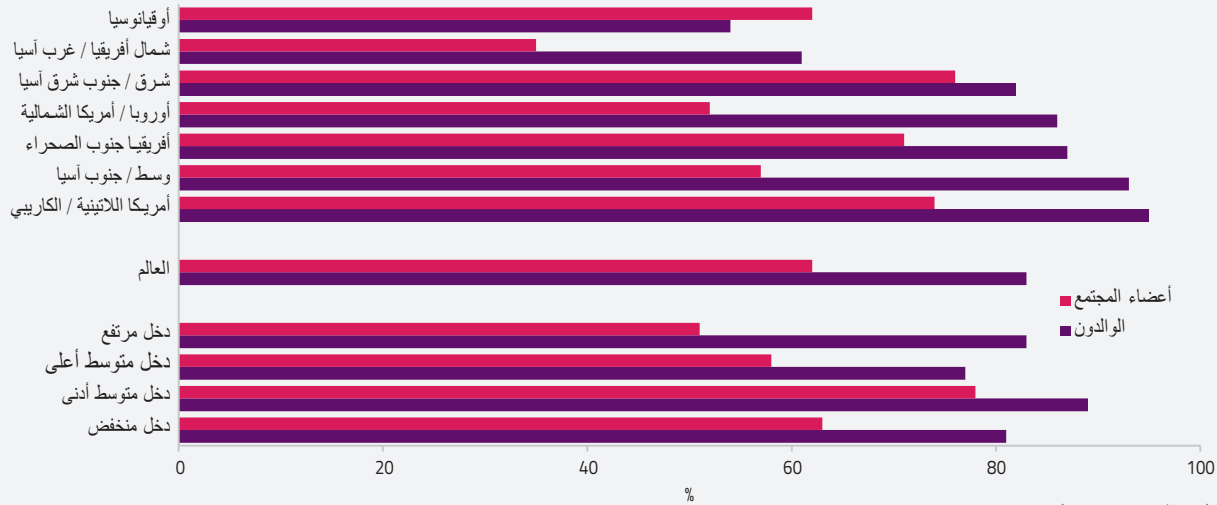
يمكن أيضاً لمديري المدارس دعم منظمات الوالدين وإشراك المجتمعات المحليات عبر توفير الموارد لهم وإشراكهم في القرارات المدرسية الأساسية. ففي المدارس الحضرية المتعثرة في الغرب الأوسط من الولايات المتحدة، حيث كان ثلث الطلاب من أصولٍ مكسيكية، دعم مديرو المدارس الوالدين من هذه المجتمعات المحلية لتنظيم أنفسهم وإطلاق منصةٍ لمناقشة التحديات التي يواجهونها. كما سمح مديرو المدارس بإقامة حلقات دراسية بقيادة الوالدين وحشد الموارد المجتمعية، مثل محاميي الهجرة، لمعالجة قضايا محددة تؤثر في الأسر. كما شجع المديرون ممثلي هذا المجتمع على المشاركة في نقاشات حوكمة المدرسة، ما يعبر عن التقدير لقيمة أفكارهم وثروتهم الثقافية (Fernández and Paredes Scribner, 2018).

يتولى الوالدون وأعضاء المجتمع المحلي أدواراً مختلفة

بصفتهم ممثلين في لجان إدارة المدارس، يشرف الوالدون وأعضاء المجتمع المحلي على إدارة عمليات المدرسة وسياساتها وموازنتها ومواردها. ففي ألبانيا، تتولى مجالس من ممثلي المجتمع المحلي حوكمة المدارس وهم يؤثرون في قراراتها المتعلقة بالخطط والموازنات والمنهاج الدراسي وشؤون الموظفين (Albania Government, 2012, 2018). وفي الإكوادور، يمنح القانون الأساسي للتعليم متعدد الثقافات الوالدين حق المشاركة في تقييمات أداء المعلمين والإدارة التعليمية (Ecuador Ministry of Education, 2021). وفي الهند، يمثل الوالدون أو أولياء الأمور ما لا يقل عن ثلاثة أرباع أعضاء لجان إدارة المدارس. وتتضمن مسؤولياتهم الإشراف على عمليات المدرسة، واقتراح خطط التطوير، والإشراف على استخدام الأموال، ورصد حضور المعلمين والطلاب، وتنظيم اجتماعات المعلمين – الوالدين، والتأكد من معايير البنية التحتية (Guha, 2023; India Government, 2009). وفي كينيا، يحدد قانون التعليم الأساسي الجديد تركيب مجالس إدارة المدارس الثانوية التي تتضمن ثلاثة من الوالدين، أحدهم هو مدير جمعية الوالدين - المعلمين. ويعد المجلس مسؤولاً عن تعزيز المصالح العليا للمدرسة؛ والتأكيد على جودة التعليم؛ والإدارة الفعّالة للموارد؛ واستقطاب الموظفين غير التعليميين وتوظيفهم ودفع رواتبهم (Kenya Government, 2024).

تدافع جمعيات الوالدين – المعلمين والمعلمون في فِرق إدارة المدارس عن قضايا تهم الطلاب والمجتمع المحلي. ففي الصين، تعمل لجان الوالدين – المدارس كوسيطٍ في النزاعات بين المدارس والأسر من أجل المحافظة على بيئةٍ مدرسية إيجابية (China Ministry of Education, 2012). وفي الهند، عمل الوالدون في فِرق إدارة المدارس الحكومية على زيادة الوعي بقضايا تعليم الفتيات وصحتهن ونظافتهن الشخصية من أجل تشجيع الممارسات الشاملة ومعالجة التحيّز والتمييز (Kumar, 2019). وفي جنوب السودان، تعالج اللجان الاستشارية بشأن التعليم الشامل على مستوى المدرسة احتياجات المتعلمين ذوي

الشكل 3.4:
يوجد احتمال أكبر لفرض مشاركة الوالدين مقارنةً بأعضاء المجتمع المحلي في لجان إدارة المدارس
النسبة المئوية للدول التي لديها تشريعات حول مشاركة الوالدين والمجتمع المحلي في مجالس المدارس أو لجان إدارتها، حسب الإقليم، 2014



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig4_3
المصدر: ملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER

الإعاقة وأولئك المعرضين لخطر الاستبعاد. تعمل هذه الجمعيات على دعم المعلمين، وحشد المشاركة المجتمعية، والتأكيد على السلامة ومعالجة فجوات البنية التحتية (South Sudan Ministry of General Education and Instruction, 2020). وفي فيتنام، يحدد ميثاق لجان الوالدين المسؤوليات مثل دعم الطلاب المتعثرين أكاديمياً والمحرومين، وتشجيع الطلاب المتسربين من المدرسة على العودة إليها (Viet Nam Ministryof Education and Training, 2011).

كما تشارك مثل هذه الجمعيات في جمع التبرعات. ففي السلفادور، ركّز المشاركون في برنامج «التعليم بمشاركة المجتمع المحلي» على الإنشاءات المدرسية، وجمع التبرعات، وإعداد الطعام والتنظيف (Edwards, 2019). وفي نيجيريا، تتبرع جمعيات الوالدين بالكتب المدرسية، وتقدم المعدات، وتمنح الدعم المالي للمشاريع، وتموّل بناء المدارس وإصلاحها (Onyeukwu, 2022). وفي أوزباكستان، بموجب المادة 51 من قانون التعليم لعام 2020، يعمل الوالدون على تطوير البنية التحتية، وتقديم المساعدات الخيرية ويشاركون في مناقشات إدارة التعليم (Uzbekistan Government, 2020).

يظهر تحليل ملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER لصالح هذا التقرير أنّ لدى 83٪ من الدول سياساتٌ أو لوائح تنظيمية تفرض مشاركة الوالدين أو أولياء الأمور في لجان إدارة المدارس و62٪ منها تُلزم أعضاء المجتمع المحلي بحضورها. وفي شمال أفريقيا وغرب آسيا، تشترط ثلث الدول مشاركة أعضاء المجتمع المحلي. وتعد أوقيانوسيا الإقليم الوحيد إذ تفضل اللوائح تعيين أعضاء المجتمع المحلي أكثر من الوالدين في لجان إدارة المدارس **(الشكل 4-3)**.

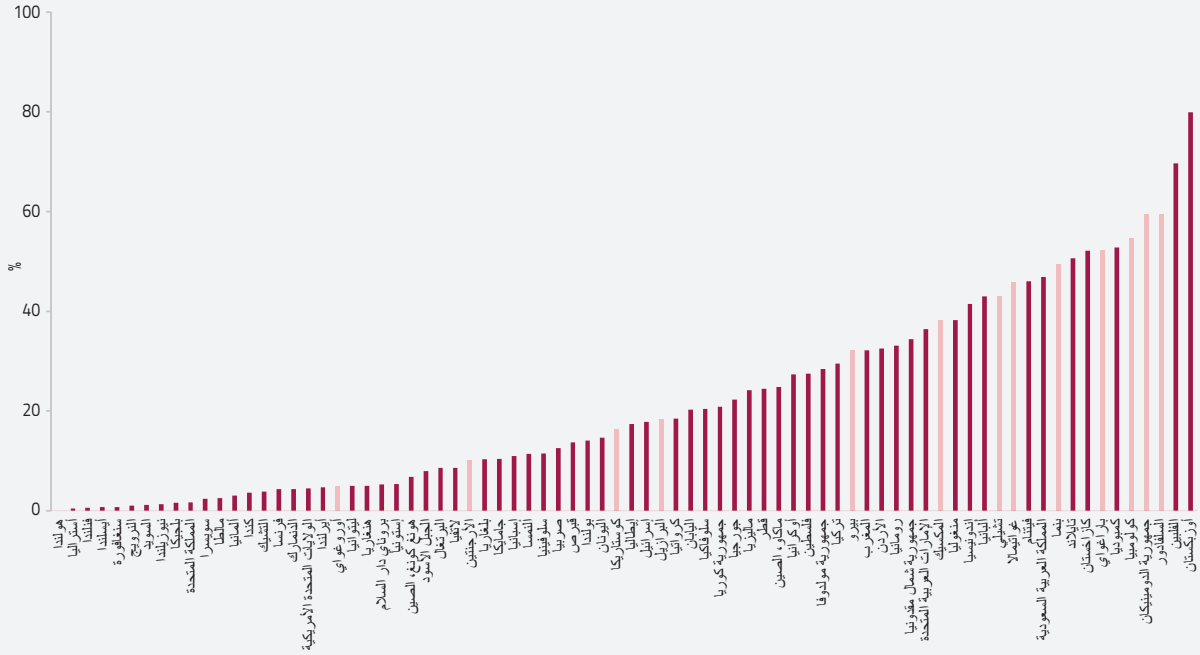
> لدى 83٪ من الدول سياساتٌ أو لوائح تنظيمية تفرض مشاركة الوالدين أو أولياء الأمور في لجان إدارة المدارس

وجد المسح الدولي للتعليم والتعلّم TALIS لعام 2018 أنّه في حين يعترف 83٪ من مديري المدارس الإعدادية أنّ لدى الوالدين فرصاً للمشاركة في قرارات المدارس، فقد أشار 47٪ منهم فقط أنّ الوالدين يشاركون فعلياً في الأنشطة المدرسية – وأشار أقل من 30٪ إلى ذلك في التشيك وفنلندا وأيسلندا والمكسيك وسلوفاكيا والسويد (OECD, 2020). وفي كينيا، أظهرت دراسةً شملت 75 من أعضاء المجالس أنّه بالرغم من دورهم في رصد الموازنة، فقد شارك أقل من 5٪ منهم في إعدادها (Mitchell, 2022). وأشار تدبيرٌ أكثر صرامةً حول مشاركة الوالدين، يستند إلى نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA لعام 2022، أنّ 11٪ فقط من الطلاب التحقوا بمدارس في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية شارك فيها أكثر من نصف الوالدين في حوكمة المدارس. وكانت مستويات مشاركة الوالدين المُبلغ عنها أعلى في دول أمريكا اللاتينية مثل كولومبيا (55٪) وجمهورية الدومنيكان (59٪) والسلفادور (60٪) (OECD, 2023b) **(الشكل 4-4)**.

الشكل 4.4:

مشاركة الوالدين في حوكمة المدارس مرتفعة في أمريكا اللاتينية

النسبة المئوية للمدارس التي أبلغ مديروها أنّ أكثر من 50٪ من الوالدين شاركوا في حوكمة المدرسة في دول مختارة ذات دخل متوسط ومرتفع، 2022



ملاحظة: تشير الأعمدة بالألوان الفاتحة إلى دول أمريكا اللاتينية.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig4_4

المصدر: OECD (2023b)

توجد حاجة لموازنة مشاركة الوالدين وأعضاء المجتمع المحلي

يساعد التنوّع في مشاركة المجتمع المحلي في ضمان تمثيل الرؤى المختلفة إذ يظهر تحليل ملفات تعريف الدول لتعزيز مراجعات التعليم PEER لصالح هذا التقرير أنّ 16٪ من الدول تبنّت لوائح لضمان التمثيل المتوازن في مجالس المدارس ولجانها. وفي غويانا، يتألف مجلس إدارة المدارس الثانوية العامة مما لا يقل عن سبعة أعضاء، يمثلون مختلف الطوائف الدينية، ومنظمات الأعمال، ومجموعات التنمية المحلية (Guyana Government, 2014). وفي كينيا، بموجب قانون التعليم الأساسي لعام 2024 (Kenya Government, 2024)، ينبغي أن تتضمن مجالس إدارة المدارس الحكومية أشخاصاً من ذوي الإعاقة. إلا أنّ، مثل هذه القواعد يمكن أن توفر فقط تمثيلاً رمزياً، وقد لا تحقق الشمول الهادف الذي يعتمد غالباً على مقاربة مديري المدارس في القيادة (Barr and Saltmarsh, 2014).

> 16٪ من الدول تبنّت لوائح لضمان التمثيل المتوازن في مجالس المدارس ولجانها

في سيراليون، تضم لجان إدارة المدارس الابتدائية ممثلين عن المجتمع المحلي، وأعضاء من المجلس المحلي، والحكام التقليديين أو الشيوخ في القرية، والمعلمين من المجتمع المحلي (Sierra Leone Government, 2023; Sierra Leone Ministry ofBasic and Senior Secondary Education, 2021). وفي فيتنام، يتألف أعضاء مجالس المدارس من ممثلي الحكومة المحلية، والسكان المحليين، وممثلين عن الحكومة على مستوى البلديات، والمساهمين في رأس المال، إذ يتعاون هؤلاء جميعاً فيما يتعلق بالقرارات التي تخص الإنشاءات والصيانة (Viet Nam Government, 2019).

تبنّت بعض الدول إجراءاتٍ ملموسة لتعزيز التنوّع، ففي بلغاريا، وفي إطار مشروع لدمج 20000 من أطفال الغجر في المدارس المحلية، تمّ تشجيع الوالدين من الغجر على الانضمام إلى مجالس المدارس. كما شجعت حملةٌ إعلامية والتعاون مع السلطات المحلية ومديري المدارس والوالدين من غير الغجر مشاركة الغجر (Nicoletti and Kunz, 2018; Ryder, 2015). وفي رواندا،

يوجه دليل الأعضاء الذي أعدته مجموعة أدوات شراكة الوالدين – المعلمين ولجان الجمعية العامة للمدارس جهود الأعضاء الرامية لتحقيق الشمولية في مشاركة الوالدين (Rwanda Education Board, 2019; USAID et al., 2018).

في الممارسة العملية، يتأثر اختيار أعضاء لجان إدارة المدارس ومجالسها بالديناميات الاجتماعية التي يمكن أن تؤدي إلى الاستبعاد. ففي الهندوراس، وجدت دراسةٌ على المدارس التي يديرها المجتمع المحلي أنّ المحسوبيات تقوّض الشفافية والمساءلة، إذ غالباً ما تعطي القرارات الأولوية للاعتبارات السياسية على حساب المواهب التعليمية، ما يؤثر في جودة التعليم والمشاركة المجتمعية (Altschuler, 2013). وفي الولايات المتحدة، تحابي الظروف الاجتماعية والاقتصادية مشاركة المتقدمين الأكبر عمراً والأغنى وبشكلٍ مهيمن البيض (School Board Partners, 2022). ففي لوس أنجلوس، وجدت دراسةٌ اختلافات في المشاركة الوالدية، إذ ينضم الوالدون إلى منظماتٍ منفصلة على أساس السمعة والعوامل الديمغرافية والثقافة غير الرسمية، بينما يكون الوالدون اللاتينيون من الطبقة العاملة أقل نفوذاً (Muro, 2023). وفي زامبيا، وجدت دراسةٌ لاستقطاب المعلمين المتطوعين تأثر العملية برئيس لجنة الوالدين، والمعلمين من المدارس القائمة ومسؤولي المنطقة، وذلك بعكس الهدف الذي تسعى إليه السياسة وهو الاختيار الشفاف عبر إجماع المجتمع (Okitsu and Edwards, 2017).

يفاقم ضعف الشفافية من التوترات القائمة، فقد يشعر الوالدون والمجتمع المحلي بضعف قدراتهم عندما يقومون بأدوار هامشية في الإدارة اليومية بدلاً من المساعدة في حوكمة المدرسة. فقد وجدت دراسةٌ لمالاوي أنّ لجان المدارس تُستغل من مديري المدارس بالدرجة الأولى كوسيلةٍ لجمع التبرعات من المجتمع المحلي بدلاً من مناقشة القضايا التعليمية الأشمل (Silberstein, 2023; Watkins and Ashforth, 2019).

تحاول بعض الدول منع الأفراد ذوي المصالح المحتملة المتضاربة من المشاركة في حوكمة المدارس. ففي الدنمارك، حيث يُخصص مقعدان في مجالس المدارس للشركات المحلية، ومؤسسات أو جمعيات تعليم الشباب، يُمنع الأفراد المرتبطون بعقود إيجار ممتلكات المدارس أو الذين يؤدون أدواراً محددة مثل المحامين أو المستشارين في هذه الكيانات من الانضمام إلى عضوية هذه المجالس. وقد يُرفض عضو المجلس في حال وجوده في عضوية مجلسٍ آخر لمدرسةٍ من النوع نفسه، ويجب عليهم التصريح علناً على موقع المدرسة الإلكتروني التزامهم بهذه القواعد (Denmark Government, 2021a; 2021b). وفي كازاخستان، يتم اختيار أعضاء مجالس أمناء المدارس الثانوية، التي تضم ممثلين عن الوالدين والمعلمين الخبيرين والسلطات المحلية والمنظمات غير الحكومية والجمعيات الخيرية والإعلام والطلاب، على أساس مجموعةٍ من المعايير أحدها هو النزاهة (Kazakhstan Ministry of Education and Science, 2017).

يوجد تأثيرٌ إيجابي لمشاركة الوالدين لكنها تحتاج إلى الدعم

تشجع مشاركة الوالدين في لجان إدارة المدارس وجمعيات الوالدين عامةً دعم المجتمع المحلي للمدارس والتواصل معها، ومع ذلك تختلف المتحصلات حسب السياق المحلي ومستويات المشاركة. فقد أظهرت دراسةٌ لثماني دولٍ عن تأثر المتحصلات جوهرياً بعمق الانخراط الوالدي عبر التفاعل أو المشاركة الهادفة وليس بمجرد الحضور (Sakamoto, 2021).

في الولايات المتحدة، عملت إحدى جمعيات الوالدين – المعلمين في المدارس الابتدائية في تكساس من أجل زيادة تمويل التعليم، وتعاونت مع المنظمات غير الربحية من أجل تثقيف الوالدين حول تمويل المدارس، والتقت مسؤولين منتخبين وجماعات مناصرة، وأثرت في إقرار قانونٍ يخفف العبء المالي عن منطقتهم. ونظمت جمعيةٌ أخرى مشابهة حملةً من أجل تغيير مواعيد بدء الدارسة، إذ انخرط أعضاؤها في حملات إعلامية وعملوا مع القادة والمشرعين المحليين ما أدى إلى إصدار قانون جعل كاليفورنيا أول ولاية تفرض تأخير مواعيد بدء الدراسة في المدارس الإعدادية والثانوية (National PTA, 2023).

يركز التدريب الحكومي للوالدين وأعضاء المجتمع المحلي المشاركين في حوكمة المدارس على الأدوار والمسؤوليات في لجان إدارة المدارس. لكن من الضروري توسيع هذا التركيز ليشمل مهاراتٍ أخرى، مثل تلك المتعلقة بمشاركة المجتمع المحلي، وسياسات التعليم وحوكمته، والتنوّع، وحل النزاعات (Guha, 2023). ففي ولاية صباح، ماليزيا، أشارت دراسةٌ أُجريت على 100 طالب ثانوي ريفي أنّ جمعيات الوالدين أثرت في مجتمع المدرسة ولكن احتاج أعضاؤها إلى المزيد من التدريب على القيادة والإدارة التنظيمية (Swanto et al., 2020). وفي إسبانيا، تنصح الحكومة مجالس المدارس بتدريب أعضائها لتحسين قدراتهم في مجال التحليل النقدي للوثائق بحيث تعكس عمليات المجلس في صنع القرارات تفضيلاتهم أيضاً وليس فقط تفضيلات أعضاء هيئة التدريس والإداريين (Bris and Sallán, 2007; Spain State School Council, 2017; Vicente et al., 2019).

مع ذلك، يوجد عددٌ قليل من مبادرات التدريب واسعة النطاق في هذا المجال؛ ففي فرنسا، يعمل اتحاد مجالس الوالدين في المدارس على تقديم ورشات عمل من أجل تزويد الوالدين، خاصةً المشاركين في حوكمة المدارس، بالمهارات العملية للتفاعل مع إدارات المدارس. كما يشجع التعلّم غير المنظم عبر التفاعل مع الناشطين المرموقين والمشاركة في النقاشات السياسية والتشجيع من القادة المحليين على تنمية مهارات القيادة (Barrault-Stella, 2014). وفي ولاية ألباما الأمريكية، تقدم أكاديمية قيادة الوالدين والمعلمين في المدارس الإعدادية الريفية المهارات اللازمة لتحسين المدارس ومتحصلات الطلاب. وفي عامها الأول، حسّنت الأكاديمية

التدريب الوالدي مثل «الأُسر والمدارس معاً» و «أُسر قوية – مدارس سعيدة» على القيادة الوالدية ضمن الشراكات بين الأُسر والمدارس والمجتمعات المحلية، إذ تهدف هذه البرامج إلى تمكين الوالدين من اتخاذ القرارات وتعزيز الرفاه الأُسري (UNODC, 2016, 2023).

في المقاطعات الأغنى، تدعم هيئات حوكمة المدارس نفقات المشاركة والتدريب. ففي الدنمارك، يمكن لمجالس المدارس المحلية تعويض ممثلي الوالدين والطلاب عن النفقات التي تمّ التحقق منها والمرتبطة بأدوارهم في المجلس (Denmark Government, 2021). وفي الولايات المتحدة، تسمح جمعية مجالس مدارس ولاية أوهايو بتعويض أعضاء المجلس حتى 125 دولاراً أمريكياً لكل اجتماع، مع وجود حدود قصوى سنوية، بالتوازي مع تعويضات السفر القائمة على المسافة. كما يمكنهم الحصول على 60 دولاراً أمريكياً كحد أعلى لكل يوم مقابل جلسات التدريب الأقصر وحتى 125 دولاراً أمريكياً باليوم للبرامج الأطول مدةً، حيث يتم تحديد السياسات من قِبل كل مجلس (Ohio School Boards Association, 2023).

الخاتمة

تقوي القيادة المدرسية التشاركية والتعاون بين أصحاب المصلحة من ذوي القدرات عملية صنع القرارات الرامية إلى تحسين المدارس. ويدعم معاونو مديري المدارس مديريهم في جهودهم القيادية. كما يسهم المعلمون المكلفون بأدوار رسمية وغير رسمية في قيادة التدريس. ويساعد موظفو الدعم في تشكيل خدمات مساعدة الطلاب. ويمكن للطلاب تولي أدوار قيادية عبر المشاركة في المجالس والمشاورات. كما يقدم الوالدون وأعضاء المجتمع المحلي مساهماتٍ جوهرية في حوكمة المدارس وذلك عبر لجان إدارة المدارس وجمعيات الوالدين بالدرجة الأولى. ومع ذلك، يواجه أصحاب المصلحة أولئك تحدياتٍ مثل عدم وضوح الأدوار، وعدم كفاية الإعداد والدعم، وضعف التمثيل، والحاجة لمبادرات التمكين.

تشجع المدارس القيادة المدرسية التشاركية عبر تعزيز التعاون والشمولية بين تلك الجهات الفاعلة. ويعد إطلاق قنوات تواصل واضحة وعمليات شفافة لصنع القرارات تضم جميع أصحاب المصلحة شرطاً مسبقاً. كما يساعد تشجيع الرؤى والأهداف المشتركة، وتوضيح الأدوار، وتقدير المساهمات المتميّزة في تهيئة البيئة إذ يشعر كل فردٍ بقيمته وقدرته على المساهمة. كما تقوي آليات التغذية الراجعة الدورية وفرص التطوير القيادة التشاركية، ما يضمن أن تقود الجهود الجماعية إلى تحسيناتٍ دائمة في متحصلات التعليم والثقافات المدرسية.



مساعد نائب مدير التعليم في قسم للتعلّم المبكر والتعليم الأساسي بيتر غاتشاتي وهو يشرف على مهام بعض المسؤولين الحكوميين في وزارة التعليم في نيروبي، كينيا.

مصدر الصورة: *GPE/Luis Tato ©



الفصل

5

قيادة النظام



الرسائل الرئيسة

يمكن لمسؤولي التعليم عند مستوياتٍ مختلفة أن يصبحوا قادة نظام.

- قادة النظام في التعليم هم مسؤولو التعليم، في المستويات المركزية والمحلية، الذين يساعدون في تحقيق أهداف التعليم على مستوى النظام عبر تحديد التوجّهات، والتأكيد على عمليات الرصد والدعم، وتطوير الجهات المدرسية الفاعلة وقيادتها.
- يمتلك المسؤولون مجالاً أكبر للقيادة عند منحهم الاستقلالية في إدارة الموارد المالية والبشرية. ففي كولومبيا، وُجد أنّ البلديات التي مُنحت الاستقلالية المالية والإدارية حققت متحصلات تعليم أفضل.

يحافظ قادة النظام على التركيز على متحصلات التعلّم ودعم المدارس.

- يستطيع قادة النظام توجيه تحسينات جودة التعليم بوساطة التأكيد على التوافق بين أهداف التعليم والمساعدة في تنفيذ السياسات. ففي النرويج، يسهم مسؤولو التعليم المحليين في تحقيق الشمول من خلال تقوية استقلالية المعلمين وقدراتهم.
- يستطيع قادة النظام مساعدة المدارس على الازدهار عبر توفير التوجيه والدعم. ففي الولايات المتحدة، ارتقت وظائف مسؤولي التعليم من التركيز على الإشراف إلى التدريب الإشرافي والإرشاد.
- يستطيع مفتشو المدارس تقديم المشورة والتأثير في مجموعة من مديري مدارس معاً. فقد أظهرت دراسة من جمهورية تنزانيا المتحدة أنّ عدد الزيارات المدرسية وطريقة تنفيذ هذه الزيارات كانت من بين أهم المؤثرات في تحسين التعلّم.
- يكون قادة النظام فعّالين عندما يعملون مع بقية الفاعلين، فقد كان نجاح إصلاح التعليم في ولاية بويبلا المكسيكية نتيجةً للجهود المنسقة على مستوى النظام بأكمله.

يمكن أن يؤدي ضعف القدرات ووضوح التوجّه والتحفيز إلى الحدّ من قدرات قادة النظام.

- يسمح الفهم الواضح لأدوارهم بتركيز قادة النظام على الأهداف المشتركة. لكن، أظهر مسحٌ لمسؤولي التعليم في البرازيل وجمهورية الدومنيكان وغواتيمالا والبيرو عدم قدرتهم على تحديد أربع من مجموع خمس مهام كانت متوقعة منهم. وارتبط ضعف فهم أدوارهم سلبياً مع متحصلات التعلّم المدرسي في مناطقهم .
- قد لا يكون قادة النظام مُعدين بشكلٍ فعّال لأداء أدوارهم؛ فقد أظهرت دراسةٌ شملت 174 مكتباً تعليمياً في غانا قيام المسؤولين بجمع البيانات لكن من دون مراجعتها أو استخدامها باستمرار.

من الضروري الاستثمار في قادة النظام.

- يمكن للتدريب والإرشاد والنمو المهني أن يعوّض ضعف تحديد وتقييم كفاءات مسؤولي ومفتشي التعليم. ففي نيوزيلندا، يتم تقييم مسؤولي مراجعات التعليم من خلال مقابلةٍ سلوكية واختبارٍ نفسي واختبار عينة عمل.
- يمكن أن يؤدي تحسين عمليات اختيار قادة النظام إلى رفع مستوى فعاليتهم، فقد حاز فقط 12٪ من موظفي التخطيط في إثيوبيا وأقل من 10٪ في غينيا على خلفية تعليمية في مجال التخطيط والإدارة.
- يمثل التأثير السياسي في اختيار الموظفين تحدياً أمام قيادة النظام الفعّالة؛ ففي باكستان، أعاقت عمليات نقل الموظفين المتكررة والعشوائية تخطيط التعليم وتقديمه.

يحتاج قادة النظام إلى تحديد التوقعات بشأن الجودة والإنصاف 99
ينبغي أن يكون قادة النظام قادة تدريس 105
غالباً لا يتم اختيار الموظفين المدنيين ليكونوا قادة نظام 108
الخاتمة 112

يعرّف هذا التقرير قادة التعليم بأنّهم المسؤولون التعليميون على المستويات المركزية والمحلية الذين يتجاوز تأثير تصرفاتهم مجرد مدرسةٍ واحدة، والذين يضمنون أكثر من مجرد الامتثال للعمليات الإدارية والإجراءات التنظيمية التي تمّ توظيفهم من أجلها (Cheah, 2023; Ontario Institute for Education Leadership, 2013, p. 5). يمكن أن تكون أدوار قادة النظام رسميةً – ترتبط بنطاق عملهم وتُحدد من خلال البرامج والبروتوكولات الوطنية – أو غير رسمية (Asim et al., 2023; Connolly et al., 2019).

على المستوى المركزي، يعمل قادة النظام في الوزارات الاتحادية أو الوطنية أو دون الوطنية وفي هيئات تنفيذ التعليم. ومن خلال عملهم في الجهاز البيروقراطي، يتخذون قرارات بشأن التخطيط والبُنى والبرامج والسياسات. وينبغي أن يستخدموا التفكير الاستراتيجي لتوقّع الاحتياجات، وإيجاد الحلول، وإطلاق السياسات وبرامج الإصلاح. أما على المستوى المحلي، وحسب ترتيبات الحوكمة، فيمكن أن يكون قادة النظام موظفين أو مشرفين أو مفتشين في المنطقة التعليمية، ويعملون عند أقرب مستوى إداري إلى المدرسة (Chapman and Hadfield, 2010; Tournier et al., 2023). ويتخذون القرارات المتعلقة بتخصيص الموارد وإدارتها، ودعم التدريس (OECD, 2018). كما ينبغي أن يمتلك هؤلاء القادة مهارات التواصل الفعّال، وحل المشكلات، والقدرة على التواصل مع الجهات الفاعلة في المدارس (Naylor et al., 2020; OECD, 2019).

يعد كل مسؤول تعليم قائد نظام محتمل عندما يسهم في عمليات تحسين التعليم (Honig, 2022; Thessin, 2019). ومثل مديري المدارس، يعمل هؤلاء القادة على تحديد التوقعات، وقيادة عمليات التعليم والتعلّم (من خلال تقديم دعم التدريس إلى المدارس)، وتعزيز التعاون، وتطوير الأفراد **(الجدول 5-1)** (Crouch and DeStefano, 2017; Mundy et al., 2024).

يركّز هذا الفصل على مسؤولي التعليم المركزيين والمحليين الذين يؤدون أدواراً ووظائف متنوّعة. يبحث الفصل أولاً في الظروف التي تدعم القادة الفعّالين للنظام، ثم يستكشف وظائف مُختارة لقيادة النظام بما في ذلك إطلاق الإصلاحات، وضمان التخطيط القائم على الأدلة، ومراقبة المدارس ودعمها. أخيراً، يدرس الفصل معايير وعمليات الاختيار والاستقطاب وفرص التطوير المهني لمسؤولي التعليم كقادة نظام محتملين.

يحتاج قادة النظام إلى تحديد التوقعات بشأن الجودة والإنصاف

إنّ فهم موظفي الوزارة المركزيين العميق لمنظمتهم (Bhanji, 2022) وتحكّمهم بالمعلومات والموازنات (Peters, 2001) يضعهم في مركزٍ جيد لتحديد الأهداف على مستوى النظام بشكل كامل وتوجيه كل مكوناته نحو تحقيقها.

تُصمم الإصلاحات في التعليم للاستجابة للمشكلات التعليمية والاجتماعية، ما يقود إلى إعادة التفكير بالأهداف التعليمية وإعادة مواءمتها. لكن تستند هذه الإصلاحات أيضاً إلى اعتقاداتٍ محددة بشأن كيفية تحقيق التغيير في التعليم (Bromley et al., 2023; Darling-Hammond, 2012). ففي اليابان، يعمل كبار الموظفين عن كثب مع الوزراء من أجل صياغة السياسات والإصلاحات، ويحددون التوجيهات بالاستناد إلى ثقافة الحوكمة القائمة على الأدلة (Berman, 2018). إذ يقود مستوى قدراتهم الفنية العالي بالإضافة إلى شعورهم بالأهداف هذا الاستخدام للأدلة إعداد وتحضير مقترحات سياسة التعليم (Crouch and Spindelman, 2023). وفي تايلند، تعد سياسات التعليم من متحصلات البرامج البيروقراطية «جاهزة للتنفيذ» وليس للمفاوضات السياسية، إذ يصمم كبار الموظفين المدنيين، بالتعاون مع بقية الفاعلين، الإصلاحات والسياسات التي يمكن أن تختار الأحزاب من بينها وفقاً لبرامجها وأولوياتها السياسية (Yavaprabhas, 2018).

يمكن أن يسهم قادة النظام في تحسين أداء النظام والمدرسة والطلاب عندما يضمنون التوافق التنظيمي حول هدفٍ ومهمةٍ واضحين (Anderson, 2022; Leithwood et al., 2019). ففي السنوات الأخيرة، كان التركيز على تحسين الجودة مجسّداً بتحقيق معايير متحصلات التعلّم ومقاساً بالتقييمات الموحّدة أحد الدوافع الأساسية للإصلاح.

الجدول 1.5:
أدوار ووظائف وممارسات قادة النظام

الوظيفة	الممارسات
تحديد التوقعات	
تحديد رؤية وأهداف مشتركة وإطلاق السياسات	• تطوير وتبادل رؤية بشكلٍ شفاف وشامل • صياغة أهداف النظام وأولوياته وقيمه
ضمان التنفيذ المنسجم للسياسة	• دمج التوجُهات في الخطط واللوائح والإجراءات • مواءمة تخصيص الموارد مع أهداف السياسة واحتياجاتها
اتخاذ القرارات القائمة على الأدلة	• تكليف عملية جمع البيانات وتفسيرها واستخدامها في إغناء صنع القرارات • تشجيع التعاون على تفسير البيانات واستخدامها
التركيز على التعلّم	
تشجيع التوافق	• ضمان مطابقة الأهداف مع المنهاج الدراسي وأساليب التدريس والتقييمات
الرصد والتقييم	• تحديد الأهداف ورصدها بالتعاون مع السلطات المحلية وقادة المدارس • تفتيش السلطات والمدارس المحلية، وتحميلهم مسؤولية أهدافهم وتقديم الدعم عندما لا تتطابق النتائج مع التوقعات
تشجيع التعاون	
المساعدة في تدفق المعلومات	• تشجيع التواصل المفتوح والممكن الوصول إليه والتعاون بالاتجاهين مع السلطات المحلية والمدرسة وفيما بينها
تطوير الأشخاص	
تطوير القدرات	• توفير الفرص المهنية للسلطات المحلية وهيئة التدريس

المصدر: فريق تقرير GEM بالاستناد إلى Anderson and Young (2018), Crouch and DeStefano (2017), and Leithwood (2013)

”

يمكن أن يسهم قادة النظام في تحسين أداء النظام والمدارس والطلاب عندما يضمنون التوافق التنظيمي حول هدف ومهمة واضحين

“

نفّذت مقاطعة أونتاريوالكندية إصلاحاً كبيراً في العقد الأول من الألفية الثانية أسهم في تحسين متحصلات تعلّم الطلاب (OECD, 2011)، إذ استُخدم إطار عمل أونتاريو للقيادة، الذي تمّ تطويره في عام 2006 ومراجعته في عام 2013، من أجل التأهيل المهني لموظفي التعليم في المناطق التعليمية. يحدد هذا الإطار مجموعةً من الممارسات يُتوقع من قادة المناطق التعليمية تبنيها، بدءاً من استخدام المصادر المتعددة للأدلة إلى تعزيز علاقات العمل المثمرة مع الموظفين (Leithwood, 2012; Ontario Institute for Education Leadership, 2013). وقد أظهرت دراسةٌ شملت أكثر من 2000 من قادة المدارس والمناطق التعليمية في 45 منطقةً تعليمية تأثر تعلّم الطلاب بممارسة قيادة النظام، كما تتضح من الرؤية والمهمة والأهداف؛ ومواءمة برامج التدريس مع هذه الأهداف؛ انسجام تنفيذ البرامج؛ واستخدام البيانات، ولم تظهر أيٌّ من هذه الخصائص كسماتٍ مهيمنة. وبدلاً من ذلك، كان التوزيع الهادف للموارد والمهارات قد أسهم في تحسين متحصلات التعلّم على نطاقٍ واسع.

تؤثر وظائف قيادة المنطقة في التعليم أكثر من نوع قيادة المدارس وجودتها في تلك المنطقة (Leithwood et al., 2019).

فقد عملت ولاية بيوبلا المكسيكية على تكييف نموذج أونتاريو في عام 2011 في إصلاح نظام (الالتحاق والاحتفاظ والتعلّم) الذي غيّر أدوار وقدرات المشرفين ومديري المدارس والمعلمين. تلقى المشرفون، الذين تمّ تقليل مهامهم لتقتصر على الامتثال، التدريب في أكاديمية بويبلا للإشراف لتقوية مهاراتهم القيادية. وتمّ تعزيز دور التخطيط االمنوط باللجنة الحكومية لتخطيط التعليم الثانوي وبرمجته، بينما تمّ إعادة تحديد تدريب المعلمين (INEE, 2018; OECD, 2016b). كما تمّ تأسيس وحدة لتعزيز الحق في التعليم لتنسيق الجهود على مستوى النظام بما يُحسّن الجودة. وأظهرت التقييمات الدولية أنّ الإصلاح قد حسّن تعلّم الطلاب (Crouch, 2020).

وأطلقت الولايات المتحدة «معايير المعايير الحكومية للأساس المشترك» وهي حزمةٌ خاصة بمعايير إنجازات التعلّم وتقييماته وأنظمة البيانات تمّ فرضها بموجب المبادرة الاتحادية «السباق إلى القمة» في عام 2009. إذ قيدت هذه المعايير السلطات المحلية بآلية تنافسية لتخصيص التمويل. ففي ولاية نيويورك الأمريكية، وجد تحليل لمسؤولي المناطق التعليمية أنّ الأفراد الذين تبنوا المقاربة الاستباقية والتكيفية في قيادتهم والذين كانت لهم علاقات قوية مع الجهات الفاعلة

في المدارس توقعوا حزمة المعايير هذه حتى قبل تحديدها، وقاموا بتخطيط إصلاح النظام الذي كان له أثرٌ إيجابي في مستويات متحصلات التعلّم (Durand et al., 2016).

لا يستهدف قادة النظام الفعّالين الجودة فقط من حيث أداء الطلاب والمدارس في مقاييس متحصلات التعلّم، ولكن أيضاً من خلال الإنصاف والشمول (Anderson and Young, 2018). ففي النرويج، يُنظر إلى الشمول في التعليم بشكلٍ رئيس من خلال الممارسات التي تمّ تكييفها ودعم المدارس. وأفاد مسؤولو التعليم في البلديات الذين تمت مقابلتهم عن إسهامهم في الشمول بوساطة تقوية استقلالية المعلمين وكفاءاتهم في أساليب التدريس (Mausethagen et al., 2022).

يمكن أيضاً أن يؤدي قادة النظام على المستوى المحلي دوراً رائداً في تحقيق الأهداف عندما يكونون جزءاً من رؤيةٍ مشتركة لتحسين التعليم (Mundy et al., 2024). فقد كان مسؤولو تعليم المناطق في غانا الذين استطاعوا بناء التحالفات مع بقية الفاعلين قادرين على التأثير في السياسات المحلية وتحسين تعلّم الطلاب في مناطقهم (Levy, 2022). ووجدت مديرية التعليم في إحدى المناطق الرائدة حلولاً رسمية وغير رسمية لمعالجة تغيّب المعلمين وذلك بالتعاون مع السياسيين، ومجالس المناطق ونقابات المعلمين، وشملت هذه الحلول اقتطاعات من رواتب المعلمين المتغيبين (Ampratwum et al., 2019).

> يمكن أيضاً أن يؤدي قادة النظام على المستوى المحلي دوراً رائداً في تحقيق الأهداف عندما يكونون جزءاً من رؤيةٍ مشتركة لتحسين التعليم

يزداد احتمال إسهام القادة المحليين في تحسين متحصلات التعليم عندما يشاركون في تصميم السياسات وتنفيذها (الإطار 5-1). ففي البرازيل، استفادت السلطات البلدية في بلدية سوبرال في ولاية سيارا من الاستقلالية العالية في تحديد سياسات التعليم، وإدارة المدارس الابتدائية والإعدادية ومراقبتها، بما في ذلك توظيف مديري المدارس والمعلمين وفصلهم من الخدمة، وتطوير برامج التدريب المهني، والمحافظة على البنية التحتية المدرسية. ويحصل مسؤولو التعليم

الإطار 1.5:

يتمتع المسؤولون المحليون ذوو الاستقلالية القوية بمجال أوسع للقيادة

في كثيرٍ من السياقات، يمثل مسؤولو التعليم المحليون مجرد مستوىً آخر من التحكّم الممتد من المستوى المركزي إلى مستوى المدرسة، ويبقى مجال ممارسة القيادة محدوداً (Hargreaves and Shirley, 2020). ففي غانا، وكجزءٍ من البرنامج الوطني لإصلاح التعليم، أدخل قانون التعليم لعام 2008 إصلاحاً لامركزياً في التعليم من أربعة مستويات لكنه لم يؤدِ إلى تحويلٍ وظائف القيادة وصلاحياتها، إذ تنفّذ مديرية خدمات التعليم في غانا، وهي الذراع الفني لوزارة التعليم، السياسات الوطنية من خلال مديريات التعليم في المقاطعات التي تستطيع تكييفها مع الاحتياجات المحلية، لكنها تفتقر إلى القدرة على التأثير في تصميمها (Ampratwum et al., 2019).

عندما يمتلك الموظفون المدنيون القدرة والسلطة على تصميم السياسات وتنفيذها بالاستناد إلى التفويض الممنوح عبر اللوائح والعمليات الرسمية (Levy, 2022)، فإنّهم يكونون في وضعٍ جيد ليعملوا كقادة نظام (Bersch and Fukuyama, 2023). وقد كانت فكرة أنّ اللامركزية تستطيع تحسين كفاءة واستجابة تقديم الخدمات العامة حجر الزاوية في المقاربة الجديدة للإدارة العامة (Mundy et al., 2024). وفي النرويج، تسهم السلطات اللامركزية بقوة في تصميم السياسات المخصصة لسياقاتها المحلية. كما يشارك المواطنون في صياغة السياسات إذ تعد الحوكمة الديمقراطية شرطاً مسبقاً لتبنيها (Lim and Nursamsu, 2023).

تعني الاستقلالية التحكّم بالموارد المالية والبشرية (Asim et al., 2023). في كولومبيا، أعطى إصلاح اللامركزية في عام 2001 السلطات البلدية التي يتجاوز عدد سكانها 100000 نسمة مسؤوليات إدارية كاملة في توظيف المعلمين وتدريبهم وتعيينهم؛ والبنية التحتية المدرسية؛ والمواد؛ والمواصلات المدرسية. وقد ارتبطت استقلالية البلديات في تخصيص الموارد مع تراجع نسبة الطلاب ذوي الأداء الضعيف في اللغة الإسبانية والرياضيات في الصفوف 3 و 5 و 9 بالمقارنة مع الطلاب في البلديات المماثلة التي لم تستفد من الاستقلالية الكاملة (Elacqua et al., 2021).

ينبغي أن تقترن الاستقلالية مع القدرة، ففي المغرب، لم يؤدِ إصلاح اللامركزية في عام 2011 الذي هدف إلى ترسيخ الجودة والقيادة في التعليم إلى تحقيق تحسينات التعليم المتوقعة في مراحله الأولى. كما هو محدد في الميثاق الوطني للتعليم والتدريب، حصلت أكاديميات التعليم الإقليمية البالغ عددها 16 أكاديمية على استقلاليةٍ كبيرة في المجالات الإدارية والمالية فيما يتعلق بتكييف المحتوى مع الاحتياجات، والبنية التحتية المدرسية، والموارد والشراكات المحلية. ومع ذلك، أعاق عدم كفاية الموارد والخبرات إمكاناتهم الرسمية لقيادة النظام. وقد تمسّك المستوى الوزاري المركزي بشدة بالقيم والعمليات الراسخة – كما حافظ على التحكّم بعمليات صنع القرارات (Amghar, 2019; Saoudi et al., 2020).

على مساعدةٍ فنية وحوافز مالية قائمة على النتائج من أجل تحقيق أهداف التعليم. وقد أدى نظام الحوكمة إلى تحقيق تحسيناتٍ كبيرة ومستمرة في متحصلات التعلّم منذ عام 2005 (Loureiro et al., 2020; McNaught, 2022). وشكّلت الاستقلالية المترافقة مع الدعم السياسي والتطوير المهني والحوافز المقدمة لمسؤولي التعليم نموذجٍ قدوة للبلديات الأخرى ضمن الولاية (Mundy et al., 2024).

لكن، توجد حاجة لتطبيق آليات مراقبة قوية تمنع مسؤولي الحكومات المحلية ذوي الاستقلالية من تبديد الموارد العامة (Bashir and Hassan, 2019). بوصفه قطاعاً كبيراً، يعد التعليم عرضةً بشكلٍ خاص للفساد (Transparency International, 2017)، إذ يتعرّض المسؤولون فيه للرشوة مقابل منح الاعتماد لمدارس على الرغم من عدم استيفائها المعايير الأكاديمية (Glendinning et al., 2019)، أو معايير البنية التحتية أو معايير الموظفين (Kirya, 2021). ففي إندونيسيا، تمّ الإبلاغ بشكلٍ متكرر عن تورّط مسؤولي تعليم المناطق في مناقصات مزورة للكتب المدرسية. وقد أدى ضعف آليات المساءلة، والميزنة بأثرٍ رجعي وتواطؤ لجان المدارس إلى ضعف الإشراف على المناطق (Rosser et al., 2022).

يمكن للتقدم المهني المعتمد على معايير محددة مسبقاً ومحايدة أن يحد من الفساد (Bertrand et al., 2019)، (إذ إنّه في غياب أنظمة التقدم الوظيفي المنظمة، قد تتأثر أيضاً الترقيات بالعلاقات الشخصية (Veit, 2020). ففي النمسا، تتأثر الترقيات بالمرشدين الشخصيين الذين يدعمون بشكلٍ غير رسمي التقدم المهني للزملاء الشباب ذوي الأداء العالي. وقد يُثبط هذا الأمر بقية المسؤولين الموهوبين الذين لا يمكن لهم التطلّع للترقية من دون دعم كهذا (Egger-Peitler et al., 2015; Veit, 2020). كما يعد ضعف الشفافية في استقطاب مسؤولي التعليم سبباً للرشوة ونتيجةً لها (Kirya, 2019). ففي غانا، لم يجتز تقريباً 3 من كل 10 عمال في القطاع العام تمّ استقطابهم في عام 2019 أي اختبار مكتوب أو شفهي للحصول على مناصبهم، بينما اعترف 4 من كل 10 منهم اعتمادهم على المحسوبية أو الرشوة أو كليهما من أجل الحصول على مناصبهم (UNODC, 2022).

يعد التوافق بين تصميم السياسية وتنفيذها دليلاً على القيادة

إنّ ضمان الانسجام هو مفتاح نجاح تنفيذ الإصلاحات لاسيما التوافق بين الأهداف والغايات (Stern et al., 2022). يحتاج المسؤولون في ممارسة قيادة النظام إلى التفكير في كيفية مساهمة الإجراءات المقترحة في تحقيق الأهداف (Mundy et al., 2024) وإيصال منطق التدخّلات إلى الآخرين في نظام التعليم بحيث يمكن استيعابه وتعظيم الامتثال له (IIEP, 2024). ففي جمهورية تنزانيا الديمقراطية، لم يتمكن مسؤولو التعليم في الأحياء من الوصول إلى المعلومات المتعلقة بأولويات السياسة المطلوب تطبيقها على مستوى المدارس. وعند اطلاعهم عليها، كانوا يميلون أكثر إلى اتباع التوصيات وتشجيع قيادة التدريس المنسجمة (Cilliers and Habyarimana, 2023).

يمكن للقيم المشتركة ضمان تحقيق الانسجام والمساءلة في النظام (Levy, 2022). ففي فيتنام تتمتع مقاطعاتها الـ 63 بمستوىً عالٍ من السلطة التقديرية في تخصيص موارد التعليم. ووُجد أنّ أقل من ثلث المقاطعات تتبع ممارساتٍ هادفة في التنسيق والتواصل. وكانت القرارات قلما تعتمد على الأدلة عن أداء التعليم والمدارس. ومع ذلك، حققت فيتنام آليات قوية في تقديم التعليم ومستويات عالية نسبياً من متحصلاته. وتمّ تفسير النجاح كنتيجةٍ للمعايير والقيم الداخلية التي تعزز جودة التعليم للجميع، التي فرضتها الحكومة المركزية (London and Duong, 2023).

”

يمكن للقيم المشتركة أن تضمن الانسجام والمساءلة في النظام

“

يمكن لضعف التوجّه الواضح والدافع على العمل من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، مثل تركيز المسؤولين على الامتثال لذاته أن يقيّد قيادة النظام (Levy, 2022). فقد جادلت دراسةٌ حول نظام التعليم في الإكوادور أنّ الامتثال المفرط للإجراءات قد طغى على النوايا والدوافع الحقيقية لتحسين التعليم والتعلّم. وتمّ وضع نظام من القواعد لزيادة الرقابة وتفادي سوء تخصيص الموارد. ومع ذلك، كانت النتيجة أنّ مسؤولي التعليم تبنوا بشكلٍ أساسي المقاربات البيروقراطية والإدارية بدلاً من ممارسة وظائف القيادة لدعم التعليم والتعلّم. وتمّ الإبلاغ عن هذا الامتثال للإجراءات كعقبةٍ أساسية أمام تحسين الجودة (González et al., 2023).

إلى جانب الكفاءات الفردية، يمكن للعوامل التنظيمية والمؤسساتية أن تتحدى التوافق داخل النظام (IIEP, 2022). كما يعد غموض توزيع المهام بين المستويات الحكومية عائقاً يحول دون التنفيذ الفعّال (Rasul et al., 2018). فقد أظهر مسحٌ لمسؤولي التعليم على المستوى الوطني والمحلي في البرازيل وجمهورية الدومينيكان وغواتيمالا والبيرو أنّهم لم يتمكنوا من تحديد حتى أربع من المهام الخمس المتوقع منهم أداؤها وفقاً للقانون. كما ادعوا مسؤوليتهم عمّا يصل إلى واحدة من المهام الثلاث المُسندة إلى بقية المستويات الحكومية. وهكذا كان ضعف فهم أدوارهم مرتبطاً سلبياً مع متحصلات التعلّم المدرسي في مناطقهم (Adelman and Lemos, 2021).

الإطار 2.5:

غالباً ما يتم حجب مسؤولية الإصلاحات عن الأفراد الذين يُفترض أن ينفذوها

تضع بعض الدول خططاً طموحة للإصلاح، لكن قد تفتقر إدارتها العامة إلى القدرة على ضمان التنفيذ الفعّال لها (Haque, 2021). ونتيجةً لذلك، يتم العمل على نقل مسؤولية التنفيذ لهذه الإصلاحات من الأجهزة الإدارية الرئيسة إلى غيرها من الهيئات أو وحدات التنفيذ التي يتمتع مديروها باستقلاليةٍ أكبر في اتخاذ القرارات (Egeberg and Trondal, 2009; Johnsøn et al., 2021)، على سبيل المثال فيما يتعلق باختيار الموظفين (Lapuente and van de Walle, 2020). تسعى وحدات التنفيذ هذه إلى «تحسين البيئات المؤسساتية» (Gulzar et al., 2023; Mundy et al., 2024, p. 5). فقد أظهر تخطيط عالمي شمل 152 وحدة تنفيذ تعمل في 80 دولةً 3 من كل 5 وحدات منها هي متعددة القطاعات ومنها 2 من كل 3 وحدات تغطي قطاع التعليم؛ وركّز 1 من كل 3 وحدات تنفيذ شملها التخطيط على قطاعٍ محدد، ومن ضمنها، ركّز 2 من كل 5 وحدات على التعليم (Mansoor et al., 2021).

تمثّلت إحدى نقاط الضعف الشائعة التي تمّ تحديدها في وزارات التربية بعدم القدرة على جمع البيانات ومراقبتها لإغناء عمليات صنع القرارات. ففي الهند، تمّ إنشاء هيكل تنفيذ في التسعينات لتجاوز إدارات التعليم ذات الخبرة المحدودة في تنفيذ التخطيط القائم على الأدلة ولضمان التخصيص الكفؤ للموارد. وقد تمّ ذلك في إطار برنامج التعليم الابتدائي في المقاطعات، إذ يتألف هذا الهيكل من موظفين خارجيين ممن لديهم روابط محدودة مع الإدارة الحكومية. وقد تميّز ذلك الهيكل بتركيزه على مراجعة الأدلة (Singh, 2023). وفي ماليزيا، شجعت وحدة إدارة الأداء والتنفيذ المشاورات الواسعة والمنتظمة والتعاون الوثيق بين المستويات المركزية والمحلية في تحديد أولويات السياسة، ووضع الأهداف ومراقبة التنفيذ (Williams et al., 2021).

يعمل في نحو نصف وحدات التقديم هذه موظفون مدنيون؛ وأما ما تبقى منها فيجمع بين الموظفين المدنيين والمستشارين الخارجيين أو، في حالات عدّة، يتم الاعتماد كلياً على المستشارين الخارجيين (Mansoor et al., 2021)، الأمر الذي قد يُحدث توترات (Hogan and Thompson, 2021). يمكن أن يحدد المستشارون والاستشاريون الخارجيون المعايير، ويقيّمون أنظمة التعليم وتقدم السياسة، وتقديم المشورة المتعلقة بالإصلاح. تستعين البحرين وقطر بمستشارين خارجيين من خلال الوكالات شبه الحكومية للتغلّب على عدم مرونة الإدارة التعليمية. إذ يعمل هؤلاء المستشارون القادة بفعالية كجزءٍ من «وزارة تربية الظل» ويمتلكون سلطةً أكبر من موظفي الوزارة في ممارسة وظائف القيادة التقليدية مثل تحديد التوجّهات والتوقعات في التعليم (Mohamed and Morris, 2021).

وفي سيراليون، أنشأت وزارة التعليم الأساسي والثانوي وحدة تنفيذ تتألف من فريقٍ من الخبراء الفنيين المهرة، المنتدبين من المنظمات والوكالات الدولية غير الحكومية، الذين يعملون بالتوازي مع الخدمات المدنية. تشكّل الاختلافات في التعليم والجنسية ومستويات الرواتب والثقافة التنظيمية صعوبةً في وجه التعاون الفعّال بين الإدارة التعليمية وهذه الوحدة (Bell et al., 2023b).

لم تحقق وحدات التنفيذ دائماً النتائج المتوقعة، وذلك بالدرجة الأولى بسبب ضعف التركيز على تغيير قيم مسؤولي التعليم ومواقفهم وقدراتهم (Mundy et al., 2024). وكجزءٍ من إصلاح الحكومة المحلية لعام 2019 في مقاطعة البنجاب في الباكستان، تمت إعادة توزيع الوظائف ضمن المستويات والبُنى الحكومية وفيما بينها. ومع ذلك، لم يتأثر أداء المدارس بإدخال المساءلة القائمة على نظامٍ يحدد المدارس ذات الأداء الضعيف. خلقت المقاربة المركزية للمسؤولية وهم الكفاءة والفعالية لكنها عززت التحكّم المركزي ذا الأثر المحدود أو المعدوم في متحصلات التعلّم (Cheema and Farooqui, 2019; Gulzar et al., 2023).

وفي غانا، وجدت دراسةٌ لمقاربة إدارة التنفيذ في ثلاثة أقاليم وخمس مقاطعات أنّ طريقة إيصال الأهداف والمقاربات تؤثر في التوافق. فعندما كان التواصل بين مسؤولي المقاطعات ومنهم إلى المدارس ضعيفاً، أُسيء فهم العمليات أو ممارسات الرصد أو الخلط بينها. وفي بعض الحالات، تلاشت أي إمكانات للإصلاح (Bell et al., 2023a).

في جنوب أفريقيا، من المتوقع أن يقدم مسؤولو الدوائر (المحليون) الدعم الإداري للمدارس وتعزيز التطوير المهني لمديري المدارس. ومع ذلك، يعيق عدم الوضوح في التكليف بالأدوار والمسؤوليات وظائف الدعم والاستشارة هذه. يشير مسحٌ لمديري المدارس في مقاطعة الكاب الشرقي إلى محدودية فعالية تدخّلاتهم، ومن المحتمل أنّ سبب ذلك هو عدم وضوح الأهداف المتوقعة المرتبطة بأدوارهم (Bantwini et al., 2018).

تنظر كثيرٌ من الحكومات إلى محدودية قدرات الإدارة العامة كعقبةٍ أمام تنفيذ إصلاحات التعليم. نتيجةً لذلك، فقد جربوا هياكل مؤسساتية جديدة لدعم أو في بعض الأحيان تجاوز الإدارة في تنفيذ الإصلاحات المنهجية **(الإطار 5-2)** (Hayter and Morales, 2023). وبيّنت مراجعةٌ لمثل تلك الإجراءات على مستوى الحكومة في 20 دولةً أنّها لم تُحسّن أداء القطاع العام (Overman and van Thiel, 2016).

الإطار 3.5:

تسعى لاتفيا إلى تقوية القدرات المؤسساتية لقطاعها التعليمي

تقر لاتفيا بحاجتها لتقوية قدرات القيادة والإدارة عند مسؤولي التعليم من أجل وضع السياسات والتخطيط والتنفيذ. وفي توجيهات تطوير التعليم الخاصة بها للمدة 2021-2027، التزمت بضمان «الإدارة المستدامة والكفؤة لأنظمة التعليم وموارده» (Latvia Ministry of Education and Science, 2021).

في عام 2013، وفي دعمٍ لاستراتيجية لاتفيا، نفّذت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية تقييماً متعدد الأساليب للقدرات المؤسساتية لنظام التعليم في لاتفيا ركّز على وزارة التربية والعلوم، وأربع وكالات على المستوى الوطني بما فيها مفتشية التربية، والبلديات.

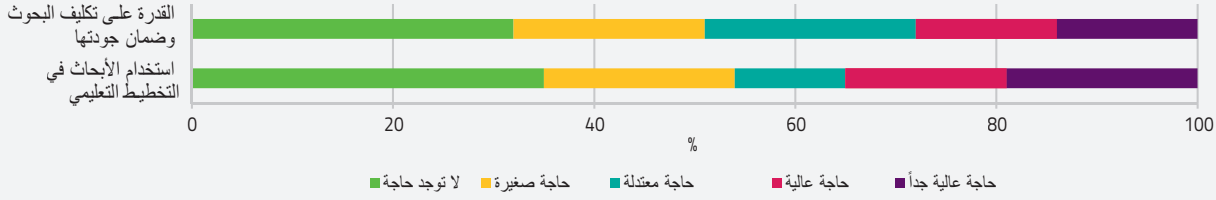
كان الهدف من ذلك اقتراح التوصيات لتعزيز قدرات هذه المنظمات على رصد جودة التعليم، وتقديم الدعم اللازم على المستويين الوزاري والبلدي.

أظهرت بيانات المسح أنّ 35٪ من مسؤولي الوزارة أبلغوا عن وجود حاجة عالية أو عالية جداً للتطوير المهني من أجل استخدام الأدلة البحثية في التخطيط **(الشكل 5-1)**. وقامت الوزارة حديثاً بتوظيف كادر يتمتع بمهاراتٍ متقدمة في تحليل البيانات والبحث من أجل تعزيز قدرتها على وضع السياسات والتخطيط القائمين على الأدلة.

الشكل 1.5:

في لاتفيا، أبلغ ثلث مسؤولي وزارة التربية عن مستويات مرتفعة من التطوير المهني في إدارة الأبحاث واستخدامها

النسبة المئوية لمسؤولي وزارة التعليم الذين أبلغوا عن احتياجات التطوير المهني، 2023



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig5_1
المصدر: OECD (2024).

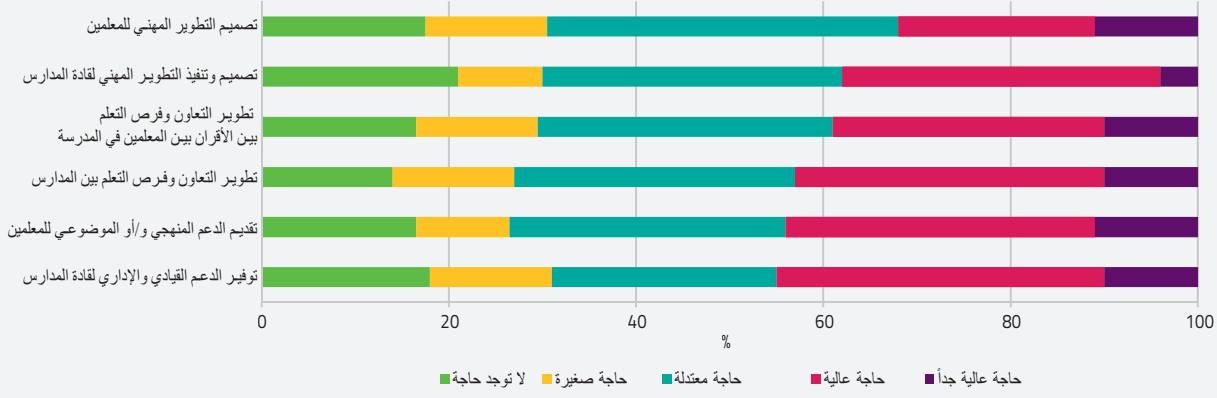
وجد قسمٌ كبير من الأبحاث أنّه يمكن لسلطات التعليم دون الوطنية أن تؤدي دوراً تحويلياً في تحسين التعليم، وتعلّم الطلاب عبر توفير القيادة التعليمية والدعم المخصص (Education Development Trust and IIEP, 2023). وقد بيّن تقييم منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أنّه للقيام بمثل هذا الدور،

تحتاج قدرات كثيرٍ من سلطات التعليم البلدية في لاتفيا إلى التقوية. وقد أفاد 48٪ من مسؤولي تحسين المدارس البلدية عن احتياجاتٍ مرتفعة إلى مرتفعةٍ جداً للتطوير المهني بشأن الدعم المنهجي ودعم الموضوع للمعلمين، وهو واحدٌ من الوظائف الأساسية لقيادة التدريس **(الشكل 5-2)**.

الشكل 2.5:

في لاتفيا، أبلغ نصف مسؤولي وزارة التربية المحليين عن مستويات مرتفعة من احتياجات التطوير المهني بشأن الدعم المنهجي ودعم الموضوع عند المعلمين

النسبة المئوية لمسؤولي التعليم في البلديات الذين أبلغوا عن احتياجات التطوير المهني، 2023



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig5_2
المصدر: OECD (2024).

يُتبع في الصفحة الآتية...

الإطار 3.5: متابعة

أكدت نتائج التقييم وجود حاجةٍ قوية لاستمرار التعاون بين الوزارة والجمعية اللاتيفية للحكومات المحلية والإقليمية، والبلديات وغيرها من أصحاب المصلحة من أجل ضمان قدرة البلديات على القيام بأدوارها ومسؤوليتها بتوفير القيادة التعليمية لجميع مدارسها.

المصدر: OECD (2024)

ينبغي على قادة النظام أن يكونوا قادة تدريس

إنّ حجم العمل الإداري والإجراءات البيروقراطية التي يجب على قادة النظام التعامل معها كبيرٌ جداً إذ يصبح من السهل الانحراف عن مسار الهدف النهائي، وهو تحسين جودة التعليم في بيئاتٍ منصفة وشاملة. يتمثل أحد التحديات الرئيسة في أنّ موظفي الخدمة المدنية المعينين في مثل تلك المناصب قد لا يكونون مُعدين للقيام بالجوانب الفنية لعملهم أو حتى قد لا يكونون واعين بدورهم المقصود. يناقش هذا القسم ثلاث طرائق محتملة يمكن لقادة النظام من خلالها المساعدة في المحافظة على التركيز على متحصلات التعلّم وهي: مراقبة البيانات لفهم الاحتياجات، وتيسير التطوير المهني وتقديم الدعم التربوي.

تتم ممارسة قيادة التدريس من خلال المراقبة الهادفة

يمكن لمسؤولي وزارة التعليم المركزية ذوي الفهم الجيد لعمليات البحث استخدام الأدلة في إغناء عمليات التخطيط والمراقبة في التعليم. ومع ذلك، قد يفتقد موظفو الوزارة لمثل هذه المعرفة الفنية اللازمة ليعملوا بوصفهم قادة نظام (الإطار 3-5) (OECD and IIEP, 2024). فقد أفاد مديرون عامون ومديرون ونواب مديرون في أكثر من 25٪ من الوزارات من 37 نظاماً تعليمياً في 29 دولةً عضواً في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والاتحاد الروسي وجنوب أفريقيا أنّهم لم يكونوا أكفياء في التعامل مع مختلف جوانب الأبحاث بما في ذلك تكليف الباحثين، واستخدام البيانات والمعلومات وتقييمها (OECD, 2023).

ويمكن إشراك المسؤولين المحليين والمنسقين والمشرفين في تخطيط التدخّلات الموجّهة (IIEP, 2023). لكن يمكن ببساطة ألّا يمتلكوا المعرفة الفنية اللازمة لجمع البيانات واستخدامها في إغناء القرارات (Childress et al., 2020). عندها تصبح المراقبة مقتصرة على أهداف الامتثال الإداري، وتضيع إمكانية عمل المسؤولين بوصفهم قادة نظام. ففي الهند، وُجد أنّ إطلاق النظام المتكامل لمعلومات إدارة المعلمين لم يكن فعّالاً لافتقاد مسؤولي المناطق التعليمية إلى القدرات اللازمة للتعامل مع البيانات واستخدامها. إذ اقتصر دورهم على نقل البيانات من المدارس إلى الحكومة المركزية، بدلاً من تفسير المعلومات واستخدامها في إغناء القرارات بشأن توزيع المعلمين (Naylor et al., 2020). وفي غانا، أظهرت دراسةٌ شملت 174 مكتباً تعليمياً في بالاستناد إلى أبعاد المسح العالمي للإدارة أنّه من غير المحتمل أن يخطط مسؤولو المناطق التعليمية، ويراقبوا استراتيجياً إذ إنّه يتم جمع البيانات ولكن لا تتم مراجعتها واستخدامها بشكلٍ دائم (Boakye-Yiadom et al., 2023).

واستمع مسؤولو المناطق التعلمية في بنغلادش إلى شكاوى الوالدين الصاخبة إلا أنّهم تجاهلوا دوافع الإنصاف عند اتخاذ القرارات المتعلقة بتخصيص الموازنة (World Bank, 2020). وفي بعض مقاطعات الباكستان، أعاق افتقاد المهارات الأساسية لقادة النظام، مثل المهارات الفنية والتنسيق والتواصل، عمليات التخطيط القائم على الاحتياجات والأدلة، إذ يتم إعداد موازنات المقاطعات من الأعلى إلى الأسفل وتنفيذها تدريجياً. على سبيل المثال، تلقت مقاطعة رحيم يار خان، حيث توجد واحدة من أعلى معدلات الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، أقل موازنة لكل طالب في مقاطعة البنجاب في عام 2017 (World Bank, 2018). وأفادت دراسة مقارنة أُجريت في بوركينا فاسو ومدغشقر والنيجر والسنغال وتوغو عن وجود صعوباتٍ شديدة تواجه تنفيذ السياسات بسبب تدني قدرات التخطيط والمراقبة. وفي مدغشقر، تمّ الإبلاغ عن القيام بتحديد الأولويات من دون التفكير في مدى توفر التمويل (Ermini et al., 2024).

يحتاج التطوير المهني إلى تبني مقاربة قيادة النظام

القيادة مفهومٌ يرتبط بالسياق والعلاقات (Ali et al., 2021)، وتشمل وظائف قيادة التدريس على مستوى النظام التخطيط لدعم النمو المهني عند المعلمين ومديري المدارس (Childress et al., 2020). ففي الولايات المتحدة، ارتقت وظائف مسؤولي التعليم من التركيز على الإشراف إلى التدريب الإشرافي والإرشاد (Thessin, 2019). وأظهرت دراسةٌ شملت تسع مناطق تعليمية عن قيام كبار مسؤولي التعليم والمشرفين في المقاطعات الكبيرة بتقديم بعض أنواع الدعم المهني لمديري المدارس، فقد ساعدوا مديري المدارس مباشرةً في تبني مقاربات تعليم وتعلّم محددة وقدموا لهؤلاء المديرين التغذية الراجعة بشأن ممارساتهم بدلاً من الاعتماد على المساعدة الخارجية (Honig and Rainey, 2019).

كما يمكن لمسؤولي التعليم ممارسة قيادة التدريس من خلال بناء علاقات الثقة والدعم

وتيسير المشاركة المجتمعية (Mundy et al., 2024). ففي جنوب أفريقيا، هدفت المبادئ التوجيهية لتنظيم المناطق التعليمية وأدوارها ومسؤولياتها إلى مساعدة مسؤولي المناطق التعليمية على تحسين أداء المدارس. وأظهرت دراسةٌ أُجريت في مكتبين للمناطق التعليمية في مقاطعة غاوتينغ أنّه تمت ممارسة قيادة التدريس من خلال إعداد رؤية مشتركة وتقديم التعليمات الواضحة ونماذج القدوة وتشجيع التعاون بين المنطقة التعليمية والمجتمعات المحلية (Mthembu et al., 2020).

”

يمكن لمسؤولي التعليم ممارسة قيادة التدريس من خلال بناء علاقات الثقة والدعم وتيسير المشاركة المجتمعية

“

يساعد استمرار العلاقات في المناطق التعليمية على بناء بيئةٍ تسودها الثقة حيث يُقدم الدعم للمدارس. ففي المناطق التعليمية ذات الأداء الجيد في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، أسهم انخفاض معدلات دوران الموظفين بإشاعة الإحساس بالاستقرار والثقة. وكان المشرفون والموظفون يعملون في المناطق نفسها لكن في مناصب مختلفة، الأمر الذي سمح لهم ببناء العلاقات وتنمية الشعور بالمسؤولية المشتركة. وكان مديرو المدارس قد عملوا كمعلمين، وكذلك كان المشرفون سابقاً مديري مدارس وكان كبار إداريي مكتب المنطقة التعليمية من المشرفين. وحظي الإداريون بالتقدير الكبير نظير خبراتهم التربوية (Burns et al., 2019). يوفر قادة النظام الفعّالون فرص التطوير للمعلمين؛ وكان لهذا الأمر تأثيرٌ إيجابي في ممارساتهم التعليمية. كما يمكن أن يكون التدريب الإشرافي الذي قدّمه المفتشون وغيرهم من المدربين المشرفين فعّالاً. ففي الهند، قامت منطقة العاصمة الوطنية دلهي بمأسسة منسقي تطوير المعلمين كجزءٍ من مجموعةٍ أوسع من الإصلاحات، وتمّ تقديمهم في عام 2017 للتواصل الوثيق مع المعلمين وتشجيع دعم المدارس ومراقبتها. وقد عزّز البرنامج من تحفيز المعلمين، لكن تشير التحليلات لهذا التقرير إلى استمرار وجود حاجة إلى تطوير قدارت منسقي تطوير المعلمين على المشاركة في الحوارات المهنية البنّاءة من أجل تحديد احتياجات المعلمين (Tournier et al., 2023; Sharma et al., 2024).

يمكن لمسؤولي التعليم المحليين تشجيع التجمعات أو الشبكات المدرسية بوصفها ترتيبات إدارية رسمية لتبادل الخبرات والموارد (Childress et al., 2020). ففي استجابةٍ لتراجع متحصلات الطلاب وأعدادهم في المناطق الريفية، أطلقت بلديات ألاند ومانتسالا في فنلندا إصلاحاً لأنظمتها التعليمية في عام 2003 و2011 على التوالي بالاستناد إلى التعاون والربط الشبكي بين المدارس، إذ شجع إداريو التعليم المحليون المقاربات التشاركية والتعاونية بين المدارس، بإشراك المجتمع المحلي واختصاصيي التعليم في التدريب على القيادة، ما حقق نتائج إيجابية بشأن متحصلات تعلّم الطلاب (Alava, 2019).

ويمكن لموظفي المناطق التعليمية دعم البُنى التنظيمية من خلال العلاقات القائمة على الثقة (Mayger and Hochbein, 2020). فقد عملت مبادرة منطقة تولسا للمدارس المجتمعية، التي تمّ تنفيذها منذ العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، في ولاية أوكلاهوما الأمريكية على تحويل المدارس إلى مجتمعات محلية. وكان منسقو المدارس المجتمعية الراسخون مسؤولين عن بناء العلاقات بين الطلاب والأُسر والمدارس في الشبكة وضمن مجتمعات المدارس، وتواصل المنسقون مع الأُسر المهمّشة. ووجد تقييمٌ لهذه المبادرة أنّ الطلاب المحرومين اقتصادياً أبلغوا عن حصولهم على علاماتٍ أعلى في القراءة والرياضيات مقارنةً بأقرانهم في المدارس التي لم تنضم إلى المبادرة (Adams, 2010).

يمكن للمفتشين القيام بدورٍ قيادي من خلال تقديم الدعم التربوي الفعّال

يرتبط التفتيش تقليدياً مع التحقق من امتثال المدارس للقواعد المعيارية والمعايير المحددة مسبقاً (IIEP, 2024). وقد تطورت وظائف مفتشي المدارس عبر الزمن مع التوقعات بقدرتهم على تقديم المزيد لتشجيع التحسينات المدرسية.

من المحتمل أنّه بإمكان مفتشي المدارس العمل بوصفهم قادة نظام كونهم يشاركون في تقديم المشورة والمساعدة والدعم للعديد من مديري المدارس في الوقت نفسه (Ehren et al., 2017). فقد أظهرت دراسةٌ أُجريت في جمهورية تنزانيا المتحدة أنّ عدد الزيارات المدرسية وطريقة تنفيذها كان واحداً من أكثر عوامل تحسين التعلّم أهميةً. وكان المسؤولون الذين وضعوا نظاماً لتحفيز هيئة التدريس أكثر فعاليةً من المسؤولين الذين اكتفوا بتنفيذ الممارسات الإدارية الجيدة التي وُجد أنّها تؤثر في 10٪ فقط من متحصلات التعلّم (Cilliers et al., 2022).

وفي كينيا، يدمج موظفو دعم المنهاج الدراسي، الذين يمثلون مسؤولي التعليم الأوثق صلةً بالمدارس، المراقبة مع دعم التدريس. ففي إطار برنامج توسومي، وهو برنامجٌ وطني لتعلم القراءة والحساب تموّله الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، تمّ تدريب موظفي دعم المنهاج الدراسي على تنفيذ الزيارات المدرسية، ودعم المعلمين في تنظيم مواد البرنامج، وجمع وتخزين البيانات المتعلقة بمهارات القراءة عند الطلاب وممارسات المعلمين، إذ أسهم هذا الأمر في تقديم معلوماتٍ مقارنة وحديثة عن تنفيذ البرنامج لوزارة التربية.

وفي الوقت نفسه، قدّم الموظفون التغذية الراجعة للمعلمين بشأن الممارسات المتوقعة مع تحميلهم المسؤولية (Piper et al., 2018).

> من المحتمل أنّه بإمكان مفتشي المدارس العمل بوصفهم قادة نظام كونهم مشاركين في تقديم المشورة والمساعدة والدعم للعديد من مديري المدارس في الوقت نفسه

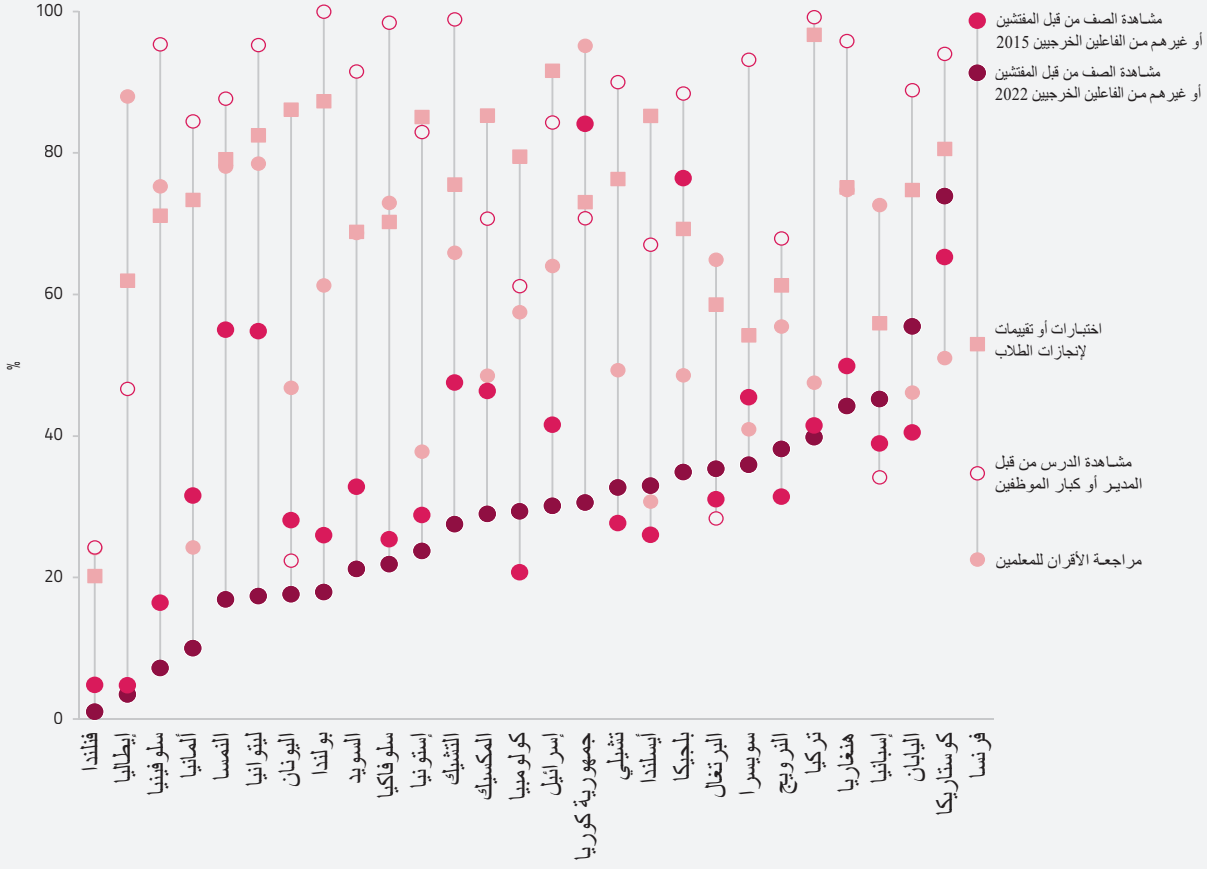
يعزز المفتشون مؤهلاتهم بوصفهم قادة نظام عند امتلاكهم مهارات التواصل الفعّال والمهارات الشخصية البينية. وتقود الاقتراحات البنّاءة والتغذية الراجعة السياقية والمنتظمة والمحددة إلى تحسين المدارس (Ehren et al., 2017; Ehren and Shackleton, 2016). فقد أظهرت دراسةً طولية لمفتشي المدارس في سويسرا أنّ التغذية الراجعة كانت مؤشراً قوياً على اكتساب المعرفة بين المعلمين إلى جانب استعداد المعلمين ومديري المدارس على المشاركة في النقاشات (Schweinberger et al., 2017).

لكن بالمجمل، يبقى التفتيش مقتصراً على إعداد التقارير، وذا تأثيرٍ محدود في أداء المدارس (Ehren and Shackleton, 2016). ويتم في الغالب تنفيذ التفتيش من أجل مراقبة التعليم والتعلّم بدلاً من تعزيز جودتهما (Ehren et al., 2017). ففي الصين، تعتمد هيئات تفتيش المدارس على السلطات الإدارية لوزارة التربية، إذ تقيّم جودة التعليم المدرسي بالاستناد إلى معايير محددة ومن خلال الملاحظة المباشرة. وأظهرت دراسةٌ أُجريت في مقاطعة تشاندونغ أنّه يتم تصوّر التحسينات المدرسية على أنها امتثالٌ للمعايير واللوائح والسياسات الوطنية. ولا تنخرط مديريات التفتيش في تحديد عمليات المدارس ومتحصلاتها تمهيداً لتحسينها؛ كما أنّ الاعتبارات(الدوافع) المتعلقة بالإنصاف

الشكل 3.5:

تصبح عمليات التفتيش الخارجية للمدارس أقل شيوعاً في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

النسبة المئوية للطلاب الملتحقين بالمدارس حسب ممارسات المراقبة، دول مختارة من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015 و 2022



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig5_3
المصدر: OECD (2022).

في إنجازات الطلاب يتم عادةً التغاضي عنها (Zheng, 2020; Zheng and Thomas, 2022).
مع ذلك، يُلاحظ حصول تحول تدريجي في الدول الأغنى من التفتيش المدرسي الذي تُنفّذه جهاتٌ خارجية بالنسبة للمدرسة إلى المراقبة والدعم القائمين على التعاون الوثيق بين الأقران (Greatbatch and Tate, 2019). فقد تراجعت نسبة الطلاب في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الملتحقين بمدارس تمت مراقبة ممارسات معلميها من قِبل مفتشين خارجيين من 42% في عام 2015 إلى 34٪ في عام 2022. بالمقابل، كانت مراجعة المعلمين النظراء (60٪) واختبارات الطلاب (73٪) ومتابعات مديري المدارس أو كبار الموظفين (77٪) أكثر ممارسات المراقبة شيوعاً **(الشكل 5-3)**.

غالباً لا يتم اختيار موظفي الخدمة المدنية ليعملوا بوصفهم قادة نظام

لا يحدد كثيرٌ من أنظمة التعليم متطلبات المؤهلات والكفاءات اللازمة لمسؤولي التعليم الذين يُحتمل أن يعملوا بوصفهم قادة نظام. تعد مدة الخدمة، غالباً كمعلم سابق في المرحلة الثانوية من دون أي تدريبٍ إداري محدد، شرطاً كافياً للقيام بهذه الأدوار في كثيرٍ من الإدارات التعليمية (Childress et al., 2020). وفي الدول التي يتم فيها استقطاب الموظفين من بين المعلمين، من النادر تقديم أشكال إضافية أو محددة من التدريب لتأدية وظائفهم الجديدة (Beg et al., 2021). وقد حاز 12٪ فقط من موظفي التخطيط في إثيوبيا وأقل من 10٪ في غينيا على خلفية تعليمية في التخطيط والإدارة. وكان لدى أكثر من نصف موظفي التخطيط في غينيا مسيرةٌ طويلة في التعليم (IIEP, 2022).

> غالباً ما يتم استقطاب المفتشين استناداً إلى عدد سنوات الخدمة والروابط الشخصية وحتى السياسية في بعض السياقات

غالباً ما يتم استقطاب المفتشين استناداً إلى عدد سنوات الخدمة والروابط الشخصية وحتى السياسية في بعض السياقات

كما قامت بعض الدول، متاثرةً بشكلٍ كبير بممارسات القطاع الخاص، بتنظيم كفاءات الخدمة المدنية المطلوبة من خلال أُطر الكفاءات المعيارية مع التركيز على المساءلة والقيادة. ومع ذلك، فإنّها غالباً ما تكون عامةً وبسيطةً جداً (Mau, 2015). ويبقى إطار العمل التنزاني لكفاءة قيادة الخدمة، الذي تمّ تبنيه في عام 2009، غير فعّال إذ لم تُراجع برامج التدريب ولم تحاسب مؤسسات التدريب على تزويد الموظفين بالمهارات الملائمة (Marijani, 2017). وقد خططت الأردن لتطوير إطار عمل لكفاءات القيادة كجزءٍ من استراتيجية تطوير القطاع العام الممتدة لأربع سنوات، إذ تهدف هذه الإستراتيجية إلى تحديث عمليات الاختيار والترقيات وفقاً لذلك (Jordan Committee, 2022 Public Sector Modernization).

تتبع أنظمة استقطاب موظفي التعليم تقاليد إدارية مختلفة، إذ يمكن اختيار هؤلاء الموظفين من خلال أنظمة مغلقة وقائمة على الوظيفة وتنظمه قوانين العمل (Bertrand et al., 2019; Breaugh and Hammerschmid, 2021). يستند الاستقطاب القائم على المسار الوظيفي إلى اختبارٍ تنافسي معياري ويميل إلى تحديد الموظفين ذوي المؤهلات العامة عند المستوى الالتحاق (OECD, 2021a; van Acker, 2019). ففي بعض الدول، قد لا يُتوقع من مسؤولي التعليم امتلاك خبرةً تعليمية. وكان استقطاب ذوي المؤهلات العامة بدلاً من ذوي المؤهلات المتخصصة محل جدلٍ كبير. ويسمح تحديد الأفراد ذوي المؤهلات العامة للإدارة العامة بتعيين قادة يمتلكون مهاراتٍ مرنة في النظام (Jann and Wegrich, 2019). وفي الوقت نفسه، قد يتعرض الأفراد ذوو المؤهلات العامة للتدوير الوظيفي المتكرر الذي لا يسمح للموظفين بتطوير تخصصهم وقد يعيق استمراريتهم (Besley et al., 2022). أما الأنظمة القائمة على المسار الوظيفي فتشجع التنقل الوظيفي اعتماداً على مزيجٍ من الأقدمية والكفاءة (Veit, 2020).

ورثت بنغلادش والهند والباكستان نموذجاً استعمارياً في الإدارة يتم فيه استقطاب الموظفين المدنيين لوظيفةٍ مدى الحياة في أي قطاع في الإدارة العامة. وعادةً لا ترتبط مهاراتهم مع المتطلبات الفنية للمناصب الدورية التي يُكلفون بها مع تقدمهم عبر المراتب. تؤكد هذه المقاربة على الولاء للمؤسسة التي ينتمي إليه الموظف المدني وليس على الجدارة (Zafarullah and Sarker, 2020). بُذلت محاولاتٌ بين وقتٍ وآخر لتغيير هذا النموذج. وكجزءٍ من خريطة الطريق لإصلاح مدارس البنجاب في الباكستان، تمّ تعزيز معايير استقطاب مسؤولي المناطق التعليمية. كما تمّ اختيار المعلمين الذين طلبوا العمل كمرشدين تربويين على أساس اختباراتٍ في المعرفة التربوية والتدريب الإشرافي ومهارات القيادة. وكان من الضروري إجراء الاستقطاب خارجياً لبعض الأدوار في المناطق التعليمية من أجل ضمان الوصول إلى البيانات المتخصصة والمهارات التحليلية (Naylor et al., 2020).

الإطار 4.5:

يمثل التأثير السياسي في التوظيف تحدياً للقيادة الفعّالة للنظام

تفصل بعض الأنظمة بوضوح السياسيين المنتخبين عن موظفي الخدمة المدنية، لكن في أنظمةٍ أخرى، يُدمج المسؤولون المنتخبون في الخدمة العامة (Gerson, 2020). يعني تأثير السياسة في تحديد المناصب العليا في الخدمة العامة أنّ هذه المناصب تتغير تلقائياً مع كل إدارة جديدة، فقد تقرر الوزرات الاختيار على أساس القواعد الرسمية المرتبطة بمستويات التعليم أو من مجموعةٍ من المرشحين الذين تمّ اختيارهم سابقاً؛ وفي سياقاتٍ أخرى، لا تُفرض أي قيود على الوزراء. ففي ألمانيا من الصعب وجود أية قيود على الوزراء في تحديد كبار الموظفين وتعيينهم في إدارتهم (Veit, 2020).

وفي إندونيسيا قبل عام 2001، استُخدم التعيين في منصب مدير مدرسة كشكلٍ من أشكال ترقية معلمي المدارس العامة. ومنذ عام 2001، مع تطبيق اللامركزية في الوظائف، امتلك رؤوساء مكاتب المناطق سيطرةً أوسع على هذه المناصب التي بدأ حالياً غير المعلمين بتوليها. طُورت، نتيجةً لذلك، شبكات المحسوبية تحت سيطرة السياسيين المحليين. وفي الوقت نفسه، مُنع المعلمون من التقدم إلى المناصب التنفيذية المحلية التي يمكن أن تُحسّن رواتبهم (Rosser et al., 2022).

كما يترتب على التأثير السياسي تداعياتٌ أخلاقية وأخرى تتعلق بالمحاسبة (Gerson, 2020). وقد يستخدم رؤوساء مكاتب المناطق والسياسيون علاقاتهم الشخصية بدلاً من الكفاءات في اختيار الموظفين وترقيتهم. تُضعف ممارسات المحسوبية الإدارات وتقديم الخدمات العامة إذ لا يرتبط الاستقطاب والترقية بالمهارات والكفاءات وإنما بالقرارات التقديرية (Arif et al., 2022). ففي نيجيريا، لم يخضع 40٪ من موظفي الخدمة المدنية لاختبارٍ كتابي أو مقابلةٍ شفوية قبل توظيفهم، بينما لم يتعين على 36٪ من المسؤولين والموظفين الكبار في المناصب الإدارية الخضوع لعملية اختيار تنافسية (UNODC, 2019). وفي ولاية إيبوني، أفاد 94% من مسؤولي التعليم الذين شملهم المسح أنّ عمليات الاستقطاب قد حددها النفوذ السياسي (Ukeje et al., 2020).

يؤثر النفوذ السياسي سلبياً في فعالية أداء نظام التعليم. ففي بنغلادش، تمّ الإبلاغ عن تكرار عمليات النقل قبل الانتخابات. كما تشيع عمليات التدوير الوظيفي كثيراً لدرجة أنّ المسؤولين يعملون في أربع مؤسسات بالمتوسط في أثناء مسيرتهم الوظيفية (Zafarullah and Sarker, 2021). وتشير التقارير أنّ النقل المتكرر والتقديري بين المناصب خاصةً على المستوى دون الوطني منتشرٌ في بعض الدول. ففي إدارة التعليم في الباكستان، يعيق التدوير الوظيفي المستمر التخطيط طويل الأمد وتقديم الخدمات التعليمية. وفي مقاطعة بالوشستان، تمّ تغيير أمين إدارة التعليم الثانوي ست مرات في غضون سنتين، كما تكررت عمليات نقل موظفي تعليم المناطق وكانت مفاجئة وغالباً مدفوعة بعوامل سياسية (Balochistan Secondary Education Department, 2020; World Bank, 2018).

على النقيض، تستقطب الأنظمة القائمة على المناصب الموظفين داخلياً أو خارجياً اعتماداً على وظائف شاغرة محددة (van Acker, 2019)، مع إمكانية تحديد المهنيين الذين يمتلكون الخبرات المطابقة خاصةً في المستويات العليا (Gerson, 2020). تنتقل الدول نحو الأنظمة القائمة على الكفاءة أو مزيج من الأنظمة القائمة على المناصب وعلى الكفاءة من أجل زيادة كفاءات الموظفين (Breaugh and Hammerschmid, 2021). بالاعتماد على نموذج من أستراليا ونيوزيلندا، يحدد (نموذج تشيلي للإدارة العامة العليا)، المُطبق منذ عام 2003، كبار موظفي الإدارة المركزية والمحلية ذوي الكفاءات الإدارية والقيادية على أساس عملية اختيار مفتوحة وشفافة وعملية استقطاب من مصادر خارجية (OECD, 2018). منذ ذلك الوقت، حصل تنويعٌ في النظام وتوسّعٌ في تركيب الإدارة. فعلى مستوى المدارس، كان 72٪ من الطلاب الجُدد في مدارس عامة عُيّن مديروها من خلال هذا النظام (Chile Ministry of Finance, 2023)، مع وجود تأثيرات إيجابية في أداء الإدارة المحلية (Casetti, 2022). ومن بين المعينين الجُدد، حاز 50٪ على شهادات دراسات عليا مقارنةً بـ 42٪ من الذين تمّ تعيينهم قبل هذا التغيير (Chile Ministry of Finance, 2019).

كما أدخلت بعض الدول ذات الدخل المرتفع أساليب متطورة لتقييم مهارات كبار المسؤولين، وقد تتضمن تلك الأساليب أسئلة مقابلة ظرفية لتقييم كفاءات القيادة (OECD, 2021b). ففي جمهورية كوريا يُعين جميع موظفي الخدمة المدنية استناداً إلى تقييم قيادة إلزامي، إذ تقوم مجموعة من المقيمين المدربين، بما في ذلك موظفين متقاعدين وخبراء موارد بشرية من القطاع الخاص، باختبار قدرات القيادة عند المرشحين من خلال محاكاة مشكلات في السياسة والإدارة (Gerson, 2020).

> أدخلت بعض الدول ذات الدخل المرتفع أساليب متطورة لتقييم مهارات كبار المسؤولين

وكما في حالة اختيار مديري المدارس **(الفصل 3)**، قد يتدخّل السياسيون أيضاً لجعل التعيين في الوظائف العامة وفقاً لتقديرهم اعتماداً على علاقاتهم السياسية وليس المؤهلات والكفاءات الفردية **(الإطار 4-5)** (Colonnelli et al., 2020).

يحتاج قادة النظام إلى دافعٍ داخلي لتحسين التعلّم

تختلف دوافع مسؤولي التعليم للبدء بسلوكياتٍ محددة تؤثر في النظام والمحافظة عليها، فقد يكون بعضهم مدفوعاً بقيمهم والرغبة بالمشاركة والسعي لتحقيق هدف الترابط مع الآخرين (Ford et al., 2020)، وقد يتأثروا أيضاً برسالة المنظمة وشعورهم بالتمكين بسبب إمكانية المساهمة في تحقيقها (Honig, 2022). يُعتقد أنّ المرشحين لوظائف القطاع العام يحركهم الدافع الداخلي للإسهام في خلق القيمة الاجتماعية (Vogel and Willems, 2020). فقدوجدت دراسةٌ اعتمدت على مؤشرات البيروقراطية العالمية وأُجريت في 132 دولةً أنّ الغالبية العظمى من المهنيين والمسؤولين كانوا يكسبون أقل بكثير مما يستطيعون كسبه في القطاع الخاص (Ali Baig et al., 2021). ووفقاً لمسحٍ شمل أكثر من 30000 عاملاً من 50 دولةً، كان احتمال طلب العمل في القطاع العام مرتبطاً بشكلٍ مباشر بمستوى الإيثار – وكانت قوة هذه العلاقة أعلى بمرتين تقريباً في الدول ذات الدخل المرتفع (Dur and Zoutenbier, 2011).

وبالاستفادة من التحفيز الاجتماعي، أطلقت فرنسا حملة «اختر الخدمات العامة» لجذب الأفراد للعمل في الإدارة العامة. واستناداً إلى الرسالة التي تنصّ على أنّ موظفي القطاع العام يبنون «مجتمعاً عادلاً ومستداماً ومبتكِراً»، تمّ ربط المبادرة مع منصةٍ إلكترونية تقدم معلوماتٍ عن عمليات الاستقطاب والوصف الوظيفي (France Ministry of Transformation and Public Service, 2022)، وذلك للتأكيد على شعور الموظفين المستقبليين بالهدف.

> يرتبط أيضاً الشعور بالاستقلالية والكفاءة مع احتمال ممارسة الموظفين للقيادة

يرتبط أيضاً الشعور بالاستقلالية والكفاءة مع احتمال ممارسة الموظفين للقيادة (Ford et al., 2020)، إذ بيّنت دراسةٌ لموظفي الخدمة المدنية العاملين في المشاريع العامة في نيجيريا، بما في ذلك في قطاع التعليم، ارتباط الاستقلالية إيجابياً مع إكمال المشاريع وذلك بصرف النظر عن أي وعود بالحوافز. وارتبطت الحوافز والمراقبة عكسياً وسلبياً مع إكمال المشاريع ومن المحتمل أن تكبح الدافع الداخلي للمسؤولين (Rasul and Rogger, 2018). تؤثر أيضاً ممارسات الإدارة في وزارة التعليم بقوة في الدافعية والسلوك. ففي تايلند، وُجد أنّ مسؤولي المناطق التعليمية الذين يشعرون بأنّهم موثوقون ومدعومون امتلكوا دافعاً أقوى وكانوا أكثر ميلاً إلى إعطاء الأولوية للقضايا الاجتماعية (Honig, 2022).

أطلق مسؤولو التعليم الموثوقون والمتحفّزون مبادرة الإصلاحات في الهند ووضعوا تصوراتها (Singh, 2023). ففي ولاية بيهار، تمّ تنفيذ برنامج التعليم التعويضي «التعليم في المستوى المناسب» تحت قيادة حاكم المنطقة، وهو الرئيس التنفيذي لإدارة المنطقة التعليمية، الذي التزم بتحقيق الإنصاف في التعلّم. وبينما كان الدليل على فعالية المقاربة مهماً، كان التزام مسؤولي التعليم مترافقاً بالتأييد السياسي شرطاً ضرورياً للإدارة لطلب تطبيقه في التعليم الرسمي. وكان حاكم المنطقة هو من دعا منظمة المجتمع المدني Pratham التي طوّرت البرنامج لتطبيقه في مدارس المنطقة (Bano and Oberoi, 2020).

ومع ذلك، لا تتضمن تقييمات أداء مسؤولي التعليم دائماً مقاييس مثل خلق القيمة للمجتمع، والانخراط في صنع القرارات التشاركية، والمساءلة وضمان نزاهة المنظمة (Vignieri, 2018). تقيس أنظمة المكافآت والتقييم عادةً قدرة المنظمة وكفاءتها في إنتاج مخرجاتٍ محددة استناداً إلى أهداف محددة مسبقاً (Önder and Zengin, 2022). وليست آليات تقييم الأداء وتقديره المصممة للقطاع الخاص مناسبةً دائماً لأنظمة القطاع العام (Schnell et al., 2021) وقد تأتي بنتائج عكسية. ففي غانا، أظهرت دراسةٌ أنّ تقييمات الأداء قد تتسبب بسلوكياتٍ تعيق القيادة الفعّالة للنظام. وقد يحاول العاملون إرضاء رؤسائهم في العمل، وتحقيق الأهداف المحددة لهم بدلاً من إثبات روح المبادرة والقيادة (Rasul et al., 2018).

بعكس المقاربة التقليدية في تقدير الأداء، تهدف إدارة القيمة العامة إلى إدخال آلياتٍ لتقدير خلق القيمة للمجتمع. فقد دعا تقييمٌ مستقل، بتكليفٍ من حكومة المملكة المتحدة، أُجري في عام 2017 إلى تحسين تقييم استدامة الإدارة العامة وفعاليتها من حيث المتحصلات التي تعود على المواطنين. وأكد التقييم على الحاجة إلى تمكين القادة ضمن النظام وتشجيع قدراتهم الإبداعية والابتكارية للمساهمة في القيمة العامة (Barber, 2017). وفي عام 2019، تمّ تطوير إطار عمل القيمة العامة وأدلة توجيهية عملية يتضمنان أبعاداً تستند إلى مشاركة المستخدمين والمواطنين ومهارات الموظفين وعقليتهم مع التركيز على قدراتهم القيادية (United Kingdom Treasury, 2019).

يمكن تدريب قادة النظام على أداء وظائف قيادية

يمكن للتدريب السابق للخدمة والتدريب الأولي تزويد الموظفين بالمعارف والقدرات الأساسية اللازمة للقيادة، بالإضافة إلى فرصة التشبيك مع المهنيين الآخرين (Marijani, 2017) والتعرّف على قيم المنظمة.

ففي كولومبيا، تُلزم الخطة الوطنية لتكوين وتدريب موظفي القطاع العام بتوفير برنامجٍ للتدريب الأولي لجميع كبار المسؤولين الجُدد تقدمه المدرسة العليا للإدارة العامة (Sanabria and Avellaneda, 2015)، إذ يهدف هذا التدريب إلى غرس القيم الأخلاقية للمنظمة في العاملين المعينين حديثاً (Colombia Institute of Public Ministry Studies, 2021).

ويمكن لقادة النظام ذوي مجموعة المهارات والتوجهات الفكرية المحددة أن يعملوا بوصفهم قادة فكر وعمل (Harris et al., 2021). فقد أسست المملكة المتحدة معهد القيادة الحكومية في عام 2022 لتزويد الموظفين بالمعارف والمهارات اللازمة لمعالجة القضايا المعقدة ضمن الإدارة والعمل كقادة (United Kingdom Government, 2024). واستجابةً لدراسةٍ داخلية تسلّط الضوء على أوجه القصورفي التدريب العادي والأولي (Baxendale, 2015)، يُدرب برنامج كبار موظفي الخدمة العامة الموظفين الذين تمت ترقيتهم والوافدين الجُدد في غضون شهرين من التعيين لمدة أسبوعين إلى أربعة أسابيع على الأخلاقيات ومبادئ القيادة، إذ يدمج البرنامج التعلّم الافتراضي مع الجلسات العملية ما يتيح الفرصة لبناء شبكات العلاقات والتواصل مع الزملاء (Government Campus, 2022).

وقد تعوّض فرص التدريب والتطوير المهني عن افتقاد الكفاءات الملائمة (Childress et al., 2020). كما يُطبق التدريب المستمر رسمياً في غالبية أنظمة الإدارة العامة، وتقدمه الوزارات والوكالات بنفسها أو السلطة المركزية المسؤولة عن إدارة الموارد البشرية (OECD, 2017). ففي أستراليا يصمم مركز القيادة والتعلّم، الذي تأسس في عام 2011، التدريب ويقدمه لنحو 9000 إلى 11000 عاملٍ كل عام، إذ يركز برنامجه للتطوير القيادي على تزويد موظفي الخدمة المدنية بالقدرات المترافقة بممارسة «استخدام النفوذ لتحقيق التغيير». ويتضمن البرنامج وحدات دراسية عن الجنسانية والتواصل الفعّال (Australian Public Service Commission, 2020).

كما أسست بعض الدول أكاديميات القيادة لدعم تطوير قادة نظام التعليم. ففي ويلز، المملكة المتحدة، تمّ تأسيس الأكاديمية الوطنية للقيادة التربوية في عام 2018 لتقديم الرؤية والاستراتيجية لقيادة التعليم، وفرص التطوير المهني للقادة الحاليين والطموحين في نظام التعليم (Wales National Academy for Educational Leadership, 2021). وكجزءٍ من التدريب، يختار برنامج الزمالة في الأكاديمية، الذي يستمر لثلاث سنوات، قادة المدارس وغيرهم من القادة ويدربهم ليصبحوا قادة نظام ويشركهم في إعداد السياسات التي تلحظ منظورات المدارس (Tournier et al., 2023). وفي غانا، أسست وحدة تنفيذ الإصلاحات في وزارة التربية المعهد الوطني للقيادة التربوية في عام 2023 بدعمٍ من مؤسسة جاكوبس لتقديم التدريب المستقل والمعتمد في مجال القيادة إلى موظفي التعليم ومديري المدارس. تمّ تحديد 400 مرشح على المستويات المركزي والإقليمي والمحلي للمشاركة في البرنامج التجريبي الممتد لخمسة أشهر (Ghana Ministry of Education, 2023; Jacobs Foundation, 2023).

ومع ذلك، لا يركز دائماً محتوى التدريب على المجالات الأساسية للقيادة الفعّالة للنظام (Nolan-Flecha, 2019). إذ يمكن لمديري الإدارة العليا والوسطى في الباراغواي الالتحاق بالتدريب في أثناء الخدمة مرةً في السنة. إلا أنّ الجلسات غير موجّهة بشكلٍ كافٍ نحو تطوير الجوانب القيادية الأساسية عند موظفي الإدارة العامة بما في ذلك القيادة والإدارة التحفيزية أو صنع القرارات أو إدارة المخاطر (OECD, 2018).

> أدخلت بعض الدول أكاديميات القيادة لدعم تطوير قادة نظام التعليم

وعندما يركز التدريب على القيادة، يمكنه تحقيق متحصلات إيجابية (Mundy et al., 2024). فقد أُطلق في عام 2007 في البرازيل البرنامج الوطني لبناء القدرات الإدارية «شباب المستقبل» الذي درّب مديرين ومشرفين ومديرين إقليميين على تحديد الأهداف التي تركز على الطالب وضمان توافقها في تنفيذ السياسات. ووُجد أنّ البرنامج ساعد في تحسين مستويات الكفاءة في الرياضيات واللغة البرتغالية (Adelman and Lemos, 2021; Paes de Barros et al., 2019).

يعوّض مقدمو الخدمات من القطاع الخاص عن النقص في التدريب على القيادة. بالتوازي مع مراجعة ملفات كفاءة موظفي التعليم، تسعى ماليزيا إلى تقوية قدرات القيادة عند الموظفين المركزيين والمحليين لتحقيق أهداف مخططات التعليم 2013-25. إلا أنّ المعهد الوطني للإدارة العامة لم يتمكن من مجاراة المتطلبات الجديدة. بالمقابل، تتعاون مؤسسة Edvolution Enterprise، وهي مؤسسة اجتماعية غير ربحية، مع وزارة التربية لتقديم التدريب على القيادة لمسؤولي القطاع العام من خلال برنامج القيادة التطبيقية، فتختار الوزارة المسؤولين المشاركين في التدريب وتسمح لهم بتخصيص أربع ساعات شهرياً للتطوير المهني في مجال القيادة. بدأ البرنامج، الذي يرعاه القطاع الخاص، في عام 2021 وبحلول السنة التالية كان قد درّب 176 من مسؤولي التعليم في المناطق على امتداد البلد (Edvolution Enterprise, 2022).

الخاتمة

يؤثر قادة النظام في كيفية عمل نظام التعليم على مختلف المستويات. ويبادر الموظفون المركزيون بإطلاق برامج الإصلاح ويراقبون السياسات وما أُحرز من تقدم. كمايضمن الموظفون المحليون انسجام تنفيذ السياسات من خلال استخدام البيانات، وتخطيط التطوير المهني للمعلمين ومديري المدارس، ودعم مديري المدارس. إلا أنّ أدوارهم لم تُدرس بشكلٍ كافٍ ولم تُعطَ قيمتها الحقيقية.

عند تمكينهم عبر توفير الموارد وسلطة اتخاذ القرارات، يمكن لموظفي التعليم قيادة التغيير عبر تحديد التوقعات، وقيادة التعليم والتعلّم، وتشجيع التعاون، وتطوير الأفراد. إذ يمتلك أي موظفٍ تربوي، يتمتع بدرجة من الاستقلالية والشعور بالهدف، إمكانية تحسين متحصلات تعلّم الطلاب وخبراتهم.

ومع ذلك، يتم غالباً إضعاف المسؤولين الذين يركزون على التعلّم نتيجة الأعباء الإدارية وتحديهم بالمسؤوليات غير المحددة. وأحياناً يمنعون من أداء أدوار قيادية في صياغة برامج الإصلاح. كما قد لا يمتلك دائماً موظفو الخدمة المدنية المعرفة والمهارات الفنية اللازمة للعمل كقادة نظام؛ بل قد لا يدركون الدور المكلفين به. لذا ينبغي أن تطور وزارات التربية قدرات مسؤولي التعليم للعمل كقادة نظام عبر ضمان عمليات اختيار شفافة وتنافسية وتوفير التدريب المستمر والملائم.



بتاريخ 29 آب 2024، نائب الأمين العام السيدة أمينة ج محمد تتواصل مع فتاة في مركّز التعلّم الإلكتروني الذي تدعمه اليونيسف في مركز عبد الله ناجي لتجميع المهجرين داخلياً في مدينة بورتسودان.

مصدر الصورة: *UNICEF/UNI633391/Satti ©



الفصل

6

القيادة السياسية



الرسائل الرئيسة

توجد صلة وثيقة بين السياسة والتعليم.

- يوجد توافق في التطلعات الأيديولوجية والتعليمة، فقدوجد تحليل للبيانات الانتخابية من 19 دولة في أوروبا وأمريكا الشمالية أنّ الأحزاب اليسارية ركّزت على جودة المتحصلات بينما ركّزت الأحزاب اليمينية على تكافؤ الفرص.

غالباً ما تحفّز الانتخابات إصلاح التعليم أكثر من الرؤية.

- غالباً ما يتم الالتزام بالوعود الانتخابية واسعة النطاق، فمن بين 16 دولةً أفريقية ألغت الرسوم المدرسية بين عامي 1990 و2007 فعلت ذلك 11 دولةً فوراً بعد الانتخابات.
- يمكن للوعود بالاستثمار في التعليم أن تجذب الناخبين خاصةً في الانتخابات التنافسية. ففي الهند، كشف تحليلٌ للبيانات الانتخابية على مدى 30 عاماً عن توسّع التعليم بسرعةٍ أكبر في الدوائر الانتخابية ذات الانتخابات التنافسية.
- ماتزال عمليات توظيف المعلمين وفصلهم المدفوعة سياسياً، التي يمكن استبدالها بالدعم، موجودةً في 29٪ من الدول في عام 2021

يمكن أن يكون للقادة السياسيين تأثيرٌ كبير في رؤية التعليم وإصلاحه.

- يعد بناء التحالفات مهماً من أجل المضي قدماً بالإصلاحات، ويعدّ مثّل ذلك مقاربةً أساسية اتبعها القادة السياسيون في دولٍ عديدة في أمريكا اللاتينية في مرحلة الإصلاحات المثيرة للجدل في سياسات المعلمين في العقد الأول من القرن 21.
- من الضروري أيضاً تطوير قدرات الوزراء؛ فقد أشار مسحٌ شمل 283 عضواً في مجلس الشعب إلى الحاجة إلى التدريب الأولي والتطوير المهني المستمر.
- على مدى 30 عاماً، يُحسّن وجود المزيد من النساء في مجالس الشعب كثيراً معدلات إكمال التعليم الابتدائي عالمياً. ومع ذلك، تبقى الاختلالات الجنسانية واسعةً. كما ارتفعت نسبة النساء المعينات في منصب وزير التربية من 23٪ في المرحلة 13-2010 إلى 30٪ في المرحلة 23-2020.

يعيق تكرار تغيير وزراء التربية من تنفيذ الإصلاحات التربوية الفعّالة.

- يظهر تحليلٌ لصالح هذا التقرير أنّ متوسط مدة خدمة وزير التربية كانت سنتين وثلاثة أشهر، وكان هذا المتوسط أطول في حال كان الوزير من الإناث (بسبعة أشهر)، وإذا امتلك خبرة تدريسية سابقة في المدارس (بخمسة أشهر)، وإذا حاز على شهادة دراسات عليا (بأربعة أشهر).
- تعيق معدلات دوران الموظفين العالية فعالية إصلاحات التعليم، فقد وجد تحليلٌ لمشاريع البنك الدولي في مجال التعليم بين عامي 2000 و2017 في 114 دولةً ارتباطاً سلبياً قوياً بين معدل دوران الوزراء وأداء المشاريع.

يسعى فاعلون متنوعون إلى التأثير في توجهات أنظمة التعليم.

- يتفاعل المعلمون والطلاب وأصحاب العمل مع الحكومات محاولين التأثير في أولويات التعليم. ففي عام 2021، وكجزءٍ من مسحٍ عالمي لـ 128 من ممثلي النقابات، أفاد 37٪ أنّ الحكومات كانت تستشير النقابات دائماً أو غالباً بشأن سياسات التعليم.
- يسهم الباحثون بأفكارهم في تكوين فهمٍ أعمق للقضايا المهمة، التي تعزز نقاشات السياسات. لكن توجد مسألة رئيسة تتعلق بمن يتم الاستماع إلى رأيهم.
- بدأت المنظمات الدولية تؤدي دوراً مؤثراً جداً في التعليم، إذ تعتمد مشروعيتها على وضعها وإجراءاتها الداخلية وقدرتها على تقديم الدعم وتوفير الأدلة.
- يمكن لمنظمات المجتمع المدني والإعلام تحميل بقية الفاعلين في مجال التعليم مسؤولياتهم، كما يمكنهم من خلال ذلك التأثير في نقاشات التعليم الوطنية.

تحدد الدوافع السياسية تطوير نظام التعليم 117
تتأثر توجّهات التعليم بعدد كبيرٍ آخر من الفاعلين 127
الخاتمة 137

يعرّف هذا التقرير القيادة بأنّها «عملية تأثيرٍ اجتماعي تُعظّم جهود الآخرين الرامية إلى تحقيق هدفٍ ما». إلى جانب الأفراد العاملين ضمن أنظمة التعليم، يؤدي مجموعةٌ من الفاعلين الآخرين في قمة النظام التعليمي وخارجه أدواراً بارزة في العمليات السياسية والاجتماعية؛ لتحديد أهداف التعليم والتأثير في قرارات السياسة، والتخطيط، والتمويل، والتنفيذ.

يمكن للقادة السياسيين أصحاب الرؤى الثاقبة وضع التعليم في أولوية عمليات التنمية المحلية والوطنية، وبناء تحالفات العمل، وتقديم الدعم التمكيني، وضمان التنفيذ. ويمكن للفاعليين غير الحكوميين توجيه الحكومات نحو التعليم الشامل ذي الجودة العالية، وطلب مساءلة السلطات. ويمكن للمنظمات الدولية المساعدة في تأطير النقاشات العالمية بشأن التعليم، وتيسير تعلّم الأقران، وتقديم المشورة الفنية والمساعدة المالية لضمان احترام أنظمة التعليم الوطنية لحقوق الإنسان ودعم التنمية المستدامة. لكن، في الواقع، قد لا تتوافق دوافع كثيرٍ من هؤلاء الفاعلين ومصالحهم كلياً مع هدف تحسين التعليم. أكثر من ذلك، قد تكون أعمالهم مقيدة بضعف الخبرة، والموارد والبيئة التمكينية التي يتم فيها ممارسة القيادة.

يركز هذا الفصل على كيفية ممارسة هذه المجموعة المتنوعة من الفاعلين السياسيين القيادة في التعليم. ويدرس السياسيين المنتخبين، والأحزاب السياسية ووزراء التعليم، بالإضافة إلى الأفراد، والمجموعات والمنظمات مثل نقابات المعلمين وجمعيات الطلاب ومجالس الأعمال والمنظمات الدولية ومجتمعات البحث والمفكرين والفنانين والمجتمع المدني والإعلام. ويبدأ الفصل بدراسة الدوافع السياسية وتصوّرات الفاعلين لأدوارهم ومسؤولياتهم وواجباتهم القيادية. كما يدرس ثلاثة أنواع من التأثير الممارس على أنظمة التعليم وهي: الترويج للبرامج من منظور جماعات المصلحة، والضغط من أجل أفكار وأولويات تربوية محددة، ومحاسبة الحكومات.

تحدد الدوافع السياسية تطوير نظام التعليم

يتطلّب التقييم الشامل للقيادة السياسية في التعليم فهماً لا يقتصر على التجارب الفردية فقط، بل يشمل أيضاً دوافع ومؤسسات سياسية أوسع. وبينما يركّز النقاش عادةً على القادة الفرديين ومناقبهم الفريدة، فإنّ ذلك يزيد من صعوبة استخلاص الدروس الأوسع.

يظهر التعليم بقوة في البرامج السياسية الوطنية

تنظر خطط التنمية الوطنية عادةً إلى التعليم كعاملٍ حاسم في تحقيق أهداف مختلفة من التنافسية الاقتصادية إلى الانسجام الاجتماعي (Schwab, 2019; Vladimirova and Le Blanc, 2015). يُعزى النجاح الاقتصادي لدول شرق آسيا إلى التركيز المستمر على التحصيل التعليمي والمهارات (Glawe and Wagner, 2020; Morris, 1996). ويُعد لي كوان يو، رئيس وزراء سنغافورا من 1959 إلى 1990، مثالاً للقائد السياسي الذي أسهم في ازدهار بلده، فقد قاد الاستثمار المستدام في التعليم إلى تخريج مهنيين أكفياء ومدعومين جيداً بما في ذلك المعلمين الذين أسهموا في بناء مؤسساتٍ قوية (Tan et al., 2017).

يتم التركيز على التعليم بشكلٍ متكرر في الخطابات السياسية نظراً لقدرته على ضمان الجودة والإنصاف. ففي تشيلي، بعد انتهاء مرحلة الديكتاتورية، تمّ تسليط الضوء على التعليم في الخطابات الرئاسية وتعهدات وزارة المالية بأنّه مفتاح التخفيف من حدة الفقر وضمان الإنصاف (Avalos, 1996). كما تستخدم الحكومات أيضاً أنظمة التعليم لتعزيز رؤىً محددة بشأن المواطنة والهوية الوطنية. لكن، لم يكن التركيز على التوسّع في التعليم مستنداً إلى دوافع حميدة؛ وإنّما، استخدمته النُخب كوسيلة للتحكّم الاجتماعي ولمواجهة التهديدات ضد الحالة الراهنة (Darden and Mylonas, 2016; Paglayan, 2022).

في بروسيا القرن التاسع عشر، لجأ الملوك ذوو السلطة المطلقة إلى التعليم الأساسي لتعزيز النظام في الريف، وتقوية الإصلاحات العسكرية وتشجيع حب الوطن (Paglayan, 2024). وبين عامي 1850 و1914، في الولايات المتحدة، سنّت الولايات ذات النسبة الأكبر من المهاجرين قوانين التعليم الإلزامي لتعزيز القيم المدنية، والتجانس الثقافي قبل بقية الولايات (Bandiera et al., 2018; Tyack, 1974). وطبّقت تايلند (Suryadinata, 1997) وتركيا (Cansunar and Mrchkovska, 2024; Zurcher, 2014) سياسات تعليم إلزامي لها الدوافع نفسها في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين. وبين عامي 1925 و2014، ساعد تعزيز مستويات التعليم الابتدائي الأنظمة الاستبدادية في المحافظة على السلطة، ومقاومة الحركات الديمقراطية. وتجنّبت القوى الاستعمارية سياسات التعليم الشامل في مستعمراتها، مفضلةً بعض الفئات على الأخرى ومثيرةً الخلافات العرقية (Alesina et al., 2021).

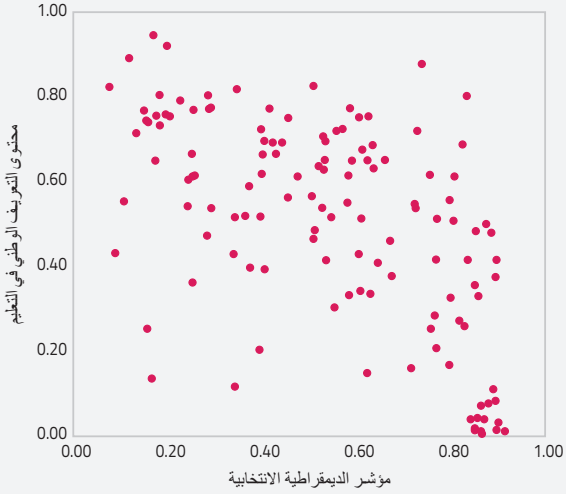
وما تزال قيمة التعليم في التنشئة الاجتماعية للمواطنين في صورةٍ وطنية ذات أهمية حتى الوقت الحالي. ففي مسحٍ أجري عام 2020 شمل أكثر من 900 من كبار الموظفين من 35 حكومة في دول ذات دخل منخفض ومتوسط، صنّفت التنشئة الاجتماعية بأنّها النتيجة ذات الأولوية القصوى، يليها إكمال التعليم الثانوي، ومن ثمّ المعرفة الأساسية في القراءة والحساب (Crawfurd et al., 2021). كما تمثل الكتب المدرسية الرسمية أداةً أساسية في تشكيل الرؤى حول المواطنة (Lerch et al., 2017). فقد وجد تحليلٌ لإصلاح أساسي للكتب المدرسية في الصين بين عامي 2004 و2010 أنّ هذا الإصلاح شكّل مواقف الشباب من المشاركة السياسية والحوكمة الاقتصادية (Cantoni et al., 2017). وفي إثيوبيا ورواندا وجنوب أفريقيا، تمّ استبعاد السرديات حول العرق والإثنية المختلف حولها من الكتب المدرسية (Awgichew and Ademe, 2022; Russell, 2020). كما يختلف تركيز المناهج الدراسية باختلاف أنواع الأنظمة السياسية (Paglayan et al., 2023)، مثلاً من حيث التركيز على المحتوى الوطني في المنهاج الدراسي والرموز الوطنية في المدارس **(الشكل 6-1)**.

واستخدم القادة السياسيون سياسة لغات التدريس كأداةٍ في البناء الوطني، لكن تاريخياً لم تكن تلك الرؤية شاملةً في كثيرٍ من الأحيان. ففي فرنسا، عزز قانون جيوزو لعام 1833 البناء الوطني من خلال التعليم الابتدائي العام الشامل الذي ترعاه الحكومة، وإعطاء الأفضلية للغة الفرنسية على ما يزيد على 40 من مختلف اللغات أو اللهجات المستخدمة في البلاد في ذلك الوقت (Blanc and Kubo, 2023). وفي المدة نفسها في المملكة المتحدة، ادعت تقارير مفوضي التحقيق في حالة التعليم في ويلز لعام 1947 أنّ اللغة الويلزية لم تكن ملائمةً للتعليم، وأنّها تمثل «نقطة ضعف هائلة لويلز، وعقبة متعددة الجوانب للتقدم الأخلاقي والازدهار التجاري للشعب» (Roberts, 2012). كما كان مفروضاً على الدول الأفريقية التعامل مع مجموعةٍ من التحديات التي تواجه لغات التدريس. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة، شدّد إعلان أروشا لعام 1967 على أهمية التعليم من أجل الاعتماد على الذات

الشكل 1.6:

يختلف تركيز المنهاج الدراسي وفقاً لنوع النظام السياسي

محتوى المنهاج الدراسي الوطني وإشارات المدارس ومؤشر الديمقراطية الانتخابية، 2021



ملاحظة: يتألف مؤشر الديمقراطية الانتخابية من مؤشرات الانتخابات النزيهة، وحرية التعبير، والمسؤولين المنتخبين وحق الاقتراع. ويقيس مؤشر المحتوى التلقيني الوطني في التعليم المحتوى الوطني في المنهاج الدراسي والاحتفال بالشعارات الوطنية في المدارس عموماً.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig6_1

المصدر: Neundorf et al. (2023)

وعلى رؤية للهوية الوطنية مقابل الهوية الإثنية تتمحور حول القيم الاشتراكية الأفريقية، وتطوير السواحيلية كلغةٍ وطنية (Haugen, 2022). وفي السنغال، عارض مؤيدو اللغة الوطنية بشدة استخدام اللغة الفرنسية كلغةٍ رسمية (Iwasaki, 2022).

في الأنظمة السياسية متعددة الأحزاب، تتبدى أولويات القادة السياسيين في مجال التعليم في البيانات الانتخابية. فقد وجدت دراسةٌ لأكثر من 2000 من البيانات الانتخابية لأحزاب سياسية من 25 دولةً ذات دخل مرتفع بين عامي 1946 و2003 أنّ التوسّع في التعليم كان ثاني أكثر مقترحات السياسات تأييداً في البيانات الانتخابية بعد التوسّع في الخدمات الاجتماعية والرعاية الاجتماعية. وقد ارتفعت نسبة التأييد الإيجابي للتوسّع من 74٪ في الأربعينات إلى 89٪ في العقد الأول من الألفية الثانية في بيانات الأحزاب اليسارية، ومن 36٪ إلى 76٪ في بيانات الأحزاب اليمينية (Jakobi, 2011). كما وجد تحليلٌ مقارن لبيانات 15 حزباً يمينياً متطرفاً في 13 دولةً أوروبية أنّها ركّزت على اختيار المدارس، والانضباط والمهارات المهنية أكثر من المهارات الأكاديمية، وفضّلوا المحتوى الذي يعزز القيم الوطنية أو اللغة أو الثقافة أو التاريخ، وضغطوا من أجل الحصول على موافقة الوالدين على النقاشات أو العروض المتعلقة بالمواضيع الأخلاقية والاجتماعية والمعنوية (Berg et al., 2023).

تحدد المواقف الأيديولوجية تطلعات الأحزاب السياسية بشأن أهداف التعليم. فقد وجد تحليل آخر للبيانات الانتخابية من 19 دولةً في أوروبا وأمريكا الشمالية أنّ جميع الأحزاب أشارت إلى المساواة كهدفٍ للتعليم. وكان من المحتمل أكثر أن تتحدث الأحزاب اليسارية عن المساواة في المتحصلات بينما ركّزت الأحزاب اليمينية أكثر على تكافؤ الفرص (Gingrich and Giudici, 2023). وأظهر تحليل مقارن للبيانات الانتخابية الهندية تعهد حزب المؤتمر الوطني الهندي بتقديم التعليم المجاني للبنين والبنات من طائفتي الداليت والأديفازي بالتوازي مع توفير المنح الدراسية للطلاب من القبائل والطوائف المجدولة، بينما دافع حزب بهاراتيا جاناتا عن الالتحاق الشامل في المدارس (من)دون تحديد الطوائف المستفيدة، ودعم حجز مناصب للطلاب الفقراء (Adhikari et al., 2022). وفي انتخابات عام 2022 في كينيا، تضمن البيان الانتخابي للتحالف الديمقراطي المتحد التعهد بتأسيس الجامعة الوطنية المفتوحة ومعالجة مسألة نقص المعلمين (United Democratic Alliance, 2021). كما وعد البيان الانتخابي لحزب تحالف كينيا الواحدة بتوفير التعليم المجاني، وتوفير 300000 معلماً جديداً، وتقديم الوجبات المدرسية (Azimio la Umoja, 2021).

> تحدد المواقف الأيديولوجية تطلعات الأحزاب السياسية بشأن أهداف التعليم

من المرجح أن تعكس آراء الناخبين أيديولوجيا الأحزاب السياسية التي يدعمونها. ففي الولايات المتحدة، أظهر مسحٌ من عام 2023 اعتقاد نصف البالغين أنّ التعليم العام يأخذ مساراً خاطئاً. واعتقد مناصرو الحزب الديمقراطي أنّ نقص التمويل يمثل التحدي الأساسي (78٪) بينما رأى أنصار الحزب الجمهوري أنّ المشكلة الأساسية تكمن في جلب المعلمين وجهات نظرهم الاجتماعية والسياسية الشخصية إلى القاعات الصفيّة (76٪) (Minkin, 2024). وفي ثماني دولٍ في أوروبا الغربية، كان المستجيبون الذين وقفوا إلى جانب الأحزاب اليسارية أكبر مؤيدي زيادة الإنفاق التعليمي (87٪) يليهم مناصرو الأحزاب الوسطية (77٪) ومناصرو الأحزاب اليمينية (71٪) (Busemeyer et al., 2018).

عنما يترافق تغيّر الحكومات مع تحولاتٍ أيديولوجية عميقة، يمكن أن يصبح التعليم مجال نزاعٍ أساسي. ففي جمهورية بوليفيا متعددة القوميات، ركّز إيفو موراليس، أول رئيس لها من السكان الأصليين عام 2006، على دمج احتياجات السكان الأصليين، مستخدماً حزبه السياسي «حركة الاشتراكية» للتركيز على الدمج العرقي والثقافي (Bastidas Redin, 2020). كما ازداد الإنفاق العام، مع التركيز على التعليم الابتدائي والثانوي (Bertelsmann Stiftung, 2024; Fontdevila and Verger, 2016). وفي كولومبيا، أعقب انتخاب غوستافو بيترو كأول رئيس يساري في تاريخ البلاد في عام 2022 تنفيذ خطة التنمية الوطنية 2022-2026 التي ركّزت في مجال التعليم على المواطنة والمصالحة والمهارات الاجتماعية العاطفية، والعنصرية وتغيّر المناخ، مع الالتزام بزيادة فرص الوصول المتساوي إلى التعليم العالي (Colombia Government, 2023).

وفي بولندا، في إطار سعيها لبناء الهوية الوطنية، رفعت الحكومة اليمينية مستوى مركزية إدارة المدارس بعد عام 2015. وهمّش المنهاج الدراسي الأساسي الجديد مناهضة التمييز، وحقوق الإنسان، والتثقيف الجنسي لصالح تعليم الأدوار الجنسانية التقليدية. كما هُمّشت المنظمات غير الحكومية أو مُنعت من دخول المؤسسات التعليمية (Neumann and Rudnicki, 2023). ومنذ وصول التحالف الوسطي إلى الحكم في عام 2023، ركّزت إصلاحات التعليم على عكس هذه القرارات (Semonsen, 2024)، والتخلص تدريجياً من المنهاج الدراسي الخاص بالتاريخ والحياة الأسرية لصالح التثقيف المدني والصحي (European Commission, 2024).

وفي جنوب أفريقيا، شكّل أيضاً انتهاء نظام الفصل العنصري في عام 1994 تحولاً جذرياً في التوجّه السياسي في التعليم، فقد أكّد قانون بانتو للتعليم، الذي استمر من عام 1953 إلى 1994، بشكلٍ غير رسمي على حصول الأفراد الملونين على تعليم منفصل وأدنى سويةً وأقل صعوبةً، وهيّأ الطلاب اجتماعياً لقبول هذا التمييز. وقد مثّل النضال ضد هذا النظام جانياً حاسماً في إنهاء نظام الفصل العنصري. وشدّد الدستور الجديد على إعادة معالجة الاختلالات من خلال التعليم. وألغى قانون جنوب أفريقيا للمدارس لعام 1996 كل أشكال التعليم في نظام الفصل العنصري، وأطلق إصلاحات إلغاء الفصل العنصري في المدارس، وتحقيق المساواة في تمويل المدارس العامة (Ndimande, 2013).

غالباً ما تقود الانتخابات العمل في مجال التعليم بدلاً من الرؤى طويلة الأمد.

بينما تحاول كثيرٌ من الحكومات تشكيل التعليم ليتناسب مع رؤاها للتنمية الوطنية، غالباً ما تكون قرارات التعليم نتيجةً للسياسات الانتخابية التي تشمل التفضيلات والتبادلات بين الأحزاب والناخبين. وعلى الرغم من وجود إمكانية لاستخدام التعليم كأداةٍ لتنفيذ الرؤية، غالباً ما يتردد رؤوساء الحكومات في الانخراط في صراعات إصلاح التعليم المتنازع عليها ويفضلون استخدام وزارة التعليم لتحقيق أهدافٍ سياسية مثل مكافأة المؤيدين السياسيين، وتعويض أحزاب التحالف، أو يستخدمها الوزراء وسيلةً للوصول إلى مناصب أخرى (Corrales, 1999).

غالباً ما يتم الوفاء بالتعهدات الانتخابية واسعة النطاق، ففي 11 من 16 حالة إلغاء للرسوم الدراسية حدثت بين عامي 1990 و2007 في الدول الأفريقية، تمّ إلغاء تلك الرسوم فوراً بعد الانتخابات (Harding and Stasavage, 2014). وأظهر تحليلٌ للبيانات الفردية من 27 دولةً أفريقية أنّ الانتخابات الديمقراطية زادت كثيراً وصول الأطفال من المناطق الريفية إلى التعليم الابتدائي (Harding, 2020).

يمكن أن تشكل الانتخابات الديمقراطية دافعاً لإحداث التغيير. ففي الدول ذات الدخل المرتفع في شرق آسيا وأوروبا وأمريكا الشمالية والمحيط الهادئ، من المرجح أن تُدرج الأحزاب في بياناتها الانتخابية عباراتٍ عن التعليم عندما تكون الانتخابات تنافسيةً على نحوٍ خاص، وتستخدم الاستثمار في التعليم لجذب الناخبين (Jacques, 2022). ففي الهند، أظهر تحليل البيانات الانتخابية على مدى 30 عاماً أنّه كان من المرجح أن يتوسع التعليم بوتيرةٍ أكبر في الدوائر الانتخابية حيث كانت الانتخابات أكثر تنافسيةً (Read, 2022). وفي الولايات المتحدة، وجد تحليلٌ لمنافسات الأحزاب بين عامي 1880 و2010 في الولايات الخمسين جميعها أنّ الأنظمة ذات المنافسة الحزبية الأكبر أنفقت أكثر على الاستثمار في رأس المال البشري، ما أدى إلى زيادة في العمر المتوقع للأفراد وتحسين متحصلات التعليم (Gamm and Kousser, 2021).

لكن من غير المحتمل أن تُحفّز الانتخابات السياسيين على تعزيز التعليم ما لم يُقدّر عددٌ كافٍ من الناخبين تلك الجهود. وقد لا يُكافأ الناخبون السياسيون على الاستثمار في التعليم عندما يكون التعليم متوفراً بالفعل لهم. ففي 21 دولةً ذات دخلٍ مرتفع لم يكن للتركيب الحزبي للحكومات أي أثرٍ في الإنفاق على التعليم العام بين عامي 1995 و2010. وقد تكون التوجّهات السياسية المُتبعة في الخمسينات وحتى السبعينات قد ألزمت الحكومات على اختيار مساراتٍ محددة للإنفاق على التعليم، ما حدّ من هامش مناورتها (Garritzmann and Seng, 2016). علاوةً على ذلك، قد يعطي الناخبون الأولوية لمطالب أخرى عند الاختيار بين الأحزاب، ففي أمريكا اللاتينية، من المرجح أن يدعم الناخبون الذين أبلغوا عن انخفاض مستويات ثقتهم بوعود السياسيين التحويلات المالية بدلاً من الإنفاق على السلع العامة مثل التعليم كون التحويلات المالية تساعدهم في تلبية احتياجاتهم الآتية بينما يوفر التعليم الفوائد على المدى الطويل (Keefer et al., 2020).

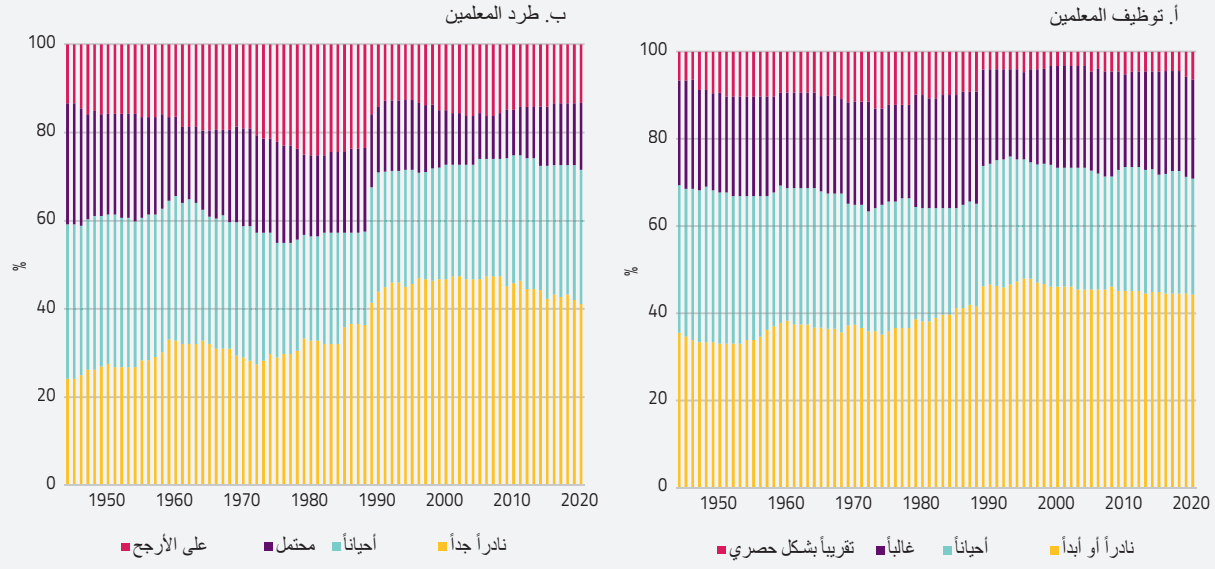
> من غير المحتمل أن تُحفّز الانتخابات السياسيين على تعزيز التعليم ما لم يُقدّر عددٌ كافٍ من الناخبين تلك الجهود

كما يمكن أن يكون السياسيون مدفوعين بالمكاسب السياسية التي يمكن تحقيقها عبر تحسين تقديم الخدمات العامة، أو استخدام هذه الخدمات لتوزيع المحسوبية. ففي بعض الدول، يستخدم السياسيون موارد الدولة إستراتيجياً من خلال الشبكات الحزبية، بينما يعتمدون في دولٍ أخرى على القادة المحليين والشبكات غير الرسمية لعقد الصفقات، وقد صنّف مسح أجراه خبراء شمل 88 دولةً علاقات المحسوبية ضمن حالات هدايا السلع الاستهلاكية، والوصول التفضيلي إلى الوظائف العامة أو شبه العامة، والمزايا الاجتماعية، ومنح عقود المشتريات، والإجراءات والقرارات الإدارية (Yıldırım and Kitschelt, 2020).

الشكل 2.6:

يخضع توظيف وفصل المعلمين للتأثير السياسي في كثيرٍ من الدول

توزيع قرارات الدول في توظيف وفصل المعلمين، حسب نوع التأثير السياسي، 1945-2021



ملاحظة: يعتمد توظيف المعلمين سياسياً على الاستجابة على السؤال: إلى أي حد تعتمد قرارات توظيف المعلمين على وجهات نظرهم السياسية و/أو سلوكهم السياسي و/أو طابعهم الأخلاقي؟ ويعتمد فصل المعلمين سياسياً على الاستجابة على السؤال: ما احتمال أن يتم فصل المعلمين في حال التعبير العلني عن وجهات نظرهم السياسية التي تعارض النظام السياسي المسيطر؟

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig6_2

المصدر: Neundorf et al. (2023)

تعد مناصب مديري المدارس من مزايا المحسوبيات المرغوبة جداً، وتُمنح مقابل الحصول على الدعم، كما تفيد التقارير من البرازيل (Brollo et al., 2020)، وإندونيسيا (ACDP, 2015) والاتحاد الروسي (Forrat, 2018). تراجع مدى اعتماد الدول في قرارات توظيف المعلمين وفصلهم على وجهات النظر أو الانتماءات السياسية للمعلمين المحتملين أو الحاليين وذلك مع تنامي استقلالية نقابات المعلمين (Paglayan et al., 2023)، لكن يبقى هذه الأمر منتشراً، ففي عام 2021، كان من المرجح أن يعتمد 29٪ من الدول في قرارات توظيف المعلمين وفصلهم، في الغالب أو بشكلٍ شبه مؤكد، على وجهات النظر السياسية **(الشكل 6-2)**.

في البرازيل، أدى دوران الأحزاب السياسية في البلديات إلى ارتفاع معدلات استبدال مديري المدارس والمعلمين فيها بـ 28 و11 نقطةً مئوية على التوالي. وكان معدل الاستبدال أكبر بمرتين إلى ثلاث مرات في البلديات ذات الدخل المنخفض؛ ولكن لم يختلف بين الأحزاب اليمينية واليسارية. ومن المحتمل أكثر أنّ مديري المدارس والمعلمين الجُدد كانوا أقل خبرةً ويمتلكون مؤهلاتٍ تعليمية أقل من الذين أصبحوا مكانهم (Akhtari et al., 2022).

وفي إندونيسيا، تزامن تطبيق الانتخابات التنافسية المباشرة على مستوى المناطق مع لامركزية المسؤولية عن توظيف المعلمين التي تمّ منحها إلى السلطات المحلية عند ذلك المستوى، وقد وجد تحليلٌ للتعدادات العامة لمعلمي الحكومة بين عامي 2006 و2010 ارتفاع أعداد المعلمين المتعاقدين بعد الانتخابات المباشرة. وكان عدد المعلمين المتعاقدين في جداول الرواتب في سنوات الانتخابات أكبر مقارنةً بالسنوات الأخرى. كما وُجد أنّ مديري المناطق زادوا من اعتمادات معلمي الخدمة المدنية ما أدى إلى مضاعفة رواتبهم. وكان مستوى التحصيل التعليمي أقل لدى المعلمين المتعاقدين في أثناء سنوات الانتخابات مقارنةً بمن تمّ توظيفهم خارج تلك السنوات (Pierskalla and Sacks, 2020).

وواجهت الجهود الرامية لعدم تسييس عملية توظيف المعلمين تحديات، ففي الباكستان بين عام 2014 و2016 وعلى الرغم من تعزيز التعيينات القائمة على الجدارة كسبيل للمضي قدماً، استمر إجراء التعيينات بناءً على طلب بعض السياسيين. وتابع موظفو الخدمة المدنية تعاملهم مع طلبات المحسوبية الواردة من قيادة الأحزاب طوال الوقت (Ali, 2020).

> لا يُنظر إلى التعليم كمنصبٍ رفيع المستوى في رئاسة مجلس الوزراء

يمكن أن تكون الروابط السياسية الوثيقة ضارةً بمتحصلات التعليم. ففي الأرجنتين، كان بناء مدارس ما قبل التعليم الابتدائي الجديدة غير متناسب في المناطق المفضلة من الحزب الحاكم وذلك وفقاً لمدى تفوّقها في الانتخابات (Paglayan, 2013). وفي كولومبيا، وجد تدقيق وطني لتسجيل الطلاب أنّ العلاقات السياسية الأقوى بين رؤساء البلديات المحليين وحكام المناطق قد زادت نسبة الطلاب الوهميين، لكنها لم ترفع درجات الاختبارات (Fergusson et al., 2023). وفي كينيا، قاد التفضيل العرقي في التعليم إلى زيادة وفرة المدارس وبالتالي زيادة عدد سنوات التحصيل التعلمي للمواطنين من المجموعة العرقية نفسها التي ينتمي إليها الرئيس ووزير التعليم (Kramon and Posner, 2016).

بالمجمل، تُذكر هذه الأمثلة أنّه، في حين من المغري التفكير أنّ القادة السياسيين يركزون حصرياً على تحقيق أهدافٍ تحويلية محددة في مجال التعليم، ولكن في الواقع العملي غالباً ما تتأثر خياراتهم بعدة اعتباراتٍ قصيرة الأجل وغير مترابطة.

يحتاج السياسيون في القيادة إلى الوقت والدعم والإلهام

يُتوقع أن يتولى الأفراد في مواقع السلطة والنفوذ مسؤولية أجندة التعليم وقيادتها. ويتم تنفيذ أدوار القادة السياسيين في التعليم ومسؤولياتهم بطرائق متنوعة، تعكس خبراتهم واحتياجاتهم وسياقاتهم.

يعمل وزراء التعليم على موازنة مطالب متعددة في أثناء مدة خدمتهم القصيرة

يدير وزراء التعليم أنظمة التعليم العام، وهم مسؤولون مباشرةً عن تعليم الغالبية العظمى من الأطفال في العالم. ويختلف اختيار الوزراء ووظائفهم تبعاً للنظام السياسي، ما يؤثر في مدى استقلاليتهم وعلاقات مساءلتهم مع قادتهم وحزبهم السياسي والسلطة التشريعية والناخبين (Dowding and Dumont, 2015). امتلك بعض الوزراء والموظفين البيروقراطيين تاريخياً تأثيراً كبيراً في سياسة التعليم ورؤيته. ففي نيوزيلندا، أفضت القيادة السياسية لوزير التعليم (رئيس الوزراء مستقبلاً) بيتر فريزر والقيادة الفنية لكلارنس بيبي، مدير التعليم، إلى بيان فريزر- بيبي في عام 1939 الذي ركّز على توفير التعليم بشكلٍ مجاني والتكافؤ في فرصه (O'Neill, 2023; Renwick, 1998). وفي سيريلانكا، دافع وزير التعليم كانانغارا عن سياسة التعليم المجاني لعدة سنوات قبل إقرارها بموجب قانون في عام 1945، وذلك على الرغم من المعارضة القوية من الفئات المتميزة اقتصادياً واجتماعياً (Medagama, 2014; Sumathipala, 2022).

لا يُنظر إلى التعليم كمنصبٍ رفيع المستوى في رئاسة مجلس الوزراء مقارنةً مع المالية والدفاع والشؤون الخارجية؛ التي تكون أقرب إلى مركز السلطة السياسية (Dowding and Dumont, 2015; Nyrup and Bramwell, 2020).

الجدول 1.6:

متوسط مدة خدمة وزراء التعليم، حسب الدولة والخصائص الفردية، 2010-23

	العمر (السنوات)	الذكور ٪	درجة الدراسات العليا ٪	الخبرة في التعليم ٪	مدة الخدمة الكاملة (أيام)
العالم	53	73	72	23	808
الإقليم					
وسط وجنوب آسيا	52	84	67	17	793
شرق وجنوب شرق آسيا	57	84	76	16	798
أوروبا وأمريكا الشمالية	49	59	62	18	734
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحرالكاريبي	53	67	72	30	862
شمال أفريقيا وغرب آسيا	53	73	72	23	808
أوقيانوسيا	51	80	52	26	881
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	56	73	85	32	860
مجموعة الدخل					
الدخل المنخفض	55	79	89	29	728
الدخل المتوسط الأدنى	55	80	72	22	867
الدخل المتوسط الأعلى	54	76	82	26	784
الدخل المرتفع	51	64	59	19	827
مؤشر الديمقراطية الليبرالية					
منخفض	54	84	79	23	882
متوسط	54	76	80	25	733
مرتفع	51	62	62	18	698
سنة التعيين					
2010-2013	52	77	71	22	
2020-2023	53	70	70	25	

ملاحظة: يغطي التحليل المدة من 1 كانون الثاني 2010 إلى 31 كانون الأول2023، ويشمل 1412 وزيراً للتعليم من 211 نظاماً تعليمياً.
المصادر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، و Neundorf et al. (2023) بشأن مؤشر الديمقراطية الليبرالية

يوجد اعتقاد بأنّ وزراء التعليم أكثر عرضةً للاستبدال من بقية الوزراء، مع أنّ الأدلة على ذلك مختلطة. يمثل الاحتفاظ بالوزراء في أثناء التغييرات والتعديلات الوزارية مؤشراً على الأهمية المُتصوّرة للحقائب الوزارية. ففي الأرجنتين، بين عامي 1983 و2013، كان متوسط مدة الخدمة في المنصب 31 شهراً لوزير الخارجية و21 شهراً لوزير التعليم. وفي التعديلات الحكومية التي جرت بين عامي 1947 و2012 في اليابان، تمّ الاحتفاظ بوزيري المالية والشؤون الخارجية لأكثر من 50٪ من الوقت، بينما تمّ الاحتفاظ بوزيري التعليم والبيئة 30٪ فقط من الوقت (Dowding and Dumont, 2015). إلا أنّ تحليل حالة وزراء دول الاتحاد الأوروبي لم يفضِ إلى النتائج نفسها (Perez and Scherpereel, 2017). يدعم هذا التحليل الفرضية القائلة إنّ ارتفاع معدلات الدوران يترافق مع تراجع مستويات السيطرة الوزارية.

يظهر تحليل قاعدة بيانات تشمل 1412 وزيراً للتربية والتعليم العالي من 211 نظاماً تعليمياً منذ عام 2010 تمّ تجميعها لصالح هذا التقرير أنّ متوسط أعمار الوزراء 53 عاماً، وأنهم من ذوي التعليم العالي (74٪) منهم يمتلكون شهادة دراسات عليا) ومن الذكور (73٪). وامتلك 23٪ منهم خبرةً سابقة في التدريس في المدارس الابتدائية والثانوية. وكان متوسط مدة خدمة الوزراء الذين اكتملت ولايتهم في هذه المدة البالغة 14 عاماً سنتين وثلاثة أشهر فقط (**الجدول 6-1**). وكانت مدة خدمة الوزراء أطول قليلاً (بـ 7 أشهر) إذا كانوا من الإناث، ويمتلكون خبرة تدريس سابقة في المدارس الابتدائية أو الثانوية (بـ 5 أشهر)، ويمتلكون شهادة دراسات عليا (بـ 4 أشهر). ومن بين الدول المصنّفة وفقاً لمؤشر الديمقراطية الليبرالية، كانت مدة خدمة وزراء الدول الواقعة ضمن الثلث الأعلى هي الأقصر (سنة و11 شهراً) بينما حصل على أطول مدة خدمة وزراء الدول الواقعة ضمن الثلث الأقل (سنتان و5 أشهر). وكان احتمال البقاء في هذا المنصب الوزاري 79٪

لمدة سنة واحدة، و49٪ لمدة سنتين، و33٪ لمدة ثلاث سنوات **(الشكل 6-3).**

يمتلك الوزراء في أوروبا وأمريكا اللاتينية بعض الخصائص الفريدة، فهم الأصغر سناً (49 عاماً)، مع أنّهم منحدرون من الإقليم ذي النسبة الأعلى للسكان الذين تزيد أعمارهم عن 65 عاماً؛ ويزيد متوسط أعمار الوزراء في شمال أفريقيا وغرب وآسيا بنحو 10 سنوات (58 عاماً). ومتوسط مدة خدمتهم هو الأقصر (سنتان) وهي تقل بأربعة إلى خمسة أشهر مقارنةً بأمريكا اللاتينية والمحيط الهادئ، وأوقيانوسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومن المحتمل جداً أن يكونوا من الإناث (41٪)؛ وفقط 7٪ من الوزراء في شمال أفريقيا وغرب آسيا هم من النساء.

من المرجح أن يمتلك الوزراء في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (32٪) وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (30٪) خبرة تدريس سابقة في المدارس الابتدائية أو الثانوية. في مقابل ذلك، فإنّ الوزراء في وسط وجنوب آسيا، وشرق وجنوب شرق آسيا، وأوروبا وأمريكا الشمالية يملكون أقل احتمال امتلاك مثل هذه الخلفية في التعليم (16-18٪).

كما يميل وزراء التعليم العالي ليكونوا أكبر سناً قليلاً (56 مقابل 52 عاماً)، وأكثر تعليماً (82٪ مقابل 72٪ يحملون شهادة دراسات عليا)، والاحتمال الأكبر أن يكونوا رجالاً (79٪ مقابل 72٪) وأقل احتمالاً أن يمتلكوا خبرة تدريسية في التعليم الابتدائي والأساسي (14٪ مقابل 32٪).

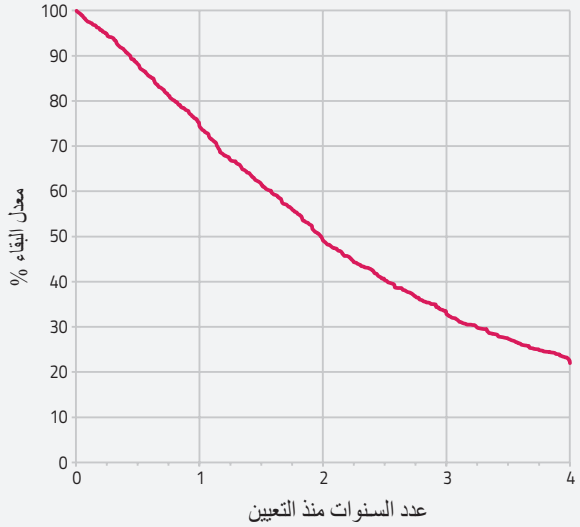
كان التغيّر في خصائص الوزراء بطيئاً في هذه المدة. بمقارنة الوزراء المعينين في المدة 2010-2013 مع هؤلاء المعينين منذ عام 2020 لا نجد أي تغيرات في العمر المتوسط (من 52 إلى 53 عاماً) وفي نسبة حملة شهادة الدراسات العليا (من 71٪ إلى 70٪). بينما وُجدت زيادة طفيفة ملحوظة في النسبة المئوية للوزراء ذوي الخبرة التدريسية (22٪ إلى 25٪). وكانت أعلى نسبة تغيّر هي في حصة النساء (من 23٪ إلى 30٪).

مقارنةً مع بقية الوزراء، يمتلك وزراء التعليم ملف خبرة تعليمية ومهنية مختلفاً، فقد قارن تحليلٌ لمدة الخدمة الوزارية غطى مدةً زمنية أطول (1990-2021) ونطاقاً جغرافياً أضيق (128 دولةً) مقارنةً مع التحليل في هذا التقرير بين وزراء التعليم والصحة والمالية. أظهر هذا التحليل أنّ ثلث الوزراء لم يكن لديهم خبرة سياسيةً سابقة، وكان من المحتمل أكثر أن تُكلف النساء بمهام وزارة التعليم (20٪) والصحة (25٪) مقارنةً بالمالية (8٪)، وجاء معظم وزراء التعليم من خلفيات بحثية أو تعليمية عليا (39٪ مقارنةً بفقط 14٪ بين وزراء المالية)، بينما عمل قليلٌ منهم معلماً في العقد السابق لتفرغه للعمل السياسي (6٪)، وهي نسبة مئوية أقل بكثير من نتيجة هذا التقرير

الشكل 3.6:

في غضون سنتين من تعيينهم، ترك 51٪ من وزراء التعليم العمل

احتمال بقاء وزير التعليم في عمله، حسب الوقت المنقضي منذ التعيين



ملاحظة: يغطي التحليل المدة من 1 كانون الثاني 2010 إلى 31 كانون الأول 2023 ويشمل 1412 وزير تعليم من 211 نظاماً تعليمياً.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig6_3

المصدر: فريق تحليل تقرير GEM

ومن المحتمل أن يكون هذا الأمر مرتبطاً باختلاف المدة الزمنية المرجعية. ويميل وزراء المالية ليكونوا قد شغلوا وظائف مكتبية (وظائف ذوي الياقات البيضاء) في القطاع الخاص (37٪ مقارنةً بـ 4٪ بين وزراء التعليم) أو كانوا رؤوساء تنفيذيين (14٪ مقارنةً بـ 3٪ بين وزراء التعليم.) وشغل نحو واحد من كل خمسة وزراء تعليم وصحة وظائف مكتبية في القطاع العام. كما كانت الخلفية التعليمية لوزراء التعليم متباينة في حين درس 47٪ من وزراء الصحة الطب ودرس 65٪ من وزراء المالية الاقتصاد أو الإدارة **(الجدول 6-2).**

إنّ مغادرة الوزراء العمل استجابةً للمقتضيات السياسية تهدد استقرار العمل لا محالة، مع صعوبة البرهان على ذلك. فقد وجد تحليلٌ لمشاريع البنك الدولي التعليمية بين عامي 2000 و2017 في 114 دولةً ارتباطاً سلبياً قوياً بين معدل دوران الوزراء وأداء المشاريع، فقد ارتبطت الزيادة بمقدار انحراف معياري واحد في عدد وزراء التعليم في أثناء تنفيذ المشروع بتراجع احتمال إيجاد نتيجة المشروع «مرضية» بـ 11 نقطةً مئوية (Bedasso, 2024).

الجدول 2.6:
وزراء التعليم والصحة والمالية، حسب خصائص الخلفية، 1990-2021

	التعليم	الصحة	التمويل
العدد	1,981	1,530	1,196
لا توجد خبرة سياسية سابقة	37	33	40
الإناث	20	25	8
المهنة السابقة (٪)			
بحث أو تعليم عالي	39	15	14
حزب سياسي	6	7	5
طبيب أو رعاية صحية	2	27	1
رئيس تنفيذي	3	5	14
قطاع خاص، موظفون إداريون	4	5	37
قطاع عام، موظفون إداريون	19	19	4
معلم	6	2	0
قاضٍ أو محامٍ	5	4	4
منظمة غير حكومية	2	3	2
نقابة عمالية	2	2	1
التعليم (٪)			
الطب	5	47	1
علوم إنسانية أخرى	12	3	2
القانون/ الحقوق	14	11	11
الاقتصاد/الأعمال/الإدارة	15	13	65

ملاحظات: البيانات مستقاة من 128 دولة، وتشمل العينة الدول التي تتوفر لها بيانات كاملة عن الخبرة السياسية والمهنة والخلفية التعليمية.
المجموع الكلي لا يصل إلى 100٪.
المصدر: Source: Nyrup et al. (2023)

غالبا ما يبدأ وزراء التعليم أداء أدوارهم (من) دون إعدادٍ جيد لتولي مسؤولياتهم ومفتقدين إلى العوامل الممكنة للقيادة وصنع النجاح. ففي كندا، بين عامي 2000 و2016، كان هناك 81 وزير تعليم في المقاطعات وبمتوسط مدة خدمة تقل قليلاً عن سنتين. واعترف خمسة وزراء سابقين تمت مقابلتهم أنّهم لم يكونوا مُعدين جيداً لوظيفتهم. وفي بداية ولايتهم، تم تدريبهم في مجال التواصل وتلقوا إحاطاتٍ ومعلومات حول التشريعات والموازنات، إلا أنّ المنصب افتقد إلى الوصف الوظيفي. ولقد كانوا مُثقلين بحجم عبء العمل والجهات الفاعلة المتنوعة التي كان عليهم التفاعل معها: إدارات التعليم، وأعضاء الأحزاب السياسية وزملائهم في مجلس الوزراء، ودافعي الضرائب، والطلاب، والمعلمين، والوالدين، ومجالس المدارس، والمنظمات المجتمعية. كما أشاروا إلى أنّهم الممثل الوحيد لحقيبةٍ وزارية عالية المخاطر وهذا ما سبب لهم القلق. تطلّب عدم توفر البيانات الجيدة وتضارب الآراء مع مسؤولي الإدارات أو بقية أعضاء الحزب الوصول إلى تسويةٍ سياسية من أجل اتخاذ القرارات. تمثلت إحدى الملاحظات الإيجابية في أنّ تشكيل المفوضيات أو لجان التدقيق ساعد في التخفيف من تصورات التحيّز أو التأثير السياسي (Rouble, 2018, 2019).

> يجادل الوزراء في أنّه يصعب عليهم أن يجدوا الوقت اللازم لممارسة القيادة

يجادل الوزراء في أنّه يصعب عليهم أن يجدوا الوقت اللازم لممارسة القيادة. ففي الدنمارك، وجد تحليلٌ لظروف العمل أنّ الوزراء في جميع القطاعات، بما في ذلك التعليم، يعملون نحو 70 ساعةً أسبوعياً، ويمضون غالبية وقتهم في الاجتماعات، والإعداد والعمل السياسي في الحزب، ما ترك القليل من الوقت لابتكار الإستراتيجيات أو السياسات (Pedersen et al., 2018). وفي فنلندا، استُخدم نموذجٌ جديد للإدارة العامة في محاولةٍ لتحويل صنع القرارات الإستراتيجية والأهداف ذات الأولوية القصوى

الإطار 1.6:

ينبغي على الوزراء قيادة التحالفات وتغيير آراء الجمهور من أجل تحقيق أهدافهم الأساسية

توفر الروايات الشخصية بعض الرؤى بشأن مختلف إجراءات الموازنة التي يتعين على الوزراء القيام بها في إطار سعيهم لإصلاح أنظمة التعليم، وغالباً ما تؤكد هذه الروايات على أهمية بناء التحالفات وإدارة العلاقات. ينبغي تفسير ما يقوله الوزراء عن ولايتهم وإنجازاتهم بحذر، مع أنّ أقوالهم توضيحية، إذ لا يستطيع السياسيون أنّ يكشفوا كلياً عن معتقداتهم الحقيقية. ومن الصعب التحقق من ادعاءاتهم بنجاح جهود الإصلاح أو استدامتها.

في دلهي، الهند، أطلق نائب رئيس مجلس الوزراء مانيش سيسودا، الذي تولى مسؤولية التعليم بين عامي 2015 و2023، إصلاحاً لتعزيز التعليم العام استجابةً لتزايد اختيار الوالدين الأثرياء لمزودي التعليم من القطاع الخاص، وكان الهدف تغيير ثقافة الأداء (Aiyar et al., 2021). تمّ رفع مستوى السلطة التقديرية المالية ومنح الحرية في تعيين مديرين عقاريين لإدارة البنية التحتية المدرسية من أجل تمكين مديري المدارس وكسب ثقتهم. وتمّ دعم مديري المدارس الذين قدموا وثائق رؤية لمدارسهم لتحويلها إلى مدارس نموذجية (Sisodia, 2019).

وفي سيراليون، بنى ديفيد سينجيه، وزير التعليم الأساسي والثانوي بين عامي 2019 و2023، تحالفاً للتغلّب على حظر التحاق الفتيات الحوامل بالمدارس عبر إشراك وسائل الإعلام التقليدية والإلكترونية. وركّز عمله في المناصرة على تغيير تصوّر كثيرٍ من أصحاب المصلحة الوطنيين بأنّ المانحين الخارجيين هم من قاد النقاش، إذ شكّلت الوزارة قوة عمل أسهم فيها شركاء التنمية الخارجيون بالأبحاث من أجل إقناع أعضاء مجلس الوزراء. وبمجرد رفع الحظر، تمّ إشراك مجموعات المصلحة ومنظمات المجتمع المدني للإشراف على التغيير، مع استمرار التواصل مع معارضي هذه السياسة (Sengeh, 2023).

وفي البيرو، عقد خايمي سافيدرا، وزير التعليم بين عامي 2013 و2016 شراكةً مع مختبر عبد اللطيف جميل لمكافحة الفقر في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا لإجراء تقييماتٍ دقيقة للبرامج العامة. وتمت إدارة إصلاح المناهج الدراسية بوساطة عملية تشاور وطني استمرت أربع سنوات بهدف جمع الأفكار والدعم من المجتمع المدني والخبراء والمعلمين، إذ كان دور الوزارة في دعم المعلمين أساسياً. وضَمِن التواصل المكثّف تواصلاً قوياً مع قادة الرأي الإعلامي ودعم الرأي العام، الذي أدى دوراً مهماً في المفاوضات حول مخصصات التعليم في الموازنة التي تمت مع الرؤساء المتعاقبين (Saavedra, 2022).

ومناصب المشورة إلى موظفيهم. استناداً إلى المذكّرات والمقابلات مع 28 من الوزراء وكبار المسؤولين، بما في ذلك 3 منها مرتبطة بالتعليم، وجدت دراسةٌ أنّ وثائق الإستراتيجية استغرقت وقتاً أطول بكثير من مدة الولاية الوزارية العادية، ما جعل دور الوزراء أقل حيويةً في صياغتها (Tiili, 2008). وقدّم بعض وزراء التعليم رؤاهم بشأن الإجراءات ذات الأولوية التي قاموا بها، والتي كانت ضروريةً لتحقيق التغيرات والتحسينات المرغوبة في السياسة **(الإطار 6-1)**.

يستلهم الوزراء الساعون لطرح رؤاهم التعليمية حقيقةً من نماذج الدول الأخرى ويسعون للتعلّم منها، فقد جذبت الدول التي قدمت أداءً جيداً في بعض أبعاد التقييمات الدولية واسعة النطاق كثيراً من الانتباه على مرّ العقدين السابقين، الأمر الذي شجع عمليات استعارة السياسات. وقد تمّ انتقاد هذه العمليات بكونها سطحيةً في كثيرٍ من الأحيان (Steiner-Khamsi, 2006). لكن عندما نُفّذت مع مراعاة دقيقة للسياق، أسهمت في إلهام التغيير. وتناولت إحاطة تاريخية لتطور نظام التعليم في اليابان وجمهورية كوريا كيفية رؤية القادة السياسيين التعليم مفتاحاً لعملية النهضة الوطنية. شهدت اليابان ضغوطاً قوية لتبني الهياكل المدرسية والجامعية الموجودة في الولايات المتحدة على نطاقٍ واسع في السنوات التي أعقبت الحرب. وعقب جدلٍ عام كبير، تفاوضت وزارة التعليم مع نقابات المعلمين حول المقاربات المناسبة للسياق الوطني، مثل تقييم أداء المعلمين. وفي جمهورية كوريا، في الخمسينيات، أرسل الرئيس أكثر من 100 من أعضاء هيئة التدريس في جامعة سيؤول الوطنية لدراسة تجارب الولايات المتحدة الأمر الذي قاد إلى تقديم مقترحات إصلاح التعليم التي تمّ تعديلها في نهاية المطاف (Crouch and Spindelman, 2023).

إلى جانب الوزراء، يقود رؤساء الحكومات المحلية في كثيرٍ من الدول سلطات التعليم. ففي إيطاليا، يظهر تحليلٌ باستخدام 1211 انتخاباً بلدياً مغلقاً بين عامي 2000 و2015 أنّ رؤساء البلديات الذين امتلكوا ما لا يقل عن شهادة جامعية أو تقنية زادوا الاستثمار العام بـ 3 نقاط مئوية، مع تخصيص نقطةٍ مئوية للتعليم على وجه التحديد، مقارنةً بنظرائهم الأقل تعليماً (Mitra, 2023). وفي البرازيل، كانت المدارس الابتدائية العامة الموجودة في البلديات التي يقودها محافظون حاصلون على تعليمٍ عالٍ تمّ انتخابهم في انتخابات متقاربة جرت بين عامي 2000 و2008 ذات صفوف أصغر حجماً ووظّفت نسبةً أعلى من المعلمين الحائزين على شهادة التعليم الثانوي. إلا أنّ هذا الأمر لم يُترجم بزيادة معدلات الالتحاق بالمدارس أو تخفيض معدلات التسرّب منها (Bastos and Sánchez, 2024).

يمكن للمشرعين القيادة عبر ممارسة وظائفهم

يمكن للبرلمانيين أن يكونوا قادةً أساسيين من خلال ممارسة مسؤولياتٍ حيوية: التشريع، والدعوة والمناصرة، وتحديد التمويل العام، ومراقبة إجراءات السلطة التنفيذية، وتمثيل ناخبيهم. في مقاطعة كيبك الكندية، وكجزءٍ من إصلاح التعليم في عام 1997، ترأست لجنة التعليم تحقيقاً حول معدلات إكمال التعليم الثانوي، وعقدت جلسات استماع عامةً بشأن مشروع القانون. وارتكزت هذه التدخلات على الإجماع الاجتماعي على الحاجة إلى سياسة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، واستقلالية المدارس والمحافظة على مجالس المدارس (Bégin-Caouette, 2010).

> يحدد المشرعون كيف تتم صياغة إصلاحات التعليم وتصوّرها عندما يناقشون القوانين

يحدد المشرعون كيف تتم صياغة إصلاحات التعليم وتصوّرها عندما يناقشون القوانين. ففي الصين، استخدمت الهيئات الحكومية مؤتمر الشعب الوطني والمؤتمر الاستشاري السياسي الشعبي الصيني بين عامي 1983 و2007 لبناء تحالفات سياساتية بمشاركة إعلامية كافية، من أجل تعديل القوانين ومقترحات السياسات، ولزيادة إنفاق الحكومة المركزية على التعليم الإلزامي (Lü et al., 2020). وفي الهند، جرت مناقشة مكثّفة للتعديل الثاني على قانون الحق في التعليم لعام 2009 الذي أعطى الولايات الحق باتخاذ القرارات بشأن الاحتفاظ بالأطفال في الصفوف الخامس والثامن في كلٍّ من مجلس النواب ومجلس الشيوخ. صوّر الوزراء ومؤيدو التعديل مشكلة ضعف التعلّم على أنّها تراجع مستويات الجهود المبذولة من الطلاب والمعلمين، بينما جادل عددٌ قليل منهم، على سبيل المثال، بأنّ ضعف المرافق أو مساءلة الوالدين هو السبب الرئيس (Kumar and Sharma, 2021).

وفي تركيا، كان تأثير لجان التعليم في مشاريع القوانين الحكومية بين عامي 2011 و2015 أكبر عندما استخدمت صلاحياتها الرقابية، وتشاورت مع الرعاة من الوزراء وأصحاب المصلحة (Bektas, 2023). وفي المملكة المتحدة، أشار أعضاءٌ من حزب المحافظين إلى المدارس الحكومية الانتقائية («القواعد») في النقاشات البرلمانية بشكل دائم على أنّها «مدارس جيدة» وجادلوا لصالحها مدعين أنّها دعمت الحراك الاجتماعي، وتمثل تعبيراً مشروعاً عن الخيارات الوالدية (Bainbridge et al., 2022).

وفي البرازيل، بين عامي 1995 و2020، كان 33 من بين 61 قانوناً تعليماً تمّ العمل بها قد أُعد بمبادرة من الحكومة. كما تدخّل الكونغرس بقوة من خلال التعديلات والمفاوضات مشدداً على استمرارية واستقرار السياسات العامة بشأن تمويل التعليم وتقييم التعليم العالي. وفي عام 2005، في أثناء المفاوضات بين السلطتين التنفيذية والتشريعية حول تمويل التعليم الأساسي، تمّ تضمين التعديلات التي تقدم بها البرلمانيون في النصوص القانونية. لكن فيما عدا هذه التدخّلات، شدّد عددٌ قليل من البرلمانيين على افتتاح مدارس اتحادية في دوائرهم الانتخابية (Gomes and Martins, 2016).

يعتمد أعضاء البرلمان على لجان التحقيق من أجل رفع الوعي ومساءلة الحكومة (Keppel, 2023). لكن تشعر الوحدات البرلمانية بشكلٍ عام أنها مقيدة في قيادة الرقابة المالية. وفقاً لمسح الموازنة المفتوحة، في 69 من أصل 117 دولةً، تقوم السلطات التنفيذية بتحويل التمويل بين الوزارات أو الإدارات من دون تفويضٍ من السلطة التشريعية (IBP, 2019).

تعتمد قدرة الهيئات التشريعية على أداء وظائفها بفعالية على القدرات والحوافز والأدوار في عمليات رسم السياسات، التي تتباين كثيراً عبر العالم (Barkan, 2009; IADB, 2006). وتحدد التصميمات الدستورية، والتطور التاريخي للسلطة التنفيذية، والقواعد الداخلية الحاكمة للبرلمان طبيعة العلاقات والديناميات بين السلطتين التشريعية والتنفيذية (Ishiyama, 2024).

وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ترتبط الرقابة التشريعية الضعيفة نسبياً بارتفاع معدل دوران المشرعين واستقلاليتهم المحدودة عن السلطة التنفيذية (Ambasa et al., 2022; Opalo, 2019)، وأيضاً مع المحسوبية. ففي غانا، أظهرت استجابات 80 من أصل 275 عضواً في البرلمان في عام 2016 أنّ المواطنين توقعوا منهم التركيز أولاً على احتياجاتهم مثل دفع الرسوم الدراسية، وبناء المساكن للمعلمين، وتوسيع توفير المنح الدراسية وتوفير الكتب المدرسية. وقد أدى هذا التركيز إلى الحدّ من الوقت المتاح لأداء الواجبات الأساسية، ما قاد إلى التغيّب وأعاق الرقابة (Zackaria and Appiah-Marfo, 2022). ويقيّم الناخبون الكينيون ممثليهم التشريعيين بالدرجة الأولى على أساس الخدمة المباشرة في دوائرهم الانتخابية (Opalo, 2020). فقد عقدت لجنة التعليم والبحث أكثر من 300 اجتماعاً خلال المدة 2014 – 2020، وجاءت بالمرتبة السادسة بعد لجان الاستثمار العام، والحسابات العامة، والأراضي، والمالية والتخطيط الوطني، والبيئة والموارد الطبيعية. وأنفقت اللجنة نصف وقتها على أنشطة الرقابة. إلا أنّ تفضيل الناخبين الخدمة المباشرة في الدوائر الانتخابية تسبب بتراجع تركيزها على العمل المتعلق بالسياسات (Opalo, 2022). وفي نيجيريا، يفضل المشرعون عضوية اللجان التي توفر لدوائرهم الانتخابية الوصول إلى الخدمات مثل التعليم والصحة والنفط والغاز (Demarest, 2021).

كما تبين أنّ لجنس أعضاء البرلمان أهمية بالنسبة لجهود سياسات التعليم ومتحصلاتها. فوفقاً لتحليل بانل لمدة 30 عاماً، حسّن وجود عددٍ أكبر من النساء في البرلمان معدلات إكمال التعليم الابتدائي بشكلٍ ملحوظ (Dutta and Maus, 2021). ووجد تحليل

لأولويات سياسات المشرعين في هونغ كونغ، الصين، بين عامي 1970 و2012 أنّ احتمال قيام الإناث من المشرعين بتقديم مشاريع قوانين حول التعليم كان أكبر بمرتين مقارنةً بالمشرعين الذكور (Tam, 2017). كما بيّن تحليل شمل 19 دولةً عضواً في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بين عامي 1960 و2015 أنّ زيادة نسبة الإناث بين المشرعين بنقطة مئوية واحدة زاد الإنفاق العام على التعليم كنسبةٍ من الناتج المحلي الإجمالي بـ 0.1 نقطة مئوية (Chen, 2021).

> حسّن وجود عددٍ أكبر من النساء في البرلمان معدلات إكمال التعليم الابتدائي كثيراً

وأكد تحليل شمل 283 عضواً في الاتحاد البرلماني الدولي على حاجة الأعضاء الجُدد إلى اكتساب مهارات تحليل الموازنات وتلقي التدريب الأولي والتطوير المهني المستمر (IPU, 2017). يمكن أن يُحسّن التدريب الأولي إحساس البرلمانيين بالفعالية والثقة بالنفس. كما تشمل المعارف القيادية الضرورية المعرفة التقنية، والمعرفة المفاهيمية، والقدرة على نقل الدروس المستفادة من مسألة إلى مسألة أخرى. كما تتطلّب تنمية القيادة السياسية التركيز على الحياة السياسية اليومية، والتعلّم المنظم، والممارسة المدروسة للمهارات الجديدة والتأمل (Hartley, 2014).

تتأثر توجّهات التعليم بعدد كبيرٍ آخر من الفاعلين

لا تقتصر ممارسة القيادة في التعليم على القادة السياسيين عبر مناصبهم في السلطة، وإنما تشمل أيضاً أصحاب مصلحة متنوعين يتأثرون بالتعليم وينفذون السياسات أو يهتمون بأهداف التعليم.

تمارس جماعات المصلحة القيادة في التعليم

يمثل المعلمون والطلاب وأصحاب العمل أصحاب مصلحة يتفاعلون مع الحكومة ويحاولون التأثير في أولويات التعليم.

يمكن أن تقود نقابات المعلمين التغيير لكن غالباً ما تُصوّر بأنها مقاومة له

تختلف نقابات المعلمين – وهي منظمات جماعية تمثل المصالح المهنية للمعلمين – من حيث الحجم والنطاق ودرجة مركزيتها وأهدافها ومستوى تمثيلها. وغالباً ما يتم استخدام تأثيرها السياسي القوي لمجابهة الإصلاحات (Chambers-Ju, 2024; Moe and Wiborg, 2017; Paglayan, 2019). وهي تؤثر في سياسات التعليم من خلال الضغط، والمفاوضات الجماعية، والإضرابات.

في بعض الدول، تؤثر هذه النقابات في قرارات توظيف المعلمين وترقيتهم ونقلهم. وبصفتها تمثل أكبر تجمع مهني لموظفي الخدمة المدنية، تستطيع النقابات التأثير في الانتخابات.

غالباً ما اتُهمت النقابات بأنها تعبر عن مصالح خاصة وتعارض التغيير (Schneider, 2022). ففي الإكوادور، وسّعت الإصلاحات التي حصلت بين عامي 2006 و2017 نطاق التعليم، وحسّنت متحصلات التعلّم في مواجهة معارضة النقابات (Schneider et al., 2019). ومع ذلك كانت النقابات شريكاً مهماً في الإصلاحات الموجّهة نحو الجودة. ففي تشيلي، كانت هذه النقابات من أبرز الداعمين للإصلاحات المصممة لتعزيز الكفاءة ومكانة مهنة التعليم (Mizala and Schneider, 2020). وفي المكسيك، تفاوض كثيرٌ من حكومات الولايات بنجاح مع نقابات المعلمين لضمان تنفيذ إصلاح مهنة التعليم في عام 2015 (Coyoli, 2024).

> غالباً ما كانت النقابات تُتهم بأنها تعبر عن مصالح خاصة وتعارض التغيير

يتم تحقيق تحسين ظروف العمل وجودة التعليم على أفضل وجه عندما يتكامل العمل من أجل هذين الهدفين معاً. في البنجاب، الباكستان، عارض المعلمون محاولة الحكومة إدخال اللغة الإنكليزية كوسيلةٍ في التدريس واضطروا بعدها إلى التراجع، الأمر الذي يشير إلى الضرورة الحاسمة لإشراك المعلمين في مرحلة تصميم التغييرات العميقة. وفي الهند، حصل إصلاحٌ يهدف إلى إدخال التعلّم القائم على الأنشطة دعم المعلمين الذين شاركوا في عمليات تصميمه واختباراته الأولية (Aslam et al., 2020).

من الضروري أن تتعاون الحكومات مع نقابات المعلمين كونهم يمثلون من سيقوم بتنفيذ هذه الإصلاحات ويمتلكون تصوّراتٍ ميدانية فريدة عن احتياجات التعليم وأولوياته. وسيؤدي إشراكهم إلى تخفيف التوتر والنزاع إذ يمكن للأطراف المعنية العمل للوصول إلى الهدف المشترك وهو تحسين التعليم والتعلّم. وفي عام 2021، وكجزءٍ من مسح عالمي شمل 128 ممثلاً نقابياً، أفاد 37٪ منهم أنّ الحكومات كانت دائماً أو غالباً تستشير النقابات بشأن سياسة التعليم. وكان من المرجح أنّ النقابات التي لديها تصوّراتٌ لعلاقاتٍ تعاونية وداعمة مع الحكومات ستكون أيضاً راضيةً عن رواتب المعلمين وظروف عملهم (Thompson, 2021). وفي فنلندا، تتابع نقابة المعلمين تعاونها مع الحكومة من خلال مقاربةٍ تعاونيةٍ جداً (Nivanaho and Thrupp, 2023).

دافعت النقابة عن قضايا مرونة المعلمين واستقلاليتهم والمؤهلات الأكاديمية العالية، وقد دعم هذا التشديد إرساء علاقة قائمة على الثقة (Sahlberg, 2021).

يتمثل أحد الانتقادات للنقابات في بعض الدول بضعف نطاق تأثيرها في السياسة بسبب ضعف قدراتها على صياغة مقترحات سياساتية موثوقة. فقد جادل تحليلٌ لأكبر منظمات المعلمين في إندونيسيا بأنّها امتلكت تأثيراً هامشياً في الجدل حول المعايير المهنية والتدريب والتقييم؛ بسبب محدودية قدراتها التقنية (Chambers-Ju et al., 2022). وفي تونس، دعا إضراب للمعلمين في عام 2023 أعضاء النقابة إلى حجب العلامات بدلاً من مغادرة القاعات الصفيّة أو المشاركة في احتجاجاتٍ عنيفة. لكن، أظهرت المقابلات مع مشاركين شككوا في طبيعة التوجّه الإستراتيجي للنقابة، كما عبّروا عن قلقهم بشأن اتهامات المحسوبية وعدم احترام الإجراءات الديمقراطية ضمن منظمتهم التي قوّضت ثقتهم بالنقابة بوصفها قائداً للتغيير (Sobhy, 2024).

يمكن، لذلك، دعم ممارسة القيادة من خلال التطوير المهني للقدرات، إذ يمكن للنقابة، بل يجب عليها، أن تؤدي دوراً مهماً فيه. تعمل منظمة التعليم الدولية Education International بدعمٍ من مؤسسة جاكوبس على تنفيذ مشروعٍ بالتعاون مع النقابات الوطنية من البرازيل وكولومبيا وساحل العاج وغانا وماليزيا وجمهورية كوريا وسويسرا لتطوير الممارسات الصفيّة الفعّالة المتعلقة بالتقييمات التكوينية ونشرها بهدف إثراء تحسين السياسات الوطنية (Campbell et al., 2022).

دفعت اتحادات الطلاب نحو إحداث تحوّل في التعليم

تستخدم اتحادات الطلاب النشاط السياسي للمطالبة بالمساءلة في التعليم. ففي مؤسسات التعليم العالي، غالباً ما تتبنى اتحادات الطلاب قضايا تمثيل الطلاب وحقوقهم؛ الأمر الذي يمكّنها من الدفاع عن مصالحهم بشكلٍ أفضل بما في ذلك جودة التعليم، والوصول إليه، وتقديم الرعاية الاجتماعية. إلا أنهم يعملون أيضاً مع جهاتٍ فاعلة أخرى للمطالبة بأهداف أوسع مثل العدالة الاجتماعية والإصلاح السياسي (Klemenčič, 2024).

تميل اتحادات الطلاب للدعوة من أجل الحق في التعليم ميسور التكلفة، فقد عمل اتحاد طلاب كل-أفريقيا مع الطلاب في جنوب أفريقيا في حملة «يجب تخفيض الرسوم الدراسية» #FeesMustFall الداعية من أجل تكافؤ الوصول إلى التعليم العالي (Kodjie et al., 2024). كما قدّم الاتحاد الوطني لطلاب غانا، بصفته عضواً في التحالف ضد الاستغلال التجاري للتعليم، عريضةً إلى البرلمان مطالباً بزيادة ميزانية التعليم العام (Adonteng et al., 2024). وفي سيريلانكا، شدّد النشاط السياسي للطلاب على المحافظة على استمرار العمل بسياسة التعليم المجاني المعمول بها منذ الأربعينات من القرن العشرين، معارضاً خصخصة التعليم العالي ومشجعاً قضايا رعاية الطلاب مثل جودة المرافق، والوجبات الغذائية والمخصصات المالية الشهرية (Dulanjana, 2024). في بعض الحالات، يركّز النشاط الطلابي على مسألة الشمول. ففي سنغافورا، تتوافق حركة دعم الطلاب المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي والمتحولين جنسياً مع نظام القيم بشأن احترام العائلة والمجتمع، وتحاول منع الاستقطاب (Reza and Goh, 2024). كما يتعاون التحالف الوطني للتعليم في زامبيا مع الاتحاد الوطني لطلاب زامبيا من أجل تأسيس شبكة الطالبات التي تسعى إلى دعم المساواة الجنسانية عبر زيادة تمثيل الإناث في المناصب القيادية. وفي العام الدراسي 22/2021، انتخبت جامعة كوبربيلت أول رئيس لها من الإناث، في حين يوجد نائبات رئيس لاتحادات الطلاب في جامعة زامبيا وكلية إيفلين هوون (Zambia National Education Coalition 2023).

ينشط الطلاب في أدوار المساءلة في التعليم التعالي، إذ يتعاون اتحاد الطلاب الأوروبيين وأعضاؤه لتطوير سياسات وأدوات لضمان الجودة في التعليم العالي الأوروبي. كما ألزمت الأدلة والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضمان الجودة بمشاركة الطلاب في ضمان جودة التعليم العالي الخارجي والداخلي (Darmanin et al., 2024). وفي التشيك، يوجد حضورٌ قوي للطلاب على مستوى الجامعات، وهو مدعوم من التشريعات الوطنية التي تمنحهم ما لا يقل عن ثلث المقاعد في جميع المجالس الأكاديمية على مستوى الكليات والجامعة (Hammerbauer et al., 2024).

يمكن أن يؤثر التدخّل السياسي في فعالية اتحادات الطلاب، ففي كينيا، نقل قانون الجامعات (المعدّل) لعام 2016 مسؤولية اختيار أعضاء مجلس الطلاب في الاتحادات الطلابية من عملية انتخابية إلى عددٍ قليل من المندوبين، حيث مكّنت هذه العملية الإدارات الجامعية من التأثير في عضوية المجالس الطلابية وتقليص مجال النشاط الطلابي. وفي حين كانت منظمة الطلاب السابقة في جامعة نيروبي قادرةً على وقف المحاولات المستمرة لرفع الرسوم الدراسية، اقتصرت إمكانية جمعية الطلاب الجديدة المعينة سياسياً على عدم زيادتها بأكثر من الضعفين (Ojwang, 2024).

غالباً ما تكون العلاقة بين اتحادات الطلاب والحكومات متوترةً، خاصةً عندما ينخرط الطلاب الناشطون في المطالبات الأوسع نطاقاً مثل تطبيق الديمقراطية والاصلاحات السياسية أو يقودونها. في كثيرٍ من الحالات، يتم قمع هذه الحركات بالعنف ومحاكمة قادتها بتهم إثارة الفوضى السياسية ويتم تصويرهم كمشاغبين.

لكن، عندما تؤدي أنشطتهم إلى تغيير النظام، يتم تقدير قادتهم بوصفهم أبطالاً. ففي بنغلادش، كان للناشطين الطلابيين دورٌ أساسي في حركات اللغة والتعليم والاستقلال التي نشطت في الخمسينات والستينات من القرن العشرين. لكن، لاحقاً، استخدم الحزبان السياسيان الرئيسان فروعهم الطلابية كوكلاء في خصوماتهم السياسية العنيفة، ونفّذت هذه الأذرع أنشطةً إجرامية

الإطار 2.6:

قاد الطلاب الجهود السياسية من أجل تحويل التعليم في تشيلي

في السنوات الثلاثين اللاحقة لاستعادة الديمقراطية في تشيلي في عام 1990 وحتى الاضطرابات الاجتماعية الكبرى في عام 2019، قُدّر حدوث 908 حالة احتجاج طلابية. اكتسبت احتجاجات الطلاب اهتماماً أوسع في عام 2000 أولاً لكنها اكتسبت زخماً في عام 2006 مع ما يسمى «ثورة البطريق» التي قام بها طلاب المدارس الثانوية. واستجابةً لذلك، صدر قانون زاد مخصصات المدارس البلدية بـ 50٪ وهو ما كان يخدم بالدرجة الأولى الطلاب الأكثر حرماناً. كما تمّ اقتراح إجراءاتٍ مثل صيانة الأبنية المدرسية المتداعية، وتقديم وجبات مدرسية مجانية، وتذاكر حافلات. جمعت اللجنة الرئاسية للتعليم 81 من الخبراء والجهات الفاعلة في المجتمع المدني بما في ذلك قادة الطلاب (Donoso and Somma, 2019). وعلى الرغم من هذه الاستجابة، استمرت حركة الطلاب، وأدت إلى اندلاع احتجاجات 2011-12، التي حشدها اتحاد الطلاب التشيليين والتي ركّزت على تمويل التعليم العالي (González, 2020; Wiley, 2013).

سعت الحركة عموماً إلى تحويل التعليم من نموذج بقيادة السوق ورثته الديكتاتورية العسكرية للرئيس أوغوستو بينوشيه إلى حقٍ إنساني اجتماعي في إطار دولة الرفاه. تمثل المكوّن الرئيس للمطالبات بتحسين جودة التعليم العام، وإلغاء المؤسسات الخاصة التجارية، وتوسيع تكافؤ الوصول إلى التعليم العالي وتحسينها، وزيادة قدرات الدولة على تنظيم التعليم العالي وتوجيهه.

تمّ انتخاب قادة الطلاب والناطقين باسم احتجاجات 2011-12 – غابرييل بوريك وكارول كاريولا وجورجيو جاكسون وكاميلا فاليجو – إلى المؤتمر الوطني. وقادوا المناقشات العامة بشأن إدراج مطالبات الطلاب ضمن الأجندات السياسية والتشريعية. كما انضم قادة الطلاب من الحركة إلى الحكومة كمستشارين، وكلّفوا بأدوار رئيسة في الإدارة العامة وشكّلوا أحزاباً سياسية جديدة. في عام 2022، تمّ انتخاب غابرييل بوريك رئيساً لتشيلي، وعيّن أربعة من قادة الاتحاد السابقين في حكومته، وعدداً آخر في مناصب أساسية في الحكومات الوطنية المركزية والمحلية. وهكذا أصبحت المنظمات الطلابية قادرةً على التشكيك في تصوّر الجمهور العام عن دور التعليم في المجتمع، وهو ما قاد إلى نقاشاتٍ وطنية مكثّفة واسعة النطاق حول أهداف المدارس والتعليم العالي (Argomedo et al., 2024; Bellei and Villalobos, 2024). لكن، تمّ الطعن في أحد المطالب الراسخة للحركة، وهو إلغاء ديون الطلاب البالغة 12 مليار دولار، أمريكي، لأنّه سيحقق الفائدة بالمتوسط للأفراد الميسورين مادياً: تقريباً نصف المستفيدين في عام 2023 كانوا من أغنى خُمس سكان البلاد (Sanchez, 2024).

في الجامعات مثل الابتزاز، وكان يتم التسامح معها إن لم يتم تشجيعها (Patwary, 2011) إلى الحد الذي دفع شخصياتٍ بارزة بوضع حدٍّ لهذه الممارسات (Ahmed, 2019). ومع ذلك، استمرت حركةٌ طلابية ذات برامج سياسية واضحة في نشاطها (Jackman, 2022). وتمثّلت إحدى الحملات المتكررة في معارضة نظام الحصص في الوظائف الحكومية الذي هدف بدايةً إلى تكريم المحاربين في حرب الاستقلال عام 1971؛ لكنها استُخدمت لاحقاً كأداةٍ للمحسوبية السياسية. وفي عام 2024، نجحت هذه الحركة بالإطاحة بالحكومة وتمّ تقدير مساهمتها من خلال تخصيصها بمناصب في الحكومة الانتقالية (Alamgir, 2024). كما تمثل الحركة الطلابية في تشيلي حالةً بارزةً للقيادة الطلابية **(الإطار 6-2)**.

> عندما تؤدي أعمالهم إلى تغيير النظام، يتم تقدير قادة الطلاب بوصفهم أبطالاً

تميل منظمات أصحاب العمل إلى تشجيع أجندات المهارات

يهتم قادة الأعمال بصياغة سياسات التعليم من أجل تحسين تنافسية قوة العمل (Peyser, 2024). إذ يثير ضعف إعداد الخريجين لعالم سوق العمل، وفجوات المهارات وعدم تطابقها شكاوى مشتركة من قبل أصحاب العمل. ففي عام 2019، أشار أكثر من 5000 من المتخرجين من كلية هارفارد للأعمال إلى ضعف وتهالك نظام التعليم الابتدائي والثانوي في تعدادهم للأسباب الخمسة الرئيسة لتراجع القدرة التنافسية لمنظمات الأعمال في الولايات المتحدة (Porter et al., 2019). كما يمثل غياب قيادة القطاع الخاص في التعليم هاجساً مشتركاً في كثيرٍ من الدول. يتصوّر ممثلو القطاع الخاص أنّ حل مشكلات قطاع التعليم هي من مسؤوليات الآخرين، مع أنّ منظمات الأعمال هي أول المستفيدين من جودته. ففي الولايات المتحدة، قام فقط 3٪ من أكثر من 1100 مدير منطقة بتصنيف قادة مشاريع الأعمال بأنهم مطلعين جيداً، وصنّف 14٪ منهم هؤلاء القادة بأنهم غير مطلعين على واقع التعليم العام (Rivkin et al., 2014).

في مقابل ذلك، أسهمت الشركات في دول مثل ألمانيا وسويسرا في هذا المجال، داعمةً استمرار نظام تعليم مهني مزدوج من خلال توفير عقود التدريب المهني، وتقييم جودة التدريب وتنظيم الامتحانات (Deissinger and Gonon, 2016). على سبيل المثال، تسهم جمعية أصحاب العمل السويسريين بقوة في تطوير أجندة التدريب ومؤسساته والمناهج الدراسية والتقييمات (ILO, 2020).

> يمكن لأصحاب العمل إثبات القيادة في قطاع التعليم والتدريب من خلال ممارسات التوظيف والاستثمار

يمثل تولي مثل هذا الدور القيادي ثمرة عقودٍ من الاستثمار، ولا يمكن أن يحدث بين عشيةٍ وضحاها. وقد وجدت مراجعةٌ لـ 28 منظمة وطنية لأصحاب العمل والشركات الأعضاء فيها أنّه بالرغم من إعرابها جميعاً عن رغبتها بالمشاركة في أنظمة المهارات، لم يستطع غالبيتها قيادتها بشكلٍ كامل. وشدّدت على الحاجة إلى تحسين إطار العمل القانوني لتنسيق عمل الأنظمة. وبالرغم من مشاركتها في المراحل الأولية لتصميم المشاريع، فقد افتقرت إلى أدوار الإشراف المستمر. تمثل أحد أدوار القيادة الشائعة في كثيرٍ من منظات أصحاب العمل في تأسيس مجالس مهارات القطاع. ففي أوغندا، أسهم اتحاد أصحاب العمل الأوغنديين في عملية تطوير إستراتيجية التعليم والتدريب المهني والفني، وترأس فريق العمل المؤقت لصقل مهارات أوغندا وفريق العمل النهائي لإصلاح البرنامج، وأسس خمسة مجالس للمهارات القطاعية (ILO, 2020). وفي الأرجنتين، سعت عدة محاولات على المستويين الوطني والإقليمي إلى جمع سلطات التعليم وأصحاب المصلحة في القطاع والشركاء الاجتماعيين. وفي مار دي بلاتا في مقاطعة بيونس أيرس، عملت سلطات التعليم مع قطاع بناء السفن على تصميم برامج تدريب تراعي الاحتياجات المحددة. وفي مقاطعة سان خوان، قاد التعاون بين سلطات القطاعين العام والخاص من أجل تحسين تحديد الاحتياجات وتحديث محتوى التعليم إلى عقد اتفاقٍ بين الطرفين (Valdés, 2022).

يمكن لأصحاب العمل إثبات القيادة في قطاع التعليم والتدريب من خلال ممارسات التوظيف والاستثمار. فقد لا تكون عقود التوظيف المؤقتة، على سبيل المثال، مشجعةً على تكوين المهارات (Kalleberg, 2018). وفي حال غياب التأمين المناسب ضد البطالة، تتراجع حوافز العاملين على الاستثمار في المهارات الخاصة بالشركة طالما أنّهم يمكن أن يواجهوا صدماتٍ سلبية كبيرة في حال واجهت الصناعة تحديات (Ahlquist and Ansell, 2023). تميز مقارنةٌ شائعة أيضاً بين تجربة شرق آسيا، حيث تقود مطالب أصحاب العمل تحسينات التعليم، مع تجربة أمريكا اللاتينية، حيث لم تكن المهارات هي قائد التنمية الاقتصادية (Haggard and Kaufman, 2009; Schneider, 2013).

وتحاول بعض منظمات أصحاب العمل القيادة عبر المساهمة في الأبحاث، والمناصرة والأعمال الخيرية، وأحد أمثلة ذلك هو الإشارة إلى الاحتياجات من المهارات المستقبلية. وحذّر تقريرٌ صادر عن المنظمة الدولية لأصحاب العمل الحكومات والشركات بشأن ثماني مهارات حاسمة. وفي ما يتعلق بمهارات معالجة التغيّر المناخي، أعدّت الجمعية الوطنية لأصحاب العمل الكولومبيين بروتوكولاً للممارسات الجيدة وعملت على التنسيق بين المشاريع بشأن التنوّع الحيوي والاقتصاد الدائري (IOE, 2023, 2024). ويدعو تحالف الأعمال العالمي من أجل التعليم، الذي تأسس عام 2012، الشركات لجعل التعليم وحقوق الإنسان والتدريب جزءاً محورياً في إستراتيجياتها البيئية والاجتماعية والحوكمية (GBCE, 2022). ويستخدم كثيرٌ من كبار الشركات مبادرات المسؤولية الاجتماعية للشركات في ممارسة التأثير. ففي الهند، حيث يفرض القانون حداً لإنفاق الشركات على المسؤولية الاجتماعية، يمثل التعليم أولويةً عليا (CSRBOX, 2023; India Data Insights and Sattva, 2024). كما دافعت الجهات الفاعلة الخيرية والتجارية عن المعرفة القاعدية بالقراءة والحساب (Evans and Hares, 2021)، والمنح الدراسية للتعليم العالي (Cosentino et al., 2019)، والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Palumbo, 2022). يرغب الأثرياء في استخلاص الدروس من إنجازاتهم الريادية الخاصة من أجل التأثير في سياسات التعليم (Patil and Brakman Reiser, 2021). لكن، من النادر أن تقدم هذه الأنشطة المتباينة رؤيةً منسجمة بشأن التعليم.

يقود بعض الفاعلين أنظمة التعليم من خلال توليد الأفكار والأدلة

ليس المثقفون مجرد جهة فاعلة أخرى تؤثر في التعليم، إذ يمارس المثقفون العامون تأثيراً سياسياً في مجتمعاتهم من خلال كتاباتهم أو خطاباتهم، ومع التغيّر السريع في وسائل التواصل هذه، تتغير أيضاً أساليب تدخّلهم (McCulloch and Peterson, 2022)، إذ يوفر تفكيرهم «إطاراً مرجعياً» تنهل منه جميع الجهات الأخرى الفاعلة في التعليم. وقد خلصت سلسلة أعدتها اليونسكو لمئة مفكر تاريخي في مجال التعليم من العصور القديمة إلى الوقت الحالي أنهم وفروا الاستمرارية: «مع قليلٍ من المبالغة، يمكن القول إنّها تمثل القالب الذي تُصاغ فيه كل الصيغ الأخرى للفكر (الفلسفي والثقافي والجمالي والتاريخي ... إلخ)». كما أكدت السلسلة أنّ «الفلاسفة والسياسيين وعلماء الاجتماع والعلماء وعلماء الدين والروائيين والمؤرخين والشعراء والكُتاب في كل عصر وثقافة كان لديهم الكثير ليُدلوا به في موضوع التعليم الذي، بدلاً من الالتفاف حوله، قاموا بشكلٍ عام بمقاربته مباشرةً ... ولم يكن هؤلاء الفاعلون الخارجيون يقومون بدورٍ مهم فحسب، فهم غالباً ما يتجاوزون النظريات والأفكار السائدة لدى المتخصصين التربويين» (Morsy, 1993, p. 8). وقد استثنت تلك القائمة الفنانين سهواً. ومع ذلك، كان للعمارة والتصوير الفوتوغرافي والرسم والمسرح والتصوير السينمائي وما تزال دورٌ أيضاً في تشكيل كيفية تفكيرنا في أهداف التعليم وتحديدها **(الإطار 6-3)**.

الإطار 3.6:

يمكن لصانعي الأفلام أن يكونوا قادة تعليم أيضاً

يمكن للفن أن يشجع على «تكوين ثقافة تعليم يحظى فيها الاستكشاف بأهميةٍ أكبر من الاكتشاف، وتُعطي قيمةً أكبر للمفاجآت بدلاً من التحكّم، وتُخصص وقتاً أطول للأشياء المميزة وليس الأشياء النمطية، وتولي مزيداً من الاهتمام بالأشياء الرمزية وليس الحرفية» (Eisner, 2005, p. 213). وفي حين فقد الفن مكانته في أنظمة التعليم الجماهيرية لصالح مقارباتٍ تكون فيها أساليب التعليم والاختبار سهلة التنميط، يمتلك الفن تاثيراً (تأثيراً) كبيراً في تصورات الأفراد لما ينبغي أن يكون عليه التعليم.

يوجد تقديرٌ واسع النطاق لقدرة الفن أن يكون وسيلةً تعليمية، بما في ذلك في إطار تحضير قادة التعليم المستقبليين (English and Steffy, 1997). إذ يمكن يؤدي صانعو الأفلام دوراً أوسع من ذلك، ما يثير جدلاً مؤثراً بشأن التعليم في كثيرٍ من المجتمعات، من خلال توظيفهم للقصص والشعارات لخلق معانٍ وطرح أسئلةٍ معقدة (Ma and Shouse, 2019). سواء أكانت أفلاماً فنية أو وثائقية أو أعمالاً ضخمةً، تصوّر الأفلام معلمين ملهمين، وطلاباً متمردين، وسياقات اجتماعية صعبة، مشكّلةً بذلك اعتقادات المشاهدين ومواقفهم. يعد تأثير الأفلام عالمي النطاق، كما تبين الأمثلة. تشمل الأفلام باللغة الإنكليزية التي حققت انتشاراً عالمياً أفلاماً من المملكة المتحدة مثل To Sir with Love لجيمس كلافيل (1967)، و Kes لكين لوتش (1969)، ومن الولايات المتحدة مثل Stand and Deliver لرامون مينيندز (1988) وفيلم Dead Poets' Society لبيتر وير (1989).

وفي الصين، يروي فيلم Country Teachers لـ كوان هي (1993) مأساة معلم شاب مشيراً إلى مشكلات التعليم في الريف. كما أقرّ نائب رئيس مجلس الدولة لي لانكينغ وهو نفسه مؤلف كتاب عن إصلاح التعليم في الصين، بأنّ للفيلم «تـأثيراً غير متوقع في عمليات اتخاذ القرارات في مجلس الدولة بشأن حل مشكلات المعلمين]في الريف[« (Ma and Shouse, 2024). كما يعرض فيلم تشانغ ييمو Not One Less (1999) الحائز على جوائز قصة الفتى المراهق الذي يعمل معلماً بديلاً في مدرسةٍ ريفية لمدة شهر مكلّفاً بمهمة منع تسرّب أي طالب، على الرغم من الضغوط الهائلة للهجرة إلى المدن. كما يقدم فيلم تشانغ يوان Little Red Flowers (2006) قصة روضة أطفال داخلية حيث يتردد طفل بعمر 4 سنوات في الامتثال للقواعد الصارمة ونظام المكافآت (Tan and Xiang, 2019).

تعود تقاليد الأفلام الفرنسية في معالجة موضوعات التعليم إلى فيلم جان فيغو(1933) Zero for Conduct الذي مُنع عرضه لمدة 12 سنةً بسبب تصويره طلاب المدرسة الداخلية كمتمردين. واعتمد فيلم لوران كانتيه (2008) The Class، الفائز بجائزة السعفة الذهبية في مهرجان كان السينمائي، على ممثلين مبتدئين في مدرسة ثانوية بباريس لعرض التحديات التي تواجه المعلمين في القاعات الصفيّة المتنوعة ثقافياً وعرقياً. أما نظيره الوثائقي School of Babel للمخرجة جولي بيرتولوتشي (2013) فقد تابع 24 طالباً من 24 دولةً مختلفةً في صف تمهيدي باللغة الفرنسية (van Hoeij, 2013). أما فيلم To Be and To Have للمخرج نيكولا فيليبرت (2002) فيعرض قصة معلمٍ وحيد في مدرسةٍ متعددة الصفوف، فقد أصبح مرجعاً في موضوع التعليم الريفي (Jean, 2007).

وفي الهند، فإنّ أمير خان، الممثل والمخرج والمنتج المشهور، الذي عمل في مجال التوعية بقضايا العدالة الاجتماعية، أكّد أيضاً على التعليم في أعماله، وكان أول أفلامه Stars on Earth (2007) قد تناول قصة طفلٍ بعمر 8 سنوات يعاني من عُسر القراءة، ولم يقتصر تأثير الفيلم في الرأي العام وإنما أثّر أيضاً في سياسة المجلس المركزي للتعليم الثانوي (Hindustan Times, 2019). ويتحدث فيلم Three Idiots (2009) عن ضغوط الوالدين وصرامة المعلمين في نظام التعليم. كما قدّم ديفيد ماكدوغال المخرج الوثائقي الأسترالي فيلم Doon School Quintet الذي تدور أحداثه في مدرسة هندية راقية إسهاماً كبيراً في دراسة تكوين القيم والتأقلم الثقافي للأطفال (MacDougall, 2015).

وفي جمهورية إيران الإسلامية، بدأ المخرج المشهور عباس كياروستامي مسيرته الفنية بإخراج أفلامٍ تعليمية لصالح معهد التنمية الفكرية للأطفال والشباب في السبعينات والثمانينات من القرن العشرين (The Criterion Channel, 2012)، معتمداً على قصص الأطفال البسيطة لتقديم قضايا أشمل حول المجتمع والأخلاق بما في ذلك فيلمه (1987) ?Where is the Friend›s House، الذي يحاول فيه أحد الأطفال إعادة دفتر صديقه في المدرسة الذي يقطن في القرية المجاورة ليحميه من الطرد في اليوم التالي. وقد أثر هذا الفيلم في المخرجين السينمائيين ومنهم سميرة ماخملباف التي أخرجت باللغة الكردية فيلم Blackboards الذي يروي قصة معلمين في منطقة حدودية، حيث يكافح الأطفال والبالغون من أجل النجاة عبر التهريب، «يشعران بعدم وجود فائدة من التعليم» (Kaufman, 2002). لامس الفيلم أسئلةً جوهرية بشأن التعليم: «من هو الشخص الذي يتم تعليمه؟ ماذا يحتاج من التعليم؟ كيف يمكننا معرفة ذلك؟ هل يمكن تحرير الأفراد بوساطة التعليم؟ كيف تبدو الحرية؟ وكم أنا حرٌ في قدرتي على تقييم هذه المسائل؟» (Gibbs, 2014).

وفي اليابان، تدور قصة فيلم (1932) ... Was Born But للمخرج ياسوجيرو أوزو حول الطفولة كما قدّم أيضاً انتقاداً للنفوذ العسكري في التعليم في السنوات التي سبقت الحرب العالمية الثانية (Darr, 2011). وينقل المخرج هيروكازو كوريدا هذا التقليد إلى أيامنا الحالية، إذ يصف فيلمه الوثائقي (1991) Lessons from a Calf مشروعاً تعليماً في مدرسةٍ ابتدائية، يحدد المنهاج الدراسي بأكمله من البيولوجيا إلى الرياضيات، وهو حول تربية حيوان صغير (Nolletti Jr., 2011). أما فيلم Monster، فيعرض رواياتٍ متباينة لقصة استغلال مزعوم من منظور طفل ووالدته ومعلمه (Georgiades, 2024).

يتبع في الصفحة التالية...

الإطار 3.6: متابعة

كما تناول تقليدٌ سينمائي أساسي في أوروبا الشرقية أسئلةً حول التعليم. ففي الاتحاد السوفييتي، كان فيلم We Didn't Learn This للمخرج إيليا فريز (1975)، الذي تابع الطلاب في أكاديمية تربوية، واحداً من عدة أفلام ركزت على التعليم والشباب. وقد ذاع صيت دينارا أوسانوفا، مخرجة من قرغيزستان، بسبب فيلمها Tough Kids (1983)، الذي يعرض قصة مدير معسكر صيفي للرياضة والعمل للمراهقين المضطربين. تمّ تناول التحديات المعاصرة للمنهاج الدراسي ومسائل الجنسانية والجنس في فيلم The Student للمخرج الروسي كيريل سيريبرينكوف (2016) وفيلم Without Air للمخرجة الهنغارية كاتالين مولدوفاي (2023).

ومع ذلك، بالنسبة لكثيرٍ من صانعي السياسات، يبقى المثقفون والفنانون مصدر تأثيرٍ غير مباشر وبعيد. ففي غالبية الدول، يمارس أعضاء المجتمع الأكاديمي المنخرطين في الأبحاث التطبيقية تأثيراً مباشراً أكبر في السياسة. ومع أنّ صنع السياسات القائمة على الأدلة هو تعبير حديث نوعاً ما، فقد اعتمدت تشريعات التعليم وتغييرات السياسات على الأفراد العاملين في الجامعات ومراكز الأبحاث إما بدعوتهم بوصفهم مستشارين حكوميين، أو الذين دافعوا عن السياسات من خلال تبادل نتائج أبحاثهم. قد يعمل الباحثون أيضاً في مراكز أبحاث ومنظمات غير ربحية تمثل أذرعاً لتحالفات أوسع نطاقاً تدفع نحو إصلاحاتٍ محددة. تمّ استخدام مصطلح «روّاد السياسات» بشكلٍ إيجابي (Mintrom, 2019) ونقدي (Verger, 2008) لوصف الأفراد الذين يصيغون الإصلاحات ويدافعون عنها بطرائق تناسب صانعي القرارات. (Mthembu et al., 2020). أخيراً وليس آخراً، تؤدي المنظمات الدولية دوراً مشروعاً في التعليم، على الرغم من إمكانية تدقيق دوافعها بطرح أسئلةٍ حول إذا ما كانت تروّج لمبادئ أو أفكار أم أنها تقدم الأسباب الموجبة لوجودها. بصرف النظر عن الدوافع، يمكن لجميع هذه الجهات الفاعلة أن تؤدي أدواراً رئيسة في توجيه أنظمة التعليم.

تعتمد الحكومات وجماعات الضغط على الباحثين لدعم مقترحات السياسات

ينخرط الباحثون بشكلٍ رئيس في أدوار التعليم والبحث والإدارة في مؤسساتهم الأكاديمية. لكن من خلال حضورهم العلني في المؤتمرات أو على وسائل الإعلام، غالباً ما يسهمون بأفكارٍ ثاقبة تعمّق فهم القضايا المهمة التي قد تسهم بشكلٍ غير مباشر في النقاشات السياساتية (Lingard, 2013). يتم العمل على تعزيز مشاركة الباحثين من خلال التشبيك المباشر مع صانعي السياسات والممارسين، بما في ذلك إنتاج الأبحاث المكلَّفة للاستخدام السياساتي، والمشاركة في النقاشات الموجّهة نحو السياسات والعمل في اللجان الحكومية (Oliver and Cairney, 2019).

تعتمد المقاربات المستخدمة في أبحاث سياسة التعليم على التخصص. ويبدو أنّ العلوم الاجتماعية قد اكتسبت مزيةً مقارنةً مقارنةً بالتخصصات الأخرى من حيث نشر رسائل سياساتها وقيادة النقاشات الوطنية. ويدور جدلٌ طويل الأمد حول أي المقاربات المنهجية كمية أم نوعية أم مختلطة هي الأنسب لتحليل السياسات (Johnson and Christensen, 2024). وقد استُخدامت نتائج التجارب العشوائية المضبوطة، التي يرى البعض أنها تحقق أعلى معايير لجودة الأبحاث (Connolly et al., 2018) لإثراء قرارات سياسات التعليم مثل التعليم التعويضي لتحسين المهارات القاعدية (Banerji and Chavan, 2020).

> تحدث مساهمة الباحثين من خلال التشبيك المباشر مع صانعي السياسات والممارسين

بدأ التشديد على صنع السياسات القائمة على الأدلة، بعيداً عن اتخاذ القرارات على أساس الحدس أو الاعتقاد، في مجال الأبحاث الطبية؛ لكنه أثر أيضاً بشكلٍ تدريجي في التعليم (OECD, 2007; Wiseman, 2010). ففي نيوزيلندا، أطلقت وزارة التربية برنامج « التوليف التكراري لأفضل الأدلة» الذي تمّ بموجبه إعداد توليفات من الأدلة حول التعليم الجيد، والتطوير المهني، الأساليب التربوية الفعّالة، والقيادة المدرسية، وتأثيرات المجتمع المحلي والأُسرة (New Zealand Ministry of Education, 2024). يتمثل مضمون الأبحاث الموجّهة نحو السياسات في دراسة «ما ينجح» في التعليم، ومحاولة ربط التدخّلات مع المتحصلات. ففي الولايات المتحدة، صمّم معهد علوم التربية في وزراة التعليم مركز تبادل المعلومات «ما ينجح» لتقديم الأدلة السببية الموثوقة ذات الجودة العالية جداً إلى صانعي القرارات والمعلمين (Lykins, 2012). وفي المملكة المتحدة، تمّ تأسيس مؤسسة حصيلة التعليم، وهي جزءٌ من شبكة «مالذي ينجح»، في عام 2011 وكلّفت بإجراء كثيرٍ من تقييمات التعليم واسعة النطاق استناداً إلى تجارب عشوائية مضبوطة (Edovald and Nevill, 2021).

وطُوّر مركز «ما الذي ينجح في التعليم العالمي» بدعمٍ من جهاتٍ مانحة متعددة واستضافته المملكة المتحدة، وهو مبادرة بحثية تعاونية متعددة السنوات أُنشئت مؤخراً، وستعتمد على الأدلة

التي جُمعت من خلال التجارب العشوائية المضبوطة لدراسة كيفية تنفيذ إصلاحات التعليم على نطاقٍ واسع ودعم الحكومات وفقاً لذلك. وسيعمل المركز مباشرةً مع الباحثين في الهند والباكستان ورواندا وجمهورية تنزانيا المتحدة، مع توقّع المزيد من الأعمال في بقية دول الكومنولث مثل بنغلادش وبوتسوانا وغانا وكينيا ونيجيريا وسيراليون وجنوب أفريقيا (Angrist and Kaffenberger, 2024).

لكن لا تخلو هذه المقاربة من الانتقادات، إذ يجادل بعض الخبراء بأنّ أساليب مثل التجارب العشوائية المضبوطة لا تقدم أفكاراً عملية افضل مقارنةً مع غيرها من المقاربات الأقل صرامةً، كما شككوا في أخلاقيات البحوث التجريبية على السكان الفقراء (Deaton, 2020). إنّه من غير الممكن تحليل المتحصلات المعقدة أو الشاملة لأنظمة التعليم بالتجارب العشوائية المضبوطة التي تتطلّب تصميم تدخّلاتٍ ضيقة وتعريفاً ضيقاً للمتحصلات ذات الاهتمام. وبدلاً من ذلك قد تجمع أساليب البحث النوعية رؤىً غنية ومحددة السياق من أجل تفسير «لماذا» قد «تنجح» أو لا تنجح التدخّلات (Ford and Goger, 2021). وقرر مركز تبادل المعلومات الدنماركي للأبحاث التربوية ، الذي تأسس في عام 2006، استخدام عدة أساليب لتجميع الأدلة وتحليلها بدلاً من الاعتماد فقط على التجارب العشوائية المضبوطة (Hansen and Rieper, 2010).

يتمثل السؤال الأوسع فيما إذا كان من المعقول تحري «ما الذي ينجح» في سياقٍ ما وتطبيقه في سياقٍ تعليمي آخر (Steiner-Khamsi, 2021). وغالباً ما يُفتقد السؤال عن ما الذي تعمل «لأجله» التدخّلات. إنّ التأكيد المتزايد على التعلّم، مثلاً، يخاطر بإهمال أسئلة حول محتوى التعلّم وهدفه والعلاقات بين الطلاب والمعلمين وقادة التعليم (Biesta, 2017). إنّ إنتاج الأبحاث هو عملية سياسية أيضاً. ومن المرجح أن تُستخدم الأدلة في حال كانت تدعم حجج أو خيارات صانعي السياسات الأمر الذي قد يغيّر حوافز ما يتم دراسته. تمّ انتقاد تكليف الحكومات بإجراء الأبحاث في مجالات أدلةٍ محددة قد تدعم مصالحها في صنع السياسات، لكنها تقلل من أهمية الأدلة المعاكسة وهو ما يشجع على «صنع الأدلة القائمة على السياسات» (Cairney, 2017).

ركّز أحد الانتقادات المهمة على الاعتماد على مقاييس موجزة لأداء قطاع التعليم التي غالباً ما توفرها تقييمات التعلّم الوطنية الموحّدة واسعة النطاق. ففي الولايات المتحدة، تمّ تبني مثل هذه المؤشرات لتوجيه أبحاث السياسات، وينبه قانون «عدم ترك أي طفل خلف الركب No Child Left Behind» وسياسة تمويل التعليم اللاحقة التي تمّ تنفيذها بعد عام 2001، إلى فجوات الانجاز. لكن، تمّ انتقاد القانون بسبب زيادة الضغط على المدارس دون أن يستند إلى تشخيصٍ صحيح أو وسائل لتحسين التعلّم (Ravitch, 2010)، كما يشير البعض إلى غياب المقاربات القائمة على الحقوق (Darling-Hammond and Darling-Hammond, 2022). وفي ولاية نيويورك الأمريكية، تدخّل بعض أعضاء هيئة التدريس في سياسات التقييم الموحّدة، مطوّرين أساليب تقييمٍ بديلة لتشجيع حواراتٍ مختلفة (Gorlewski and Tuck, 2018). وفي البرازيل، وعلى الرغم من تطبيق معايير المنهاج الدراسي، عارضت بعض الجامعات ذلك علناً ورفضت مواءمة إعداد المعلمين معها (Costin and Pontual, 2020).

كما جذبت تقييمات التعلّم واسعة النطاق والموحّدة والعابرة للحدود الوطنية انتباه صانعي السياسات في آخر 30 سنةً. إذ توفر هذه التقييمات بياناتٍ تمثيلية تساعد في مقارنة أداء نظام التعليم بوساطة الوقت. وقد وسّعت بشكلٍ كبير فهم كيف ترتبط عوامل مدرسية وسياقية مختلفة مع متحصلات التعلّم (Hastedt and Rocher, 2020; Hernández-Torrano and Courtney, 2021)، كما أثرت أبحاثاً مؤثرةً جداً. لكن انتقد بعض الباحثين المنظمات الدولية لتشجيعها الحكومات على استخدام نتائج التقييمات، مثل برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA، من أجل تقييم الأداء. يركّز الانتقاد على المخاطرة المترتبة على استخدام مثل هذه المقاييس على تجانس التعليم وتضييق نطاقه (Bart, 2024; Zhao, 2020). وتمّ التعبير عن هذه الهواجس في رسالةٍ وُجهت إلى مديرية التعليم والمهارات في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وقّع عليها أكثر من 3000 باحثٍ ما أثار جدلاً كبيراً (Meyer, 2014).

”

جذبت تقييمات التعلّم واسعة النطاق والموحّدة والعابرة للحدود الوطنية انتباه صانعي السياسات في آخر 30 سنةً

“

تتعلق إحدى القضايا الأساسية بمن يتم الاستماع إلى رأيهم ومن يتم تجاهل رأيهم في نقاشات السياسات (Zhao, 2020). إذ يُظهر تحليل النقاشات البرلمانية بشأن نظام التعليم السويدي بين عامي 2000 و2016 استخدام البرلمانيين من أحزاب مختلفة برنامج التقييم الدولي للطلاب بشكلٍ متكرر لتسويغ الإصلاحات وتقييم الإنصاف في التعلّم، لكن في الغالب لم تكن الأبحاث التي تُعنى بالقضايا البنيوية أو النظرية تحظى بالثقة بل يتم تجاهلها (Lundahl and Serder, 2020). وفي الولايات المتحدة، حلّلت إحدى الدراسات 30 مركزاً فكرياً ومنظمة مناصرة و162 متخصصاً يعمل في هذه المنظمات، إذ صنّفت خبراتهم العلمية وتأثيرهم في الجمهور، وقد استند هذا الأخير مثلاً إلى مقاييس مثل الإشارة في سجلات الكونغرس. وصُنّفت بعض مراكز الفكر في درجاتٍ منخفضة من حيث الخبرات ولكن مرتفعة فيما يتعلق بنقاشات التعليم في الكونغرس، والعكس صحيح بالنسبة لمراكز أخرى (Lubienski et al., 2024).

غالباً ما تعمل مراكز الفكر كجسر يربط بين الباحثين وصانعي السياسات، ويمكن أن تتدرّج من حيث الاستقلالية والاستقلال عن الحكومة وأنماط التمويل، والالتزامات الأيديولوجية. وقد حدّد تصنيفٌ عالمي تمت مراجعته من الأقران لمراكز الفكر 73 مركزاً فكرياً مؤثراً في سياسة التعليم في عام 2020 (McGann, 2021). في تشيلي، قدّم مركز الدراسات العامة ومنظمة الحرية والتنمية، المموَّلين من القطاع الخاص، ملاحظاتٍ مكثّفة وفي الغالب انتقادية حول السياسة الوطنية للمعلمين وقانون الشمول (Mizala and Schneider, 2020). وتتصدر جامعة الآغا خان في الباكستان النقاشات الوطنية بشأن التعليم، حيث تسهم في تطوير السياسات وإنتاج الأبحاث (Naveed and Suleri, 2015). كما قدّم المعهد الفليبيني للدراسات التنموية مشورة فنية إلى مجلسي الشيوخ والنواب حول التعليم الخاص والتعليم التقني والمهني والتعليم العالي (Philippine Institute for Development Studies, 2024). وفي سيريلانكا، يسهم مركز دراسات السياسات في تقييمات السياسات بتكليفٍ من الحكومة (Kalugampitiya et al., 2023).

غالباً ما يكون مسار المشورات بشأن السياسات متجهاً من المستشارين في الدول ذات الدخلٍ المرتفع إلى الحكومات في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط. يعمل مشروع «الجنوب يعرف أيضاً، The South Also Knows» لزيادة تمثيل الخبراء من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط في أوساط الجمهور العالمي (NORRAG, 2024)، إذ يقوم بتسهيل انخراط بعضهم مع بعض في النقاشات الدولية لسياسات التعليم وذلك من خلال تطوير الشبكات، وقواعد البيانات القابلة للبحث، والحملات لمعالجة ضعف تمثيل هؤلاء الدارسين (Binesse and da Silva, 2023).

تطمح المنظمات الدولية إلى قيادة التعليم

تتشارك المنظمات الدولية الناشطة في مجال التعليم تقليداً وهدفاً. ينصّ التقليد على أنّ التعليم أداة للتقدم البشري ينمي قدرات الأفراد ليعيشوا حياةً مفعمةً بالإنجازات. أما هدفها فهو التأثير في سياسات الدول التعليمية. وهذه مهمةً صعبةٌ لأنّ وضع سياسة التعليم من مسؤوليات الحكومات، بالإضافة إلى وجود مخاطر سياسية تتمثل بتعرّض الحكومة للانتقاد كون إحدى سياساتها التعليمية تأثرت بجهاتٍ فاعلة خارجية. ومع ذلك، أصبحت المنظمات الدولية تؤدي دوراً مؤثراً جداً في التعليم (Jones, 2007).

تختلف المنظمات الدولية في جوانب كثيرة: من حيث النشأة التاريخية، وترتيبات الحوكمة، والعضوية، والجمهور، وحتى في تعريفاتها للحياة المفعمة الإنجازات. كما تختلف من حيث الرسائل التي تنشرها (Elfert and Ydesen, 2023). في الحقيقة، تجهد المنظمات الدولية لتبقى مختلفةً بعضها عن بعض. يرتبط التمايز بين تلك المنظمات ونشاطها لإيصال رسائل مختلفة مع حاجتها كي تبقى مهمةً وليس فقط لتبقى بل لتنمو أيضاً. لذلك، من الشائع أن نرى هذه المنظمات متنافسةً فيما بينها من أجل كسب النفوذ لتسترعي الانتباه وتحصل على التمويل. وفي حين يدعوها أعضاؤها للتعاون، فقد يكونوا في الوقت نفسه متسامحين مع تنافسها إن لم يشجعوه. وكما في بقية القطاعات، من الضروري أن تثبت المنظمات الدولية النّشطة في التعليم قيمة خدماتها للدول (Buchanan and Keohane, 2006; Finnemore, 1993).

> أصبحت المنظمات الدولية تؤدي دوراً مؤثراً في التعليم

حتى تتمكن من القيادة، تحتاج المنظمات الدولية إلى الشرعية التي يمكن أن تستمدها من عدة مصادر. أولاً: تُخولها الدول الأعضاء فيها السلطة من خلال حالتها التنظيمية أو الاتفاقيات الدولية. مثلاً، يسمح الميثاق التأسيسي لليونسكو لها تقديم «التوصيات والمواثيق الدولية» للحصول على موافقة الدول الأعضاء عليها، وذلك في إطار الجهود الرامية «لتعزيز الاحترام العالمي للعدالة وسيادة القانون وحقوق الإنسان والحريات الأساسية» من خلال التعليم (UNESCO, 1948). تشمل الأمثلة على عملية وضع المعايير هذه اتفاقية مناهضة التمييز في التعليم، واتفاقية الاعتراف بمؤهلات التعليم العالي، ومؤخراً جداً، المعيار العالمي بشأن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي. لكن، قد يتم تقويض الشرعية في حال كانت قدرات تطبيق هذه المعايير محدودة.

ثانياً: تؤثر قدرة المنظمة الدولية على تقديم الدعم المادي والتقني بفعالية وكفاءة في الشرعية. تقصد الدول البنك الدولي، على سبيل المثال، للحصول على التمويل من خلال عمليات تقرّ بها وتقبلها. بالمقابل، مايزال البنك الدولي يمثل ممولاً أساسياً لمشاريع التعليم، في حين لا يترك استخدام صيغ تخصيص التمويل بين الدول سوى مجالٍ صغير للسلطة التقديرية، وهذا بعكس الحالة مع المانحين الثنائيين (Davies and Klasen, 2017). لكن، قد يتم تقويض هذه الشرعية عندما يكون تقديم الدعم مشروطاً بتبني سياساتٍ تعارضها الدول، كما حصل في أثناء أزمة الديون (Mundy and Verger, 2016)، أو عندما يتأثر تطبيق المشروطية بالدوافع السياسية (Kilby, 2009) أو عندما لا تحقق المشاريع المتتالية النتائج المرغوبة (Bedasso and Sandefur, 2024).

ثالثاً: يمكن كسب الشرعية من خلال الإجراءات الداخلية الصارمة وأن تتلاشى في حال غيابها (Tallberg and Zürn, 2019).و قد تمتلك المنظمات أو تفتقر إلى الوضوح الإستراتيجي، والأهداف المحددة، وآليات التقييم

بما في ذلك التقييمات المستقلة. وقد تلتزم بإجراء المساءلة ولكن قد لا تمارسها. وقد تتدخل الدول الأعضاء في أنشطة المنظمات الدولية بما في ذلك في اختيار الموظفين في المناصب القيادية (Woods et al., 2014). تحاول المنظمات وضع أهدافٍ واضحة لكنها قد تسعى أيضاً إلى توسيع نطاق ولايتها، على الأقل جزئياً من أجل زيادة تأثيرها الأمر الذي يطرح أسئلةً بشأن شرعيتها. على سبيل المثال، تلتزم اليونيسف بالدعوة لحماية حقوق الأطفال بما في ذلك حقهم في التعليم، وتوجهها اتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الطفل التي تُعرّف الأطفال بأنّهم الأفراد تحت سن 18 سنة، وهي تمتلك إستراتيجيةً واضحةً وإطار عمل للنتائج. لكن في السنوات الأخيرة، قامت المنظمة بتوسيع أنشطتها لتشمل المراهقين وحتى الشباب وهو ما يتعدى نطاق ولايتها (UNICEF, 2022; 2024).

رابعاً: أصبح جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها لدعم صنع السياسات القائمة على الأدلة ركيزةً أساسية للتأثير. يوجد هيكلٌ عالمي لتطوير مؤشرات التعليم يشرف عليه مؤتمر بيانات وإحصاءات التعليم (UIS, 2024) ولجمع البيانات ومراقبتها كما هو محددٌ في إعلان إنتشون (UNESCO, 2015). لكن مجال بيانات التعليم القابلة للمقارنة واسع وتوجد إمكانية للابتكار. على سبيل المثال، اقترحت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية طرائق عدة مؤثرة لجمع الأدلة عن متحصلات التعليم (Sellar and Lingard, 2014). لكن يوجد أيضاً تنافسٌ حول كيفية تفسير الأدلة، وأي الأدلة ينبغي عدّها أكثر موثوقية، وكيفية إعداد السرديات الأكثر إقناعاً بشأن أفضل التدخّلات على مستوى الدول – أو حتى بشأن مستقبل التعليم. يمكن ملاحظة اختلافات الآراء ليس فقط بين المنظمات وإنما داخلها أيضاً. على سبيل المثال، طرحت نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA لعام 2022 أسئلةً مهمة بشأن الأثر السلبي للتكنولوجيا الرقمية في متحصلات التعلّم (OECD, 2023a) لكن تمّ إهمالها في مراجعةٍ لاحقة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول التعليم الرقمي اتسمت بالتفاؤل حول تأثير التكنولوجيا (OECD, 2023b).

يوجد هاجسٌ ذو صلة وهو أنّ المنظمات الدولية عرضةٌ للبدع (Heyneman and Lee, 2016)، ما يشير إلى ضعف القيادة. بدلاً من ذلك، من الضروري أن تضفي المنظمات الدولية الشرعية على الأفكار السابقة لوقتها، وتعزيز حقوق الإنسان وقدراته، ولا تكون خاضعةً للأجندات والمصالح قصيرة الأمد. لا تحظى تلك الأفكار بالشعبية غالباً وهي تتعارض مع الأفكار التقليدية. منذ ثلاثين عاماً، أفسح بيان وإطار عمل سالامنكا 1994 عن آفاقٍ جديدة عبر التأكيد على مبدأ التعليم الشامل والدعوة إلى تعليم جميع الأطفال (Ainscow et al., 2019). وفي حينّ تمّ تطوير مفهوم الشمول أولاً في دولٍ فردية، فقد ساعد دعم اليونيسكو في جعله أساساً لسياسات الدول على امتداد العالم، وحتى وإن بقيت تحديات التنفيذ جسيمة. كما تطور مفهوم الشمول تدريجياً بحيث لا يقتصر تعريفه على مجموعةٍ لوحدها وإنما ليوجه الدول نحو تطوير أنظمتها التعليمية بحيث تصبح في متناول جميع المتعلمين ومفيدةً لهم إلى أقصى حدٍّ ممكن. يمكن أيضاً ملاحظة قوة مفهوم الشمول في الوثائق المنشورة عن التعليم الشامل التي يزيد عددها عن 7000 من كل الدول بين عامي 1994 و2019 (Hernández-Torrano et al., 2022).

وفي ظلّ ما يواجهه العالم من تحدياتٍ كبيرة، خاصةً تلك المرتبطة بتغير المناخ، والبيئات الرقمية غير الآمنة، والاختلالات المستمرة، من المهم التساؤل فيما إذا كانت المنظمات الدولية تركزّ على الأسئلة الصحيحة لتوفير إرشاداتٍ مدروسة للدول، وفيما إذا كانت حوافزها منظمةً بطريقةٍ تمكننا أن تقوم بتلك المهمة بفعالية ولتؤدي دوراً قائداً.

تعد المساءلة جزءاً من القيادة

إن مساءلة الحكومات عن مستوى وفائها بمسؤولياتها التعليمية هو دورٌ حيوي تضطلع به جهاتٌ فاعلةٌ متنوعة رسمية وغير رسمية (UNESCO, 2018). وتعد منظمات المجتمع المدني والإعلام مؤسساتٌ مرموقة تؤدي وظيفة المساءلة ومصلحتها في ذلك هي التأثير في نقاشات التعليم الوطنية.

غالباً ما يكون المجتمع المدني هو الأكثر تأثيراً بشأن قضايا التعليم الأكثر أهميةً

تطالب منظمات المجتمع المدني بتطبيق المساءلة بطرائق مختلفة، فقد تتابع الموازنات وتراقبها (Gebremedhin and Hossain, 2024). على سبيل المثال، تجمع الشراكة الدولية للميزانيات بين المجتمع المدني ومؤسسات التدقيق العليا لتحسين استجابة الحكومات؛ كما دعت إلى تحسين الصرف الصحي في المدارس في سيراليون وإعادة تأهيل البنية التحتية المدرسية في جمهورية تنزانيا المتحدة (International Budget Partnership, 2024). واعتمدت المنظمات الدولية على أعضائها لجمع البيانات من أجل الكشف عن حالات الفساد على المستويات المحلية مثل برنامج «مراقبة الكتب المدرسية الفلبيني» (Aceron, 2023; Westhorp et al., 2014)، ولمراقبة متحصلات التعليم عندما لا توفرها الحكومات كما في حالة بارثام في الهند (Banerji et al., 2013) و «إدارة التعليم» في الباكستان (ASER Pakistan, 2024).

> تطالب منظمات المجتمع المدني بالمساءلة بطرائق مختلفة

يعد المجتمع المدني أيضاً مدافعاً رائداً عن الحق في التعليم، إذ يعد التقاضي الإستراتيجي مقاربةً فعّالةً. ففي كولومبيا، قدّم تحالفٌ من منظمات المجتمع المدني والمحامين دعوى قضائية ضد الحكومة في

عام 2009، طاعناً في دستورية مادةً في قانون التعليم تسمح بفرض رسومٍ مدرسية. وفي عام 2011، بعد أن قضت المحكمة الدستورية بعدم جواز قيام المدارس بفرض رسومٍ دراسية، سنّت وزارة التربية مرسوماً جعلت بموجبه التعليم الابتدائي وكذلك الثانوي مجانياً (CRIN, 2016). وفي جنوب أفريقيا، ادعت منظمة 27 أمام القضاء على الحكومة في عام 2014 على خلفية فشلها في توفير الكتب المدرسية في مقاطعة ليمبوبو، ما أجبرها على العمل على تحسين نظام توزيع الكتب المدرسية (Section 27, 2014).

غالباً ما يزيد التعاون بين منظمات المناصرة وعقد الشراكات مع الشبكات الدولية من فعالية أنشطة المراقبة (Krupar and Taneja, 2020). ففي الهند، تعاونت أكبر ثلاث شبكات مناصرة تعمل في مجالات الطفولة المبكرة، وعمل الأطفال، والتعليم لوضع التعليم على قائمة الأجندة السياسية الوطنية لانتخابات عام 2019 ووصلت إلى 122 عضواً في البرلمان (UNESCO, 2024). وفي نيجيريا، أعدّ مركز مبادرة المناصرة والشفافية والمساءلة وشركة «إنفيكتوس أفريقيا»، بدعمٍ من صندوق مالالا، بياناً سياسياً يُركز على التعليم قبل انطلاق الانتخابات الوطنية في عام 2023 وشجع الأحزاب السياسية على إدراج التعليم في حملاتها الانتخابية (Malala Fund, 2023). كما يعمل تحالف TaxEd على ربط مؤسسات المجتمع المدني المعنية بتمويل التعليم مع تلك الجهات المهتمة بقضايا العدالة الضريبية على المستويات الوطني والإقليمي والعالمي (ActionAid, 2022).

يعتمد نطاق عمل المجتمع المدني على علاقاته مع الحكومات (Salamon and Toepler, 2015). يمكن للمنظمات التي تدعم بشكلٍ علني أكثر أجندة الحكومة أن تحظى بامتيازاتٍ في الوصول إلى التمويل والمشاركة إلى حدٍّ ما في صنع قرارات السياسات. أما المنظمات الناقدة أو التي تتحدى شرعية الحكومة أو التي تطالب بتغيير منهجي فهي تخاطر بتعريض نفسها للتهميش (Toepler et al., 2020). ففي كمبوديا، أصبح تحالفٌ من منظماتٍ غير حكومية ركيزةً أساسية في حوكمة التعليم؛ لكن كان يُتوقع منه أن يدعم الحكومة ضمنياً (Edwards Jr et al., 2018). وبين عامي 1994 و2015، طبّقت 60 دولةً قوانين تقيد التمويل الأجنبي للمنظمات غير الحكومية (Bromley et al., 2020). ولأسباب متنوعة، توقفت في السنوات الأخيرة المؤسسات التي كانت تدعم منظمات المراقبة في التعليم مثل مؤسسة Hewlett ومؤسسات Open Society ومؤسسة Wellspring (UNESCO, 2024) عن فعل ذلك.

غالباً ما تكون الصحافة التعليمية ضعيفة لكن لا غنى عنها من أجل رفع مستوى الوعي

تعمل وسائل الإعلام، المعروفة بالسلطة الرابعة، على مساءلة الحكومات بما في ذلك في مجال التعليم. فقد وجد تحليلٌ لبياناتٍ من المسح الرقمي لتقارير الأخبار لعام 2019 حول استهلاك الأخبار والمواقف من الأخبار في 38 دولةً أنّه من المرجح أن يثق بالأخبار الأفراد الذين يعترفون أنّ وسائل الإعلام تؤدي وظائف الرقابة (Kalogeropoulos et al., 2024).

كما يمكن أن تؤثر طريقة تغطية الإعلام لقضايا التعليم في تصوّرات الجمهور. لكن توجد هواجس بأنّ وسائل الإعلام الكبرى في كثيرٍ من الدول كانت متحيّزةً في عرضها للقضايا الجوهرية. ففي الولايات المتحدة، وجد تحليلٌ للبرامج التلفزيونية في وقت الذروة بين عامي 1980 و2015 أنّها قلما غطّت قضايا التعليم إلا إذا كانت سلبيةً مثل أعمال العنف، أو إطلاق الرصاص في المدارس، أو التمييز العنصري والإثني أو نقص التمويل أو الإضرابات أو مجموعةٍ جديدة من نتائج الاختبارات (Coe and Kuttner, 2018). وفي السنوات الأخيرة، تزايدت تغطية أنظمة التعليم وتخصصت محطات إعلامية عدّة بأخبار التعليم مثل Chalkbeat و Education Week و The Hechinger Report و The 74.

> يمكن أن تؤثر طريقة تغطية الإعلام لقضايا التعليم في تصوّرات الجمهور

ي عام 2018، وفي إطار مسحٍ قامت به مؤسسة «التعليم الدولية Education International»، رأى 53% من الممثلين النقابيين أنّ وسائل الإعلام قدمت صورةً سلبية أو سلبيةً جداً عن نقابات المعلمين (Stromquist, 2018). كما وُصف البحث في تغطية قضايا التعليم من قِبل جريدة The Australian ، وهي جريدةٌ يومية وطنية، بأنّه مدفوعٌ بأجندة تُظهر المعلمين بصورةٍ سلبية (Baroutsis, 2019). وأكد مسحٌ شمل المعلمين ومديري المدارس في أستراليا أنّهم يتصورون أنّ الصحفيين يفتقدون إلى المعرفة، ويفضلون الحصول على الأخبار من السياسيين أو الأكاديميين بدلاً من المعلمين ومديري المدارس. وعدّ المشاركون في المسح أنّ تغطية الأخبار المحلية أو الإقليمية كانت أكثر إيجابيةً من الأخبار الوطنية كون تواصل المحطات المحلية كان أكثر انتظاماً مع المدارس والمعلمين وأنّها كانت أكثر استعداداً للإخبار عن القضايا والعمليات الإيجابية (Shine, 2018).

وفي تشيلي، أشارت الأبحاث كيف أنّ الصحفيين غالباً ما يتبعون الخط التحريري لأصحاب وسائل الإعلام، مع أنّهم يدركون أنّ التبسيط الزائد واستخدام الإحصاءات خارج سياقها يحول دون تكوين القارئين لفهمٍ جيد لسياسة التعليم (Ansaldo, 2021). وفي جنوب أفريقيا، خلصت مراجعةٌ للتغطية الصحفية لقضايا التعليم في مقاطعة كيب الشرقية إلى أنّ التغطية افتقدت إلى العمق اللازم لمساعدة القارئ على مساءلة المسؤولين العامين عن قضايا مثل الفساد أو سوء الإدارة (Malila, 2019).

ويعد الاستقلال عن المصالح الخاصة شرطاً مسبقاً لمصداقية وسائل الإعلام وقيامها بدورٍ قيادي. لكن أثر تراجع الموارد في جوهر التغطية الإعلامية (Levy and Kleis Nielsen, 2014)، بما في ذلك في مجال التعليم (West et al., 2010)، ما دفع كثيراً من منظمات الإعلام إلى طلب الدعم من المؤسسات. وقد جاء هذا الدعم على حساب التأثير المباشر أو غير المباشر في القضايا التي تتم تغطيتها (وكيف ينبغي تغطيتها) (Wright et al., 2019). كما أثرت هذه التحديات في التغطية الإعلامية في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط أيضاً (Schiffrin, 2017).

تُمكّن التكنولوجيا الجديدة من ظهور منافذ صحفية بديلة أصغر ومستقلة، كما هي الحال في الهند (Dore, 2024)، حيث كان رافيش كومار صحفياً يعمل في تدقيق سجلات التعليم الحكومية على إحدى محطات التلفاز الرئيسة، ومؤخراً أسس محطةً رقمية (Mehta et al., 2023). كما ينتج المؤثرون الاجتماعيون الشباب، مثل دروف راثي وموهاك مانغال محتوىً تعليمي بما في ذلك نقاشات وفق أسلوب الصحافة الاستقصائية بشأن أزمة التعليم، وسياسات التعليم الجديدة، والتغيير التعليمي التحويلي (Arora et al., 2023). وفي هنغاريا، عملت منظمة (الشفافية) غير الهادفة للربح التي تُعنى بمراقبة الصحافة الاستقصائية بشكل مستمر على إنتاج تحليلات بشأن نقص أعداد المعلمين واستنزافهم وذلك في أعقاب قانون التعليم لعام 2022 (Szopko and Szabo, 2023).

كما أشارت التحقيقات الاستقصائية التي أعدها صحفيون أفراد وكذلك وسائل الإعلام البديلة والرئيسة إلى فضائح لانتهاكات الحقوق، والفساد، والاستغلال، وتحديات الشمول. على سبيل المثال، ركّزت على قضايا الفصل الاجتماعي في المدارس الفرنسية (Au et al., 2023). وقد ساعدت في الكشف عن حالات تحرّش جنسي في الجامعات يقوم بها أساتذة جامعيون من ذوي النفوذ بالإضافة إلى الاعتداء الجنسي في المدارس (Chan et al., 2018; Howlett and Al Jazeera Investigative Unit, 2021; Nwakpu, 2022).
ووجد تحليلٌ استقصائي شمل 100 مدرسة للبنين في مجتمع الإيزيدي في مدينة نيويورك، التي حصلت على تمويلٍ عام بقيمة مليار دولار أمريكي، عدم تقديم دروس العلوم والدراسات الاجتماعية للطلاب، وأنّ متحصلات تعليمهم كانت ضعيفة جداً، وعانوا من العقوبات البدنية بشكلٍ متكرر. فقامت حكومة نيويورك بإصدار تشريع يحظر العقوبات البدنية في المدارس الخاصة وإخضاع تلك المدارس لمعايير أكاديمية أكثر صرامةً (Shapiro and Rosenthal, 2023). وكشفت التقارير التي أعدتها جريدة Philadelphia Inquirer في الولايات المتحدة عن الظروف غير الآمنة في مدارس فيلادلفيا العامة المتداعية من خلال بناء قاعدة بيانات شاملة. وقد حفّزت تقارير التحري هذه الولاية ومنطقة المدرسة التعليمية إلى تمويل عمليات التنظيف الطارئة للتعامل مع المخاطر الصحية الجسيمة (Laker et al., 2019).وتسلّط الجوائز العالمية والإقليمية الضوء على جهود الصحفيين، وتوفر فرص التشبيك والتعلّم للصحافة الاستقصائية في جميع الأقاليم بما في ذلك في أفريقيا والدول العربية وآسيا وأمريكا اللاتينية (Global Investigative Journalism Network, 2023). فقد حصلت جوستيانا سوتشيكا، وهي صحفية متخصصة بالتعليم، على جائزة عن عملها على التجارب الشخصية للمعلمين والطلاب والتأثيرات الإنسانية للسياسة والسياسات في الأفراد على المستويين المدرسي والوطني في بولندا (Evens Foundation, 2024).

الخاتمة

تنخرط عدة جهات فاعلة في التأثير في المجتمعات لتوجيهها نحو الأهداف التعليمية المحددة. توجد مسؤولياتٌ متعددة ومصادر مختلفة للقوة السياسية ومنظوراتٌ مختلفة بشأن ما هو مطلوب، تعمل جميعها على دفع المواطنين في اتجاهاتٍ مختلفة. وفي حين يمكن للسلطات والهياكل المؤسسية أن تمنح بعض الجهات الفاعلة السياسية المزيد من النفوذ، يمكن للجهات الفاعلة في المناصب القيادية في المجال الأكاديمي والنقابات والمجتمع المدني، وكذلك المثقفين والفنانين والصحفيين، التأثير في الحركات التي يتردد صدى رؤيتها التعليمية في المجتمع.

يمثل الوزراء الجهات السياسية الفاعلة محور الاهتمام، ويجب عليهم تقديم أجندات حكومية معقدة في مددٍ زمنية قصيرة نسبياً وفي ظلّ قيودٍ عديدة. ويتخذون قراراتٍ غالباً ما تستند إلى حساباتٍ سياسية قصيرة الأمد بدلاً من الأدلة حول أفضل الحلول في المدى الطويل. وفي حين تكون أشياء كثيرة مرهونة برؤيتهم وإلهامهم، فإنّ الأمر مرهونٌ أيضاً بمهارة الخوض في التحديات المتنوعة. ويتوقف إذا ما كانت النقاشات تسير في الاتجاه الصحيح على قدرات وتصميم الأفراد المدافعين عن قضايا التعليم المتنوعة – وعلى المجال المتاح للأفراد ليعبروا بحرية عن هواجسهم وأفكارهم بشأن التعليم.





رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة

الرسائل الرئيسة

يوجد أعداد أكبر من الطلاب في المدارس وتتقدم عبر مراحل التعليم مقارنةً بأي وقتٍ مضى

- ازدادت مشاركة الأطفال تحت سن 3 سنوات في التعليم عالمياً، وكان الاتجاه الملحوظ ازديادها بأكثر من 10 نقاطٍ مئوية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى على مرّ العقد السابق.
- منذ عام 2015، ازداد عدد الأطفال والمراهقين والشباب الذين ذهبوا إلى المدارس بـ 100 مليون.
- تتزايد معدلات إكمال التعليم أيضاً: مقارنةً مع عام 2015 ازداد عدد الطلاب الذين يكملون التعليم الثانوي حالياً بـ 40 مليون فرد.
- منذ عام 2010، ارتفع معدل الالتحاق الخام بالتعليم العالي من 30٪ إلى 45٪ ويحدث ذلك بمعدلاتٍ أسرع في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي وشرق وجنوب شرق آسيا.

لكن المتخلفين عن الركب هم الأصعب وصولاً، الأمر الذي يؤدي إلى ركود وفي بعض الحالات نزاع، وهذا يعاكس تطوير التعليم.

- ركد الالتحاق بالمدارس في عمر 5 سنوات قريباً من 75٪ من مستوياتها في العقد السابق.
- عالمياً، يظل 251 مليون طفل وشاب غير ملتحقين بالمدارس، وقد تراجع ذلك بـ 1٪ فقط منذ عام 2015، منهم، 129 مليوناً من البنين و122 مليوناً من البنات. ويتفاقم الاستبعاد من المدرسة بسبب المعايير الاجتماعية والفقر: يوجد نحو 6 من كل 10 أطفال ومراهقين وشباب غير ملتحقين بالمدارس في أفغانستان والنيجر.
- يبدأ عدد كبير من الأطفال المدرسة متأخرين، ويعيدون الصفوف في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى: إنّ 26٪ هم أكبر بما لا يقل عن سنتين بالنسبة لصفوفهم في التعليم الابتدائي؛ و35٪ هم ممن تجاوز العمر في التعليم الإعدادي.
- ارتفعت معدلات إكمال التعليم الثانوي من 53٪ في عام 2015 إلى 59٪ في عام 2023. عالمياً، يغادر 650 مليون طالبٍ التعليم الثانوي من دون الحصول على شهادة التعليم الثانوي.
- نمت فجوات الثروة في معدلات إكمال التعليم الثانوي بين الفئة الأغنى والفئة الأفقر بـ 10 نقاطٍ مئوية من عام 2010 إلى عام 2022 في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط.
- تمّ سد فجوات الجنسانية في معدلات إكمال التعليم الثانوي عالمياً، لكنها ما تزال واسعةً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إذ وصل معدّل التقدم عبر العقد الماضي إلى نصف مستواها في وسط وجنوب آسيا، وهو الإقليم الآخر الوحيد حيث تتراجع البنات خلف البنين.
- ازدادت النسبة المئوية للمراهقين الذين أكملوا ما لا يقل عن التعليم الثانوي بالمتوسط بـ 5 نقاط مئوية في السنوات العشر الأخيرة. وعند هذا المعدل، توجد حاجة لـ 80 عاماً أخرى لتحقيق التعليم الثانوي الشامل.
- يشارك 3٪ فقط من البالغين في التعليم والتدريب. فقد تراجعت معدلات المشاركة في أكثر من نصف الدول حيث تتوفر بيانات الاتجاه منذ عام 2015.
- بلغ مجموع الهجمات على التعليم نحو 3000 حالة في عام 2022، وقد تفاقم هذا الرقم بسبب الحرب في أوكرانيا، ومرة ثانية في عام 2023 بسبب الحرب في دولة فلسطين. وبتاريخ تموز من عام 2024، تمّ قصف 61٪ من المدارس في غزة بشكلٍ مباشر.

غالباً ما تكون المعايير الموضوعة للمعلمين منخفضة أو غير محققة.

- يمكن أن يتسبب نقص عدد المتقدمين، أو نقص عدد الشواغر في عدم كفاية أعداد المعلمين في الصفوف. ويعد السبب الأول أكثر شيوعاً في الدول الغنية: إذ يريد 4٪ فقط من الأفراد بعمر 15 سنة في الدول الأغنى أن يصبحوا معلمين؛ أما السبب الثاني فهو أكثر شيوعاً في الدول الفقيرة: فقد كان في السنغال فائض يقدر بـ 1000 من المعلمين المؤهلين في عام 2020 وحده.
- لا يمتلك كثير من المعلمين الحد الأدنى المطلوب من المؤهلات، ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تراجعت هذه النسبة من 70٪ في عام 2012 إلى 64٪ في عام 2022. وفي أوروبا وأمريكا الشمالية، تراجعت هذه النسبة من 98٪ في عام 2010 إلى 93٪ في عام 2023.
- تتباين المعايير عبر الأقاليم، إذ تطلب غالبية الدول من المعلمين امتلاك شهادة جامعية من أجل التعليم في المرحلة الابتدائية، بينما تقبل 17٪ من دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى شهادة تعليم إعدادي.

كانت مستويات متحصلات التعلّم في تراجع حتى قبل جائحة كوفيد-19، لكن ترافقت هذه الجائحة مع تسارع في هذا الاتجاه.

- من الصعب تحديد الاتجاهات، إذ ماتزال توجد فجوة حادة في البيانات عالمياً: تعني التغطية المنخفضة لتقييمات التعلّم عدم توفر المعلومات عن 680 مليون طفل.
- تظهر الأدلة من 70 دولةً ذات دخلٍ متوسط أعلى ومرتفع شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA (في نهاية المرحلة الإعدادية) تراجع نسبة الطلاب الأكفياء في القراءة بـ 9 نقاطٍ مئوية من عام 2012 إلى عام 2018 وبـ 3 نقاط مئوية أخرى إلى 47٪ في عام 2022. ماتز
- ارتفعت نسبة الطلاب الأكفياء في الرياضيات بنقطتين مئويتين بين عامي 2012 و2018 لكنها تراجعت بـ 8 نقاط مئوية إلى 36٪ في عام 2022. وقد يكون هذ الاتجاه التنازلي طويل الأمد مستمراً منذ عام 2009. وقد تكون جائحة كوفيد-19 قد سرّعت التراجع لكنها قد تخفي عوامل بنيوية أخرى.
- تظهر الأدلة من 6 دول في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى شاركت في مسوحات تقييمات الحدود الدنيا للكفاءة لعامي 2021 و2023 (في نهاية المرحلة الابتدائية) أنّ نحو 1 فقط من كل 10 طلاب وصل إلى مستوى الحد الأدنى للكفاءة في القراءة و2 من كل 10 طلاب في الرياضيات.

تساعد التكنولوجيا المتعلمين الذين لم يتمكنوا سابقاً من الوصول إلى التعليم على فعل ذلك لكنها تطرح مسائل جديدة.

- في التعليم الثانوي، يتمتع 8 من كل 10 مدارس بالاتصال بالإنترنت. وينحرف تقدم الدول نحو تحقيق معاييرها المرجعية للاتصال بالإنترنت بثلاث نقاط مئوية فقط عن مساره.
- توجد فجوات عميقة بين الدول من حيث إلمامها بالأنشطة الأساسية المرتبطة بالحاسوب: يستطيع 8 من كل 10 طلاب في الدول ذات الدخل المرتفع، و3 من كل 10 طلاب في الدول ذات الدخل المتوسط إرسال رسالة إلكترونية مع ملحق.
- فيما يخص الأنشطة المرتبطة بالهواتف الذكية، تمكّن 51٪ من الشباب والبالغين من إعداد إجراءات الأمان في الأجهزة الرقمية في الدول ذات الدخل المرتفع مقارنةً بـ 9٪ في الدول ذات الدخل المتوسط.
- يتم ربط التعليم الرسمي بامتلاك المهارات الرقمية العليا. ففي الاتحاد الأوروبي، ارتفعت نسبة الكبار الذين يمتلكون المهارات الرقمية الأساسية من 34٪ بين الأفراد الحاصلين على التعليم الإعدادي إلى 51٪ بين الأفراد الحاصلين على التعليم الثانوي و80٪ بين الأفراد الحاصلين على التعليم ما بعد الثانوي.
- تترافق الزيادة في انتشار التنمّر على البنات مقارنةً بالبنين مع حساسيتهم الأعلى تجاه التنمّر السيبراني، إذ تعاني البنات من مخاطر مرتفعة، على الأقل جزئياً لأنهن يمضين وقتاً أطول على وسائل التواصل الاجتماعي.

يفرض تغير المناخ تحدياتٍ على البنية التحتية والمناهج الدراسية.

- عالمياً، لا تمتلك تقريباً واحدة من كل أربع مدارس ابتدائية الوصول إلى مياه الشرب والصرف الصحي والنظافة العامة الأساسية، ومع ذلك من الضروري أن تقوم الحكومات أيضاً باستثماراتٍ مكثّفة إضافية لحماية الطلاب والمدارس من ارتفاع الحرارة والكوارث الطبيعية.
- يبين مؤشرٌ جديد يرصد محتوى التعليم الأخضر ضرورة التوسّع في التثقيف بالتغير المناخي في الصفوف الأولى وعبر عددٍ أكبر من المواد وليس فقط العلوم.

يأخذ الاستثمار الدولي في التعليم منحىً هابطاً.

- عالمياً، تراجع الإنفاق العام على التعليم بـ 0.4 نقطةٍ مئوية من الناتج المحلي الإجمالي بين عامي 2015 و2022: وتراجع المستوى الوسيط من 4.4٪ إلى 4٪.
- تراجعت نسبة التعليم من مجموع الإنفاق العام بـ 0.6 نقطةً مئوية من 13.2٪ في عام 2015 إلى 12.6٪ في عام 2022.
- تترتب آثار على تزايد وزن خدمة الديون على الإنفاق على التعليم. فقد أنفقت دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى على التعليم ما يعادل تقريباً حجم إنفاقها على خدمة الديون في عام 2022.
- فيما يتعلق بالمعيارين المرجعيين الدوليين الثنائيين بإنفاق ما لا يقل عن 4٪ من الناتج المحلي الإجمالي، وما لا يقل عن 15٪ من الإنفاق العام على التعليم، لم تتمكن 59 من أصل 171 دولةً من تحقيق أيٍّ من الهدفين.
- بقي الإنفاق على التعليم للطالب الواحد على حاله إلى حدٍّ كبير منذ عام 2020.
- تراجعت نسبة المساعدات المخصصة للتعليم من 9.3٪ في عام 2019 إلى 7.6٪ في عام 2022.



طفلة صغيرة في الصف في مدرسة تيم هايندس في تيغوسيغالبا، الهندوراس. تقدم المدرسة نموذجاً يُحتذى به عن الأثر الإيجابي للجهود المجتمعية ومشاركة الوالدين عند الطلاب.

مصدر الصورة: *GPE/Carolina Valenzuela ©



الفصل

7

المقدمة



الرسائل الرئيسة

- أغلق المؤتمر الأول حول بيانات وإحصاءات التعليم، الذي نظمه معهد اليونسكو للإحصاء في شباط من عام 2024، فجوةً كبيرةً في صياغة حوكمة بيانات التعليم.
- إنّ الأعضاء الـ 28 المنتخبين في مفوضية بيانات وإحصاءات التعليم، التي تمثل الهيئة التنفيذية لقرارات المؤتمر، هم ممثلون عن الحكومات. تُكمل هذه البنية، التي تعكس حوكمة إطار عمل المؤشرات العالمية للتنمية المستدامة، العملية التي يتم بموجبها النقل التدريجي للمسؤولية عن القرارات إلى الدول الأعضاء.
- تؤدي بطاقة أداء الهدف الرابع للتنمية المستدامة لعام 2024 وظيفة الإبلاغ عمّا أُحرز من تقدّم في تحقيق الأهداف الوطنية التي وضعتها 84٪ من الدول حول ثماني مؤشرات للهدف الرابع للتنمية المستدامة للعامين 2025 و2030. وتمت إضافة المؤشر الرابع، اتصال المدارس بالإنترنت، عقب قمة تحويل التعليم.
- ركّزت مراجعة عام 2025 الشاملة للمؤشرات العالمية على مسألة تغطية المؤشرات، إذ سيتم استبدال المؤشرات التي تقل تغطيتها عن 40٪ (حسب الدول أو السكان). مؤشر الهدف 4 للتنمية المستدامة المتعلق بكفاءة القراءة والحساب القاعدية (4-6-1) هو الأكثر خطورةً إذ من المحتمل استبداله بمؤشر محو أمية الشباب والبالغين.
- يعاني أيضاً مؤشر نسبة الطلاب الذين يحققون المستوى الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات مع نهاية الصف 3 (4-1-1 أ) من ضعف التغطية. وتُبذل الجهود من أجل تطوير معيارٍ للإبلاغ، وهو آلية للتدقيق وآلية مالية تموّل الدول لاختيار التقييم الذي يتوافق على نحوٍ أفضل مع احتياجاتها في الإبلاغ والتنمية

مؤتمر بيانات وإحصاءات التعليم 145
بطاقة أداء الهدف 4 للتنمية المستدامة 145
المراجعة الشاملة لعام 2025..... 147

في عام 2024، حدثت ثلاثة تطورات مرتبطة برصد الهدف 4 للتنمية المستدامة وهي مؤتمر بيانات وإحصاءات التعليم، وإصدار بطاقة الأداء الثانية للهدف 4 للتنمية المستدامة، والمراجعة الشاملة لعام 2025 للمؤشرات العالمية لأهداف التنمية المستدامة.

مؤتمر بيانات وإحصاءات التعليم

نظّم معهد اليونسكو للإحصاء المؤتمر الأول لبيانات وإحصاءات التعليم (EDS) في شباط من العام 2024 في باريس بالتعاون مع فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، وحضره ممثلون من 130 دولةً. سعى المؤتمر لتحقيق ثلاثة أهداف هي: تأسيس مجتمع دولي لممارسي إحصاءات التعليم، توجّه مجموعة التعاون الفنّي (TCG) بشأن مؤشرات الهدف 4 للتنمية المستدامة؛ والتداول والمناقشة والتوصّل إلى توافق في الآراء بشأن المفاهيم والتعريفات والمنهجيات والجوانب التشغيلية لقياس المؤشرات على شكل توصيات وأدلةٍ توجيهية لاعتمادها كمعايير دولية؛ ومناقشة تأثير التكنولوجيا في إحصاءات التعليم (UIS, 2024).

كان ذلك المؤتمر الافتتاحي في سلسلة من المؤتمرات التي ستعقد كل ثلاث سنوات، وستُطبق قراراتها مجموعة التعاون الفني التي أُعيد تسميتها بلجنة بيانات وحصاءات التعليم **(الشكل 7-1)**. ومن أجل قياس الفجوة التي سدّها مؤتمر بيانات وإحصاءات التعليم لابد من الإشارة إلى أنّ المؤتمر الدولي لخبراء إحصاءات العمل، الذي عمل على قيادة العمل المكافئ لتنميط إحصاءات العمل، قد احتفل بالذكرى المئوية لتاسيسه في عام 2023.

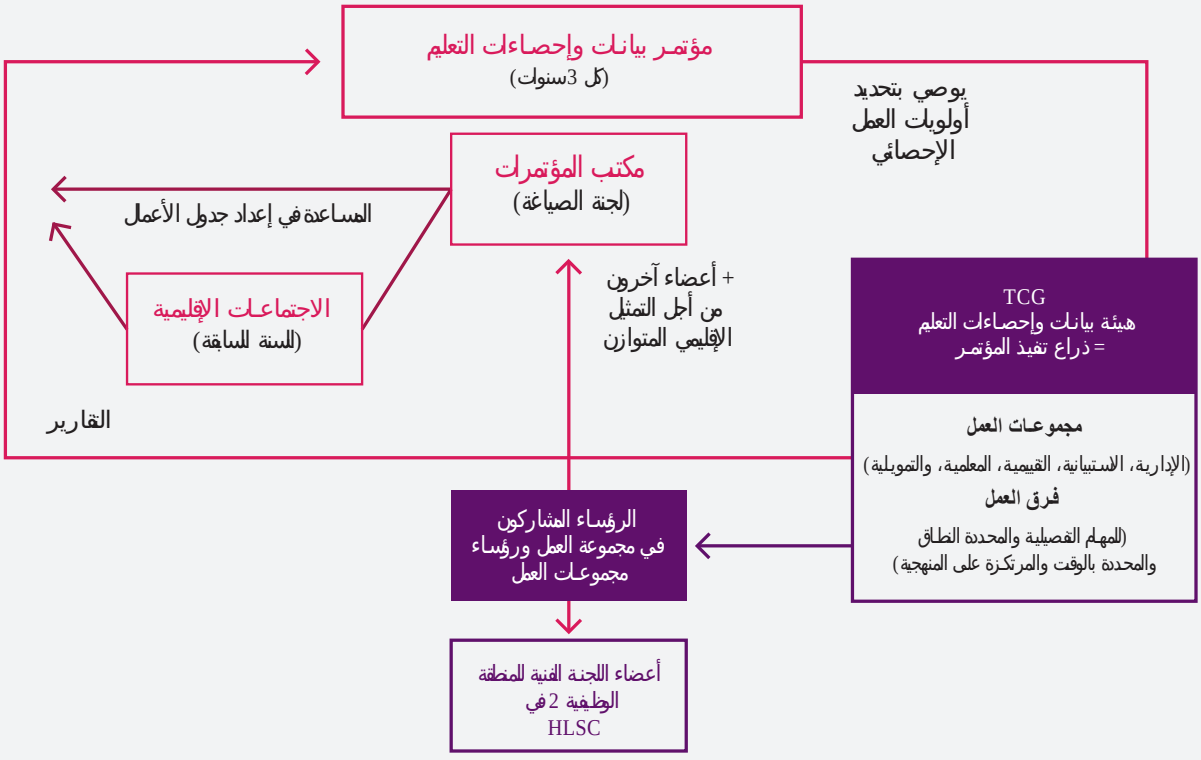
كما شكّل مؤتمر بيانات وإحصاءات التعليم حدثاً مهماً آخر، ففي المدة 15/2014، تمّ اقتراح مؤشرات الهدف 4 للتنمية المستدامة من قِبل مجموعة من الخبراء يمثلون المنظمات الدولية. وفي عام 2016، تمّ تأسيس مجموعة التعاون الفني TCG بهدف تعريف الدول الأعضاء على عملية تمّ في الأصل استبعادها منها، إذ تجمع العضوية في مجموعة العمل الفني بين الدول الأعضاء والكيانات الدولية. إنّ تناوب عضوية مجموعة التعاون الفني، التي اكتملت تماماً قبل انعقاد المؤتمر، والانتقال إلى لجنة بيانات وإحصاءات التعليم يختتم عملية نقل المسؤولية الكاملة إلى الدول الأعضاء عن جميع القرارات المرتبطة بإحصاءات التعليم. إنّ جميع الأعضاء الـ 28 في لجنة بيانات وإحصاءات التعليم هم حصرياً من ممثلي الحكومات. إذ تعكس هذه البنية حوكمة مؤشرات التنمية المستدامة، التي يقودها فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة (IAEG-SDGs)، ومع أنّ اسمه يشير إلى الوكالات – هو مجموعةٌ حكومية دولية.

بطاقة أداء الهدف 4 للتنمية المستدامة

أُطلقت النسخة الثانية من بطاقة أداء الهدف 4 للتنمية المستدامة في مؤتمر بيانات وإحصاءات التعليم، وهي تقدم لمحةً سنويةً لتقدم الدول نحو تحقيق مقاصدها الوطنية أو مقاييسها المرجعية لعامي 2025 و2030. حتى تاريخه، قدّم 77٪ من الدول ما لا يقل عن معيارٍ مرجعي يُضاف إليها 7٪ أخرى من الدول، أعضاء في جماعة منطقة الكاريبي والاتحاد الأوروبي، التزمت بمعايير مرجعية من خلال مقاصدها الإقليمية. بالمجمل، وضعت الدول 54٪ من جميع قيم المقاصد الممكنة لعامي 2025 و2030. يعد ما تقدم مرضياً إذا أخذنا بالاعتبار أنّ لدى كثير من الدول ذات الدخل المرتفع قيم قريبة من 100٪ لعددٍ كبير من المؤشرات، وبالتالي ليس لديها حافز لوضع معايير مرجعية. أما المؤشرات ذات أعلى معدلات تقديم للمعايير المرجعية فهي معدل المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (72٪) ومعدل إكمال التعليم الثانوي (70٪). وسُجّلت أدنى معدلات تقديم في الفجوة الجنسانية في إكمال التعليم الثانوي (36٪) ومؤشر المعيار المرجعي الجديد حول اتصال المدارس بالإنترنت (33٪) الذي تمت إضافته عقب قمة تحويل التعليم. وقد دُعيت الدول جميعها لتقدم على أساسٍ سنوي قيم المقاصد المستهدفة غير المتاحة أو المنقّحة.

ستكون مقاربة القياس المرجعي للهدف 4 للتنمية المستدامة ملهمةً للإصدارات الثلاثة القادمة للتقرير العالمي لرصد التعليم، الذي سيُطلق عليها اسم سلسلة العد التنازلي إلى العام 2030. ستتألف السلسلة من مكونين. أولاً: سيتم تحديد عينة من الدول التي تحسّنت بمعدلاتٍ سريعة من حيث مؤشرات التعليم المُختارة (ومجموعة أصغر من الدول التي لم تتقدم أو حتى تراجعت) في السنوات العشر إلى العشرين السابقة. وسيمثل المكوّن الثاني

الشكل 1.7:
ستُعتمد عملية تقودها الدول من أجل اتخاذ القرارات المتعلقة بإحصاءات التعليم
آليات الحوكمة للبيانات والإحصاءات الدولية للتعليم



ملاحظة: = HLSC لجنة التوجيه عالية المستوى للهدف 4 للتنمية المستدامة؛ = TCG مجموعة التعاون الفني المعنية بالهدف 4 *للتنمية المستدامة*.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig7_1
المصدر: UIS (2024)

تحليلاً للأسباب الكامنة وراء الأداء الجيد (أو الضعيف) لهذه الدول التي تظهر من دراسات حالات قطرية، إذ يتم البحث في مجموعةٍ واسعة من العوامل التفسيرية ومجموعةٍ محدودة من السياسات التي يُعتقد أنها من صنعت الفرق.

سيبحث كل واحدٍ من الإصدارات الثلاثة اللاحقة في مؤشراتٍ محددة مجموعة معاً ضمن فئاتٍ أوسع. وسيركز أول تقرير (2026) على مؤشرات الوصول والإنصاف التي تتوفر لها بياناتٌ بوفرة كبيرة، وتتميز بالوضوح نسبياً من حيث اتجاه تقدم الدول. وسيركز التقرير الثاني (28/2027) على مؤشرات الجودة والتعلّم ذات البيانات ليس فقط النادرة بل غالباً غير الموثوقة. وسيركز التقرير الثالث (2029) على المؤشرات التي تُظهر تفاعل التعليم مع بقية المتحصلات التنموية إذ يكون التقدم غير موثّق جيداً. هذه التقارير معاً، ينبغي أن توفر الأساس للحوار الدولي بشأن الأولويات التي يجب معالجتها بعد عام 2030، وذلك بالاستناد إلى المستوى الذي وصلت إليه الدول وسرعة تقدمها.

ركّزت بطاقة الأداء لعام 2024 على مؤشرات المعلمين، وعلى جهود معهد اليونسكو للإحصاء لمعالجة مشكلة النقص المستمر لمدةٍ طويلة في تعريفات واضحة وقابلة للمقارنة لمفاهيم المعلمين «المؤهلين» و «المُدرّبين». بالنسبة للمفهوم الأول، يمثل الوصول إلى إجماع بأنّ حيازة شهادة الإجازة الجامعية هي المؤهل الأكاديمي الأدنى الأكثر شيوعاً لمهنة التدريس، والذي يمكن عندها استخدامه كأساس في بناء مؤشرٍ قابل للمقارنة بشأن المعلمين المؤهلين (أكاديمياً) تقدماً كبيراً في هذا المجال **(الفصل 17)**. وبالنسبة للمفهوم الثاني، تمّ الوصول إلى إجماع بأنّه من الصعب أن تقود مقاربة تقوم على التصنيف المعياري الدولي لبرامج تعليم المعلمين، على الرغم من المزية التي تتمتع بها، إلى نتائج ملموسة. تمّ تشكيل فريق عمل، وهو آلية جديدة أُعلن عنها في مؤتمر بيانات وإحصاءات التعليم، من أجل مراجعة تعريفات المعلمين المؤهلين (مهنياً) ليُستخدم كأساس لمؤشرٍ للمعلمين المُدرَّبين في المستقبل القريب.

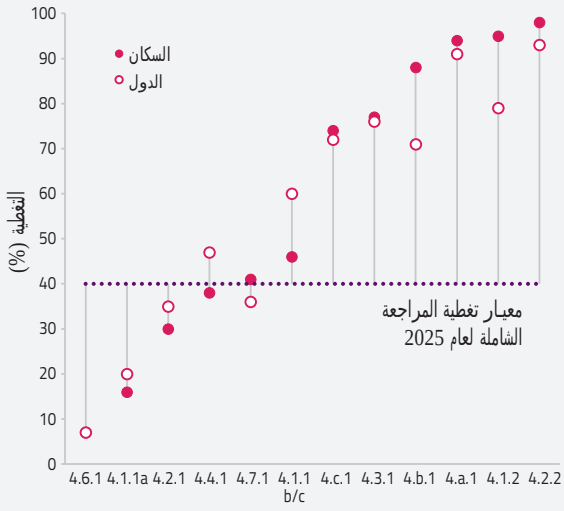
المراجعة الشاملة لعام 2025

عندما تبنّت الجمعية العامة للأمم المتحدة إطار المؤشرات العالمية لأهداف التنمية المستدامة في عام 2017، خططت لجولتي مراجعة شاملة يقودها فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بأهداف التنمية المستدامة (IAEG-SDGs). ركّزت الجولة الأولى (2019-20)، التي تمّ خلالها تبني معدل إكمال التعليم كمؤشرٍ عالمي، على منهجية المؤشرات. وتجري الجولة الثانية في المدة 2024-25 وينصب تركيزها على تغطية المؤشرات: أي يجب أن تتوفر البيانات لما لا يقل عن 40٪ من الدول والسكان، على الأقل في الأقاليم حيث يكون المؤشر مهماً. سيؤثر هذا المعيار في عددٍ من مؤشرات الهدف 4 للتنمية المستدامة، ومن أبرزها: النسبة المئوية للأطفال الذين هم على المسار التنموي (4-2-1)، والكفاءة الوظيفية لمعرفة القراءة والكتابة والحساب (4-6-1)، ومستوى الكفاءة الدنيا في القراءة والرياضيات (4-1-1). يمتلك المؤشر الأخير تغطيةً كافية عند نهاية المستوى الابتدائي (ب) والإعدادي (ج)، لكن كانت البيانات حتى عام 2023 متاحةً لـ 16٪ فقط من السكان و 20٪ من الدول في الصفين الثاني والثالث (أ) **(الشكل 7-2)**. بالنسبة للمؤشر 4-6-1، قدمت سنغافورا اقتراحاً بإزالته لصالح المؤشر التقليدي محو أمية الشباب والبالغين، وسيتم تقديم الاقتراح النهائي إلى الدورة 56 للجنة الإحصائية في الأمم المتحددة في آذار من العام 2025 للنظر فيه.

من بين جميع المؤشرات ذات التغطية الضعيفة للبيانات، كان المؤشر 4-1-1أ أكثرها إثارةً للجدل. من المفيد هنا التذكير بتاريخ هذا المؤشر. في المدة 2015-17، عارضت بعض الدول ذات الدخل المرتفع بشدة قياس متحصلات التعلّم في الصفوف الابتدائية المبكرة، إذ رأت تلك الدول أنّه من غير الملائم «اختبار» الأطفال في هذه الأعمار. لكن هذا القلق كان في غير موضعه، فهذه الدول نفسها تقوم بتقييم الطلاب في هذه الأعمار بشكلٍ منهجي. أكثر من ذلك، كل ما نحتاج إليه لإثراء هذا المؤشر هو تقييمات منخفضة المخاطر لا تُخضع الأطفال للضغوط. في عام 2018، وإدراكاً جزئياً للأهمية العالمية الكبيرة لهذا المؤشر، ضمنت الجهود التي قادها معهد اليونسكو للإحصاء تصنيف المؤشر 4-1-1أ في المستوى الأول، وهو إشارة على الوضوح المنهجي، بالتوازي مع المؤشرين 4-1-1ب و 4-1-1ج.

مع ذلك، لم تستفد الدول والمجتمع الدولي من هذا الزخم، وظلّت تغطية البيانات منخفضة. وكانت الدول التي واظبت على الإبلاغ فيما يتعلق بالمؤشر 4-1-1أ هي نفسها التي شاركت في تقييمين إقليميين: البرنامج الإفريقي الناطق باللغة الفرنسية PASEC للصف الثاني والبرنامج الأمريكي اللاتيني LLECE للصف الثالث. ومنذ عام 2018، اقتصرت الدول التي أبلغت عن هذا المؤشر من غير هذين البرنامجين على مجموعةٍ صغيرة من الدول الإفريقية الناطقة باللغة الإنكليزية؛ التي شاركت في عام 2023 في تقييم جديد تمّ إعداده للإبلاغ بشكلٍ خاص عن المؤشرين 4-1-1أ و 4-1-1ب المعروفين باسم تقييمات الحدود الدنيا للكفاءة AMPL **(الفصل 8)**،

الشكل 7-2:
تمّ تدقيق بعض مؤشرات الهدف 4 للتنمية المستدامة بسبب انخفاض مستوى تغطية البيانات
تغطية البيانات للمؤشرات العالمية للهدف 4 للتنمية المستدامة حسب عدد السكان والدولة، 2023



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig7_2
المصدر: UIS.

ومجموعةٍ من دول المحيط الهادئ التي شاركت في دراسة تقييم معرفة القراءة والكتابة والحساب في جزر المحيط الهادئ PILNA (الصف الرابع) التي وافقت على مشاركة بياناتها في عام 2024. ودعا قرار اللجنة التوجيهية رفيعة المستوى للهدف 4 للتنمية المستدامة في حزيران من عام 2024 الدول إلى مشاركة خططها بشأن الإبلاغ عن المؤشر 4-1-1أ.

كما اقُترحت تقييماتٌ أخرى ممولة من المانحين، وموجّهة للأطفال على أساسٍ فردي، كمصادر محتملة للإبلاغ عن المؤشر 4-1-1أ: تقييم القراءة في الصفوف المبكرة الذي يتم في المدارس؛ ووحدة التعلّم الأساسية من المسح العنقودي متعدد المؤشرات، وهو مسحٌ أُسري عام؛ والتقييمات التي يقودها المواطنون لشبكة العمل الشعبي من أجل التعلّم وهي مسوحاتٌ أُسرية موجّهة نحو التعليم. لكن، لا تلبي هذه التقييمات معيار الإبلاغ والسبب الرئيس في ذلك أنها تجمع المعلومات عن التعلّم عند مستوى أقل من مستوى الكفاءة الدنيا. إضافةً إلى ذلك تتم إدارة تلك التقييمات بطرائق قد تؤثر في موثوقية المتحصلات. والأهم من ذلك، تفتقد تلك المؤشرات لتوثيق واضح للمنهجية وتصميم المسح والنتائج (Montoya and Crouch, 2024a). يوجد أيضاً أمران مقلقان من طبيعة سياسية. أولاً: لم تُبدِ الدول استعدادها لاستخدام نتائج هذه التقييمات في الإبلاغ.

ثانياً: هذه التقييمات – على الرغم من فائدتها في المناصرة أو تقييم المشاريع – فإنّها لم تساعد في تطوير قدرات وزارات التربية. ومع ذلك، يجب أن يبقى تطوير القدرات الوطنية هدفاً جوهرياً لرصد أهداف التنمية المستدامة.

وفي كانون الأول من عام 2023، عقد معهد اليونسكو للإحصاء اجتماعاً للخبراء الفنيين ضمن إطار عمل التحالف العالمي لرصد التعلّم – وهو فريق العمل التابع للجنة بيانات وإحصاءات التعليم EDS – الذي يركز على تقييمات التعلّم. يبين تقييم الأطفال في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي مشاكل لا تواجه التقييمات التي تتم عند نهاية مرحلتي التعليم الابتدائي أو الإعدادي مثل: وجود تنوّع أكبر في لغات التقييم وفي طرائق إدارة الاختبارات. لذلك يتمّ التوسّع في تطوير معايير الإبلاغ للاعتراف بأنّ الكفاءة الدنيا في القراءة ترتكز إلى مجموعتين من المهارات الأساسية هي: فهم اللغة الشفهية وفك الرموز بطلاقة. تجمع التقييمات المذكورة أعلاه معلوماتٍ عن هذه المهارات الأساسية، ويمكن استخدامها للإبلاغ جزئياً عن الحد الأدنى للكفاءة؛ إذ سيحتاج الإبلاغ الكامل لبياناتٍ أكثر حول مهارات إتقان القراءة؛ ويمكن اتباع مقاربةٍ مماثلة للمهارات الأساسية في الرياضيات.

كما يدعو معهد اليونسكو للإحصاء إلى تحسين الترتيبات المؤسساتية لتقييمات التعلّم. إنّ تكلفة التقييم مرتفعةٌ جداً بالنسبة للدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى، ولذا يجب دعم هذه التكلفة كلياً أو جزئياً من ممولين خارجيين. لكن، اتسم هذا التمويل الخارجي بكونه مُجزّأ وغير كفؤ. وفي أحسن الأحوال، لم يتم تنسيق هذا التمويل وأسهم في إبقاء تكلفة التقييم عند مستوياتٍ مرتفعة جداً. وفي أسوء الأحوال، تعارض مع مصالح الدول المعنية، مركزاً على تقييم المشاريع الخاصة بالجهات المانحة على حساب تطوير قدرات الدول على تقييم التعلّم. لذا يمثل توحيد آليات التمويل ووضع آلية للتدقيق لضمان تلبية التقييمات لمعايير الإبلاغ ركنين أساسيين من عملية الإصلاح. كما ينبغي أن تكون الدول قادرةً على الاختيار من قائمةٍ من خيارات التقييم، بما في ذلك تقييماتها الوطنية الخاصة، طالما أنّ هذه التقييمات تلبي معايير الإبلاغ (Montoya and Crouch, 2024b). وبالمثل، ينبغي أن تمتلك الدول إمكانية الحصول على الأموال اللازمة لاختيار التقييم الذي يناسب احتياجاتها في الإبلاغ والتنمية، على أن يكون هذا التمويل مستقلاً عن تفضيلات الجهات المموّلة الفردية.



بيراكوف علي أكبر (إلى اليسار) وحسانوفا شوكرونا (إلى اليمين)، طلاب في الصف الرابع في المدرسة 51، كولوب. المدرسة 51 من المدارس الناجحة إلى حدٍّ كبير في تنفيذ إصلاح CBE الذي بدأ في العام الدراسي 16/2015 والذي يحظى بالتقدير من قِبل جميع شركاء التنمية، وصُنّف كجزءٍ من التحويل على مستوى النظام بأكمله.

مصدر الصورة: © GPE/Kelley Lynch*

الرسائل الرئيسة

- عالمياً، يوجد 151 مليوناً من الأطفال والمراهقين والشباب غير ملتحقين بالمدارس، حيث تراجع هذا الرقم بـ 1٪ فقط منذ عام 2015. يبلغ معدل غير الملتحقين بالمدارس حالياً 33٪ في الدول ذات الدخل المنخفض، و19٪ في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى، و8٪ في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى و3٪ في الدول ذات الدخل المرتفع. ولا يبدو أنّ لجائحة كوفيد-19 تأثيرٌ سلبي في ذلك.
- ارتفعت معدلات إكمال التعليم بمعدلاتٍ أسرع: بين عام 2015 و2023، ارتفعت هذه المعدلات من 85٪ إلى 88٪ في التعليم الابتدائي، ومن 74٪ إلى 79٪ في التعليم الإعدادي، ومن 53٪ إلى 59٪ في التعليم الثانوي.
- في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 35٪ من طلاب المرحلة الابتدائية و35٪ من طلاب المرحلة الإعدادية هم من بين الطلاب الأكبر عمراً. توجد فجوة بمقدار 11 نقطة مئوية بين الطلاب الذين يكملون تعليمهم في الوقت المحدد (67٪) والطلاب الذين يكملون تعليمهم متأخرين لعدة سنوات (78٪).
- تؤثر النزاعات في دقة تقديرات الالتحاق بالمدارس، إذ تبين الأدلة من خمس أزماتٍ كبيرة أنّ مجتمع الطلاب غير الملتحقين بالمدارس قد يكون قُدّر بأقل من قيمته بما لا يقل عن 5.5 مليون فرد. كما أنّ للنزاعات تأثيرٌ كبير في تطوير التعليم. وارتفعت معدلات إكمال التعليم الابتدائي في توغو بأربعة أضعاف عنها في اليمن، وهما دولتان كانتا في المستوى نفسه في عام 2006.
- عالمياً، يحقق 58٪ من الطلاب مستوى الحد الأدنى للكفاءة في القراءة و44٪ في الرياضيات في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. لكن، تعتمد هذه التقديرات على بياناتٍ مجزّأة تشتمل على بيانات تسبق جائحة كوفيد-19.
- يبين تحليلٌ شمل 57 دولةً تمتلك بياناتٍ من برنامج التقييم الدولي للطلاب أنّ نسبة الطلاب الذين يحققون مستوى الحد الأدنى للكفاءة في نهاية المرحلة الإعدادية قد تراجع بـ 12 نقطةً مئوية في القراءة و6 نقاطٍ في الرياضيات بين عامي 2012 و2022.

الفصل 8



المقصد 1.4

التعليم الابتدائي والثانوي

بحلول عام 2030، ضمان أن يكمل جميع الفتيات والفتيان التعليم الابتدائي والثانوي المجاني والمنصف والجيد الذي يؤدي إلى متحصلاتٍ فعّالة وذات صلة

المؤشرات العالمية

4-1-1 – *نسبة الأطفال والشباب (أ) في الصف 2 أو 3؛ (ب) في نهاية التعليم الابتدائي؛ و(ج) في نهاية التعليم الإعدادي الذين حققوا ما لا يقل عن مستوى أدنى من الكفاءة في (أ) القراءة؛ و(ii) الرياضيات، حسب الجنس*

4-1-2 – *معدل إكمال الدراسة (التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي، التعليم الثانوي)*

المؤشرات الموضوعية

4-1-3 – *معدل القبول\الاستيعاب الإجمالي إلى الصف الأخير (التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي)*

4-1-4 – *معدل خارج المدرسة (التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي، التعليم الثانوي)*

4-1-5 – *النسبة المئوية للأطفال الذين تجاوزوا السن القانوني للصف (التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي)*

4-1-6 – *إدارة تقييم التعلُّم الممثِّل وطنياً (أ) في الصف 2 أو 3؛ (ب) في نهاية التعليم الابتدائي؛ و(ج) في نهاية التعليم الإعدادي*

4-1-7 – *عدد سنوات (أ) التعليم الابتدائي والثانوي المجاني؛ و(ب) الإلزامي*

الوصول إلى التعليم وإكماله

يُقدر أنّ 251 مليون طفلٍ وشاب كانوا غير ملتحقين بالمدارس في عام 2023، منهم 71 مليون طفل في سن المدرسة الابتدائية، و57 مليون مراهق في سن المدرسة الإعدادية و120 مليون شاب في سن المدرسة الثانوية. ومع أنّ 110 مليون طفل ومراهق وشاب آخر قد سجّلوا في المدارس منذ عام 2015، فقد تراجع عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس بـ 3 مليون فرد فقط، أو 1٪ في الوقت نفسه (**الشكل 8-1أ**). في مقابل ذلك، في السنوات الثماني السابقة لعام 2015، تراجع عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس بـ 43 مليوناً أو بـ 14٪. لذلك، تباطأ معدل التقدم بأكثر من 90٪.

> كان 251 مليوناً من الأطفال والشباب غير ملتحقين بالمدارس في عام 2023

تراجع معدل غير الملتحقين بالمدارس من 17.2٪ في عام 2015 إلى 16.1٪ في عام 2023، ومن بين الأطفال والمراهقين والشباب في سن المدرسة، كان 33٪ منهم في الدول ذات الدخل المنخفض، و19٪ في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى، و8٪ في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى، و3٪ في الدول ذات الدخل المرتفع (**الشكل 8-1ب**). عالمياً، إنّ نحو 10٪ من الأطفال في سن المدرسة الابتدائية، و14٪ من المراهقين في سن المدرسة الإعدادية و30٪ من الشباب في سن المدرسة الثانوية غير ملتحقين بالمدارس. تستند هذه التقديرات إلى نموذجٍ أعده فريق التقرير العالمي لرصد التعليم ومعهد اليونسكو للإحصاء UIS، يجمع بين البيانات الإدارية وبيانات المسوحات، وهو متاحٌ على موقع VIEW الإلكتروني.

ومع أنّ إقليم وسط وجنوب آسيا يضم 4 من الدول الـ 12 ذات العدد الأكبر من السكان غير ملتحقين بالمدارس في العالم (أفغانستان وبنغلادش والهند والباكستان)، تابع هذا الإقليم تقدمه السريع في مجال الوصول إلى التعليم. كما تراجعت حصته من المجموع العالمي لعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من 44٪ في عام 2000 إلى 33٪ في عام 2015 وإلى 21٪ في عام 2023. كما تراجعت أيضاً حصته من إجمالي عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس من 44٪ في عام 2000 إلى 33٪ في عام 2015 وإلى 25٪ في عام 2023. بالمقابل، ارتفعت حصة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من المجموع العالمي لعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من 32٪ في عام 2000 إلى 51٪ في عام 2023؛ وحدث ذلك بمعدلاتٍ أسرع بالنسبة لحصتها من المجموع العالمي لعدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس للمدة نفسها من 25% في عام 2000 إلى 51٪ في عام 2023 (**الشكل 8-2أ**). في الواقع، لم يتغير عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى منذ عام 2000، ولم يتغير أيضاً عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس في هذا الإقليم بين عامي 2000 و2015 لكنه ازداد بمعدل 26٪ بين عامي 2015 و2023 (**الشكل 8-2ب**).

الشكل 1.8:

منذ عام 2015، لم يتغير عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس

معدل غير الملتحقين بالمدارس، والأطفال غير الملتحقين بالمدارس، والأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، 2000-23



يُتبع في الصفحة الآتية ...

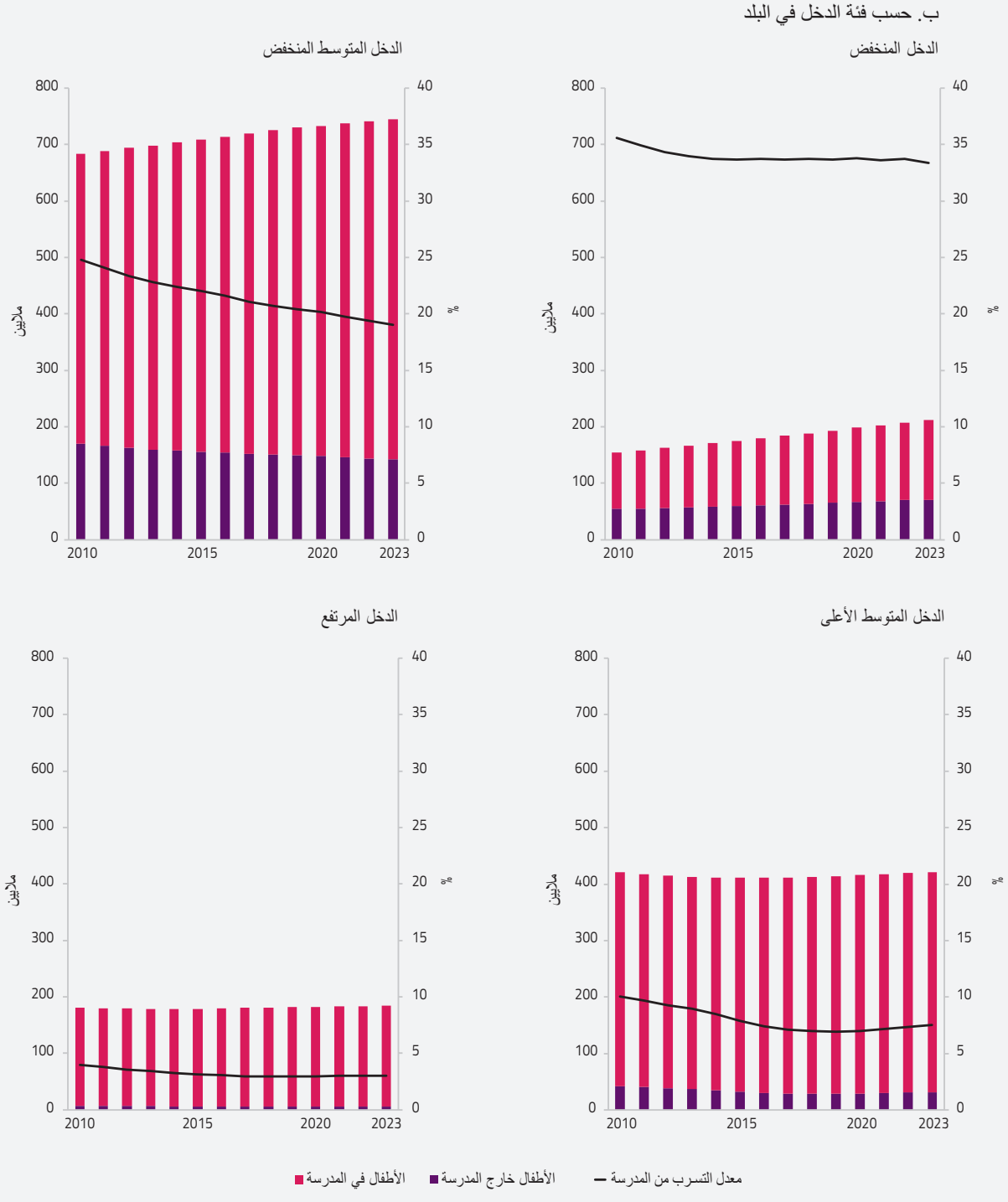
يشير نموذج تقدير عدد الأفراد غير الملتحقين بالمدارس أنّ الركود العالمي بدأ في عام 2015 أو قبله بمدةٍ قصيرة، وهو سبق جائحة كوفيد-19 ولا يبدو أنّه مرتبطٌ بها. لكن، لا يمكن لبنية النموذج رصد التغيرات قصيرة الأمد، ولهذا السبب، ينبغي التدقيق في البيانات الإدارية لكل دولةٍ على حدة والتي قد تكون أكثر حساسيةً لمثل هذه الآثار. كان الشباب في سن المدرسة الثانوية أكثر عرضةً لترك المدرسة مبكراً نتيجةٍ للإغلاق المطوّل للمدارس. ففي الحالة الخاصة بالولايات المتحدة، حيث كان التعليم المنزلي خياراً شائعاً وفعّالاً لبعض الأُسر، لُوحظ تراجعٌ بسيط في الالتحاق بالمدارس العامة (Goulas and Pula, 2024).

لكن يبدو أنّ ما تقدم هو حالةٌ استثنائية، حيث بيّنت مراجعةٌ شملت 34 دولةً تمتلك بياناتٍ من أعوام 2019 و2021 و2023 تتوافق مع تقديرات النموذج أنّه لم تكن لجائحة كوفيد-19 أي تأثيرٍ سلبي في الالتحاق بالمدارس. ومن بين مجموعة الدول هذه، تراجع معدل غير الملتحقين بالمدارس بين الشباب في سن التعليم الثانوي في 14 دولةً إذ تراجع الوسيط بسبع نقاطٍ مئوية بين عامي 2019 و2023)، وبقي دون تغيير في 11 دولةً، وارتفع في 9 دولٍ إذ ارتفع الوسيط بست نقاطٍ مئوية (**الشكل 8-3**).

الشكل 1.8 متابعة:

منذ عام 2015، لم يتغير عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس

معدل غير الملتحقين بالمدارس، والأطفال غير الملتحقين بالمدارس والأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، 2000-23



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig8_1

المصدر: قاعدة بيانات VIEW

الشكل 2.8:

تشغل أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أكثر من نصف العدد الكلي للأطفال والمراهقين غير الملتحقين بالمدارس

أ. توزيع السكان الملتحقين بالمدارس، حسب الإقليم، 2000-23

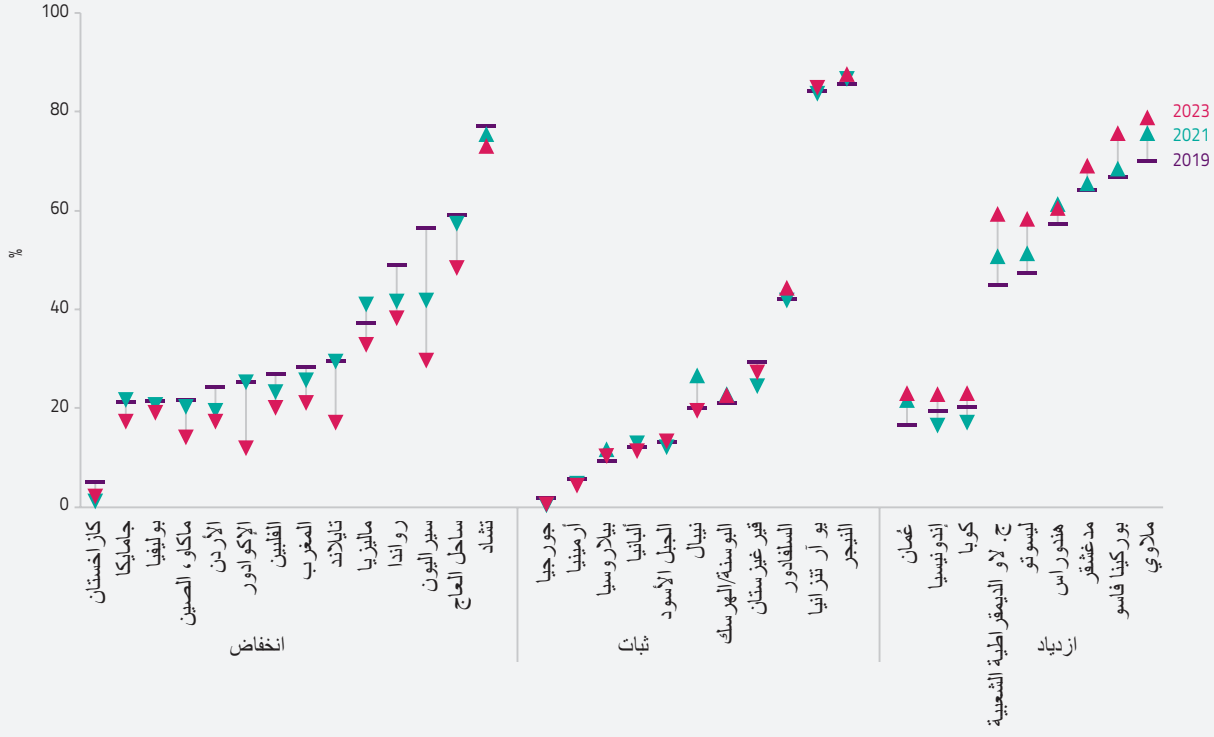
ب. التغير النسبي في عدد الطلاب غير الملتحقين بالمدارس، حسب الإقليم، 2000-23 (2015 = 100)



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig8_2

المصدر: قاعدة بيانات VIEW

الشكل 3.8:
لا يبدو أنّ لجائحة كوفيد-19 تأثير سلبي في معدلات الأفراد غير الملتحقين بالمدارس
معدل الشباب في سن التعليم الثانوي غير الملتحقين بالمدارس، دول مُختارة، 2019 و2021 و2023



ملاحظة: ملاحظات: الدول الـ 34 هي تلك التي تتوفر بيانات عنها لكل سنة من السنوات الثلاثة ويبلغ عدد سكانها أكثر من مليون نسمة.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig8_3
المصدر: قاعدة بيانات UIS

تمثل الطوارئ حالةً أخرى قد تقلل فيها النماذج من حجم مشكلة الأفراد غير الملتحقين بالمدارس. ففي حالات النزاع المسلح أو الكوارث الطبيعية، قد يكون مستحيلاً جمع البيانات في المناطق المتأثرة، ومع ذلك قد لا تدرك التقديرات الرسمية هذا النقص في التعداد. تُبذل حالياً جهودٌ لمحاولة معالجة هذه الفجوة من خلال استخدام طريقةٍ منهجية لتصفية المعلومات المتاحة من أجل إجراء تعديلاتٍ لاحقة على تقديرات الأفراد غير الملتحقين بالمدارس **(الإطار 8-1)**.

يتتبع المؤشر العالمي 4-1-2 لأهداف التنمية المستدامة معدلات إكمال الدراسة عبر المستويات المختلفة للتعليم، إذ ارتفعت معدلات إكمال الدراسة باطراد، ولو ببطءٍ. فقد ارتفع معدل إكمال الدراسة الابتدائية من 85٪ إلى 88٪، أي بـ 3.1 نقطةً مئوية بين عامي 2015 و2023؛ كما ارتفعت معدلات إكمال الدراسة الإعدادية من 74٪ إلى 78٪، أي بـ 4 نقاطٍ مئوية، وبالمثل، ارتفعت معدلات إكمال الدراسة الثانوية من 53٪ إلى 59٪، أي بنسبة 5.9٪، وهو ما يكافئ نمواً سنوياً قدره 0.7 نقاط مئوية. بالمقابل، في اليمن، وهو بلدٌ متأثرٌ بالنزاع، ازدادت معدلات إكمال الدراسة الثانوية بـ 0.2 نقطةً مئوية سنوياً فقط على امتداد مدةٍ زمنية أطول بمقدار الضعف **(الإطار 8-2)**.

> ارتفع معدل إكمال الدراسة الابتدائية من 85٪ إلى 88، أي بـ 3.1 نقطةً مئوية بين عامي 2015 و2023

يُعرّف معدل إكمال الدراسة بأنّه النسبة المئوية للطلاب الذين أكملوا مستوىً تعليمياً في غضون ثلاث إلى خمس سنوات بعد سن التخرّج الرسمي (مثال، في الأنظمة التعليمية حيث يُتوقع إكمال المدرسة الإبتدائية بعمر 11 سنة، يُحسب معدل إكمال الدراسة الابتدائية على أساس المجموعة العمرية 14 إلى 16 سنة). يغطي هذا المقياس الطلاب الذين بدؤوا دورةً تعليمية في الوقت المحدد، ولم يعيدوا الصفوف. في الواقع العملي، كلا المشكلتين – الإكمال المتأخر وإعادة الصفوف – هما شائعتان في الدول الفقيرة، وهذا يعني أنّ كثيراً من الأفراد يكملون كل دورةٍ تعليمية متأخرين سنواتٍ عدّة. يوجد مقياسٌ متمم لمعدل الإكمال الرسمي في الوقت المحدد وهو معدل الإكمال النهائي الذي يلحظ الأفراد الذين يكملون دورةً تعليمية متأخرين حتى ثماني سنوات.

الإطار 1.8:

كيف يمكن تقدير تأثير الأزمات في السكان غير الملتحقين بالمدارس؟

عندما تندلع الأزمات، لا يمكن تحديث تقديرات السكان غير الملتحقين بالمدارس ما لم تتوفر معلوماتٌ جديدة، وفي بعض الأحيان يمكن جمع مثل تلك المعلومات الجديدة. على سبيل المثال، أجرت اليونيسف مسحاً عنقودياً متعدد المؤشرات في أفغانستان في عامي 23/2022 بعد مدة قصيرة من تحريم النظام الجديد الفتيات من الالتحاق بالمدارس، ولكن كان ذلك استثناءً. ففي معظم الحالات، تتوقف أنشطة الرصد في حالات الكوارث، إذ لا يسمح انعدام الأمن والأولويات الإنسانية العاجلة باستمرار الأنشطة العادية لجمع البيانات، إذ يعيق ذلك عدَّ الأطفال في تلك الدول في عمليات الإبلاغ العالمية.

تتمثل المقاربة المثالية في السعي المنهجي لتحسين طريقة توثيق الحكومات إذا ما كانت عملياتها في جمع معلومات التعليم شاملة أم تستبعد أقاليم أو مجموعاتٍ سكانية بحدّ ذاتها. ويتطلّب ذلك تعاوناً أقوى بين المؤسسات الحكومية، وكذلك بين الحكومة والوكالات الإنسانية. لكن، من الصعب تنفيذ مثل هذه المقاربة في الواقع العملي. بدلاً من ذلك، يمكن أن توفر مقاربةٌ مخصصة حلولاً قصيرة الأمد. ينبغي أن يكون ممكناً، باستخدام وثائق الوكالات الإنسانية، تقدير مدى الحاجة إلى تعديل تقديرات أعداد السكان غير الملتحقين بالمدارس حتى تعكس الحالة الحقيقية على أرض الواقع. ولدراسة إمكانات هذه المقاربة وجوانب قصورها، تمت دراسة وثائق الوصول إلى التعليم في أثناء أخطر خمس كوارث إنسانية وفقاً للجنة الإنقاذ الدولية (IRC, 2024).

حدثت أكبر أزمة نزوح في العالم في السودان بعد اندلاع الحرب الأهلية في نيسان من عام 2023، إذ إنّ أكثر من 8 مليون شخص، نحو 15٪ من السكان، إما نزحوا داخلياً أو هربوا إلى الدول المجاورة. ووفقاً لنموذج معهد اليونسكو للإحصاء والتقرير العالمي لرصد التعليم، كان هناك 5.4 مليون، أو 4.1٪، طفل ومراهق وشاب غير ملتحقين بالمدارس في عام 2022 قبل اندلاع النزاع. وكان هذا التقدير منسجماً أيضاً مع نتائج المسح الأُسري الممثل وطنياً لعام 2022. أثر النزاع بالدرجة الأولى في أقاليم درافور والخرطوم وكوردوفان (Sudan Education Sector, 2023). نسبةً إلى سكانها في سن الدراسة، كان نحو 60٪ في دارفور وكوردوفان و18٪ في الخرطوم غير ملتحقين بالمدارس في عام 2022. وبافتراض عدم ذهاب أي طفل إلى المدارس بعد نيسان من عام 2023 في هذه الأقاليم الثلاثة، ينبغي إضافة 4.2 مليون فرد إلى عدد السكان غير الملتحقين بالمدراس، ما يرفع المجموع إلى 9.6 مليون. ولهذا سيكون التقدير الشائع بأنّ 19 مليون طفل غير ملتحق بالمدارس (Dahir, 2023) تضخيماً للواقع، إذا أخذنا بالاعتبار أنّ عدد السكان في سن الدراسة هو 13.3 مليون. وفي حين افتُتحت بعض المدارس في دارفور في كانون الثاني من عام 2024 (Radio Dabanga, 2024)، فقد ظلّ الإقليم بأكمله في أزمة على مرّ العام 2024 مع انخراط ولايات أخرى في النزاع.

وفي دولة فلسطين، فإنّ جميع الأطفال بعمر 6 إلى 17 سنة المُقدر عددهم 550000 غير ملتحقين بالمدارس منذ تشرين الأول من عام 2023 (Global Education Cluster, 2024) ومن الضروري إضافتهم إلى التقدير العالمي **(الفصل 15)**.

عانى جنوب السودان من دوامة صراع يبدو أن لا نهاية له، إضافةً إلى تعرّضه للكوارث الطبيعية، ولا توجد بياناتٌ يمكن الوصول إليها من أجل التحقق من حجم المشكلة. فقدّر نموذج عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس لمعهد اليونسكو للإحصاء، وفريق التقرير العالمي لرصد التعليم أنّ هناك 2.1 مليون طفل ومراهق وشاب غير ملتحقين بالمدارس في عام 2022، ورفع تقدير كانون الأول من عام 2023 هذا العدد إلى 2.8 مليون (South Sudan Education Cluster, 2023). وفي حال التحقق من ذلك، فإنّه من الضروري إضافة 0.7 مليون طفل آخر إلى التقدير العالمي.

وفي بوركينا فاسو، انتشرت أزمة انعدام الأمن بسبب الهجمات المتكررة على امتداد البلاد بأكملها تقريباً. لكن، تأثر 5 من 13 إقليماً إدارياً بشكلٍ غير متناسب وهي: بوكل دي موهون، والوسط الشمالي، والشرقي، والشمالي والساحلي. وقدّر نموذج عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس لمعهد اليونسكو للإحصاء والتقرير العالمي لرصد التعليم وجود 2.9 مليون طفل ومراهق وشاب غير ملتحقين بالمدارس في عام 2022، منهم 1.5 مليون في الأقاليم الخمسة الأكثر تأثراً. كما استُخدمت بياناتٌ مستقاة من مسحي عامي 2019 و2022، وهذا يعني أنّ التقدير محدّث، وذلك على الرغم من صعوبة معرفة فيما إذا كان التعداد ممثلاً للمناطقة المتأثرة. ووجد تقديرٌ لوزارة التربية في أيار من عام 2023، بدعمٍ من مجموعة التعليم، أنّ أكثر من 5000 من المدارس الابتدائية والثانوية قد أجبرت على الإغلاق في هذه الأقاليم، ما أدى إلى خسارة 900000 طالب فرص الوصول إلى التعليم (Burkina Faso Ministry of National Education, Literacy and Promotion of National Languages, 2023). ومن المرجّح أنّ هذا التقدير يتقاطع مع التقديرات الأعلى الحالية لعدد السكان غير الملتحقين بالمدارس؛ ولذلك، من المحتمل أنّه يمكن الافتراض بأمان عدم الحاجة إلى التعديلات التصاعدية لبوركينا فاسو.

من الصعب أكثر تقييم الحالة في ميانمار، إذ إنّ آخر البيانات الرسمية المتاحة تعود لعام 2018. يفترض النموذج أنّ التحسينات المشاهدة في منتصف العشرية الأولى من القرن الحادي والعشرين، عندما تمّ بثقة تقدير العدد الكلي للأطفال والمراهقين والشباب غير الملتحقين بالمدارس عند نحو 2.9 مليون، ستكون قد استمرت، ما يؤدي إلى تقدير عدد غير الملتحيق بالمدارس في عام 2022 عند 1.2 مليون. لكن من المحتمل أنّ ذلك التقدير غير موثوق، فقد أشارت نشرةٌ تعليمية في أيلول من عام 2023 أنّ 3.7 مليون شخص افتقدوا «الوصول إلى التعلّم»، لكن ذلك لا يعني القول إنّ هذه المجموعة من السكان غير ملتحقين بالمدارس ولا أنّ المجموعة العمرية معرّفة بوضوح (UNICEF, 2023). كما أنّه من غير المحتمل أن يكون عدد غير الملتحقين بالمدارس قد ازداد بذلك القدر. بمعنىً آخر، ليس ممكناً وضع تقديرٍ مستنير دون توفر مزيدٍ من المعلومات.

يُتبع في الصفحة الآتية ...

الإطار 1.8: متابعة

باختصار، تشير الأدلة من ثلاث من خمس كوارث كبيرة تتوفر عنها معلوماتٌ موثوقة وقابلة للمقارنة بشكلٍ معقول إلى أنّ عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس قد يكون قُدّر بأقل من قيمته بـ 5.5 مليون فرد. تختلف كل أزمة عن باقي الأزمات من حيث خصائصها مثل الشدة والانتشار والمدة، وكذلك من حيث وفر ة البيانات عنها. تمّ تكليف مجموعات التعليم، المكلفة بتنسيق الاستجابات الإنسانية في المناطق التي قد تكون فيها الدولة غائبة، أو طرفاً في النزاع، أو تفتقر إلى الموارد اللازمة لتحديد الاحتياجات، وتوفير خدمات التعليم، بمهمة تقدير عدد «الأفراد المحتاجين» للتعليم. لكن من المهم ملاحظة أنّ ذلك يمثل تعريفاً مختلفاً عن تعريف «غير الملتحقين بالمدارس». كما تقوم مجموعات التعليم بتقييم احتياجات التعليم لأغراض أخرى غير الإبلاغ العالمي. ويترتب على ما تقدم صعوبة دمج نتائجها في التقارير الإحصائية الرسمية. ولكن يمكن بذل المزيد من الجهود للحظ البيانات التي توفرها ومقاطعتها مع بياناتٍ أخرى عندما يمكن مع بقية المصادر.

تقرر في المؤتمر الأول لبيانات وإحصاءات التعليم الذي عقد في شباط من العام 2024 تشكيل فريق عمل لاقتراح عملية منهجية حول كيفية لحظ المعلومات التكميلية لتقدير هامش الخطأ في حسابات عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس – وذلك لعددٍ محدود من أشد الأزمات الإنسانية حدةً. وسيعمل معهد اليونسكو للإحصاء والتقرير العالمي لرصد التعلمي مع مبادرة «التعليم لا يمكن أن ينتظر» وخبراء في البلدان المتضررة لتحديد سبل المضي قدماً.

عالمياً، يبلغ الفارق بين معدل إكمال الدراسة في الوقت المحدد والنهائي 4.4 نقاط مئوية في التعليم الابتدائي والإعدادي و3.3 نقاط مئوية في التعليم الثانوي. يترتب على ذلك أنّ 62٪ من الشباب يكملون الدراسة الثانوية في الوقت النهائي. يوجد في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أعلى تفاوت بين معدل الإكمال في الوقت المحدد وفي الوقت النهائي. في عام 2023، أكمل 67٪ من الأطفال الدراسة الابتدائية في الوقت المحدد لكن 78٪ فعلوا ذلك متأخرين لعدة سنوات، وبفارق يبلغ 10.4 نقاط مئوية. يمثل ذلك تحسّناً قياساً مع عام 2015 عندما وصلت الفجوة إلى 11.8 نقاط مئوية. تبلغ الفجوة 9 نقاط مئوية في التعليم الإعدادي و4.3 نقاط مئوية في التعليم الثانوي – لكن لم يلاحظ أي تحسّن عند هذين المستويين منذ عام 2015 **(الشكل 8-4)**.

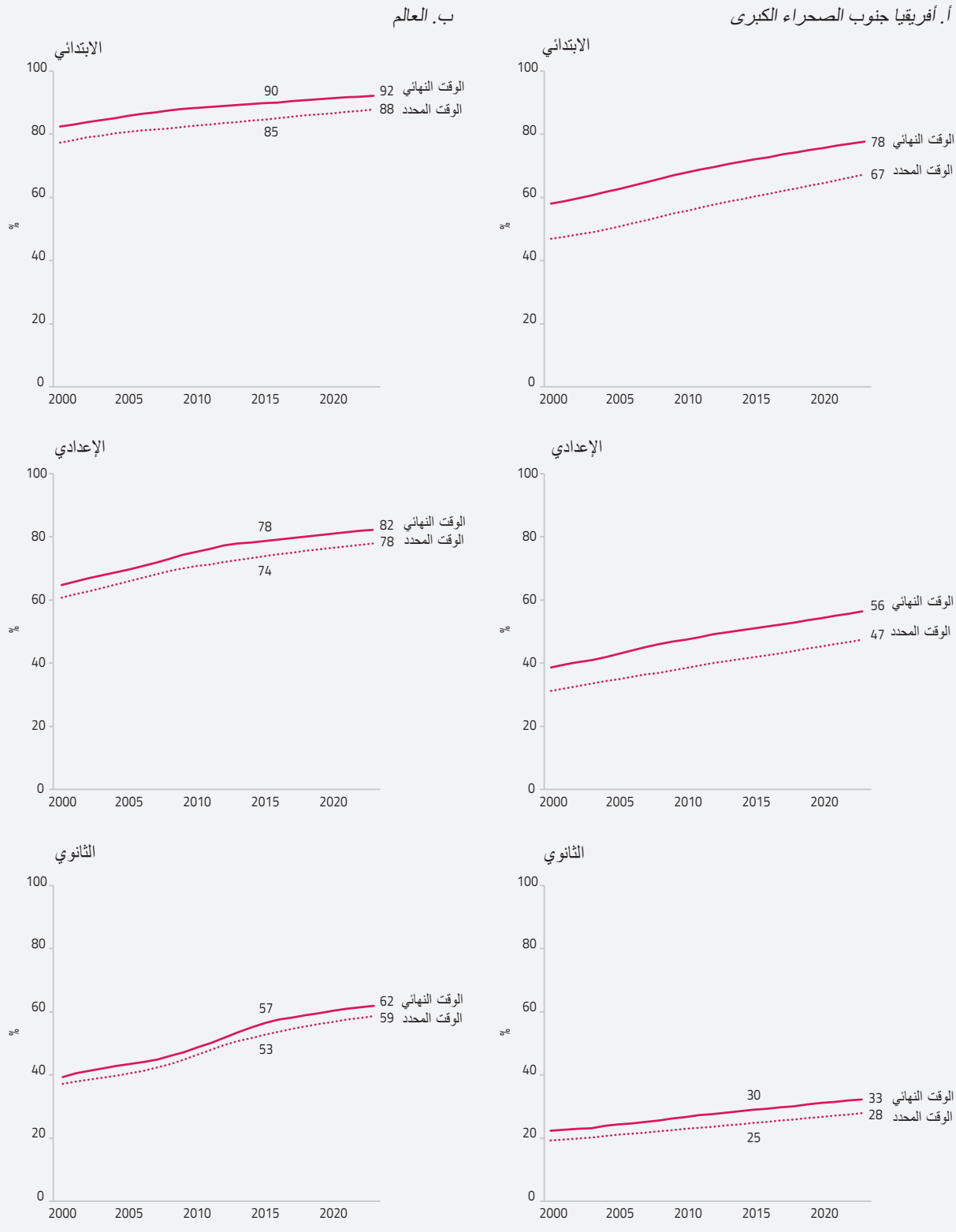
يعكس هذا المستوى المرتفع من التفاوت النسبة الكبيرة من الأطفال في التعليم الابتدائي والإعدادي الذين هم على الأقل أكبر بسنتين بالنسبة لصفهم. وفقاً للمؤشر الموضوعي 4-1-5 لأهداف التنمية المستدامة، بلغت نسبة الأطفال المتجاوزين للعمر في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 26٪ في التعليم الابتدائي و35٪ في التعليم الإعدادي في عام 2023. وكانت أوقيانوسيا ثاني أكبر إقليم إذ بلغت معدلات المتجاوزين للعمر 15٪ للتعليم الابتدائي و13٪ للتعليم الإعدادي في عام 2023. وفي بقية الأقاليم الخمسة لأهداف التنمية المستدامة تبلغ معدلات المتجاوزين للعمر 10٪ أو أقل.

التعلّم

يتتبع المؤشر العالمي 4-1-1 لأهداف التنمية المستدامة النسبة المئوية للطلاب الذين يحققون الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات عند ثلاث محطات في مسارهم التعليمي، عالمياً، يُقدر أنّ 58٪ من الطلاب يحققون الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة و44٪ في الرياضيات عند نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. وبالمثل، 64٪ من الطلاب يحققون الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة و51٪ في الرياضيات عند نهاية مرحلة التعليم الإعدادي.

وإذا أخذنا بالاعتبار أنّ 12٪ من الأطفال لا يكملون الدراسة الابتدائية في الوقت المحدد (أو أنّ 8٪ لا يكملونها أبداً، باستخدام التعريف الموسّع لإكمال الدراسة في الوقت النهائي) وأنّ 22٪ من الأطفال لا يكملون الدراسة الإعدادية في الوقت المحدد (أو أنّ 18٪ لا يكملونها أبداً)، تحتاج هذه الأرقام للتعديل. يتجسّد هذا الرابط بين إكمال الدراسة والتعلّم من خلال المؤشر 4-1-0 الذي يتحرى فيما إذا كان الجيل الكامل من الأطفال والمراهقين (وليس فقط الملتحقين بالمدارس) «مُعدون للمستقبل». يعد هذا المؤشر 4-1-0 نتاجاً للمؤشرين 4-1-1 و 4-1-2 وهو يفترض أنّ الأطفال الذين لا يصلون إلى نهاية مرحلة التعليم الابتدائي أو نهاية مرحلة التعليم الإعدادي لا يحققون الحد الأدنى للكفاءة. وفي حين قد توجد بعض الحالات التي لا يتحقق فيها ما تقدم **(الإطار 8-3)**، فإنّ المؤشر 4-1-0 يعكس روح المقصد 4-1 لأهداف التنمية المستدامة الذي يدعو الدول لضمان أنّ جميع الأطفال يكملون كل مستوىً من التعليم ويحققون متحصلات تعليمية ملائمة وفعّالة.

الشكل 4.8:
بقيت الفجوات بين معدل إكمال الدراسة في الوقت المحدد والنهائي كبيرةً بشكلٍ مستمر في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
معدل إكمال الدراسة في الوقت المحدد والنهائي، حسب المستوى التعليمي، 2000-23



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig8_4
المصدر: قاعدة بيانات VIEW

الإطار 2.8:

في اليمن، حرم النزاع جيلاً بأكمله من فرص التعليم

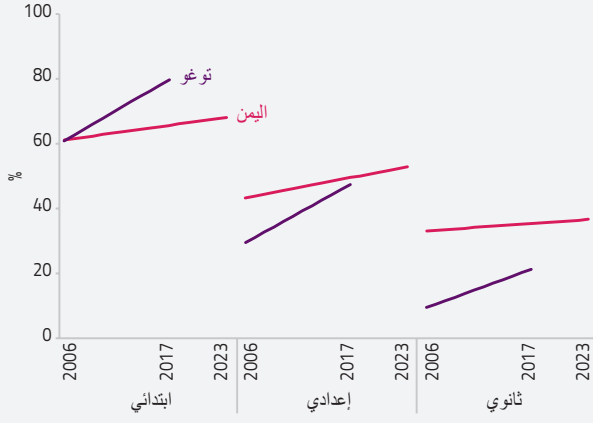
غرقت اليمن في نزاعٍ عسكري طويل الأمد امتد لتسع سنوات، نتجت عنه أزمةٌ إنسانية واقتصادية حادة. بتاريخ 2023، كان نحو 18.2 مليون يمني في حاجةٍ للمساعدات الإنسانية العاجلة، إذ دمرت الكارثة سبل العيش، إذ كان 80٪ من السكان يعيشون في فقرٍ مدقع. تعني التخفيضات والتعليقات الحالية للمساعدات الغذائية أنّ 2.7 مليون طفل يعانون من سوء التغذية الحاد (UNICEF, 2024). وفي نهاية العام 2022، قُدّر أنّ 4.5 مليون شخص قد نزحوا بسبب النزاع (UNHCR, 2023). وتبين التقديرات أنّ احتمال تسرّب الأطفال النازحين من المدارس أكبر بمرتين مقارنةً بأقرانهم في المجتمعات المستضيفة (Save the Children, 2024).

وعلى الرغم من عدم وجود تعدادٍ شامل للسكان في اليمن، فقد أجرت اليونيسف مسحاً عنقودياً متعدد المؤشرات MICS في عام 2023 موفرةً فرصةً فريدة لدراسة الاتجاهات، إذ كانت قد أجرت مسحاً آخر في عام 2006. كان التقدم في معدلات إكمال الدراسة بطيئاً جداًعند جميع مستويات التعليم في هذه السنوات الـ 17، حيث ازدادت معدلات إكمال الدراسة الابتدائية من 61٪ إلى 68٪، أو بـ 0.4 نقطةً مئوية سنوياً. وفي توغو، التي بدأت من النقطة ذاتها في عام 2006 ولكنها لم تتأثر بالنزاع، كان التقدم السنوي في معدلات إكمال الدراسة الابتدائية بين عامي 2006 و2017 أكبر بأربعة أضعاف عند 1.7 نقاطٍ مئوية. وكان التقدم في معدلات إكمال الدراسة الثانوية أكبر بخمسة أضعاف في توغو (نقطة مئوية واحدة سنوياً) مقارنةً باليمن (0.2 نقطة مئوية سنوياً) **(الشكل 8-5)**.

الشكل 8-5:

في اليمن، عرّض النزاع فرص تعليم جيلٍ بأكمله للخطر

معدل إكمال الدراسة، حسب مستوى التعليم، توغو واليمن، 2006-23



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig8_5
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات المسح العقودي متعدد المؤشرات 2023.

يوجد ارتباطٌ ما بين النزاع والتباينات الإقليمية في معدلات إكمال الدراسة، فقد كانت هذه المعدلات أقل في محافظات الحُديدة وحجة وريما الواقعة في غرب اليمن التي شهدت بعضاً من أعلى الإصابات المدنية في البلد. وكانت معدلات إكمال الدراسة أعلى في محافظات عدن وحضرموت ولحج، حيث كانت معدلات الإصابات أقل بشكلٍ ملحوظ (الشكل 8-6) (ACLED, 2024).

الشكل 8.6:

تُظهر معدلات إكمال الدراسة في اليمن تباينات إقليمية كبيرة

معدلات إكمال الدراسة، حسب المحافظة ومستوى التعليم، اليمن، 23/2022



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig8_6
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات المسح العقودي متعدد المؤشرات 23/2022.

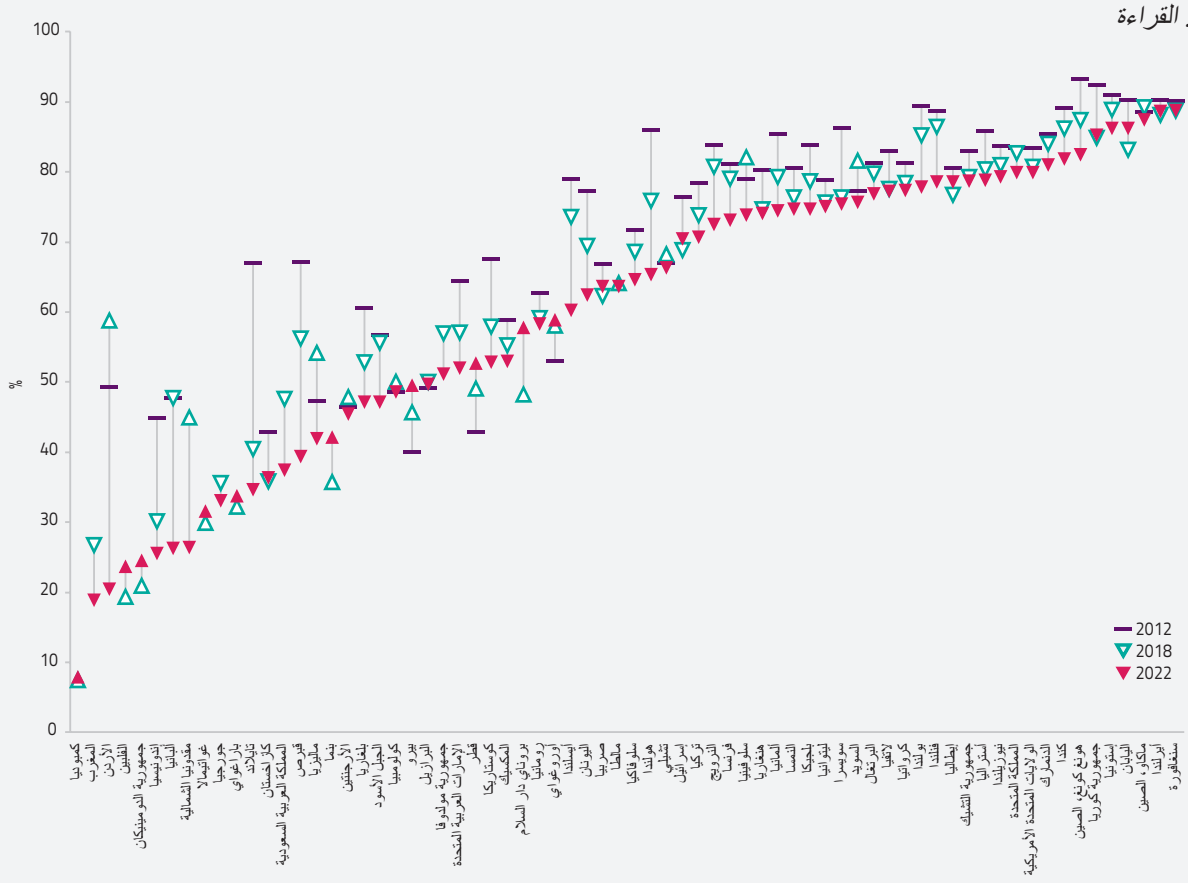
وعلى الرغم من تراجع حدة النزاع منذ هدنة عام 2022، تستمر عوامل القلق الأمنية في التأثير في ثقة الوالدين بالمدارس وتمنع الأطفال من الالتحاق بها (Save the Children, 2024). لذا يعد أمراً أساسياً إيقاف النزاع بأكمله من أجل تنفيذ سياساتٍ اجتماعية فعّالة يمكنها مساعدة اليمن في العودة إلى مسار التعليم والتقدم الاجتماعي

الشكل 7.8:

تراجعت مستويات متحصلات تعلّم المراهقين في القراءة وخاصةً في الرياضيات بين عامي 2018 و2022

النسبة المئوية للطلاب الذين يحققون الحد الأدنى للكفاءة في نهاية مرحلة التعليم الإعدادي، دول مختارة ذات دخل منخفض ومرتفع، 2012 و2018 و2022

أ. القراءة



يتبع في الصفحة الآتية ...

وفقاً للمؤشر 4-1-0، عالمياً، يحقق 51٪ من الأطفال الحد الأدنى للكفاءة في القراءة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، و50٪ في نهاية مرحلة التعليم الإعدادي. وفي الوقت نفسه، يحقق 39٪ من الأطفال الحد الأدنى للكفاءة في الرياضيات في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي و40٪ في نهاية مرحلة التعليم الإعدادي. في المادتين كلتيهما والمستويين معاً، يجب تعديل النسبة صعوداً بنقطتين مئويتين في حال استخدام معدل إكمال الدراسة النهائي.

وتبقى تغطية المؤشر أقل من المستوى المرغوب **(الفصل 7)**. بالإضافة لذلك، يعود تاريخ معظم البيانات التي تُبنى عليها التقديرات المذكورة أعلاه إلى ما قبل جائحة كوفيد-19. حصل اهتمامٌ ملحوظ بالتأثير المحتمل لهذه الجائحة في متحصلات التعلّم بسبب الاضطراب الناجم عن إغلاق المدارس، وقد قدّم تقييمان عالميان واسعا النطاق أفكاراً بهذا الشأن. إذ تقيّم دراسة التقدم الدولي في معرفة القراءة PIRLS مستوى القراءة في الصف الرابع (الذي يعد مكافئاً لنهاية مرحلة الدراسة الابتدائية ويُبلغ عنه في المؤشر 4-1-1ب)، وتمّت تغطيته في التقرير العالمي لرصد التعليم 2023، وأشارت نتائجه إلى وجود تراجع بنقطةٍ مئوية واحدة فقط في نسبة الطلاب الذين حققوا الحد الدنى للكفاءة في 37 دولةً غالبيتها ذات دخل مرتفع، وهذا تأثيرٌ ضئيل.

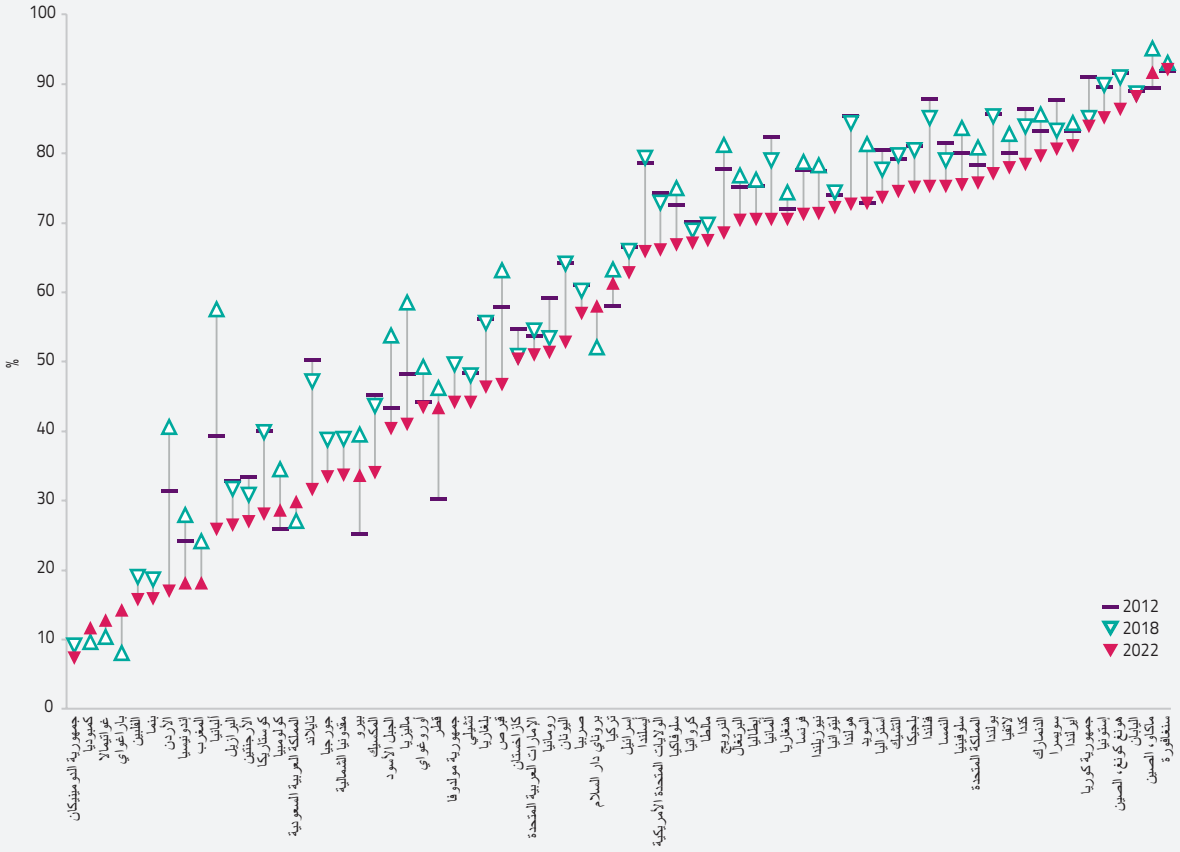
ثانياً: يقيّم البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA لعام 2022 القراءة والرياضيات بين الطلاب في سن 15 سنة (والذي يعد مكافئاً لنهاية مرحلة الدراسة الإعدادية ويبلّغ إلى المؤشر 4-1-1ج) .

الشكل 7.8 متابعة:

تراجعت مستويات متحصلات تعلّم المراهقين في القراءة خاصةً في الرياضيات بين عامي 2018 و2022

النسبة المئوية للطلاب الذين يحققون الحد الأدنى للكفاءة في نهاية مرحلة التعليم الإعدادي، دول مختارة ذات دخل منخفض ومرتفع، 2012 و2018 و2022

ب. الرياضيات



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig8_7

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA 2012 و 2018 و 2022

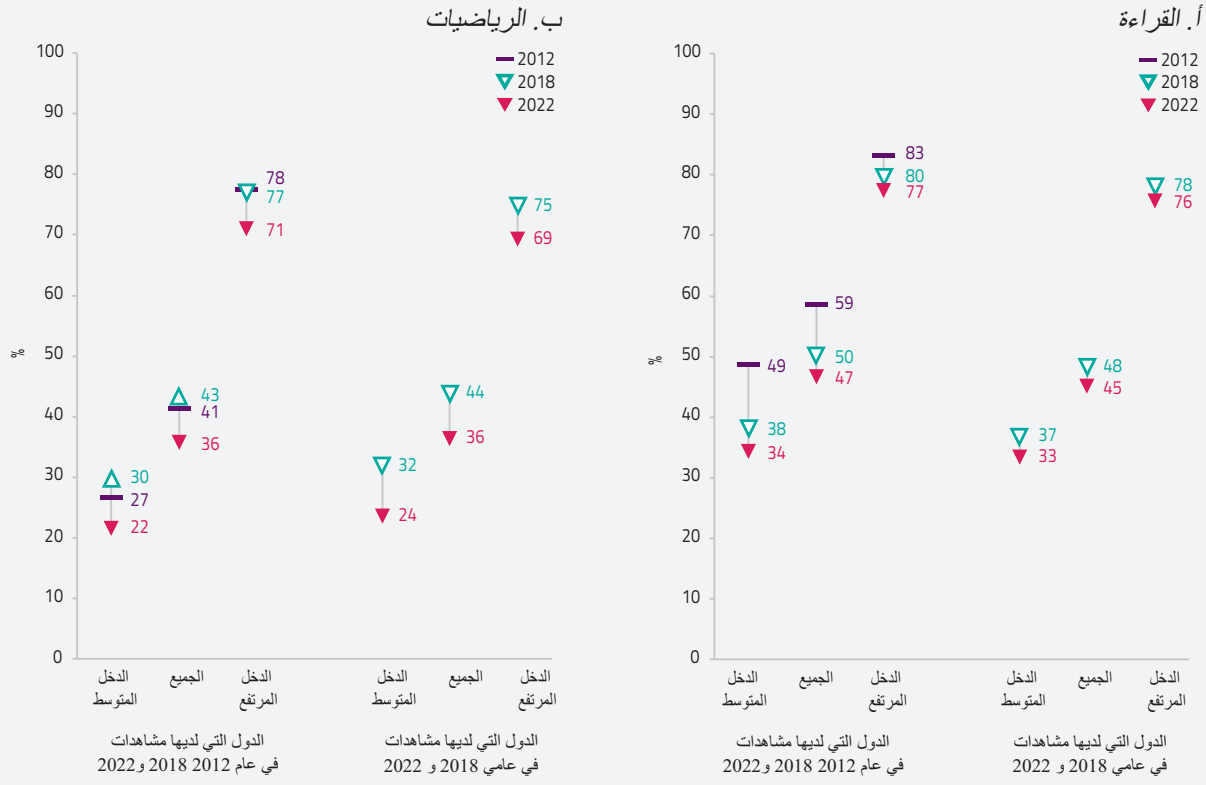
تتوافق هذه البيانات أيضاً مع الدول الأغنى، ومع أنّه في هذه الحالة، 25 من 70 دولةً يمكن مقارنة اتجاهاتها عبر الزمن هي دول ذات دخلٍ متوسط. من الضروري تفسير البيانات بحذر لسببين. أولاً: بما أنّ هذه الدول كانت قد بدأت من نقطة أعلى بكثير، فإنّ أي خسارة في التعلّم ستكون أكثر وضوحاً مقارنةً، مثلاً، مع الدول ذات الدخل المنخفض إذ يحقق 2 من كل 10 طلاب الحد الأدنى للكفاءة في أحسن الأحوال (الإطار 8-4). ثانياً(:) امتلكت هذه الدول أيضاً الوسائل اللازمة لحماية طلابها من أسوأ آثار الجائحة.

تبدو النتائج مختلفةً نوعاً ما بين القراءة والرياضيات. ففي حالة القراءة، انخفضت مستويات متحصلات التعلّم لكن من الصعب ربط النتائج بجائحة كوفيد-19حصرياً، إذ استمرت نتائج عام 2022 في اتجاهٍ طويل الأمد تعود بداياته إلى 2012 على الأقل. تشمل قائمة الدول التي عانت من تراجعٍ كبير في مستويات الإنجاز كوستاريكا وقبرص وأيسلندا والأردن وهولندا وتايلند. ومن الدول القليلة التي تمكّنت من التحسّن عبر هذه المدة كاملةُ البيرو وقطر والأرغواي (الشكل 8-7أ).

وفي حالة الرياضيات، يبدو أنّ مستويات متحصلات التعلّم قد تحسّنت بين عامي 2012 و2018؛ ونتيجةً لذلك يظهر التراجع في عام 2022 بأنّه أكثر حدةً مقارنةً بحالة القراءة (الشكل 8-7ب). لكن، تثير النظرة المتفحّصة للاتجاهات في البرنامج الدولي لتقييم الطلابPISA السؤال فيما إذا كان التحسّن في عام 2018 قد كان استثناءً وإذا، في الحقيقة، كان هناك تراجعٌ مستمر منذ عام 2009. قد تكون جائحة كوفيد-19 قد سرّعت التراجع لكنها قد تُخفي عوامل بنيوية أخرى.

الشكل 8.8:
منذ عام 2012، تراجعت النسبة المئوية للطلاب الذين يحققون الحد الأدنى للكفاءة بـ 12 نقطة مئوية في القراءة و6 نقاط مئوية في الرياضيات

النسبة المئوية للطلاب الذين يحققون الحد الأدنى للكفاءة في نهاية مرحلة التعليم الإعدادي، دول مختارة ذات دخل متوسط ومرتفع، 2012 و2018 و2022



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig8_8
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA 2012 و 2018 و 2022

توجد حاجة لإجراء المزيد من الأبحاث من أجل تحييد الدور المحتمل الذي يمكن أن تكون قد أدته قضايا مثل زيادة التنوّع، والأثر المُشتت للتكنولوجيا، والتغيرات في البيئة المنزلية، وحتى المستويات المتزايدة من القلق من الرياضيات **(الإطار 8-1).**

لتلخيص هذه الاتجاهات، من المفيد البحث في مجموعتين: الدول الـ 57 التي لديها مشاهدات من أعوام 2012 و2018 و2022، والمجموعة الموسّعة المكوّنة من 70 دولةً التي لديها مشاهدات من عامي 2018 و2022. في حالة القراءة، تراجعت النسبة المئوية للطلاب الذين حققوا الحد الدنى للكفاءة بـ 9 نقاطٍ مئوية من 59٪ في عام 2012 إلى 50٪ في عام 2018 وبـ ثلاث نقاطٍ أخرى إلى 47٪ في عام 2022. وبلغ التراجع الإجمالي 12 نقطةً مئوية من عام 2012 حتى عام 2022 ولكنه كان أكبر من ذلك في الدول ذات الدخل المتوسط (14 نقطةً مئوية) مقارنةً بالدول ذات الدخل المرتفع (6 نقاط مئوية) **(الشكل 8-8أ)**. وفي حالة الرياضيات، ازدادت النسبة المئوية للطلاب الذين حققوا الحد الأدنى للكفاءة بنقطتين مئويتين من 41٪ في عام 2012 إلى 43٪ في عام 2018 (على الرغم من ارتفاعها بثلاث نقاطٍ مئوية في الدول ذات الدخل المتوسط وتراجعها بنقطة مئوية واحدة في الدول ذات الدخل المرتفع)، ثم تراجعت بثماني نقاطٍ مئوية إلى 36٪ في عام 2022. وبلغ التراجع الإجمالي بين عامي 2012 و2022 ست نقاطٍ مئوية، وهو نفسه في الدول ذات الدخل المرتفع والمتوسط **(الشكل 8-8ب)**.

يُتوقع صدور بياناتٍ جديدة في الأشهر القادمة عن دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم 2023 التي تركز أيضاً على الدول الأغنى نسبياً. ووفقاً التقديرات، فإننا نحتاج حتى عام 2025 حتى تساعدنا البيانات الخاصة بأفريقيا وأمريكا اللاتينية وجنوب شرق آسيا في رسم صورةٍ عالمية أوسع للتقدم، أو انعدامه، وذلك مع اقتراب عام 2030.

الإطار 3.8:

من غير المرجح أن يكون الطلاب الذين لا يصلون إلى نهاية مرحلة الدراسة الإعدادية أكفياء في القراءة والرياضيات

للتحقق من الافتراض الضمني في المؤشر 4-1-0 لأهداف التنمية المستدامة بأنّ عدم الوصول إلى نهاية مرحلة الدراسة الابتدائية أو نهاية مرحلة الدراسة الإعدادية يكافئ عدم تحقيق الحد الأدنى للكفاءة المتوقع عند هاتين المرحلتين، من المهم تقييم الاختلافات في إنجازات التعلّم بين الملتحقين وغير الملتحقين بالمدارس. فقد أتاحت دراسة برنامج التقييم الدولي للطلاب من أجل التنمية (PISA-D) التي نُفّذت في ثماني دولٍ ذات دخل منخفض ومتوسط هي (كمبوديا والإكوادور وغواتيمالا وهندوراس وبنما والبارغواي والسنغال وزامبيا) فرصةً نادرةً لدراسة هذا الافتراض في أربع دولٍ عملت على تقييم السكان غير الملتحقين بالمدارس في عامي 2017-18 وهي غواتيمالا وهندوراس وبنما والسنغال. عالجت دراسة برنامج التقييم الدولي للطلاب من أجل التنمية (PISA-D) مجموعةً من المسارات الخاصة بالأطفال بعمر 15 سنة الذين كانوا «غير ملتحقين بالمدارس» وهي: لم يلتحقوا بالمدارس نهائياً، أو تسربوا من المدارس إما قبل إكمال الدراسة الابتدائية أو بعده، أو استمروا في المدرسة لكنهم كانوا بعمر كبير جداً بالنسبة لصفهم، أو استمروا في الدراسة لكن حضروا بشكلٍ غير منتظم.

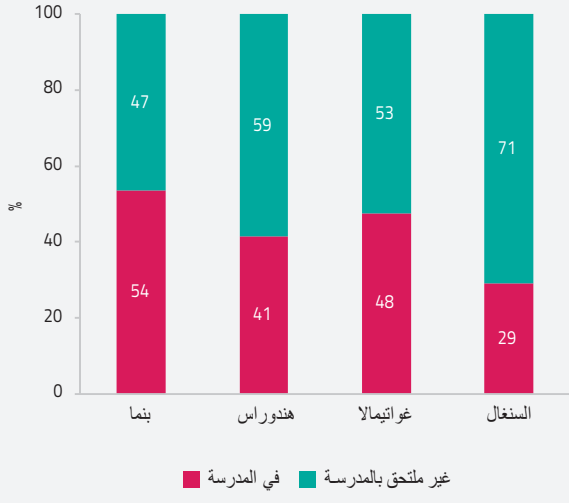
انتهت الدراسة إلى مجموعةً من النتائج. أولاً: بالكاد كان 5 من كل 10 أطفال بعمر 15 سنة في دول أمريكا اللاتينية الثلاث و 3 من كل 10 في السنغال ملتحقين بالمدارس **(الشكل 8-9أ)**. ثانياً: كانت مستويات متحصلات التعلّم بالنسبة للملتحقين بالمدارس منخفضةً جداً بالإجمال، فقد حقق فقط 19٪ من الطلاب بعمر 15 سنة في بنما وفقط 8٪ في السنغال الحد الأدنى للكفاءة في الرياضيات. ثالثاً: يوجد ارتباطٌ واضح بين التعلّق بالمدرسة ومستويات الكفاءة، إذ حقق الطلاب الذين كانوا في السن المناسب لصفوفهم، ويلتحقون بالمدرسة مستويات كفاءة أعلى مقارنةً بمن تسربوا من المدارس أو كانوا متجاوزين للسن المناسب لصفوفهم (Ward, 2020). في غواتيمالا والسنغال، لم يحقق أيٌّ من الطلاب غير الملتحقين بالمدارس الحد الأدنى للكفاءة؛ وفعل ذلك 2٪ في هندوراس و3٪ في بنما **(الشكل 8-9ب)**.

الشكل 9.8:

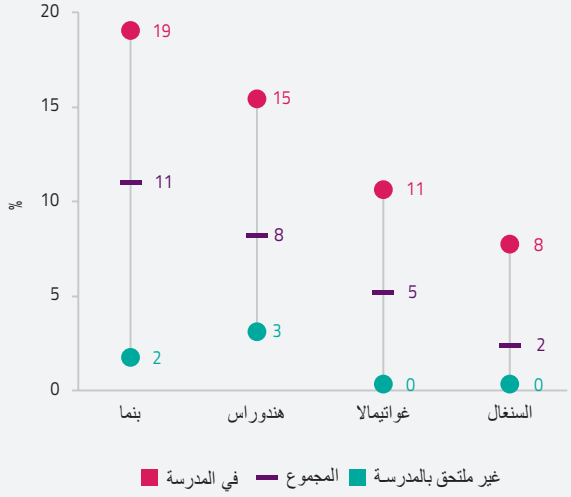
من المرجح جداً ألّا يحقق الأطفال الذين تسربوا من المدرسة أو لم يلتحقوا بها بانتظام الحدود الدنيا للكفاءة

الالتحاق بالمدارس ومتحصلات التعلّم عند الأطفال بعمر 15 سنة، غواتيمالا وهندوراس وبنما والسنغال 2017-18

أ. توزيع الطلاب بعمر 15 عاماً، حسب حالة الالتحاق بالمدرسة



ب. النسبة المئوية للطلاب الذين حققوا الحد الأدنى من الكفاءة في الرياضيات في نهاية المرحلة الإعدادية، حسب حالة الالتحاق بالمدارسة



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig8_9

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلاب من أجل التنمية.

يُظهر تعداد الأطفال بعمر 15 سنة غير الملتحقين بالمدارس أنّ الحدود الدنيا للكفاءة الإجمالية بالنسبة للسكان بعمر 15 سنة كانت أقل بكثير مما تشير إليه البيانات الخاصة بالسكان الملتحقين بالمدارس. ففي السنغال، تراجعت نسبة المجموعة بأكملها التي تحقق الحد الأدنى للكفاءة من 8٪ إلى 2٪. وبذلك تبين هذه النتائج أهمية مؤشر مثل 4-1-0. إنّ حدود الكفاءة التي يعكسها المؤشر العالمي 4-1-1، مع أنّها أقل بكثير في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى مقارنةً بالدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والمرتفع، تقدم صورةً مضللةً كونها تستبعد السكان غير الملتحقين بالمدارس.

الإطار 4.8:

تعد تقييمات الحد الأدنى للكفاءة مصدراً جديداً للأدلة بشأن التعلّم في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى

تمّ إعداد تقييماتٍ دولية راسخة، مثل دراسة التقدم الدولي في معرفة القراءة PIRLS، والبرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA، في الدول ذات الدخل المرتفع التي امتلكت فعلاً القدرات الملائمة لقياس التعلّم وطوّرت تقييماتها الوطنية الخاصة. كما استثمر عددٌ من الدول ذات الدخل المتوسط في مشاركتها في مثل هذه التقييمات. إلا انّ تكاليفها باهظة لكثيرٍ من الدول. أكثر من ذلك، حتى الطلاب في الدول ذات الدخل المتوسط مثل مصر والمغرب وجنوب أفريقيا يميلون للحصول على نتائج أقل بكثير مقارنةً بالدول التي ساعدت على إعداد هذه التقييمات.

وفي حين توجد بعض الاستثناءات، تفتقر الدول ذات الدخل المتوسط وخاصة الدول ذات الدخل المنخفض إلى القدرات الكافية لتطوير آليات التقييم الوطني الخاصة والفعّالة. ولمواجهة هذا التحدي، طوّر معهد اليونسكو للإحصاء تقييم الحد الأدنى للكفاءة (AMPL) لمساعدة الدول الأفقر على المحافظة على سلامة إطارها الوطني للتقييم في حال وجوده؛ وتطوير مهاراتها الخاصة بتطوير التقييمات الوطنية؛ وتمكينها من إنتاج البيانات القابلة للمقارنة الدولية للإبلاغ عن المؤشر العالمي 4-1-1 لأهداف التنمية المستدامة في حدود قدراتها وميزانياتها.

تمّ تطوير تقييم الحد الأدنى للكفاءة (AMPL) على مرحلتين. كانت المرحلة الأولى (2021) جزءاً من مشروع « كوفيد-19: رصد التأثيرات في متحصلات التعلّم» الذي هدف إلى تقييم تأثير جائحة كوفيد-19 في متحصلات التعلّم. وقد أُجريت الدراسة باللغتين الإنكليزية والفرنسية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في ست دولٍ أفريقية (بروندي وبوركينا فاسو وساحل العاج وكينيا والسنغال وزامبيا). وتمّت المرحلة الثانية في عام 2023 في أقاليم مختلفة من العالم. ففي أفريقيا، أجرت غامبيا وزامبيا هذه الدراسة لتقييم التعلّم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الأدنى بينما أجرتها كينيا وليسوتو وزامبيا في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، إذ اختارت كل دولةٍ عينة من 220 إلى 300 مدرسة.

تُظهر النتائج المختارة من ستٍ من الدول التي أجرت هذه الدراسة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في عامي 2021 و2023 أنّ نحو طالبٍ فقط من كل 10 طلاب حقق الحد الأدنى للكفاءة في القراءة، ما عدا في كينيا إذ فعل ذلك طالبٌ واحد من كل أربعة طلاب. بالمقابل، وباستثناء ساحل العاج، حققت نسبة أكبر من الطلاب الحد الدنى للكفاءة في الرياضيات: 16٪ في زامبيا و20٪ في ليسوتو و24% في بوركينا فاسو و34٪ في السنغال و37٪ في كينيا.

تختلف الفجوة الجنسانية حسب المادة الدراسية؛ ففي الرياضيات تحقق التكافؤ في أربع من الدول الست؛ وفي القراءة تمتعت الفتيات بميزة، مع أنّه عند مستويات التعلّم المنخفضة المشاهدة، لا تتجاوز الفروقات ثلاث نقاطٍ مئوية. وكانت بوركينا فاسو الدولة الوحيدة من الدول الست حيث تأخرت الفتيات خلف الفتيان في المادتين كلتيهما، مع أنّ الفجوة بأربع نقاطٍ مئوية كانت ملاحظة فقط في الرياضيات.

في المقابل، كانت الفجوات بين الريف والحضر ملحوظة. ففي القراءة، لم يحقق الحد الدنى للكفاءة أكثر من 5٪ من الطلاب في خمس من الدول الست. وفي جميع الدول، كان احتمال القراءة مع الفهم أكبر بثلاثة أضعاف على الأقل عند الطلاب من المدارس الحضرية؛ وفي بوركينا فاسو وليسوتو، وصل الاحتمال إلى ستة أضعاف. أما في الرياضيات، فقد بلغت الفجوة بين الريف والحضر 7 نقاطٍ مئوية في ساحل العاج، و16 نقطةً مئوية في بوركينا فاسو والسنغال وزامبيا، و22 نقطةً مئوية في كينيا وليسوتو. وفي كينيا، كان الطلاب في المدارس الحضرية المجموعة السكانية الوحيدة حيث حققت الغالبية (51٪) من الحد الأدنى للكفاءة **(الشكل 8-10)**.

يُتبع في الصفحة الآتية ...

المحور 1.8. يؤثر القلق من الرياضيات سلبياً في الأداء فيها

يعد «القلق من الرياضيات» واحداً من مجموعةٍ من معوّقات مشاركة الطلاب في الرياضيات والنجاح فيها، وهو بالتعريف «القلق الذي يعيق التعامل مع الأرقام وحل المسائل الرياضية في مجموعةٍ متنوعة جداً من الحالات الأكاديمية والحياتية» (Richardson and Suinn, 1972). لا يقتصر أثر القلق من الرياضيات على منع متابعة الطلاب في الاختصاصات الأكاديمية والمسارات المهنية المرتبطة بالرياضيات في مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (Choe et al., 2019)، فله أيضاً تداعياتٌ أوسع على الصحة النفسية والرفاه العام عبر جميع الفئات العمرية (Mammarella et al., 2019).

> يمكن أن تظهر أولى الدلائل على القلق من الرياضيات مبكراً بعمر 6 سنوات

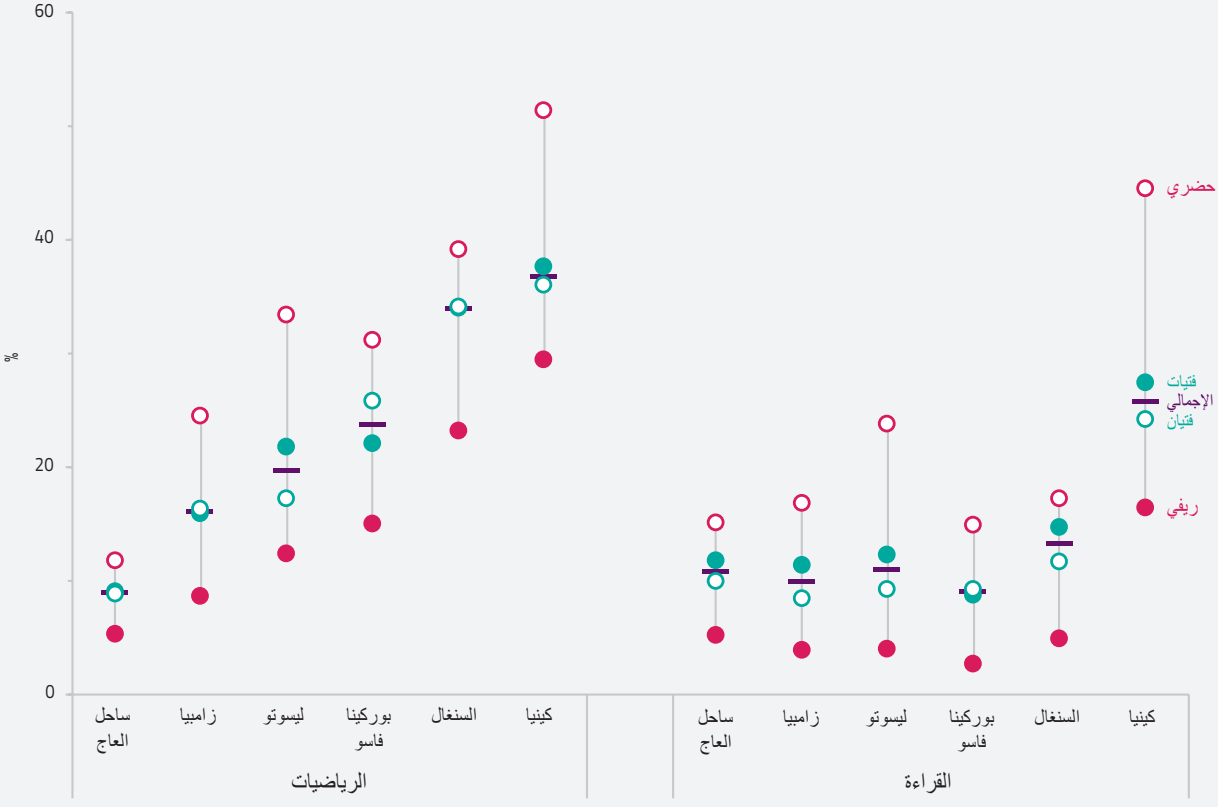
على مدى العقود السابقة، ازداد الاهتمام بفهم متى وكيف يتطور القلق من الرياضيات، إلى جانب عددٍ أكبر من محاولات قياسه. إذ تشير الأبحاث إلى أنّ أولى الدلائل على القلق من الرياضيات يمكن أن تظهر مبكراً بعمر 6 سنوات (Aarnos and Perkkilä, 2012)، وبتداعياتٍ مهمة على التطور اللاحق؛ إذ يميل هذا القلق ليبقى مستقراً أو يزداد عبر الزمن (Cargnelutti et al., 2017; Pekrun, 2016). وعلى الرغم من احتمالية الظهور المبكر لهذه الحالة، تظل الأبحاث على طلاب المرحلة الابتدائية محدودةً بسبب التحديات

الإطار 4.8: متابعة

الشكل 10.8:

مع نهاية مرحلة الدراسة الابتدائية، يستطيع واحد من كل 10 أطفال القراءة بفهم في الدول الأفريقية الأفقر

النسبة المئوية للطلاب الذين يحققون الحد الأدنى لكفاءة التعلّم في الرياضيات والقراءة في نهاية مرحلة الدراسة الابتدائية، حسب الجنس والموقع، دول أفريقية مختارة، 2021-23



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig8_10

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات تقييم الحد الأدنى للكفاءة لعامي 2021 و2023.

التي تواجه التقييم الدقيق للقلق من الرياضيات في هذه الفئة العمرية (Cipora et al., 2018).

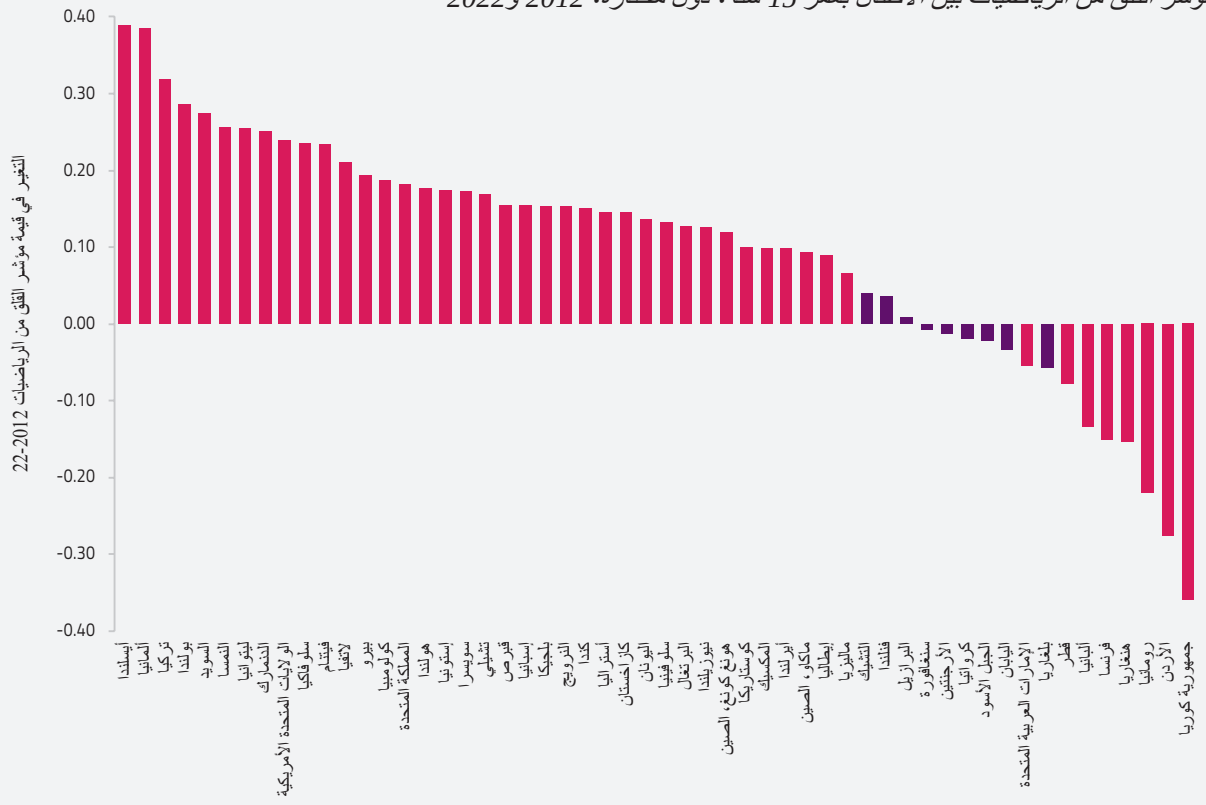
منذ عام 2003، يحاول برنامج التقييم الدولي للطلاب تقييم القلق من الرياضيات بين الطلاب بعمر 15 سنة، إذ يقيس البرنامج القلق من الرياضيات من خلال دعوة الطلاب للاستجابة لست عباراتٍ بمستويات موافقة «أعارض بشدة» أو «أعارض» أو «أوافق» أو «أوافق بشدة». أما العبارات فهي: «غالباً ما يساورني القلق بأنّ حصص الرياضيات ستكون صعبةً علي» و «أقلق لأنني سأحصل على علاماتٍ ضعيفة في الرياضيات» و «أتوتر كثيراً عند حلّ وظيفة الرياضيات» و «أصبح عصبياً جداً عند حل مسائل الرياضيات» و «أشعر بالعجز عند حل مسألة رياضيات» و «يتملكني القلق بشأن الرسوب في الرياضيات». يتم جمع الاستجابات لحساب مؤشر القلق من الرياضيات لبرنامج التقييم الدولي للطلاب الذي يوفر مقياساً موحّداً لمقارنة مستويات القلق عبر دولٍ مختلفة وعبر الزمن (OECD, 2004, 2013, 2023a).

ارتفع مؤشر القلق من الرياضيات بطريقةٍ مهمةٍ إحصائياً في 37 دولةً واقتصاداً بين عامي 2012 و2022، وحدث ذلك بشكلٍ ملحوظ في النمسا والدنمارك وألمانيا وأيسلندا وليتوانيا وبولندا وسلوفاكيا والسويد وتركيا والولايات المتحدة وفيتنام **(الشكل 8-11)**. ففي بولندا والسويد على سبيل المثال، كان احتمال إبلاغ الطلاب بعمر 15 سنة عن شعورهم بالتوتر عند حل مسائل الرياضيات وواجباتها المنزلية أكبر بعشر نقاطٍ مئوية في عام 2022 مقارنةً بنظرائهم في عام 2012. في المقابل، تراجع القلق من الرياضيات كثيراً في ألبانيا وفرنسا وهنغاريا والأردن وجمهورية كوريا وقطر ورومانيا والإمارات العربية المتحدة (OECD, 2013, 2023a).

الشكل 11.8:

ارتفاع مستويات القلق من الرياضيات عند الطلاب

مؤشر القلق من الرياضيات بين الأطفال بعمر 15 سنة، دول مختارة، 2012 و2022



ملاحظة: تمّ التلوين باللون الرمادي لأنظمة التعليم التي لم تحدث فيها تغيّرات مهمة إحصائياً عند مستوى دلالة 5٪ بين عامي 2012 و2022

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig8_11

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA 2012 و 2022

في معظم الدول، توجد اختلافات جنسانية واسعة في مستويات القلق من الرياضيات (OECD, 2023a; UNESCO,, 2024). بشكلٍ خاص، فإنّ الدنمارك وفرنسا وألمانيا وسويسرا والمملكة المتحدة التي حققت متوسط درجات أعلى من المتوسط في الرياضيات، وقيم منخفضة لمؤشر القلق من الرياضيات بعد لحظ الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للطلاب والمدارس هي أيضاً من بين الدول العشر التي أبلغت عن أكبر قيم مطلقة للفجوات الجنسانية في مؤشر القلق من الرياضيات. وفي أثناء إغلاق المدارس بسبب جائحة كوفيد-19، أبلغ الفتيان عن تراجع مستوى قلقهم من الرياضيات بشكلٍ كبير في حال وفرت لهم مدارسهم الدعم الكافي للمحافظة على التعلّم والرفاهية (OECD, 2023b).

تكون الاختلافات في القلق من الرياضيات المرتبطة بالحالة الاقتصادية الاجتماعية أقل وضوحاً من الاختلافات الجنسانية إلا أنها موجودة. والجدير بالذكر، في فترات إغلاق المدارس في أثناء جائحة كوفيد-19، أبلغ غالبية الطلاب ذوو الحالة الاقتصادية الاجتماعية العالية عن تراجع مهم في قلقهم من الرياضيات مقارنةً بأقرانهم من الفئات الأقل حظاً. وكان هذا الاتجاه واضحاً على نحو خاص في هنغاريا وجامايكا وأوكرانيا. لكن، لم يلاحظ هذا النمط في جميع أنظمة التعليم (OECD, 2023b).

”

يرتبط القلق من الرياضيات والأداء المنخفض فيها معاً بشكلٍ وثيق ويُحتمل أنّ كلاً منهما يفاقم الآخر

“

يرتبط القلق من الرياضيات والأداء المنخفض فيها معاً بشكلٍ وثيق ويُحتمل أنّ كلاً منهما يفاقم الآخر (Barroso et al., 2021; Carey et al., 2016; Young et al.,)، إذ تؤكد نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA على أهمية هذه العلاقة الدورية إذ تبيّن أنّ الدول التي أبلغ الطلاب فيها عن مستويات مرتفعة للقلق من الرياضيات تميل أيضاً لتحقيق أداءٍ منخفض في الرياضيات بصرف النظر عن خصائص الأفراد أو المدارس (OECD, 2004, 2013, 2023a).

مع ذلك، حتى في الدول ذات الأداء العالي، يمكن أن تتباين مستويات القلق من الرياضيات كثيراً. مثلاً، صنّفت اليابان بين أفضل خمس دول من حيث الأداء في الرياضيات في برنامج التقييم االدولي للطلاب لعام 2022، لكنها تبلغ أيضاً عن مستوياتٍ عالية من القلق من الرياضيات (OECD, 2023a). يشير ما تقدم إلى أنّ مجموعةً متنوعة من العوامل المعقدة والدقيقة تسهم في مفاقمة القلق من الرياضيات غير الأداء الأكاديمي لوحده.

يعد التصوّر الذاتي السلبي أحد تلك العوامل، إذ تشير نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2022 إلى أنّه بالمتوسط، يعبر 6 من كل 10 طلاب عن مخاوفهم المتعلقة بقدرتهم على النجاح في الرياضيات (OECD, 2023a). في المقابل، يمتلك الطلاب ذوو العقلية الإنمائية، الذين يتصفون بالإيمان بتحسين القدرات والذكاء من خلال بذل الجهود والممارسة، عادةً مستويات أقل من القلق من الرياضيات مقارنةً بأقرانهم الذين يعتقدون بثبات قدراتهم. أكثر من ذلك، يتجاوز تأثير التوجّه العقلي مجرد التخفيف من القلق من الرياضيات. ففي 46 من 73 دولةً واقتصاداً شملهم المسح، كان أداء الطلاب ذوو العقلية الإنمائية أفضل في الرياضيات وذلك على الرغم من معاناتهم من مستوياتٍ عالية من القلق من الرياضيات. يؤكد ذلك على أهمية المرونة والقدرات التكيفيّة التي تعززها العقلية الإنمائية (OECD, 2023a).

يوجد عاملٌ آخر وهو نقص أنظمة الدعم مثل المعلمين الداعمين، والبيئة المدرسية الداعمة، والمشاركة الأسرية (Luttenberger et al., 2018). إنّ استجابة المعلمين لمواقف الطلاب تجاه هذه المادة وتحديدهم لحالات احتياجهم إلى مساعدةً إضافية يمكن أن يخفف من القلق من الرياضيات (Aldrup et al., 2020; Lazarides and Buchholz, 2019). أكثر من ذلك، يمكن لقادة المدارس تخفيض القلق من الرياضيات بوساطة تعزيز الثقافة المدرسية الداعمة وتوفير فرص التعلّم المهني (Horne, 2022).

”

تبين نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلاب لعام 2022 أنّ الطلاب الذين يتلقون مزيداً من الدعم من المعلمين يميلون للشعور بمستوياتٍ أقل من القلق من الرياضيات

“

تظهر نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2022 أنّه في 64 دولةً واقتصاداً، يميل الطلاب الذين يتلقون الدعم من معلميهم للشعور بمستوياتٍ أقل من القلق من الرياضيات. ويتجلى هذا الارتباط قوياً بشكلٍ خاص في كرواتيا وإستونيا وهنغاريا والنرويج.

كما أنّ البيئة المنضبطة الإيجابية في القاعة الصفيّة، التي تتصف بمستوياتٍ أقل من الضجيج والتشتيت من الأدوات الرقمية وتحسين انتباه الطلاب للمعلمين تقوي أيضاً تأثير دعم المعلمين. وفي جميع الدول والاقتصادات التي شملها المسح، أظهر الطلاب الذين يتلقون مزيداً من الدعم الأُسري ثقةً أكبر في قدراتهم على التعلّم بشكلٍ مستقل، ويمتلكون بشكلٍ عام قلقاً أقل تجاه الرياضيات (OECD, 2023b).

كما تسهم مناهج الرياضيات التقليدية والتركيز على الاختبارات عالية المخاطر بقوة في القلق من الرياضيات (Simzar et al., 2015). وقد أثبتت تدخّلات الرياضيات في كلٍّ من الهند وجمهورية إيران الإسلامية وهولندا والمملكة العربية السعودية والمملكة المتحدة والولايات المتحدة التي تركّز على التقنيات التربوية الإبداعية كفاءة هذه التقنيات في تعزيز الثقة بالنفس، وتخفيض القلق من خلال تحسين الأداء (Balt et al., 2022; Dowker et al., 2016; Ramirez et al., 2018). ومع ذلك، ما تزال متحصلات بعض التدخّلات متباينة خاصةً بين طلاب المدارس الابتدائية (Balt et al., 2022). على سبيل المثال، في بلجيكا، أظهر تدخّلٌ استهدف أكثر من 300 طفل بعمر 6 إلى 12 سنة بوساطة التعلّم الإلكتروني القائم على الألعاب في الرياضيات عدم تراجع مستويات القلق، لكنّه بالفعل أدى إلى تحسين الأداء (Vanbecelaere et al., 2020).

واستجابةً للعوامل الفردية والاجتماعية والأكاديمية التي سبق وصفها التي تسهم في القلق من الرياضيات، تعمل أنظمة التعليم على امتداد العالم على تنفيذ مبادراتٍ هادفة. فمن أجل تعزيز المواقف البنّاءة تجاه الرياضيات، أطلقت الولايات المتحدة برنامج «عقليات الرياضيات». واستناداً إلى أبحاث متعددة التخصصات تشمل علم النفس والعلوم العصبية وتعليم الرياضيات، يسعى البرنامج إلى تعميق فهم الرياضيات من خلال التركيز على المفاهيم الأساسية مثل إدراك الأعداد وتمييز الأنماط والجبر كأداةٍ في حل المشاكل. ويتبنى البرنامج إستراتيجية تربوية تتمحور حول إشراك الطلاب في مهام مفتوحة وتعزيز العقلية الإنمائية بشكلٍ واضح (Boaler, 2019a, 2019b). وبتكرار تطبيق البرنامج في عشر مناطق مدرسية في ولاياتٍ مختلفة، أبلغ المعلمون عن تحولٍ ملحوظ في تصوّرات الطلاب لقدراتهم في الرياضيات وطبيعة الرياضيات (Boaler et al., 2021).

من أجل تزويد المعلمين بالإستراتيجيات والأدوات الفعّالة لتعزيز الثقة بالنفس، وتعليم الرياضيات بفعالية، طبقت إنكلترا (المملكة المتحدة) إصلاح إتقان الرياضيات في عام 2014 الهادف إلى تغيير المقاربة التربوية المتبعة في تعليم الرياضيات من خلال برنامج تطويرٍ مهني مبتكر، وبرنامج تبادل مع الدول الأخرى بما فيها الصين.

وقد أدى تأسيس 32 مركز رياضيات دوراً محورياً في تفعيل هذا الإصلاح (Department for Education, 2014).

وأوضحت عمليات التقييم التي كُلفت بها وزارة التربية وجود تحسنٍ في فهم المعلمين لتعليم الرياضيات، والثقة والرغبة في مناقشة أساليب التعليم الفعّالة. وبالنتيجة، أصبح الطلاب أكثر ثقةً ومرونةً ومهارةً في حل مسائل الرياضيات، وقد أظهروا استيعاباً أفضل لمفاهيم الرياضيات وعبروا بفعالية أكبر عن فهمهم وعن المجالات التي يحتاجون فيها للمساعدة (Boylan et al., 2018, 2019).

من أجل جعل الرياضيات أقل تجريداً وأكثر ملائمةً للحياة اليومية، وبالتالي تخفيض مستوى ترهيبها وجعلها أكثر إمتاعاً للطلاب، تعمل الدول على تحديث مناهجها التعليمية ودمج التكنولوجيا في تعلّم الرياضيات. تتضمن مقاربة إستونيا في تعليم الرياضيات مبادرةً توفر خياراتٍ لدمج الرياضيات مع المواد الأخرى ضمن منهاجها الدراسي. تعرض هذه المقاربة التطبيقات العملية للرياضيات بوساطة تخصصاتٍ متنوعة مثل اللغات والآداب والعلوم الطبيعية والاجتماعية والفنون والموسيقى والتكنولوجيا وحتى التربية البدنية (Estonia Government, 2023). وطبّقت وزارة التربية في سنغافورا «نظام تعلّم الطلاب» وهو منصةٌ رقمية شاملة توفر موارد للطلاب والمعلمين متوافقة مع المنهاج الدراسي، الأمر الذي يعزز تجارب التعلّم الموجّه ذاتياً (Singapore Ministry of Education, 2024). ومن التطورات الملحوظة في هذا الإطار إدخال نظام تعلّمٍ تكيفي موجّه بالذكاء الاصطناعي مخصصٌ بشكلٍ صريح للرياضيات (Singapore Ministry of Education, 2023).

كما تعمل الدول أيضاً على إعادة تقييم ممارساتها التقييمية، فمنذ عام 2019، أدخلت النمسا تقييماتٍ وطنية إضافية للصفين الرابع والثامن وماتزال عملية التنفيذ مستمرةً، إذ تهدف هذه التقييمات إلى تزويد المعلمين بأفكارٍ شاملة حول كفاءات الطلاب في الرياضيات. في المقابل، عملت أيرلندا، على جعل مقاربتها في التقييم لا مركزية بوساطة منح المدارس الاستقلالية في اختيار أدوات التقييم المفضلة لديها، كما شرعت أيرلندا بتطبيق مقاربةٍ كلية في تقييم الطلاب كجزءٍ من إصلاحاتٍ أوسع للمنهاج الدراسي لمرحلة التعليم الإعدادي. وتتجسّد هذه المقاربة في «ملف الإنجاز للمرحلة الإعدادية» الذي يدمج التقييمات الصفيّة ونتائج الامتحانات الحكومية والتقارير الشاملة عن التعلّم الرسمي وغير المنظم، بما في ذلك جوانب عن رفاه الطلاب. في غضون ذلك، اقترحت السويد إجراء إصلاحٍ شامل للنظام الوطني للتقييم من خلال التحري عن الاختبارات الوطنية، إذ يتبنى هذا المقترح نظاماً ثلاثياً جديداً يتألف من اختباراتٍ وطنية ومواد تدعم التقييمات الوطنية وآليةً لتقييم المعرفة الوطنية (May and Chamberlain, 2024).



وئام، 35 سنةً، تعيش في مخيم الزعتري للاجئين منذ افتتاحه قبل 12 سنة، وهي تعمل، بدعمٍ من اليونيسف، معلمة مساعدة في إحدى رياض الأطفال في المخيم، ويتمثل دورها في دعم التعلّم في القاعة الصفيّة.

مصدر الصورة:
© UNICEF/UNI499331/Al-Safadi*

الرسائل الرئيسة

- على مدى العقد السابق، ازدادت المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة عند الأطفال دون 3 سنوات، وحدث ذلك بشكلٍ ملحوظ في أفريقيا، لكنّه ركد بالنسبة للأطفال بعمر 3 إلى 5 سنوات: حيث ظلّ التحاق من تقل أعمارهم بعامٍ واحد عن السن الرسمي لدخول المرحلة الإبتدائية عند نحو 75٪ خلال العقد السابق، وإن كان مع زياداتٍ في الإقليمين الأكثر تأخراً وهما شمال أفريقيا وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.
- يلتحق كثيرٌ من الطلاب بالتعليم الابتدائي مبكراً، ففي بوروندي، حيث سن الدخول الرسمي إلى التعليم الابتدائي هو 7 سنوات، فإنّ نحو 90٪ من المسجلين بعمر 6 سنوات يلتحقون بالتعليم الابتدائي وليس ما قبل الابتدائي. يؤدي استبعاد الأطفال الملتحقين بالتعليم الإبتدائي إلى تراجع المؤشر العالمي للالتحاق قبل سنةٍ واحدة من السن الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي بـ 20٪.
- يمكن للالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي والبيئة المنزلية الداعمة تحسين نماء الأطفال، بما في ذلك الاستعداد للمدرسة، ومهارات معرفة القراءة والكتابة والحساب المبكرة، والمهارات الاجتماعية والعاطفية. ففي ما لا يقل عن 10 دولٍ في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تُرك أكثر من 30٪ من الأطفال في ظلِ إشرافٍ غير كافٍ.
- يحتاج مقدمو الرعاية إلى التدريب، فقد وجد مسحٌ لمقدمي الرعاية في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط أنّ نصفهم فقط شارك في الأنشطة الأساسية الضرورية لتحفيز التعلّم والاستعداد للمدرسة.
- إنّ قيادة رياض الأطفال مهمة، لكن يفتقر كثيرٌ من قادة رياض الأطفال إلى الإعداد أو المتطلبات المحددة، وغالباً ما تكون المهام الإدارية هي المهيمنة، ففي إسرائيل وتركيا، يمضي القادة أقل من 20٪ من وقتهم في القيادة التربوية.

الفصل 9



المقصد 2.4

التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

بحلول عام 2030، ضمان حصول جميع الفتيات والفتيان على النماء الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة، والرعاية والتعليم ما قبل الابتدائي بحيث يكونون مستعدين للتعليم الابتدائي.

المؤشرات العالمية

4-2-1 – *نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 24 و59 شهراً الذين هم إنمائياً على المسار الصحيح من حيث الصحة والتعلّم والرفاه النفسي الاجتماعي، حسب الجنس*

4-2-2 – *معدل المشاركة في التعلّم المنظم (قبل سنةٍ واحدة من سن الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي)، حسب الجنس.*

المؤشرات الموضوعية

4-2-3 – *النسبة المئوية للأطفال دون سن 5 سنوات الذين يتمتعون ببيئات تعلّم منزلية إيجابية ومحفزة*

4-2-4 – *معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في (أ) التعليم قبل الابتدائي و(ب) التطوير التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة*

4-2-5 – *عدد سنوات (i) التعليم المجاني و(ii) التعليم قبل الابتدائي الإلزامي الذي تضمنه الأطر القانونية*

يسعى المقصد 4-2 لأهداف التنمية المستدامة إلى ضمان تمتع جميع الأطفال الصغار بفرص تعليمٍ ملائمة عمرياً قبل دخولهم المدرسة الابتدائية. يُصنف التصنيف الدولي الموحّد للتعليم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ضمن نوعين من البرامج هي: النماء التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة الموجّه للأطفال بعمر أقل من سنتين، والتعليم ما قبل الابتدائي الموجّه للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 سنوات وبداية التعليم الابتدائي.

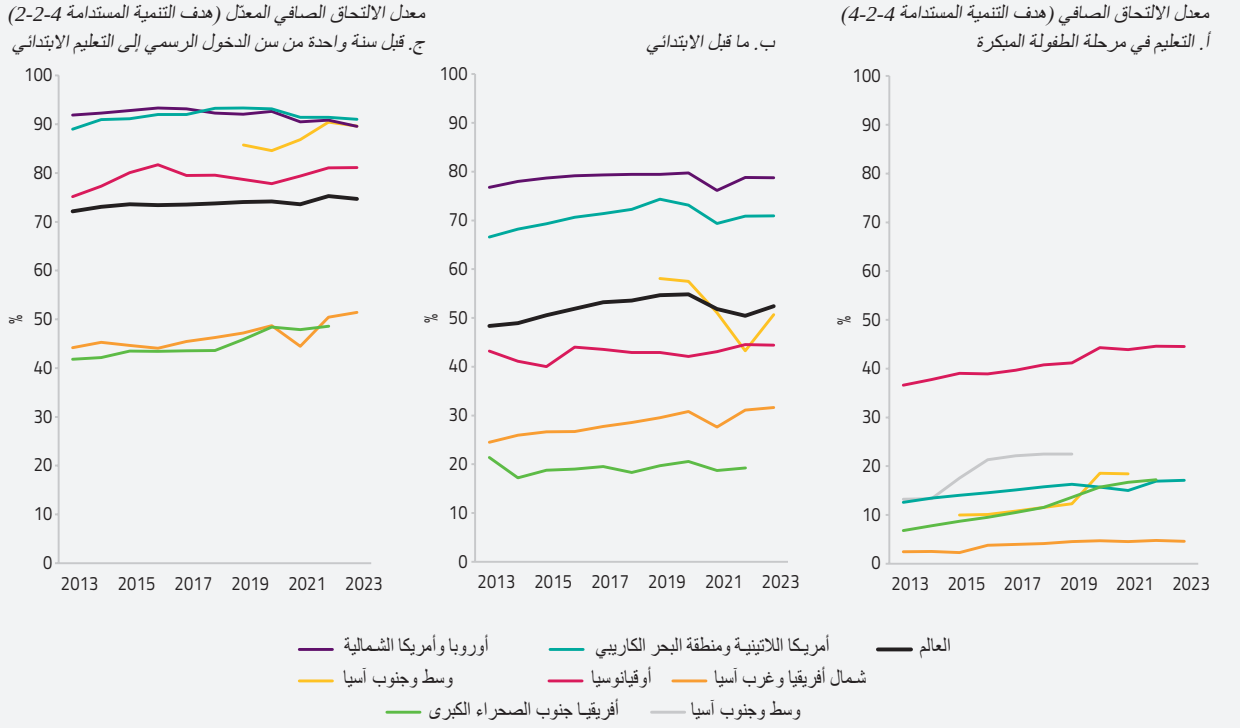
تمّ تعديل المؤشر الموضوعي 4-2-4، الذي يرصد المشاركة في التعليم لهذه الفئة العمرية، في عام 2023 (UIS, 2023). كان هذا المؤشر سابقاً هو معدل الالتحاق الإجمالي الذي يُحسب بأخذ مجموع الملتحقين في مستوىً تعليمي من دون النظر للعمر مقسوماً على عدد السكان للفئة العمرية المفترضة لذلك المستوى التعليمي. يمكن أن يتجاوز هذا المؤشر 100٪ في حال التحاق أطفال أكبر أو أقل من العمر. في المقابل، يلحظ المؤشر الجديد في الاستخدام وهو معدل الالتحاق الصافي الأطفال في الفئة العمرية المفترضة الملتحقين في ذلك المستوى التعليمي؛ ولذلك لا يمكن أن يتجاوز 100٪. يتطلّب هذا المعدل بياناتٍ عن الالتحاق حسب الفئة العمرية التي قد لا تتوفر لجميع الدول لكنه يوفر فهماً أفضل للمشاركة الفعلية للفئة السكانية الصحيحة في كل مستوىً تعليمي. على مدى العقد السابق، ازدادت المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال الأصغر سناً، لكنها بقيت مستقرةً نوعاً ما للأطفال الأكبر سناً **(الشكل 9-1)**.

ازداد الالتحاق الصافي في برامج النماء التعليمي المبكرة في جميع الأقاليم التي تتوفر فيها البيانات، وحدث ذلك بشكلٍ ملحوظ جداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بأكثر من 10 نقاطٍ مئوية **(الشكل 9-1أ)**. بالنسبة للتعليم ما قبل الابتدائي، كان الالتحاق راكداً أو ازداد ببطء فقط في غالبية أنحاء العالم. في وسط وجنوب آسيا، حصل تراجعٌ حاد بعد عام 2020 وكان مدفوعاً في الغالب بالانخفاض الشديد في المشاركة في الهند من 61٪ في عام 2020 إلى 40٪ في عام 2022 **(الشكل 9-1ب)**. نجمت هذه المشاركة المنخفضة عن جائحة كوفيد-19، التي لم يتعافَ منها التعليم ما قبل الابتدائي، على عكس مستويات التعليم العالي، حتى عام 2022 (Times of India, 2022). وأبلغت الحكومة عن وجود عددٍ قليل من المدارس المتاحة بسبب الإغلاق المستمر لمدةٍ طويلة، وكذلك قلة أعداد المعلمين (Chandra, 2022). بدأ التعافي في عام 2023 مع ارتفاع المشاركة إلى 51٪.

الشكل 1.9:

ازدادت المشاركة في التعليم عند الأطفال الأصغر سناً ولكن ليس الأكبر سناً

مؤشرات المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، 2013-23

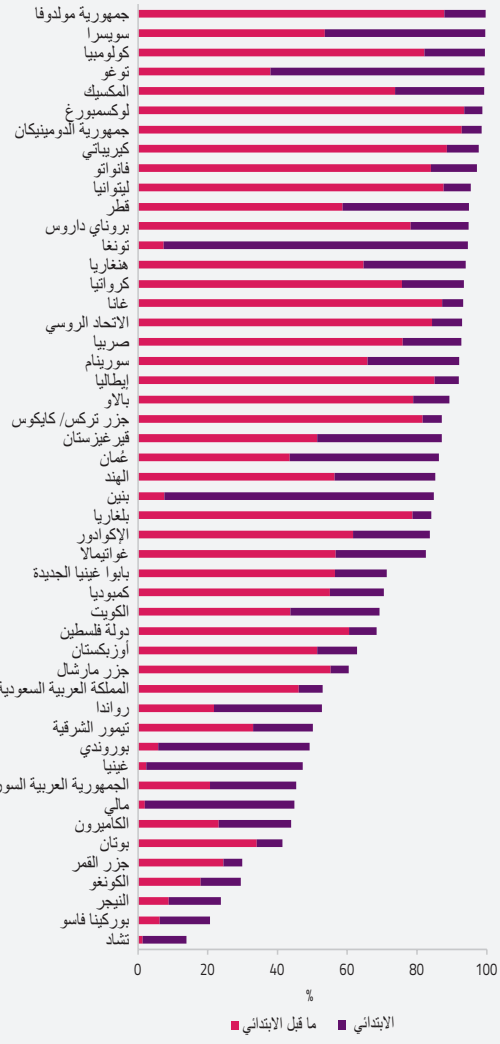


الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig9_1

المصدر: قاعدة بيانات UIS

الشكل 2.9:
يلتحق كثيرٌ من الأطفال بالتعليم الابتدائي قبل سنةٍ من السن الرسمي للدخول إليه

نسبة الأطفال الملتحقين قبل سنةٍ واحدة من السن الرسمي لدخول التعليم الابتدائي، حسب مستوى التعليم، 2018-20



ملاحظة: يوجد في الدول المعروضة في الشكل ما لا يقل عن 5٪ من الأطفال الملتحقين بالتعليم اللاإبتدائي قبل سنةٍ واحدة من السن الرسمي للدخول إليه.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig9_2

المصدر: قاعدة بيانات UIS

مؤشر المشاركة في التعليم الآخر للمقصد 4-2 لأهداف التنمية المستدامة هو المؤشر العالمي 4-2-2 الذي يقيس الالتحاق بالتعلّم المنظّم قبل سنةٍ واحدة من سن الدخول الرسمي للتعليم الابتدائي. على عكس المؤشر 4-2-4، الذي يركز على المشاركة عند مستويات تعليمٍ محددة، يركز المؤشر 4-2-2 على سنةٍ عمريةٍ واحدة. وبما أنّ المشاركة في التعليم تميل إلى الارتفاع مع ازدياد عمر الأطفال، من المتوقع أن تكون المستويات الإجمالية لهذا المؤشر أعلى (الشكل 9-1ج). لكن، على مدى العقد السابق، ظلّت المشاركة مستقرةً عالمياً عند نحو 75٪. وارتفعت معدلات المشاركة بـ 7 نقاطٍ مئوية في الإقليمين الأكثر تأخراً عن البقية وهما شمال أفريقيا وغرب آسيا (من 44٪ في عام 2013 إلى 51٪ في عام 2023 وذلك على الرغم من الانخفاض الحاد في عام 2021 إلى 44٪) وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (من 42٪ في عام 2013 إلى 49٪ في عام 2022).

”

على مدى العقد السابق، ارتفعت معدلات المشاركة بـ 7 نقاطٍ مئوية في الإقليمين الأكثر تأخراً عن البقية وهما شمال أفريقيا وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

“

يُقصد بالمؤشر 4-2-2 الخاص بالعمر الإشارة إلى أهمية مشاركة الأطفال في أنشطة التعلّم المنظم قبل الدخول في التعليم الابتدائي. لكن، تمت إعاقة عملية التقييم لأنّ المؤشر لا يميز بين الأطفال الملتحقين بالتعليم ما قبل الابتدائي وهؤلاء الذين يدخلون التعليم الابتدائي مبكراً بسنة واحدة، فقد يكون الدخول المبكر مؤذياً. ففي الهند وأوغندا، يقل احتمال اكتساب الأطفال دون السن القانونية لمهارات معرفة القراءة والكتابة الأساسية مقارنةً بالأطفال في العمر المناسب (Dyer et al., 2019). يعد الدخول المبكر إلى التعليم الابتدائي ظاهرةً شائعة على امتداد العالم. ففي ما لا يقل عن 49 دولة، التحق أكثر من 5٪ من الأطفال بالتعليم الابتدائي قبل سنةٍ واحدة من سن الدخول الرسمي **(الشكل 9-2)**. وفي بوروندي، حيث سن الدخول الرسمي إلى التعليم الابتدائي هو 7 سنوات، فإنّ نحو 90٪ من الأطفال بعمر 6 سنوات يلتحقون بالتعليم الابتدائي بدلاً من التعليم ما قبل الابتدائي. وسيؤدي استبعاد الأطفال الملتحقين بالتعليم الابتدائي إلى تراجعٍ بنحو 20٪ في المؤشر العالمي «الالتحاق بالتعلّم المنظّم قبل سنةٍ واحدة من سن الدخول الرسمي إلى التعليم الابتدائي».

تختلف الدول من حيث أنماط انتقالها بين التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي، حتى بين الدول ذات النسب المرتفعة للدخول المبكر إلى التعليم **(الشكل 9-3)**. ففي بنين وتونغا، يبدو أنّ سن الدخول الفعلي إلى التعليم الابتدائي هو 5 سنوات بدلاً من 6 سنوات وهو السن المحدد رسمياً. تقريباً، عدد الملتحقين بالتعليم الابتدائي بعمر 5 سنوات هو نفسه عدد الملتحقين بعمر 6 سنوات، وقليلٌ منهم التحق سابقاً بالتعليم ما قبل الابتدائي. وفي بوركينا فاسو وتشاد، يبدو أنّ هناك تطابقاً بين سن الدخول إلى التعليم الابتدائي الفعلي والرسمي إذ يدخل غالبية الأطفال التعليم بعمر 6 سنوات. لكن، من بين

الشكل 3.9:
تُظهر الدول أنماطاً مختلفة للدخول المبكر إلى التعليم الابتدائي

عدد الأطفال الملتحقين حسب العمر ومستوى التعليم، دول مختارة سن الدخول الرسمي إلى التعليم فيها هو 6 سنوات، 2018-20

أ. السن الفعلي لدخول المرحلة الابتدائية لا يتطابق مع السن الرسمي

ب. يدخل كثيرٌ من الأطفال في سن الخامسة مباشرة إلى التعليم الابتدائي قبل عام واحد

ج. يلتحق جميع الأطفال تقريباً بما لا يقل عن عامٍ واحد في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig9_3
المصدر: : قاعدة بيانات UIS

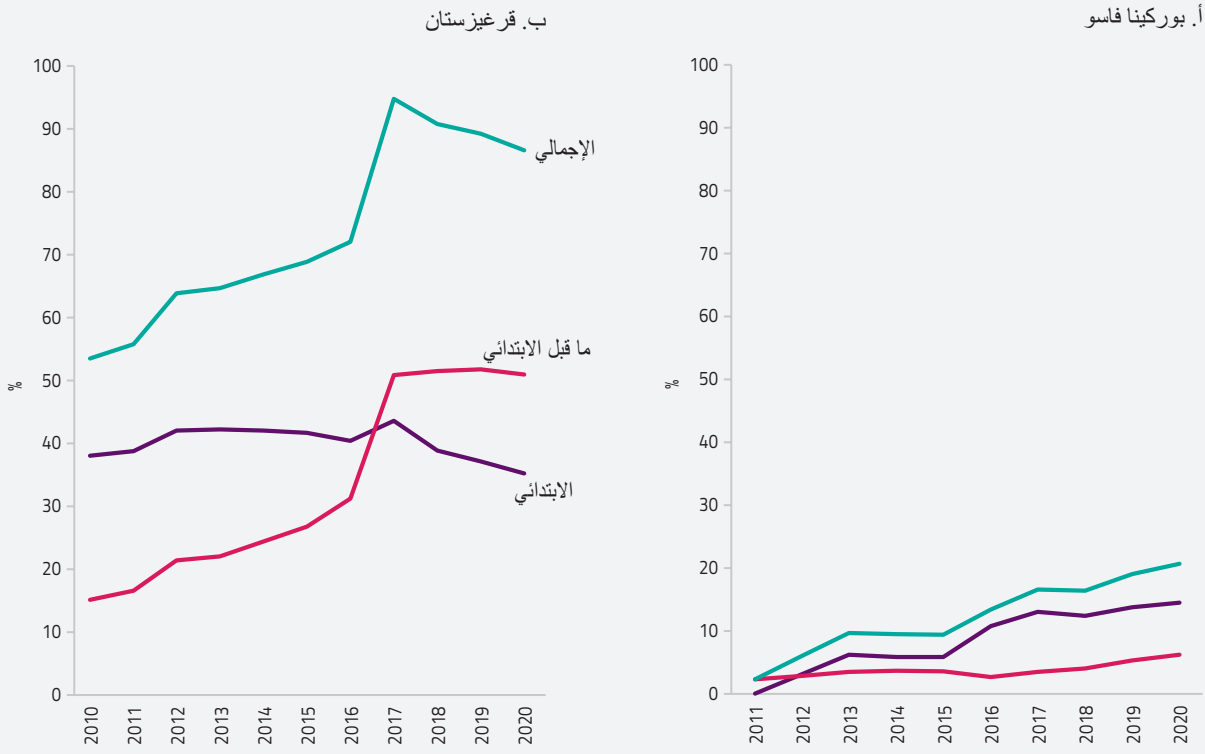
الأقلية الذين يلتحقون قبل سنة، يذهب معظمهم مباشرةً إلى التعليم الابتدائي. تبدو الحالة مختلفة في غويانا وتوفالو حيث يلتحق تقريباً جميع الأطفال بالتعليم ما قبل الابتدائي بعمر 4 سنوات لمدة سنةٍ واحدة على الأقل، رغم أنّ نسبةً كبيرة من الأطفال بعمر 5 سنوات يلتحقون بالتعليم الابتدائي قبل سنةٍ واحدة من سن الدخول الرسمي.

من الضروري تحليل نسبة الدخول المبكر لتحسين فهم الاتجاهات في المؤشر العالمي 4-2-2. ففي بوركينا فاسو، مثلاً، ارتفعت معدلات الالتحاق الصافية للأطفال الذين تقل أعمارهم بسنةٍ واحدة عن سن الدخول الرسمي للتعليم الابتدائي من 3٪ في عام 2011 إلى 21٪ في عام 2020. لكن، نتج معظم هذه الارتفاع عن الزيادة في الالتحاق المبكر بالتعليم الإبتدائي **(الشكل 9-4أ)**. توجد أسبابٌ كثيرة محتملة للدخول المبكر إلى التعليم الابتدائي، بما في ذلك وجود أشقاء أكبر سناً يمكنهم المساعدة في رعاية الأطفال في المدرسة (UNESCO, 2020). ففي بوركينا فاسو، قد يكون جزء من السبب هو تركّز مؤسسات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في المناطق الحضرية، وغالبيتها تتبع للقطاع الخاص، وباهظة التكاليف بالنسبة للأُسر (Light for the World, 2020)، إذ تبلغ نسبة الأطفال الملتحقين بالمؤسسات الخاصة 80٪ في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي وفقط 24٪ في مرحلة التعليم الابتدائي.

وفي قرغيزستان، حيث السن الرسمي لدخول التعليم الابتدائي هو 7 سنوات، ارتفع الالتحاق الصافي للأطفال بعمر 6 سنوات من 54٪ في عام 2010 إلى 87٪ في عام 2020، وكان ذلك بدرجةٍ كبيرة بسبب الزيادة في المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي **(الشكل 9-4ب)**. لقد جعلت قرغيزستان زيادة تغطية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إحدى أهم أولوياتها (Dzhusupbekova, 2020; UN Women, 2019).

الشكل 4.9:
يمكن أن تكون الزيادة في المشاركة في التعليم بين الأطفال الذين تقل أعمارهم بسنة عن سن الدخول إلى التعليم الابتدائي ناجمةً عن الزيادة في الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي أو الابتدائي

معدلات الالتحاق الصافية قبل سنة من سن الدخول الرسمي إلى التعليم الابتدائي، حسب مستوى التعليم، 2010-20



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig9_4
المصدر: قاعدة بيانات UIS

في قرغيزستان، حصلت زيادةً مستمرة في أعداد رياض الأطفال من 503 في عام 2008 إلى 1712 في عام 2021، وكان نحو 90٪ منها عامة

تضمن الحكومة أربع سنوات من التعليم ما قبل الابتدائي المجاني وجعلت في عام 2014 إحدى تلك السنوات إلزاميةً. كما حصلت زيادةٌ مستمرة في أعداد مؤسسات رياض الأطفال من 503 في عام 2008 إلى 1712 في عام 2021 وكان نحو 90٪ منها عامة (National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic, 2022; UN Women, 2019). وكثيرٌ من هذه المؤسسات هي رياض أطفال مجتمعية أُقيمت في المناطق الريفية، أو المجتمعات ذات معدلات الفقر المرتفعة من أجل تقليص اللامساواة في الوصول إلى التعليم (UNICEF, 2019). إضافةً إلى ذلك ازداد الإنفاق الحكومي على التعليم ما قبل الابتدائي ثلاث مرات بين عامي 2008 و2017،

تساعد هذه العوامل جميعها في تفسير الزيادة في الالتحاق عند هذا المستوى. كما يمثل تطوير قدرات مديري رياض الأطفال استثماراً آخر تقوم به الدول من أجل تحسين جودة التعليم **(المحور 9-1)**.

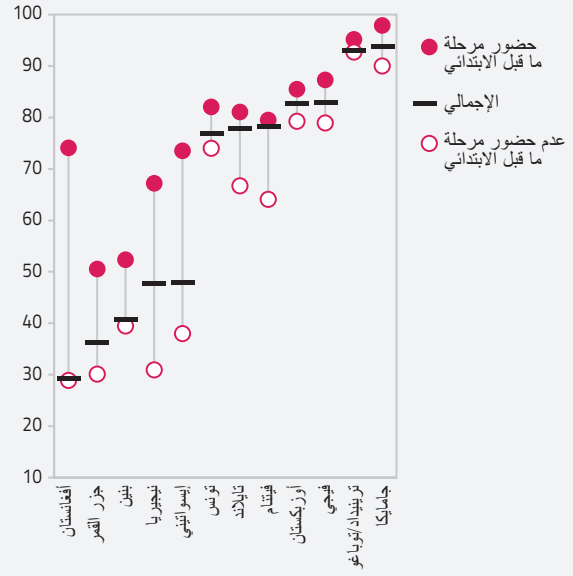
يرتبط الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي بتحسّن النماء الإجمالي للطفل، إذ تبين الدراسات أنّ الالتحاق ببرامج التعليم ما قبل الابتدائي يُحسّن الاستعداد للمدرسة، ومهارات معرفة القراءة والكتابة والحساب الأساسية، بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية والعاطفية (Cascio, 2021; Meloy et al., 2019). يقيس المؤشر العالمي 4-2-1 نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 24 و59 شهراً الذين هم إنمائياً على المسار الصحيح في مجالات الصحة والتعلّم والرفاهية النفسية الاجتماعية. ويتم حالياً قياس هذا المؤشر بوساطة أداة الرصد الجديدة لليونيسف، مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة 2030، الذي تمّ تطبيقه في الجولة الأخيرة من المسوحات العنقودية متعددة المؤشرات (MICS)، وكذلك في المسوحات الصحية والديمغرافية وفي المسوحات الوطنية مثل المسح الوطني للصحة والتغذية في المكسيك (Petrowski et al., 2022).

تتوفر نتائج مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة 2030 لعدة دول فقط، لكنها تُظهر تباينات واسعة داخل الدول وبينها **(الشكل 9-5)**. وتتراوح نسبة الأطفال الذين هم على المسار الصحيح إنمائياً بين أقل من 30٪ في أفغانستان و94٪ في ترينيداد وتوباغو. ومن المرجح أن يكون الأطفال الأغنى الذين التحقوا بالتعليم ما قبل الابتدائي على المسار الصحيح إنمائياً. ففي إسواتيني، إنّ 74٪ من الأطفال الملتحقين بالتعليم ما قبل الابتدائي هم على المسار الصحيح إنمائياً مقارنةً مع 38٪ للأطفال غير الملتحقين. يمكن تفسير جزء من هذه الفجوة بالاختلافات في الثروة، إذ من المرجّح أيضاً أن يكون الأطفال الأغنى ملتحقين بالتعليم ما قبل الابتدائي. وفي تايلند، كانت نسبة الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي نحو 74٪ للأطفال من جميع شرائح الثروة، ومع ذلك فإنّ الفجوة الإنمائية بين الملتحقين وغير الملتحقين بالتعليم الابتدائي هي 14 نقطةً مئوية، وهي أكبر من الفجوة بين شرائح الثروة (UNICEF, 2022).

كذلك تعد جودة التفاعلات في البيئة المنزلية مهمةً من أجل نماء الأطفال. يقيّم المؤشر الموضوعي 4-2-3 لأهداف التنمية المستدامة إذا ما كان الأطفال يحظون ببيئة إيجابية ومُحفّزة من خلال مشاركة البالغين في مجموعةٍ من الأنشطة هي: قراءة كتاب صور أو الاطلاع عليه؛ وسرد القصص؛ وغناء الأغاني؛ واصطحاب الأطفال خارج المنزل؛ واللعب؛ وتسمية الأشياء والعد و/أو الرسم. تترافق مثل هذه الممارسات الوالدية مع تحسّن المتحصلات الإنمائية خاصةً بالنسبة للأطفال من الخلفيات المحرومة (Fletcher and Reese, 2005; Mizunoya et al., 2020; UNESCO, 2021a).

لكن، في كثيرٍ من الدول، لا يحصل الأطفال على الرعاية المناسبة. يُستخدم مقياس اليونيسف للإشراف غير الكافي، الذي يُعرّف بأنّه ترك طفلٌ بعمر أقل من 5 سنوات وحيداً أو تحت إشراف طفلٍ آخر بعمر أقل من 10 سنوات لأكثر من ساعةٍ واحدة على الأقل مرةً واحدة خلال الأسبوع المنصرم، في وصف هذه الظاهرة. ففي ما لا يقل عن 10 دولٍ في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، كان أكثر من 30٪ من الأطفال يُتركون تحت إشرافٍ غير كافٍ وفي تشاد وغينيا بيساو، تجاوزت النسبة 60٪. تساعد العوائق البنيوية مثل الفقر ونقص خيارات رعاية الطفولة بالإضافة إلى الأعراف الاجتماعية، مثل إعداد الأشقاء الأكبر لأدوار الرعاية المستقبلية في تفسير سبب شيوع هذه الترتيبات في كثيرٍ من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط. وفي غانا، قد تسهم المعتقدات الثقافية القائلة بأنّ رعاية الأطفال هي أيضاً مسؤولية الأقارب والمجتمع في اعتقاد الأمهات بأنّ الأطفال في أمان عندما لا يتوفر لهم إشرافٌ مباشر من البالغين (Iwo et al., 2023). يمكن لبرامج التدريب التي تركز على الوالدين وغيرهم من مقدمي الرعاية دعم حصول الأطفال على رعايةٍ أفضل **(التركيز 9-2)**.

الشكل 5.9:
من المرجح أن يكون الأطفال الملتحقين بالتعليم ما قبل الابتدائي على المسار الصحيح إنمائياً
نسبة الأطفال بعمر 24 إلى 59 شهراً الذين هم إنمائياً على المسار الصحيح، دول مختارة، 2021-23



ملاحظة: يُقاس نماء الطفل باستخدام مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة 2030.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig9_5
المصدر: تقرير نتائج المسح العنقودي متعدد المتغيرات MICS

تمتلك الدول التي يُرجّح أن يتلقى الأطفال فيها إشرافاً غير كافٍ نسباً أقل من الأطفال الذين يحظون ببيئات منزلية إيجابية ومُحفّزة **(الشكل 9-6)**، وهذه العلاقة السلبية متوقعة. أولاً: بالتعريف، البيئات المنزلية الإيجابية هي تلك البيئات التي يتفاعل فيها الأطفال مع البالغين، وهذا لا يحدث في أثناء الإشراف غير الكافي. ثانياً: أظهرت الأبحاث ترافق انخفاض مستويات إشراف البالغين مع متحصلاتٍ سلبية مثل ارتفاع خطر إصابات الأطفال، والمشاكل السلوكية، وضعف الأداء في المدرسة (Ruiz-Casares et al., 2018). وقد يؤثر أيضاً الاعتماد على الأشقاء الأكبر لرعاية الرضّع في نماء هؤلاء الأشقاء إذ يمكن أن يكون الوقت والطاقة والعمل العاطفي مضرّاً برفاهيتهم (Camilletti et al., 2018).

المحور 9-1- تحتاج قيادة دور الحضانة للاهتمام

يؤدي التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة عالية الجودة والشاملة (ECCE) دوراً حاسماً في وضع أسس التعلّم والرفاهية مدى الحياة (UNESCO, 2021c). لذلك، تكون القيادة في مراكز الطفولة المبكرة ورياض الأطفال ذات أهمية كبيرة (Rodd, 2020). ويمكن للقادة التأثير في بيئات العمل، وجودة التعليم والرعاية، ومتحصلات تعليم الأطفال (Cheung et al., 2019). كما تعد القيادة الجيدة أساسيةً لتعزيز التغيير (Fonsén et al., 2022; Thornton, 2020). ومع ذلك، فقد أفادت الدراسات المبكرة أنّ لدى القادة وعياً محدوداً بأدوارهم (Muijs et al., 2004).

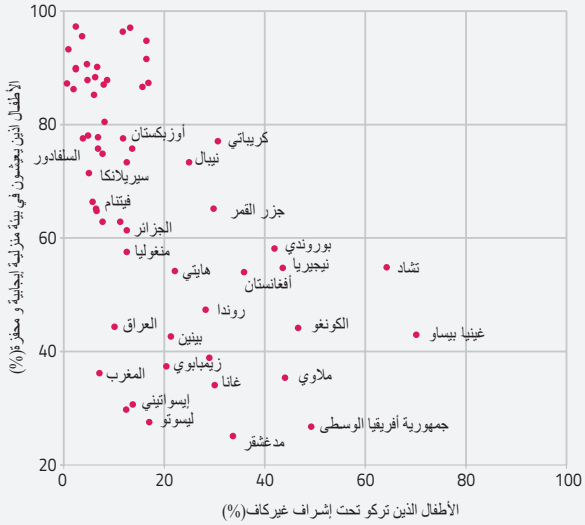
تختلف احتياجات القيادة عند هذا المستوى التعليمي عنها عند بقية مستويات التعليم نظراً للاحتياجات الإنمائية الفريدة لدى الأطفال الصغار، ومسؤوليات الرعاية الإضافية التي غالباً ما ترتبط بها (Waniganayake et al., 2012)، الأمر الذي أجّج الدعوات من أجل «قيادة الرعاية» (Siraj and Hallet, 2014). لذلك يكتسب التركيز على القيادة التربوية أهميةً أكبر في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Fonsén, 2013). ففي فنلندا، أظهرت الأبحاث في وحدات التعليم المبكر في 14 منطقةً بلدية ترافق وجود مديرين ذوي كفاءات تربوية أقوى مع متحصلات إيجابية عند الأطفال، بما في ذلك تلك المرتبطة بالتعلّم والعواطف والعلاقات الاجتماعية (Fonsén et al., 2022).

أشارت الدراسات المبكرة إلى تردد معلمي التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة عالية الجودة والشاملة (ECCE) في تعيينهم «قادة» (Muijs et al., 2004)، وأكد كثيرٌ منهم على ضرورة النظر إلى عملهم كجهدٍ تعاوني (Heikka, 2014). يتمثل أحد أسباب ذلك في الشيوع الكبير للعمل التعاوني مع الفاعلين الآخرين المعنيين برعاية الأطفال مثل المؤسسات الصحية (Fonsén et al., 2022). شمل المسح الدولي «لبدء التعليم والتعلّم الأقوى» TALIS لعام 2018 قادة مراكز الأطفال بعمر أقل من 3 سنوات في الدنمارك وألمانيا وإسرائيل والنرويج، وقادة التعليم ما قبل المدرسي في تشيلي والدنمارك وألمانيا وأيسلندا وإسرائيل واليابان والنرويج وجمهورية كوريا وتركيا. وقد أشار المسح أنّ نحو ثلثي قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة (ECCE) تواصلوا مع موظفين و/أو قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة الآخرين شهرياً على الأقل، وأنّ ثلثهم طلب بشكلٍ منتظم استشاراتٍ من اختصاصيي نماء الأطفال (OECD, 2020). كما يعد أمراً حاسماً إرساء العلاقات مع الأسر والمجتمعات المحلية. ففي تشيلي، يوجّه «إطار العمل للتعليم الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة» المعلمين بشأن التفكير والممارسات التربوية معززاً المشاركة الأسرية في غالبية المجالات (Chile Undersecretariat for Early Childhood Education, 2019). وفي دول المسح الدولي للتعليم والتعلّم، تواصل أربعة من كل خمسة من قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة ECCE مع الأطفال أو الأسر أو الخدمات الاجتماعية (OECD, 2020).

الشكل 6.9:

يترافق الإشراف غير الكافي مع انحسار انتشار البيئات الأُسرية الإيجابية والمُحفّزة

النسبة المئوية للأطفال بعمر 24 إلى 59 شهراً الذين يتعرضون لبيئاتٍ منزلية إيجابية ومُحفّزة والنسبة المئوية للأطفال بعمر أقل من 5 سنوات الذي تُركوا دون إشرافٍ كافٍ، دول مختارة، 2017-23



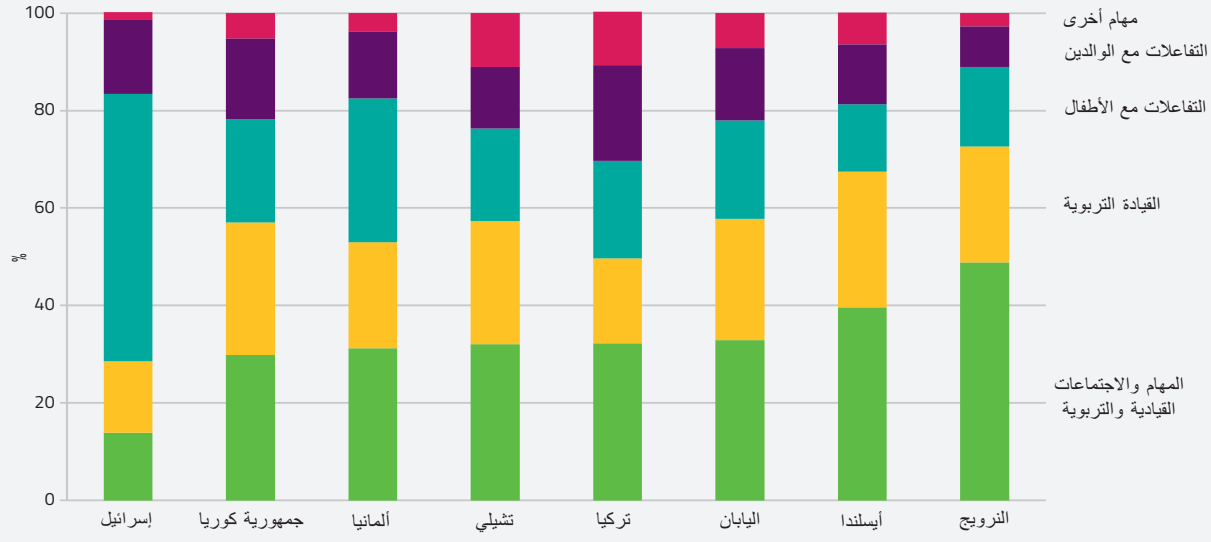
ملاحظة: يكون الطفل في بيئةٍ منزلية إيجابية ومُحفّزة إذا شارك أي عضو بالغ في الأُسرة في أربعة أنشطةٍ أو أكثر لتوفير تحفيز مبكر ورعاية مستجيبة في الأيام الثلاثة السابقة. كما يعد الطفل في ظل رعاية غير كافية إذا تُرك وحيداً أو برعاية طفل آخر بعمر أقل من 10 سنوات لأكثر من ساعة مرةً واحدةً على الأقل في الأسبوع السابق.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig9_6

المصدر: تقرير نتائج المسح العنقودي متعدد المتغيرات MICS

يجب على قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة ECCE موازنة المهام التشغيلية مع الرؤية في أثناء العمل مع الأطفال الصغار جداً. فهم بحاجة إلى الإشراف على الأنشطة اليومية، وإدارة الموارد، وضمان الامتثال للوائح التنظيمية، والمحافظة على بيئةٍ آمنة ومفيدة للأطفال. يمضي قادة رياض الأطفال وسطياً نحو 30٪ من وقتهم في المهام الإدارية في دول المسح الدولي للتعليم والتعلّم، إذ يمضي القادة في النرويج (49٪) نحو أربعة أضعاف الوقت الذي يمضيه القادة في إسرائيل (14٪) (OECD, 2020). وفي المراكز الأصغر أو تلك المخصصة للأطفال بعمر أقل من 3 سنوات، يمضي القادة وقتاً أطول في المهام الإدارية (Fonsén et al., 2019; Hujala et al., 2016)، إذ تستحوذ القيادة التربوية على أكثر من 25% من وقت قادة رياض الأطفال في تشيلي وأيسلندا واليابان وجمهورية كوريا **(الشكل 9-7)**.

الشكل 7.9:
يخصص قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة وقتاً أطول للإدارة مقارنةً بأساليب التدريس
توزيع وقت مديري التعليم ما قبل المدرسي، حسب المهمة، 2018



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig9_7
المصدر: OECD (2020).

في بعض الدول، أمضى القادة الذين تلقوا التدريب على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، أو القيادة التربوية وقتاً اطول في المهام التربوية. على سبيل المثال، أفاد القادة في ألمانيا وإسرائيل الذين اتبعوا تدريباً مركّزاً على التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة عن ازدياد مشاركتهم في الأنشطة التربوية مقارنةً مع القادة الذين لم يتلقوا هذا الإعداد (OECD, 2020). يمكن أن تكون المسؤوليات صعبةً على نحوٍ خاص لمديري المراكز المتعددة. ففي فنلندا، أفاد ما لا يقل عن اثنان من كل ثلاثة مديرين أنهم يقودون أكثر من مركزٍ واحد الأمر الذي يجعل تشارك القيادة مع بقية الموظفين أمراً في غاية الأهمية (Halttunen and Waniganayake, 2021; Heikka, 2014).

وبينما وضعت بعض الدول متطلبات معينة لقادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة (Rodd, 2020) ECCE، تترك دولٌ أخرى المديرين ليتعلموا في أثناء العمل (Modise et al., 2023).

ففي أستراليا، يشترط «الإطار الوطني للجودة» على قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة ECCE حيازة مؤهلاتٍ رسمية في كلٍّ من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والإدارة، الأمر الذي يضمن استعدادهم الجيد للتعامل مع تعقيدات أدوارهم (ACECQA, 2020). كما تفرض المقاطعات الكندية متطلباتٍ متنوعة على مديري ومشرفي مراكز التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة لكنها نادراً ما تتضمن تقديم تدريبٍ محدد (McCuaig et al., 2022). وفي فنلندا، يفرض قانون التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة لعام 2018 امتلاك مديري مراكز التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة للمؤهلات نفسها التي يمتلكها المعلمون والعاملون الاجتماعيون في هذه المراكز بالإضافة إلى مهارات في الإدارة. وبدءاً من عام 2030، سيُشترط عليهم امتلاك درجة الماجستير

> في أستراليا، يشترط «الإطار الوطني للجودة» على قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة ECCE حيازة مؤهلاتٍ رسمية في كلٍّ من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والإدارة

في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وتشترط معايير برنامج «الوكالة الماليزية للمؤهلات» على مديري مراكز التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة حيازة ما لا يقل عن درجة الماجستير باختصاص التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، وثلاث سنوات خبرة عمل في هذا المجال. وفي سنغافورا، يجب على قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة امتلاك ما لا يقل عن ثلاث سنوات خبرة إدارية في رياض الأطفال، وحيازة شهادة دبلوم ملائمة في التعليم والقيادة (Singapore Ministry of Education, 2024). وفي الولايات المتحدة، من الضروري أن يمتلك المديرون المعينون بعد عام 2016 بموجب برنامج «Head Start» درجة الإجازة وخبرة في الإشراف على الموظفين، والإدارة المالية وإدارة الأعمال (United States Department of Health and Human Services, 2019).

وفي كولومبيا، يشترط مرسوم تشريعي من عام 2002 على مديري رياض الأطفال (والمدارس الابتدائية الريفية الأساسية) حيازة درجة الإجازة في التربية، وأربع سنوات من الخبرة المهنية)، بينما يُطلب ست سنوات في مدارس ابتدائية أخرى. وفي ساحل العاج، يجب أن يحوز مديرو رياض الأطفال على شهادة دبلوم الدولة للمعلمين الدائمين

وشهادة تعليم. وفي إندونيسيا، يجب على المديرين الطامحين الامتثال لمعايير محددة في المعايير الوطنية لعام 2005 تشمل أن يكونوا مدرسين نشطين في رياض الأطفال، وحيازة مؤهلات أكاديمية وكفاءة تربوية حسب المتطلبات القانونية ذات الصلة، وامتلاك ما لا يقل عن ثلاث سنوات من الخبرة في التعليم، وأن يُظهروا أهلية القيادة وريادة العمل في التعليم. وفي جامايكا، يشير قانون ولوائح الطفولة المبكرة لعام 2005 أنّه يجب على مدير مركز التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة أنّ يكون معلماً مؤهلاً؛ أي معلماً حائزاً على درجة الإجازة في التربية ودبلوم في التعليم.

تؤكد بعض الدول على سياساتٍ تُلزم المديرين بامتلاك مهارات القيادة الضرورية، إذ يُعد الإعداد للقيادة مكوناً أساسياً في التأهيل المهني للمديرين، وهو يمثل بُعداً مهماً من القيادة التربوية (Fonsén et al., 2022). ولكن، تفتقد كثيرٌ من الدول إلى الإعداد الملائم في هذا المستوى التعليمي (Diale and Sewagegn, 2021; Tefera, 2018). ففي نيوزيلندا، يؤكد المنهاج الدراسي للطفولة المبكرة «Te Whāriki» على دور القيادة في دعم الممارسات الشاملة والمستجيبة ثقافياً (Howley-Rouse, 2023; New Zealand Ministry of Education, 2024). ويُتوقع أن يخضع قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكر للتطوير المهني المستمر خاصةً في مجالات المعرفة الأصلية وأساليب التدريس الشامل. كما تقدم وكالة سنغافورا للنماء في مرحلة الطفولة المبكرة تدريباً على القيادة يشتمل على برامج ما قبل الخدمة(،) وفي أثنائها تركز على الإدارة وتطوير الموظفين والإشراف على المنهاج الدراسي (ECDA, 2021).

يعد الوصول إلى الإرشاد والشبكات المهنية أمراً حاسماً بالنسبة لقادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة من أجل تشارك الخبرات ومعالجة التحديات. ففي كثيرٍ من الدول، خاصةً في البيئات الضعيفة بالموارد، يكون القادة منعزلين ويفتقدون إلى الدعم الضروري لتطوير المهارات القيادية. كما تُعد مجتمعات الممارسة أساسية لدعم هؤلاء القادة (Ratner et al., 2018; Watson, 2024).

يسهم غياب التدريب الرسمي في تفاوت كيفية إدارة قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة للمراكز والأفراد وبيئات التعلّم. وغالباً ما يواجه هؤلاء القادة تحدياتٍ جسيمة في تأمين الموارد الكافية. ففي بنغلادش وكينيا، غالباً ما تعمل مراكز التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة بالحد الأدنى من التمويل، ويكافح قادتها في ظلّ البنية التحتية ومواد التعليم المحدودة (Oloo et al., 2023; Rashid and Akkari, 2020). ويمثل ارتفاع دوران الموظفين تحدياً آخر يتفاقم بسبب ظروف العمل المرهقة وانخفاض الأجور (Alchin et al., 2019; Modise et al., 2023b). وفي الولايات المتحدة، كان معدل دوران مديري مراكز التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة مرتفعاً في ما لا يقل عن واحدٍ من كل ثلاثة مراكز شملها المسح في عام 2019، إذ كانت نسب كبيرة من الموظفين تغادر العمل بسبب ساعات العمل الطويلة والأعباء الإدارية والتعويضات غير الكافية (Amadon et al., 2023).

ويؤثر ذلك في استمرارية تقديم الرعاية والتعليم للأطفال.

في كثيرٍ من الدول، لا تُحدد أدوار ومسؤوليات قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة بدقة في السياسات الوطنية. ونتيجةً لذلك، يمكن أن يعمل هؤلاء القادة في المنطقة الرمادية دون توقعات واضحة وبدعمٍ محدود (Modise et al., 2023a). ولكن، طوّرت دولٌ ومنها أستراليا وفنلندا ونيوزيلندا وسنغافورا سياساتٍ شاملة تحدد بوضوح أدوار قادة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد ساعد ذلك في ضمان وجود مقاربةٍ منظّمة في القيادة ومعايير جودة أعلى في كل القطاع (Rodd, 2020).

المحور 2.9. يمكن لتدريب الوالدين ومقدمي الرعاية أن يدعم النماء في مرحلة الطفولة المبكرة

عالمياً، يعيش نحو 50٪ من الأطفال تحت سن الخمس سنوات خطر عدم الوصول إلى كامل إمكاناتهم الإنمائية (Black et al., 2017). وتؤكد الأُطر الدولية للرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، مثل إطار الرعاية في مرحلة التنشئة، على الأهمية الحاسمة للتفاعلات عالية الجودة بين مقدمي الرعاية والأطفال من أجل تطوّر دماغ الطفل، وذلك استناداً إلى أدلة من قطاعاتٍ متعددة مثل العلوم العصبية والصحة والتعليم (UNESCO, 2021b; WHO et al., 2018). ويؤدي مقدمو الرعاية، بما فيهم الوالدين وبقية أعضاء الأسرة البالغين الذين تقع على عاتقهم المسؤولية الرئيسة للعناية بالأطفال (Friedlander and Perks, 2024) دوراً حيوياً في خلق بيئةٍ منزلية مُحفّزة وإيجابية، ويمكنهم أن يخففوا كثيراً من مخاطر النماء التي تواجه الأطفال الذين يعيشون في السياقات الهشة (Bendini and Devercelli, 2022; UNESCO, 2021, 2023).

على الرغم من الاعتراف واسع النطاق بالحاجة إلى تحسين مشاركة مقدمي الرعاية، مايزال يوجد مجال للقيام بذلك. ففي الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط، شارك فقط نصف مقدمي الرعاية الذين شملهم المسح في ما لا يقل عن أربعة أنشطة أساسية لتحفيز التعلّم والاستعداد للمدرسة في الأيام الثلاثة السابقة للمسح مثل القراءة وسرد القصص وغناء الأغاني واللعب (Britto et al., 2015). وفي الدول التي تمتلك المعلومات، استفاد من مثل هذه المشاركة نحو طفلٍ واحد فقط من كل ثلاثة أطفال في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ونحو ثلاثة من كل أربعة أطفال في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. واعتُبرت(وعُدّت) برامج التدريب العامة واسعة النطاق للوالدين من الأسباب التي أدت إلى تحسين جودة المشاركة الوالدية (Cárdenas et al., 2024).

تعد تدخلات تدريب الوالدين أداة سياساتية واسعة الاستخدام تستهدف سلوكيات الوالدين ومواقفهم ومعارفهم ومهاراتهم، التي بدورها تُحسّن صحة الأطفال ونماءهم وتعلّمهم وحمايتهم ورفاهيتهم (Jeong et al., 2018). توجد هذه البرامج ضمن بيئةٍ معقدة، موظفةً مجموعةً متنوعة من مقدمي التدريب وبيئات تقديمه ومدده الزمنية وتكراره، واستراتيجيات التقييم (Britto et al. 2017).

وغالباً ما يتم تقديمها كجزءٍ من تدخلاتٍ متعدد القطاعات، أو برامج وطنية في قطاعات الصحة والحماية الاجتماعية والتعليم. وفي بعض الأحيان قد يكون التدريب الوالدي مكوّناً، لكن ليس نقطة التركيز الرئيسة، من برامج أكبر مثل برامج التحويلات النقدية أو مبادرات محو أمية البالغين (Heckman, 2018; UNESCO, 2015).

تبين المراجعات العالمية المنتظمة والشاملة فعالية برامج التدريب الوالدي في تعزيز كلٍّ من السلوكيات الوالدية ومتحصلات الأطفال. فقد أفادت مراجعةٌ منهجية شملت 105 دراسات تُركز على تفاعل الوالدين، وسلوكياتهم ومعارفهم ومعتقداتهم ومواقفهم وممارساتهم في 33 دولةً ذات دخلٍ منخفض ومتوسط بتحقيق تحسّناتٍ في المهارات المعرفية وغير المعرفية

”

وجد تحليلٌ بُعدي شمل 102 دراسةً لبرامج التدريب الوالدي آثاراً إيجابية كبيرة في النماء المعرفي واللغوي والحركي والسلوكي عند الأطفال

“

عند الأطفال (Britto et al., 2015). إضافةً إلى ذلك، أشار تحليلٌ بُعدي شمل 102 تجربة عشوائية منضبطة تدرس مثل هذه البرامج في 11 دولةً ذات دخل منخفض و14 دولةً ذات دخلٍ متوسط إلى التحسينات في معرفة الوالدين وممارساتهم وتفاعلاتهم – وإلى آثارٍ إيجابيةٍ كبيرة في النماء المعرفي واللغوي والحركي والسلوكي عند الأطفال (Jeong et al., 2021).

كما تشير بعض برامج التدريب الوالدي التي تمت دراستها عبر الوقت إلى استمرار التحسينات في متحصلات الأطفال حتى مرحلة البلوغ. تمّ تنفيذ برنامج مشهور امتد لعامين بين عامي 1987 و 1989 في جامايكا واستهدف 127 طفلاً مصاباً بالتقزّم بعمر 9 إلى 24 شهراً، ودمج التدريب الوالدي مع التدخلات الغذائية (Carneiro et al., 2019). وتمّ تنفيذ البُعد التدريبي للبرنامج على شكّل زياراتٍ منزلية أسبوعية لمدة ساعة، ساعد في أثنائها العاملون في مجال الصحة المجتمعية الأمهات على إشراك أطفالهم في أنشطةٍ مثل وضع العلامات ووصف الأشياء، ولعب الألعاب التعليمية، وغناء الأغاني، واستخدام كتب الصور لتيسير تعلّم اللغة (Gertler et al., 2021). ووجدت التجارب العشوائية المنضبطة التي تتبعت هؤلاء الأطفال عند وصولهم لعمر 22 و31 عاماً أنّ الأطفال الذي التحق والديهم بالتدريب أفادوا عن تحقيق مزايا طويلة الأمد تجاوز زمنها مدة التدخّلات، من دون النظر فيما إذا تلقوا مكملاتٍ غذائية.

وفي عمر 22، حصل تراجعٌ ملحوظ في السلوكيات العنيفة (Walker et al., 2011)، وفي عمر 31 كان متوسط أجورهم أعلى بـ 43٪ من متوسط أجور مجموعة التحكّم (Gertler et al., 2021).

تأتي غالبية الدراسات من الدول ذات الدخل المرتفع. ففي الولايات المتحدة، تمّ عبر الوقت دراسة برامج متنوعة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التي يكون تدريب الوالدين أحد مكوناتها (National Center for Parent, Family and Community Engagement, 2015). ففي شيكاغو تقدم مراكز رعاية الأطفال والوالدين برامج رياض الأطفال مع التركيز على المشاركة الوالدية بالتوازي مع بقية الدعم التعليمي للأطفال في البيئات ذات الدخل المنخفض لمدة عامين. وجدت تقييمات الأثر التي أُجريت مباشرةً بعد تنفيذ التدخّلات، وفي الوقت الذي وصل فيه الأطفال سن التعليم الثانوي، وبعد المرحلة الثانوية وفي عمر 28 سنةً أنّ أطفال مقدمي الرعاية الذين تلقوا التدريب حققوا تحصيلاً تعليمياً أعلى، ودخلاً سنوياً أعلى، ومعدل جريمة أقل (Campbell et al., 2012).

بشكل واسع، تُحسّن هذه التدخّلات متحصلات الأطفال بطريقتين. أولاً: توفر للأطفال فرص تعلّم مبكر في المنزل. ثانياً: تُحسّن معرفة الوالدين وممارساتهم المرتبطة بتقديم الرعاية.

وكانت زيادة فرص اللعب والتعلّم المبكر وتوفير المواد الضرورية محل تركيز كثيرٍ من التدخّلات الوالدية من أجل الأطفال الصغار. ففي زامبيا، أسهمت ورشة عمل مدتها 10 أيام لدعم الواجبات المنزلية في توعية الوالدين في المناطق الريفية بأهمية التواصل مع أطفالهم، واستخدام مواد التعلّم المنزلي لدعم أبنائهم في الصف الرابع على حل وظائف الرياضيات ولغة تشيتونغا. وأظهرت تجربة عشوائية منضبطة أُجريت في مدرستين ابتدائيتن في مقاطعة كالومو أنّ الأطفال الذين شاركوا في التدخّل أفادوا بزيادة تفاعلهم مع والديهم، وحصلوا على علاماتٍ أعلى مقارنةً بنظرائهم في مجموعة الضبط (Simweleba and Serpell, 2020).

وفي منطقة البحر الكاريبي، اعتمد برنامج «مقدمو الرعاية الجوالون» على الزيارات المنزلية في تدريب الوالدين الذين لديهم أطفال صغار. البرنامج الذي أُطلق في جامايكا في عام 1993 تمّ تكييفه بعد ذلك ليشمل بيليز والدومنيكان وغرينادا وسانت لويس وسانت فينسنت وجزر غرينادين نظراً لفعالية التكلفة التي يحققها (Greene et al., 2016). ووجدت دراسة طولية وشبه تجريبية تتبعت نحو 400 طفل في سانت لويس آثاراً إيجابية مهمة، خاصةً في المهارات الحركية والبصرية عند الفئات الأصغر عمراً، مثل تحديد الأنماط والرسم (Janssens and Rosemberg, 2014).

وفي الصين، وجدت مراجعةٌ منهجية لـ 10 دراسات في 15 مقاطعة، غالبيتها في المناطق الوسطى والغربية، أنّ برامج التدريب الوالدي الموجّهة نحو تزويد الأطفال بعمر أقل من 5 سنوات بالأنشطة التي تُحفّز التعلّم قد حسّنت مهاراتهم اللغوية والاجتماعية والعاطفية. ووُجد انّ بعض الممارسات الوالدية مثل القراءة وسرد القصص تخفّض من مخاطر ضعف النماء المعرفي (Emmers et al., 2021).

يمكن أن تشمل التدخّلات التركيز على تدريب مقدمي الرعاية على الاستجابات السريعة، والمنسجمة، والملائمة لإشارات أطفالهم واحتياجاتهم. فقد أظهر تحليل بُعدي حديث أنّ لتدخّلات مقدمي الرعاية المتجاوبة تأثيراتٍ مهمة أكبر في النماء المعرفي عند الطفل، والمعرفة الوالدية وممارساتها والتفاعلات بين الطفل والوالدين مقارنةً بالتدخّلات التي تُركّز فقط على فرص اللعب والتعلّم المبكر عند الأطفال (Jeong et al., 2021).

وفي رواندا، أطلقت منظمة «انقذوا الأطفال» البرنامج التجريبي للتثقيف الوالدي (الخطوات الأولى) في مقاطعة نغورورو بهدف نشر إستراتيجيات الانضباط الإيجابية وغيرها من الإجراءات لدعم نماء أطفالهم. تمّ تدريب مقدمي الرعاية للأطفال بعمر 6 إلى 24 شهراً بوساطة جلساتٍ أسبوعية باستخدام مزيجٍ من البرامج الإذاعية، ومتطوعين مدربين من المجتمع المحلي. وبعد 17 أسبوعاً، حقق الأطفال الذين تلقى والديهم تثقيفاً تربوياً تحسيناتٍ كبيرة في مهاراتهم المعرفية والحركية والاجتماعية العاطفية. كما وجد التقييم تحسّن جودة المشاركة ليس فقط بين الإناث ولكن ايضاً بين الذكور من مقدمي الرعاية (Abimpaye et al., 2020).

وانطلقت ورشات عمل (لا أحد تام) في تشيلي في عام 2014 كبرنامج وطني ميسور التكلفة لتعزيز الممارسات الوالدية الإيجابية، إذ نظّم عمال الصحة العامة المحليون جلساتٍ جماعية مع مقدمي الرعاية للأطفال بعمر أقل من 5 سنوات بالاعتماد على منهاجٍ شبه منظّم عزّز الشعور الوالدي بالكفاءة الذاتية، وشجعهم على المشاركة في الأنشطة المنزلية الملائمة إنمائياً واعتماد استراتيجيات انضباط إيجابية في إدارة سلوكيات الأطفال. وقد أظهر تقييم واسع النطاق للبرنامج أُجري بعد 3 سنوات من التدخّل على الأطفال الذين تلقى مقدمو الرعاية لهم التدريب لعدة مرات أسبوعياً على مدى شهرين أو ثلاثة وجود آثارٍ إيجابية مستمرة في المتحصلات المعرفية مثل اكتساب المفردات والنماء الشخصي الاجتماعي مقارنةً مع الأطفال الذين كان والديهم في مجموعة التحكّم (Carneiro et al., 2019).

من الصعب إدامة الآثار الإيجابية بعد إجراء التدخّلات إذ تتلاشى هذه الآثار عبر الوقت. فقد وجدت مراجعةٌ منهجية لبرامج التربية الوالدية أنّ متوسط الآثار الإيجابية في ممارسات الوالدين ومتحصلات نماء الأطفال بدأت بالتلاشي بعد سنة إلى ثلاث سنوات من انتهاء البرامج (Jeong et al., 2021). وفي المكسيك، أشار تقييم البرنامج المجتمعي (برنامج التعليم الأولي) الذي قدّمه ميسرون محليون في 160 مجتمعاً ريفياً في 6 ولايات على مدى 9 أشهر إلى تحقيق تحسينات في الممارسات الوالدية في السنة الأولى. وشارك والدو الأطفال بعمر أقل من 4 سنوات في جلسات التدريب الجماعية مرةً واحدة أسبوعياً على الأقل في مجال صحة وأمان الطفل، والنماء الشخصي، وأنماط التواصل. ومع ذلك، لم تستمر تلك الآثار إلى السنة الثانية من التدخّل. يمكن جزئياً تفسير ذلك بتراجع الإقبال على البرنامج إذ بلغ متوسط التحاق الأسر 11 اجتماعاً فقط في السنة الأولى (Cárdenas et al., 2024).

شمل عددٌ قليل فقط من التدخّلات الآباء أو مقدمي الرعاية الذكور وقام عددٌ أقل بقياس الأثر المتحقق فيهم. وعلى الرغم من الاعتراف أنّ تدريب الآباء يؤثر إيجابياً في البيئة المنزلية، ويُحسّن متحصلات الأطفال، فإنّ غالبية التدخّلات ركّزت على التفاعلات بين الأطفال والأمهات فقط (Luoto et al., 2021). ففي مراجعة منهجية، تبين أنّ 3 فقط من أصل 105 دراسات تدخّل والدية لحظت الآباء (Britto et al., 2015). وفي مراجعةٍ منهجية أخرى، أشرك فقط 7 من 102 تدخّل والدي الآباء، ومنها دراسةٌ واحدةٌ فقط قامت بقياس المتحصلات الوالدية (Jeong et al., 2021).

تستهدف معظم التقييمات المتحصلات المعرفية والحركية واللغوية بشكلٍ منهجي، لكنها تتجاهل مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي. ففي تحليلٍ بُعدي شمل 21 تدخّلاً والدياً نُشر بين عامي 2004 و 2020 وتمّ تقييمها بوساطة التجارب العشوائية المنضبطة، قيّمت سبعة تدخلات تدخّلات فقط المهارات الاجتماعية والعاطفية (Zhang et al., 2021). وأظهر تقييمٌ لتدخّلٍ والدي في كينيا جمع معاً الزيارات المنزلية، والجلسات الجماعية، وتسجيل الملاحظات عن سلوكيات الأطفال في القاعات الصفية تحقيق تحسيناتٍ في نهاية مدة التنفيذ البالغة 11 شهراً (Luoto et al., 2021).

ليست الأدلة حاسمة بشأن فعالية أنماط التقديم، فقد تُحسّن الجلسات الجماعية سلوكيات الوالدين ومتحصلاتهم لكنها لا تُحسّن منهجياً متحصلات الأطفال. أما الجلسات الفردية، من جهةٍ ثانية، فهي تركّز على التدخّلات المخصصة لكنها لا تستفيد من التعلّم بين الأقران في الجلسات الجماعية (Aboud and Yousafzai, 2015). يشتمل كثيرٌ من التدخّلات على مقارباتٍ متممة مثل المشاركة المباشرة للطفل، وتقديم الكتب أو الألعاب، والمكملات الغذائية؛ لكن، يعني ذلك أنّه من الصعب تحليل التأثيرات الفردية (Cárdenas et al., 2024).

تساعد برامج التدريب الوالدي في تزويد الأطفال ببيئة تعلّم منزلي مُحفّزة التي، بدورها، تؤثر إيجابياً في متحصلاتهم المعرفية وغير المعرفية. ولكن، توجد حاجة للمزيد من الأبحاث لتحديد البرامج الوالدية الفعّالة التي تؤدي إلى استدامة أثرها في المدى الطويل، بما في ذلك تقييم المهارات غير المعرفية المتنوعة وإشراك مقدمي الرعاية الذكور.



إيكسوسي لايكينز، 19 عاماً، في الجامعة حيث تدرس إدارة الأعمال في كينشاسا، جمهورية الكونغو الديمقراطية. في 5 حزيران 2024.

مصدر الصورة:
© UNICEF/UNI608047/Kalombo Rivild*

الرسائل الرئيسة

- عالمياً، يشارك 3٪ من البالغين في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي، وتتجاوز هذه النسبة 10٪ في 15 فقط من أصل 106 دول وهي في غالبيتها دول ذات دخل مرتفع. وقد تراجعت معدلات المشاركة بـ 0.5 نقطة مئوية منذ عام 2015 في الدول التي تتوفر لها اتجاهات البيانات، ويُعزى ذلك في كثيرٍ من الحالات إلى جائحة كوفيد-19.
- تبدو التفاوتات الجنسانية كبيرةً في تعليم البالغين، لكنها تختلف حسب السياق، ففي الدول ذات الدخل المرتفع، يشارك 73 رجلاً مقابل كل 100 امرأة، بينما في الدول ذات الدخل المنخفض، تشارك فقط 50 امرأة مقابل كل 100 رجل.
- على الرغم من محدودية عدد الدول التي تمتلك بيانات، يبدو أنّ الالتحاق بالتعليم والتدريب الفني والمهني (TVET) قد ازداد بشكلٍ طفيف بين عامي 2010 و2023.
- عالمياً، ارتفعت معدلات الالتحاق الإجمالي في التعليم العالي من 30٪ في عام 2010 إلى 43٪ في عام 2023، وكانت أسرع في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، وخاصةً في شرق وجنوب شرق آسيا.
- في معظم الدول، تتجاوز أعداد النساء كثيراً أعداد الرجال في التعليم العالي، في حين أنّ العكس هو الصحيح في التعليم والتدريب الفني والمهني.
- غالباً لا يمتلك قادة التعليم العالي الاستقلالية في اتخاذ القرارات، إذ لا يعترف نحو 40٪ من الدول بالاستقلالية المؤسساتية قانونياً.
- يوجد ضعف في تمثيل النساء في قيادة التعليم العالي؛ إذ تشكل النساء 25٪ فقط من قادة أفضل 200 جامعة تعليم عالي عبر العالم.

الفصل 10



المقصد 3.4

التعليم الفني والمهني والتعليم العالي وتعليم البالغين

بحلول عام 2030، ضمان الوصول المتكافئ لجميع النساء والرجال
إلى التعليم الفني والمهني والتعليم العالي الجيد وبتكلفةٍ معقولة، بما في ذلك الجامعات

المؤشر العالمي

4-3-1 – *معدل مشاركة الشباب البالغين في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي في الـ 12 شهراً السابقة، حسب الجنس*

المؤشرات الموضوعية

4-3-2 – *معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم العالي حسب الجنس*
4-3-3 – *معدل المشاركة في البرامج الفنية- المهنية (الفئة العمرية 15 إلى 24 سنة) حسب الجنس*

الوصول المتساوي إلى التعليم الفني والمهني، والتعليم العالي، وتعليم البالغين عالي الجودة. في اقتصادات اليوم سريعة التطور، يمكن أن تصبح المعرفة والمهارات متقادمة بسرعة، ما يجعل التعلّم المستمر أمراً أساسياً للاندماج الكامل في قوة العمل. يتناول المؤشر العالمي 4- 3- 1 لأهداف التنمية المستدامة هذه الحاجة من أجل التعلّم مدى الحياة من خلال قياس «معدل مشاركة الشباب والبالغين في التعليم والتدريب الرسمي، وغير الرسمي في الأشهر الـ 12 الماضية»، وشكّل جمع البيانات الموثوقة اللازمة لهذا المؤشر أمراً صعباً بسبب التغيرات المتكررة في السياسات التي تُعرّف تعليم البالغين وتنظّمه (Sekmokas et al., 2024). جمع معهد اليونسكو للإحصاء بياناتٍ حديثة لأكثر من 120 دولةً من خلال مسوحات من مستودع بيانات منظمة العمل الدولية.

تعليم البالغين

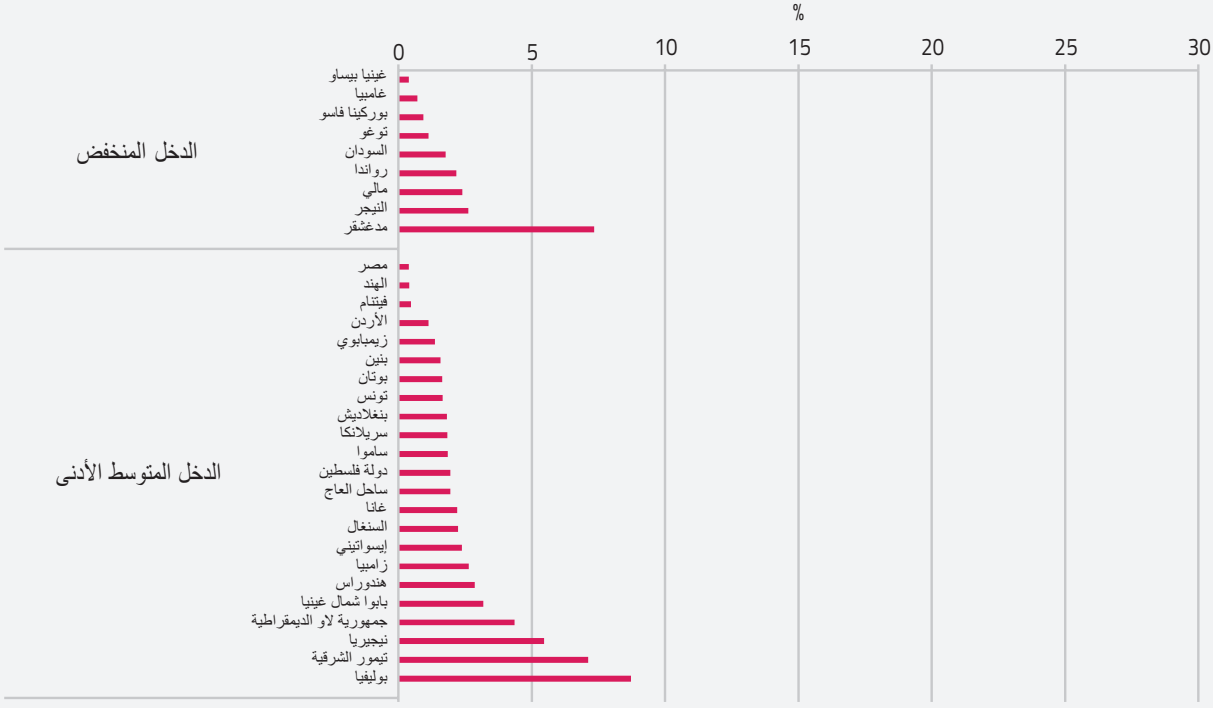
يوجد ضعف عالمي في المشاركة في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي، إذ تتجاوز هذه النسبة 5٪ في أقل من 30 دولةً، و10٪ في 13 دولةً فقط، وهي في غالبيتها المنخفض والمتوسط الأدنى الوحيدة التي تجاوز فيها معدل المشاركة 5٪ فهي جمهورية بوليفيا متعددة القوميات، ومدغشقر ونيجيريا وتيمور الشرقية. ومن بين الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى، فقد تجاوزت بيلاروسيا وتوفالو فقط عتبة الـ 10٪. وقد لُوحظت أعلى معدلات مشاركة في دول الشمال الأوروبي: الدنمارك (20٪) وفنلندا (22٪) والنرويج (24٪) والسويد (25٪) وأيسلندا (30٪). ومع ذلك، حتى ضمن مجموعة الدول ذات الدخل المرتفع، فقد ابلغ 16 دولةً عن معدلات مشاركة دون 5٪.

توجد عوامل أخرى غير متوسط مستوى دخل الدولة قد تؤثر في المشاركة في التعليم والتدريب بما في ذلك مقاصد السياسة الوطنية، والمواقف الثقافية تجاه التعليم. لقد ساهمت مجموعةٌ من الأعراف الاجتماعية وسياسات الرفاه الداعمة وفرص التعلّم المرنة والشراكات القوية بين الحكومات، وسوق العمل، ومؤسسات التعليم في ارتفاع معدلات المشاركة بشكلٍ ملحوظ في دول الشمال الأوروبي (Ranki et al., 2021).

الشكل 1.10:

تتجاوز معدلات مشاركة البالغين في التعليم الرسمي وغير الرسمي 10٪ في عددٍ قليل من الدول

البالغون بعمر 25 إلى 54 سنةً، معدلات المشاركة في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي في الأشهر الـ 12 السابقة، حسب مجموعة دخل الدولة، 2022-23

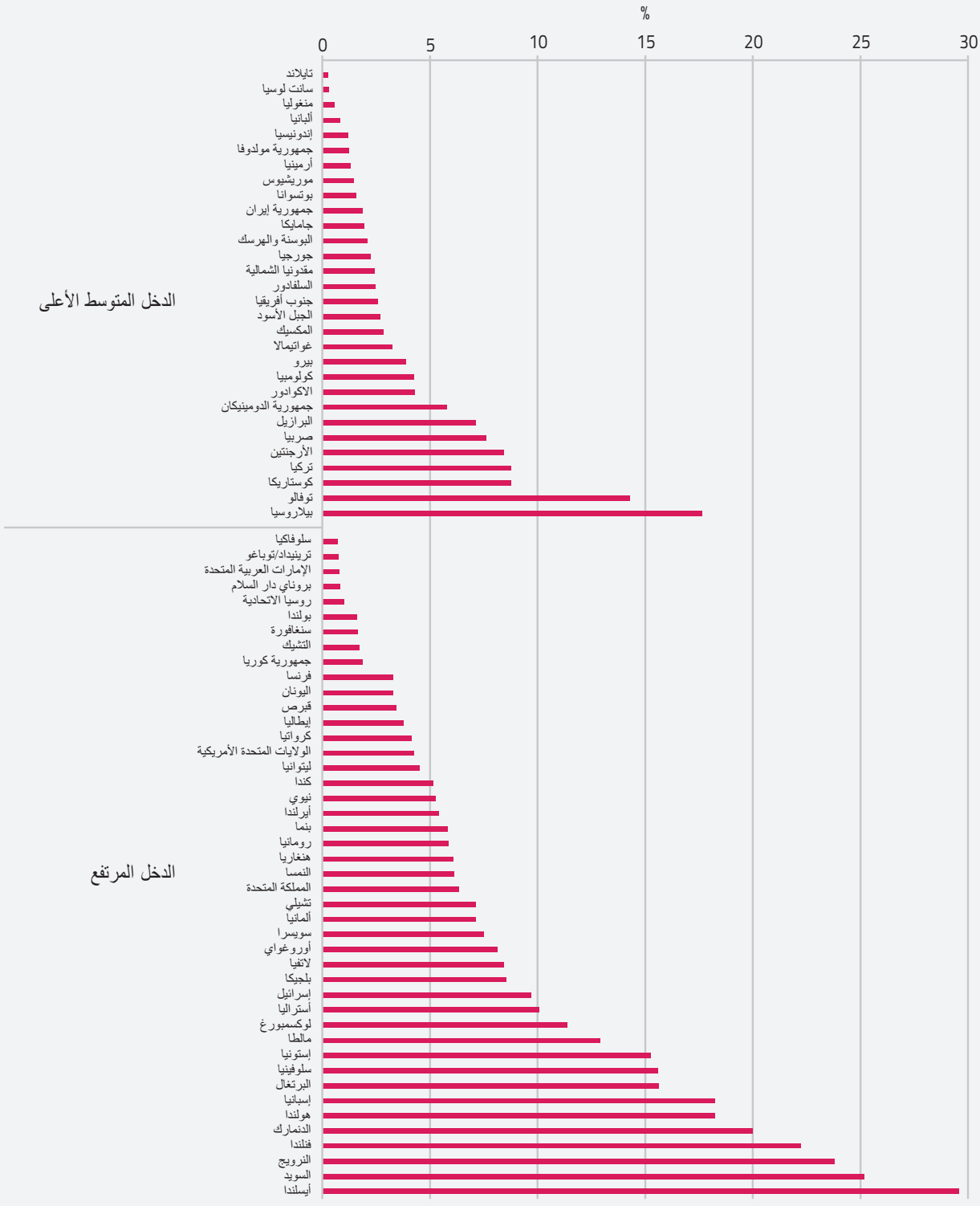


يتبع في الصفحة الآتية ...

الشكل 1.10 متابعة:

تتجاوز معدلات مشاركة البالغين في التعليم الرسمي وغير الرسمي 10٪ في عددٍ قليل من الدول

البالغون بعمر 25 إلى 54 سنةً، معدلات المشاركة في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي في الأشهر الـ 12 السابقة، حسب مجموعة دخل الدولة، 2022-23



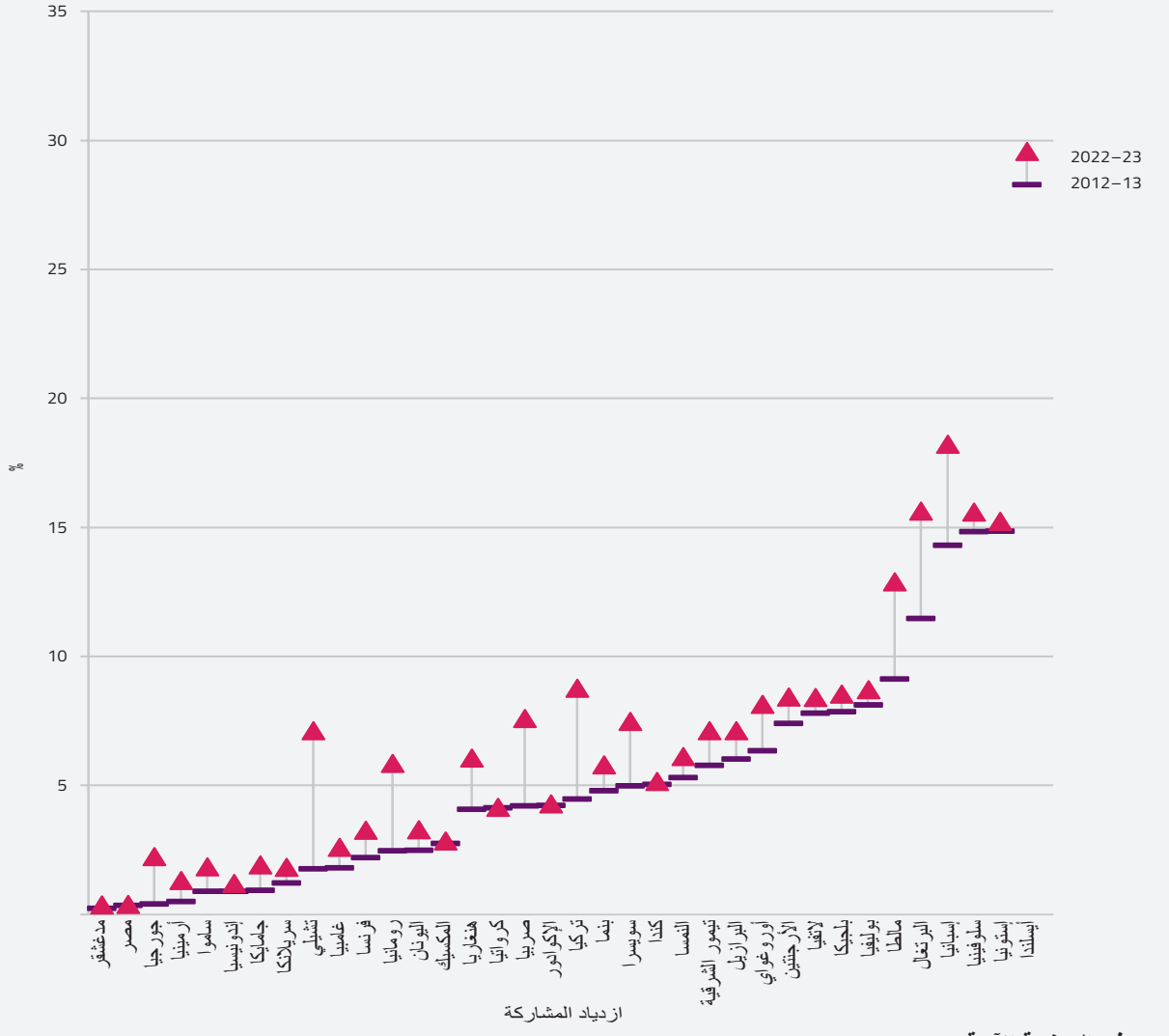
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig10_1

المصدر: قاعدة بيانات UIS

الشكل 2.10:

شهدت أكثر من نصف الدول انخفاضاً في معدلات المشاركة في التعليم الرسمي وغير الرسمي في السنوات العشر الأخيرة

البالغون بعمر 25 إلى 54 سنةً، معدلات المشاركة في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي في الأشهر الـ 12 السابقة، حسب مجموعة دخل الدولة، 2022-23



يتبع في الصفحة الآتية ...

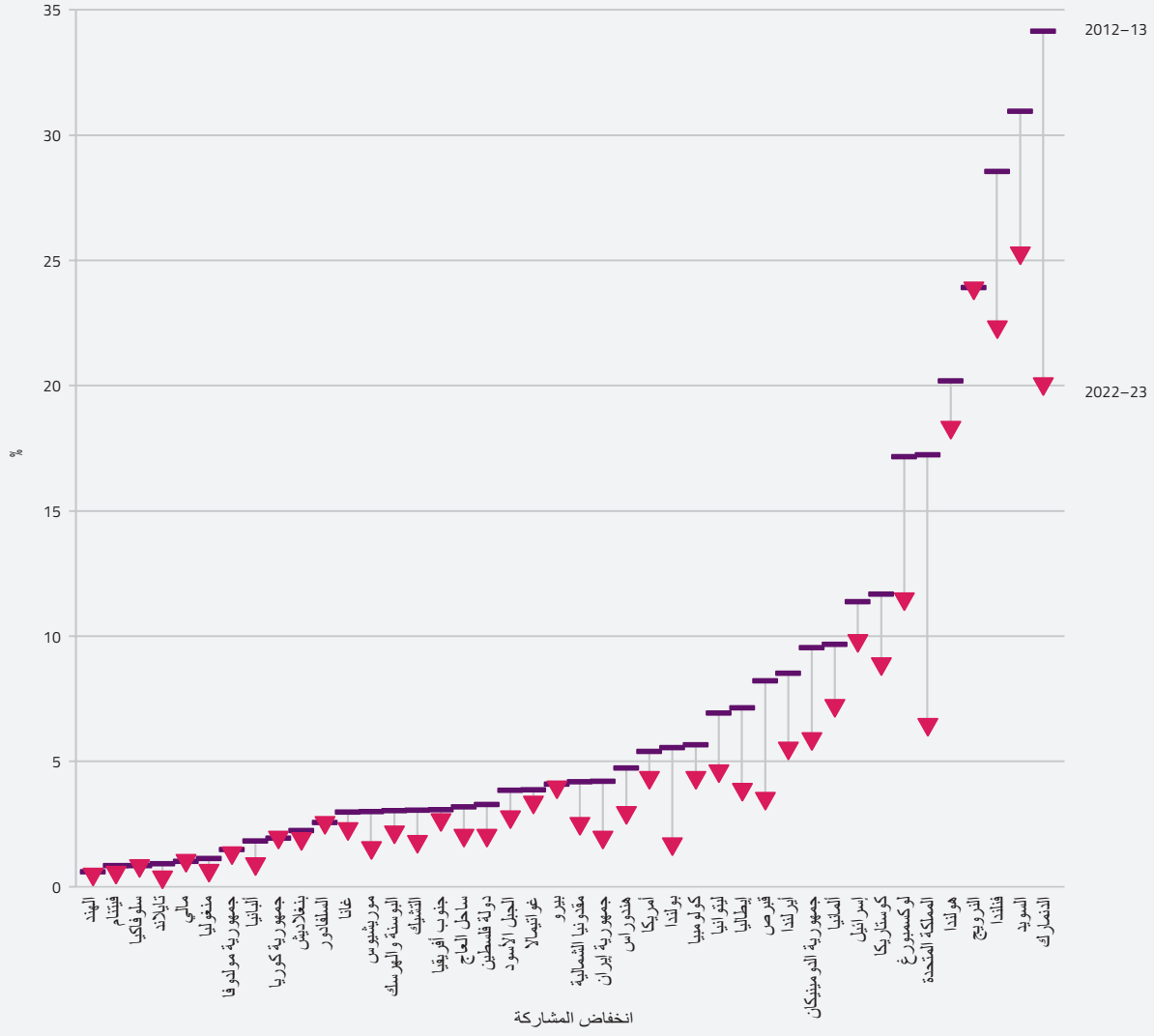
ظلّت المشاركة مستقرةً على مدى السنوات العشر 2013 – 2023 **(الشكل 10-2)**. وبلغ متوسط التغير 0.5 نقطة مئوية فقط. ومع ذلك، فقد تراجعت معدلات مشاركة البالغين في 42 من أصل 78 دولةً تتوفر لها بيانات عن الاتجاه. يعكس ذلك إلى حدٍّ كبير حقيقة أنّ بيانات الدول ذات الدخل المرتفع، التي تمتلك مستويات مشاركة مرتفعة ومستويات إبلاغ مرتفعة أيضاً، تشير إلى عام 2022 التي كانت حينها ماتزال متأثرةً بجائحة كوفيد-19. لكن بعض الدول التي حققت سابقاً معدلات مشاركة مرتفعة نسبياً (أعلى من 25٪) كانت قد دخلت في طور التراجع قبل جائحة كوفيد-19. على سبيل المثال، انخفضت معدلات المشاركة في الدنمارك من 34٪ إلى 20٪ على مدى السنوات العشر الأخيرة. لقد كافحت الشركات من أجل تخصيص الوقت لتدريب العاملين، في حين لم تثبت أنظمة التدريب المهني للبالغين مرونةً كافية لتلبية احتياجات قطاع الأعمال المتزايدة (Vorting and Toftild, 2023).

في المقابل، برزت حالاتٌ ارتفعت فيها مستويات المشاركة على مدى السنوات العشر الأخيرة. ففي تشيلي، مثلاً، ارتفعت معدلات المشاركة من 2٪ في عامي 2012-13 إلى 7٪

الشكل 10-2 متابعة:

شهدت أكثر من نصف الدول انخفاضاً في معدلات المشاركة في التعليم الرسمي وغير الرسمي في السنوات العشر الأخيرة

البالغون بعمر 25 إلى 54 سنةً، معدلات المشاركة في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي في الأشهر الـ 12 السابقة، حسب مجموعة دخل الدولة، 2022-23



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig10_2

المصدر: قاعدة بيانات UIS

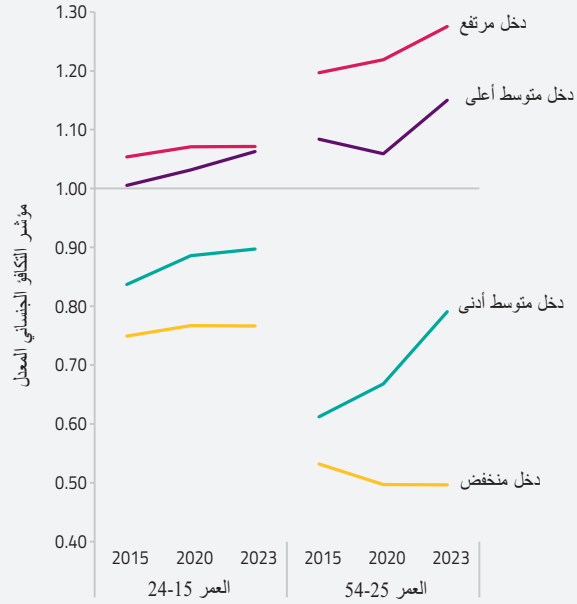
في عامي 2022-23، ويمكن أن تُعزى هذه الزيادة إلى سلسلةٍ من السياسات والبرامج الوطنية الموجّهة نحو تعزيز التعليم ما بعد الثانوي. على سبيل المثال، تمّ تطبيق سياسة الإعفاء من رسوم التعليم لجميع طلاب التعليم العالي المنحدرين من أفقر 60٪ من السكان، الذين التحقوا بمؤسساتٍ معتمدة. كما يسّرت مبادرةٌ وطنية حديثة الانتقال إلى التعليم المهني لتحسين ربط التعليم الثانوي والتعليم ما بعد الثانوي مع سوق العمل (Lemaître et al., 2021).

”

على مدى السنوات العشر من 2013 إلى 2023، تراجعت معدلات المشاركة في تعليم وتدريب البالغين في 42 من أصل 78 دولةً

“

الشكل 3.10:
يوجد تفاوتٌ كبير في المشاركة في تعليم وتدريب البالغين
مؤشر التكافؤ الجنساني المعدل لمعدلات مشاركة الشباب (بعمر 15-24) والبالغين (بعمر 25-54) في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي في الأشهر الـ 12 السابقة، حسب مجموعة دخل الدولة، 2015 و2020 و2023



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig10_3
المصدر: قاعدة بيانات UIS

فيما يتعلق بالفجوة الجنسانية، تشهد الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والمرتفع مشاركة أكبر بين الإناث مقارنة بالذكور في برامج تعليم وتدريب البالغين. وبالعكس، في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى، يميل الرجال إلى المشاركة أكثر من النساء. وفي عام 2023، في الدول ذات الدخل المرتفع، شارك 93 شاباً (بعمر 15 إلى 24 سنةً) في التعليم أو التدريب الرسمي أو غير الرسمي مقابل كل 100 شابة. لكن، في الدول ذات الدخل المنخفض، فقد شاركت 77 شابة فقط مقابل كل 100 شاب. ويتجلى هذا التفاوت أكثر في فئة البالغين (25 إلى 54 سنة)، ففي الدول ذات الدخل المرتفع، يشارك 73 رجلاً مقابل كل 100 امرأة، بينما في الدول ذات الدخل المنخفض، تشارك 50 امرأة فقط مقابل كل 100 رجل.

ومنذ عام 2015، ظلّ التفاوت الجنساني في مشاركة الشباب في التعليم الرسمي وغير الرسمي مستقراً نسبياً عبر جميع مجموعات الدخل مع تحسّنٍ طفيف في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى. لكن، بين البالغين ، ارتفعت مشاركة الإناث في برامج التعليم والتدريب نسبةً إلى مشاركة الذكور في جميع المجموعات باستثناء مجموعة الدول ذات الدخل المنخفض.

وفي الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى، يمثل ما تقدم تحسّناً نحو تحقيق التكافؤ الجنساني، ومع أنّ مشاركة النساء ماتزال أقل بكثير مقارنةً بالرجال، ولكن في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والدخل المرتفع، حدث ابتعادٌ أكبر عن التكافؤ **(الشكل 10-3)**.

التعليم والتدريب الفني والمهني

تساعد برامج التعليم والتدريب الفني والمهني في مواءمة مهارات الشباب مع متطلبات سوق العمل، خاصةً بالنسبة للأفراد الراغبين بتحديث مهاراتهم والحصول على وظائف مجدية. لكن، أدت جائحة كوفيد-19 إلى اضطراب أنظمة التعليم والتدريب الفني والمهني، وذلك لسببين لأنّه نوع التعليم المناسب أكثر للتعليم والتعلّم الشخصي وكذلك، لأنّ الأزمة الاقتصادية كثّفت الحاجة لإعادة صقل المهارات (UNESCO, 2022).

”

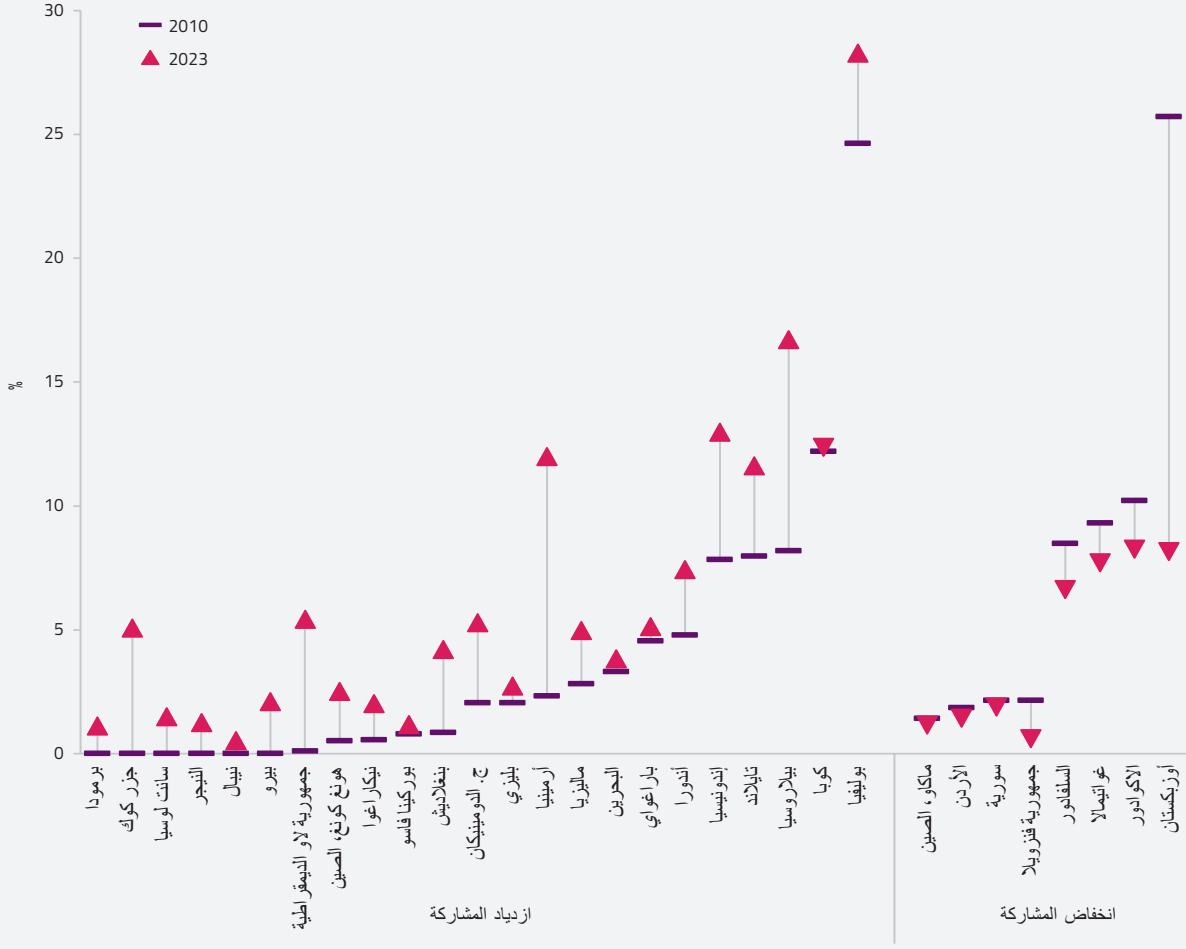
في أوزباكستان، تراجع الالتحاق بالتعليم المهني عندما تحوّل التعليم المهني من مكوّنٍ إلزامي إلى اختياري في التعليم الثانوي

“

بين عامي 2010 و2023، ازداد الالتحاق بالتعليم والتدريب الفني والمهني بشكلٍ طفيف في معظم الدول **(الشكل 10-4)**. ففي أرمينيا، ازدادت المشاركة من 2٪ في عام 2010 إلى 12% في عام 2022، ويُحتمل أنّ ذلك كان نتيجة إعطاء الدولة الأولوية للتعليم المهني في أجندتها التشريعية، في إطار سعيها لتقوية الروابط بين التعليم وسوق العمل. كما تؤكد إستراتيجية التعليم الجديدة على أهمية التعليم والتدريب الفني والمهني خاصةً التعلّم القائم على العمل كعاملٍ أساسي في تيسير الانتقال من المدرسة إلى العمل، وتخفيض بطالة الشباب (ETF, 2022).

في 8 من أصل 31 دولةً تتوفر لها البيانات، تراجع الالتحاق بالتعليم المهني. وتبدو حالة أوزباكستان جليةً في هذا السياق بتراجعٍ حاد من 26٪ في عام 2010 إلى 7٪ في عام 2023. يمكن بشكلٍ رئيس أن يُعزى هذا التغيّر الهائل إلى الإصلاح الكبير الذي بدأ في عام 2019، الذي حوّل التعليم المهني من مكوّنٍ إلزامي إلى اختياري مدفوع التكاليف في التعليم الثانوي. سابقاً، كان التدريب المهني جزءاً أساسياً من مسار التعليم الممتد 11 عاماً. ومع الإصلاح، أصبح هذا التدريب مكوّناً اختيارياً (Damian-Timosenco, 2023).

الشكل 4.10:
لم تشهد معدلات المشاركة في التعليم المهني سوى نمواً هامشياً في السنوات العشر الأخيرة
معدل مشاركة الشباب (15 إلى 24 سنة) في البرامج الفنية والمهنية، 2010-23



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig10_4
المصدر: قاعدة بيانات UIS

التعليم العالي

عالمياً، استمرّ ارتفاع الالتحاق بالتعليم العالي **(الشكل 10-5)**، في سياقٍ من التعقيد الهائل، خاصةً بالنسبة لقادة المؤسسات المكلفين بالإشراف على التحوّلات الصعبة **(التركيز 10-1)**. وبين عامي 2010 و2022، ازداد معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم العالي بشكلٍ كبير في معظم الأقاليم، باستثناء أوقيانوسيا، إذ تراجع المعدل، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إذ ارتفع متوسط الالتحاق بنقطتين مئويتين فقط خلال هذه المدة. على النقيض من ذلك، حققت أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي زيادةً بـ 17 نقطةً مئوية، وشرق وجنوب شرق آسيا بـ 34 نقطةً مئوية. وفي جميع الأقاليم، ظلّت الفجوات الجنسانية في الالتحاق مستقرةً خلال هذه المدة. وفي غالبية الأقاليم، باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، كانت الفجوة لصالح النساء. ففي أوروبا وأمريكا الشمالية وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي وأوقيانوسيا، كان معدل الالتحاق الإجمالي للنساء أكبر بما لا يقل عن 20 نقطةً مئوية مقارنةً بالرجال.

يظهر نمطٌ مثيرٌ للاهتمام عند مقارنة مؤشر التكافؤ الجنساني لمعدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم العالي مع المشاركة في التعليم والتدريب الفني والمهني بين الشباب بعمر 15 إلى 24 عاماً. ففي معظم الدول التي تتوفر لها البيانات، تفوق أعداد النساء في التعليم العالي كثيراً أعداد الرجال بينما العكس هو الصحيح في التعليم والتدريب الفني والمهني **(الشكل 10-6)**. ففي البحرين، لكل 100 شاب، يوجد أكثر من 140 شابة في التعليم العالي ولكن 10 شابات فقط في التعليم والتدريب الفني والمهني.

كان احتمال مشاركة الرجال في كلٍّ من التعليم العالي والتعليم والتدريب الفني والمهني أكبر مقارنةً بالنساء في 8 دولٍ فقط، وتجاوزت أعداد النساء في نوعي التعليم أعداد الرجال في 6 دولٍ فقط.

”

في معظم الدول، تفوق أعداد النساء في التعليم العالي كثيراً أعداد الرجال، بينما العكس هو الصحيح في التعليم والتدريب الفني والمهني

“

غالباً ما يرتبط التعليم المهني مع العمل اليدوي والمهارات الفنية والمهن التجارية مثل البناء والهندسة. تاريخياً، كان التصوّر السائد لهذه المجالات، التي يهيمن عليها الرجال، بأنّها أقل مكانةً مقارنةً بالمسارات الأكاديمية، ما قد يسهم في زيادة مشاركة الذكور بالبرامج المهنية. في المقابل، من المرجّح أن تسعى النساء للحصول على درجةٍ جامعية غالباً ما يُنظر إليها بوصفها مساراً إلى المهن المكتبية (EFT, 2024).

المحور 1.10. يواجه قادة التعليم العالي تحدياتٍ جسيمة

تعد قيادة التعليم العالي أساسيةً لتوجيه المؤسسات نحو تحقيق رسالتها، وكذلك لتعزيز قدرتها على التكيّف وتوجيه عجلة الابتكار، وحماية الحرية الأكاديمية. تتجلى هذه الحالة على نحوٍ خاص في ظلّ مواجهة التعليم العالي ليس فقط لتوقعاتٍ متنامية بشأن إمكانات مساهمته في التنمية الاقتصادية والاجتماعية بل تحدياتٍ كبيرة أخرى مثل: التغيّر التكنولوجي السريع، وعدم الاستقرار السياسي، والضغوط على الإنفاق العام، وزيادة تنوّع الطلاب والمزيد من التدقيق. تضغط هذه العوامل كلها على قادة التعليم العالي، لذا من الضروري تصميم آليات الدعم. كما تعد عملية اختيار القادة وأعضاء الهيئات الإدارية عاملاً حاسماً من أجل زيادة تأثير التعليم العالي.

”

يواجه التعليم العالي تحدياتٍ كبيرة مثل: التغيّر التكنولوجي السريع، وعدم الاستقرار السياسي، والضغوط على الإنفاق العام، وزيادة تنوّع الطلاب والمزيد من التدقيق

“

تضع الحكومات القواعد والسياسات لتمويل مؤسسات التعليم العالي، وكذلك لتنظيم العلاقات بين الفاعلين في النظام (بما في ذلك القواعد المعنية بتنظيم السوق) وتحديد الأهداف والمتحصلات المتوقعة، وكذلك آليات الرقابة والمساءلة (بما في ذلك مؤشرات هذه الأهداف) (Alarcón and Brunner, 2023).

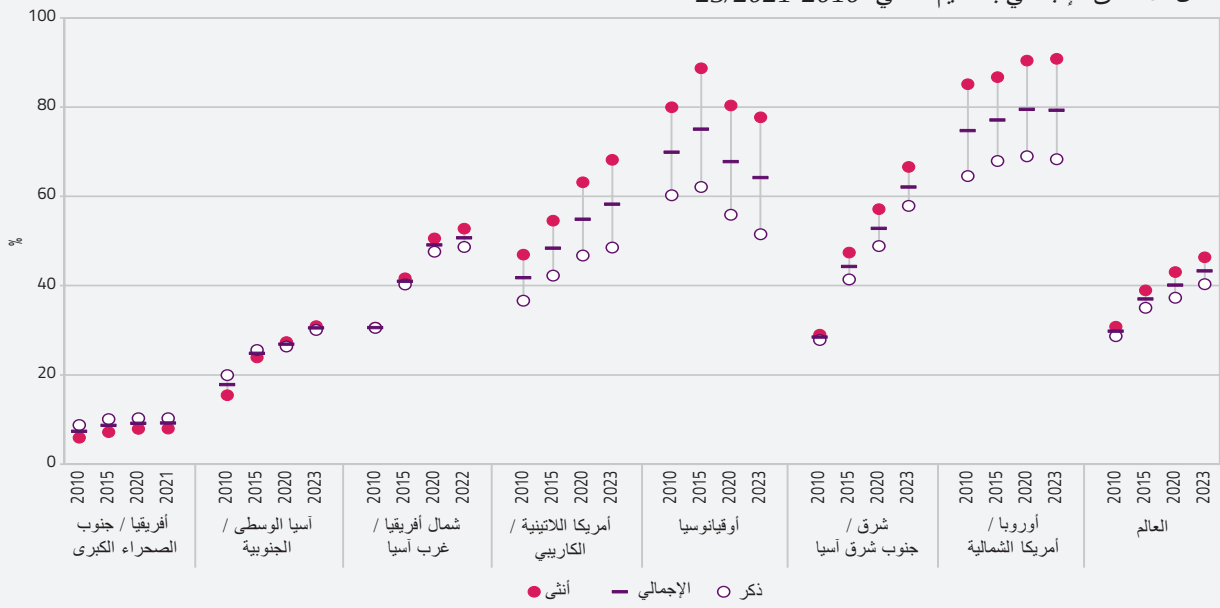
يوجد اختلاف في هياكل الحوكمة والثقافات المؤسساتية

تتباين هياكل الحوكمة كثيراً حسب الدول وأنواع المؤسسات، إذ لا يوجد نموذجٌ وحيد للحوكمة، لكن تسعى الأنظمة الفعّالة والكفؤة إلى تحقيق الاستقلالية المؤسساتية من أجل تحديد الهيكل الداخلي، وعمليات صنع القرارات (تنظيمي)، وإدارة التمويل وتخصيص الموازنات (مالي)، واستقطاب الموظفين وإدارتهم (توظيف)، وتنظيم أنشطة التعليم والبحث (أكاديمي) (EUA, 2017). ومع ذلك، فإنّ نحو 40٪ من الدول لا تعترف بالاستقلالية المؤسساتية قانونياً. يمنح ربع الدول العربية فقط هذه الاستقلالية وذلك على النقيض من أوروبا الوسطى والشرقية حيث تمنحها جميع الدول (Higher Education Policy Observatory, 2024). ومع ذلك، لا يعني امتلاك مثل هذه التشريعات الاحترام الكامل للاستقلالية، إذ من الممكن فهم المصطلح بشكل مختلف في الدول المختلفة في أوقاتٍ مختلفة (Galán-Muros et al., 2024).

في بعض الدول، بما فيها الولايات المتحدة، تُقسم المسؤوليات الإدارية والأكاديمية في المؤسسات بين مجموعتين من الأفراد. الرؤساء (أو المستشارون) وهم المديرون التنفيذيون الذين يقودون عملية التخطيط الإستراتيجي، وتنفيذ السياسات والإشراف على النشاط التشغيلي. ويمثل الرؤساء هذه المؤسسات خارجياً ويعملون مع مجلس الأمناء أو مجلس الإدارة الذي يعيّنهم، مع أنّه في كثيرٍ من الحالات تتولى وزارة التعليم مسؤولةً عملية التعيين هذه. ويمكن أن يأتوا من أماكن أخرى في المجتمع الأكاديمي أو من القطاعات الأخرى. ورؤساء الجامعات (أو نواب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية) الذين يمثلون كبار الموظفين الأكاديميين، ويشرفون على شؤون أعضاء هيئة التدريس، وخدمات الدعم الأكاديمي، وتصميم المنهاج الدراسي وتطويره، وإدارة الموازنات الأكاديمية، وضمان تطبيق المعايير الأكاديمية. كما يشرفون على العمداء ونواب رئيس الجامعة ويعدون التقارير بشكلٍ مباشر للرئيس. وينتخبهم عادةً رؤساء الجامعة من بين كبار أعضاء هيئة التدريس، ويصادق على ذلك مجلس الأمناء. ومن المهم جداً أن يمتلك هذان القائدان كفاءاتٍ ومسؤولياتٍ متمايزة بوضوح، ورؤىً متناسقة، وقنوات اتصال مفتوحة. تميل الدول الأوروبية إلى دمج الأدوار الإدارية والأكاديمية معاً (رئيس الجامعة أو نائبه)، ويتم عادةً انتخابهم من مجتمع الجامعة (ويُعاد انتخابهم بما لا يزيد عن عددٍ محدد من الدورات).

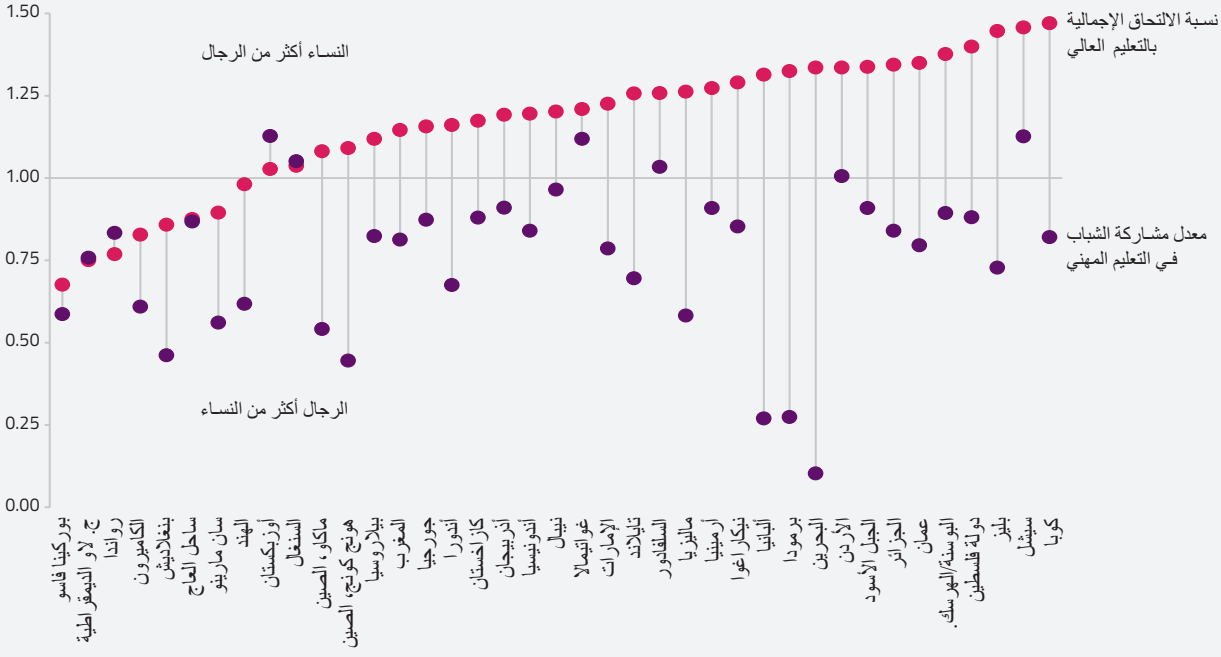
كما تعتمد حوكمة مؤسسات التعليم العالي على هياكل جماعية تكون في العادة مسؤولةً عن القرارات الأساسية القانونية والأكاديمية والمالية. يتكون مجلس الأمناء (أو مجلس الإدارة أو مجلس الحكام) من أعضاء خارجيين يمكن أن يكونوا من قادة مؤسسات الأعمال، وممثلين عن المجتمع المحلي، ومتخرجين من الجامعة. ويعمل المجلس على توجيه الإستراتيجية

الشكل 5.10:
استمرّ التفاوت الجنساني في الالتحاق بالتعليم العالي دون توقف
معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم العالي، 2010-2021/23



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig10_5
المصدر: قاعدة بيانات UIS

الشكل 6.10:
تكون الفجوات الجنسانية في صالح النساء في التعليم العالي ولكن في صالح الرجال في التعليم والتدريب الفني والمهني
مؤشر التكافؤ الجنساني المعدّل لمعدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم العالي ولمعدل مشاركة الشباب (بعمر 15-24 سنة) في البرامج الفنية والمهنية، 2023



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig10_6
المصدر: قاعدة بيانات UIS

والإشراف على الأداء، بما في ذلك الجانب المالي، لضمان تحقيق المؤسسة لأهدافها. كما تختلف مدة الخدمة وآليات الانتخاب. ففي الجامعة الوطنية في سنغافورا، يُنتخب الأعضاء من قِبل وزارة التعليم، بينما في الجامعة الوطنية المستقلة في المكسيك يتم تعيينهم من قِبل مجلس الإدارة. وتوجد في بعض الجامعات مجالس جامعية، يقودها عادةً الرؤساء الأكاديميون للمؤسسة؛ وتتألف بشكلٍ رئيس من ممثلين عن الأكاديميين والطلاب بالإضافة إلى موظفين إداريين. كما يوجد نوع آخر من الهيئات وهو المجلس الأعلى للجامعة The Senate، ففي جامعة كيب تاون في جنوب أفريقيا وجامعة جنوب المحيط الهادئ، يتولى المجلس الأعلى مسؤوليات التعليم والتعلّم بينما في جامعة بولونغا في إيطاليا، يؤدي هذا المجلس وظائف مشابهة لتلك التي يؤديها مجلس الجامعة. أخيراً، تشمل الهياكل الأخرى جهاتٍ فاعلة خارجية كالمستشارين الجامعيين. ففي إسبانيا، يفرض القانون على جميع الجامعات تشكيل مجالس اجتماعية، وهي هيئاتٌ خارجية تعمل على ربط الجامعات بالمجتمع، وقد أصبحت آليات للاستشارة والإشراف (CCS, 2023).

تحدد طريقة تنظيم عمليات الحوكمة، بما في ذلك أعداد وأنواع هياكل الحوكمة وأعضائها وكفاءاتها ومواعيد التعيين والعلاقات والسياق الداخلي الذي يعمل ضمنه القادة. لكن كما في أي مؤسسةٍ أخرى، لدى المؤسسات اعتقادات وقيم تحدد ثقافتها، وتوجد علاقة اعتماد متبادل بين الثقافة التنظيمية والقيادة، إذ تؤثر الثقافة في صنع القرارات، وتحدد أيضاً التوقعات وقدرات القادة على تحقيق الأهداف. كما يمكن تعزيز الثقافة من خلال القيادة (Drew, 2010; Hassan et al., 2018) لكن يمكنها أيضاً أن تقيّد ممارسة القيادة (Gómez, 2023). وفي بعض الأحيان تتجذّر ثقافة المؤسسة في أهدافها التأسيسية. ففي المكسيك، يدعم نظام الجامعات متعدد الثقافات الذي وُضع عام 2003 (Dietz et al., 2019) وجامعاتBenito Juárez للرعاية الاجتماعية (González et al., 2021) التنوّع والتغيّر الاجتماعي، بينما تخدم مؤسسةTecnológico de Monterrey التي أسسها رجال أعمال، القطاع الصناعي في إقليمها وتعطي الأولوية للقادة الذين يتميزون بقوة صلاتهم في قطاع الصناعة، وخبرتهم الصناعية والتزامهم بتحقيق الأثر الاقتصادي. كما يمكن أن تؤثر الثقافة في مجالاتٍ أخرى، فمن المرجّح أن تشرك المؤسسات التي تعزز الحرية الأكاديمية المعلمين في تطوير عمليات التعليم بينما تتوقع المؤسسات التي تركز على الطلاب أن يخصص القادة الموارد للدعم الأكاديمي للطلاب، وتحسين قابلية التوظّف والصحة النفسية.

يجب أن يتكيّف القادة مع السياقات الخارجية المعقدة

في حين يستطيع القادة قيادة تحويل التعليم العالي بشكلٍ كبير، غالباً ما تتأثر قيادتهم بالعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية وغيرها (Bunescu et al., 2023; Hassan, et al., 2018). تؤثر البيئة السياسية بشكلٍ مباشر في عمل قادة التعليم العالي، كما تؤثر رؤية الحكومة كثيراً في هذا التعليم. ففي سنغافورا، تعمل وزارة التربية مع الهيئات الوطنية المسؤولة عن التخطيط لإعداد تقارير آفاق سوق العمل التي تستخدمها مؤسسات التعليم العالي في تصميم برامجها والحكومة في تنفيذ إستراتيجيتها بشأن التعليم العالي وتخصيص الموارد (OECD, 2011; Mackay and Barker, 2022). كما عزّزت حكومات أمريكا اللاتينية، بما فيها الأرجنتين وتشيلي وكولومبيا والأوروغواي، الوصول المجاني إلى التعليم العالي (UNESCO IESALC, 2023; Garcia de Fanelli, 2021). وطبّقت أستراليا وكندا وهولندا تشريعاتٍ ومقترحاتٍ لتحديد أعداد الطلاب الدوليين (Greenfield, 2024; Myklebust, 2024a; Saif, 2024).

يمكن أيضاً لقادة التعليم العالي التأثير في السياسة من خلال المحافظة على قنوات التغذية الراجعة مع صانعي السياسات عبر التشبيك غير الرسمي؛ في المنتديات والمؤتمرات؛ أو قنوات التعاون الرسمي مثل التكليف بإجراء الأبحاث وخدمات الاستشارة (IESALC, 2023). على سبيل المثال، يشارك القادة وأعضاء هيئة التدريس في الهيئات الاستشارية العلمية الدائمة أو مجالس التعليم العالي الاستشارية مثل مجلس العلوم والهندسة والابتكار التابع لرئاسة الوزراء الأسترالي؛ وآلية المشورة العلمية التابعة للاتحاد الأوروبي؛ واللجنة الاستشارية العلمية التابعة لرئيس الوزراء في الهند.

كما يؤثر عدم الاستقرار السياسي في عمل التعليم العالي وعمل القادة؛ إذ تتصادم الحكومات مع مؤسسات التعليم العالي لأسباب سياسية. على سبيل المثال، قادت الأزمة السياسية في بنغلادش في عامي 2023-24، التي أججتها الحركة الطلابية القوية (الفصل 6)، إلى مقاطعات واحتجاجات، وأدت أيضاً إلى إلغاء أعدادٍ من الصفوف الدراسية وتعديل التقويم الدراسي (Al Manzur, 2023). ومنذ عام 2018، أغلقت حكومة نيكاراغوا 26 جامعةً بما فيها جامعة أمريكا الوسطى التي صُودرت أصولها المادية والمالية (Altbach and Blanco, 2024). وفي تركيا، صدر أمرٌ بإغلاق 15 جامعةً لأسباب تتعلق بارتباطها المزعوم بالانقلاب الفاشل في عام 2016، كما تمّ توقيف أربع رؤساء جامعات عن العمل، وطُلب من جميع العمداء تقديم استقالاتهم (O'Malley, 2016). وفي ولاية فلوريدا الأمريكية، قدّم حاكم الولاية مشروع قانون يمنع الكليات والجامعات من تمويل برامج التنويع والإنصاف والشمول في الحرم الجامعي، وكذلك من تضمين سياسات الهوية في منهاجها الدراسي (Kelly, 2022). كما يرتبط أحد النزاعات في الولايات المتحدة بإلغاء الإعفاء الضريبي لل جامعات وتخفيض ميزانيات الكليات والجامعات المخصصة للمساعدة المالية والأبحاث (Knot, 2024).

تتأثر مؤسسات التعليم العالي وقادتها بالسياق الاقتصادي، فقد أصبح ضمان الاستدامة المالية، وتنويع مصادر التمويل أولويةً عند القادة، الذين يتعين عليهم إدارة

تأثير الدورات الاقتصادية في ميزانية الحكومة (Skrbinjek et al., 2018) وأعداد الطلاب المتقدمين (Long, 2014; Kim, 2021)، وبإمكانهم تعديل سياسة الرسوم الجامعية؛إذ يمتلكون سلطة تحديد الرسوم وكذلك برامج المنح الدراسية، أو الحصص العددية أو غيرها من المزايا. كما يتعين على القادة التفاوض مع الحكومة بشأن التمويل العام (Gómez González, 2023). في بعض الدول، تؤثر الجامعات بقوة في الاقتصاد، على سبيل المثال، في عامي 22/2021، حققت جامعات مجموعة روسل ذات المكانة المرموقة لوحدها نحو 38 مليار جنيه إسترليني للاقتصاد البريطاني، ودعمت أكثر من ربع مليون فرصة عمل من خلال أبحاثها وأنشطتها التجارية (Knuth et al., 2024). وقد يشارك قادة التعليم العالي مع منظمات الأعمال في أنشطة تصميم وتقديم المنهاج الدراسي استجابةً لاحتياجات سوق العمل، وتقديم عقود مشاريع أبحاث وتسويق نتائج الأبحاث (Galán-Muros and Davey, 2019). ويمكن للجامعات التي تتشارك موقعها بالقرب من المشاريع الصناعية دعم التنمية الاقتصادية لبعض الأقاليم (Galán-Muros et al., 2021).

ينبغي على القادة الالتزام بأُطر العمل التنظيمية، التي تغطي مجموعةً من القضايا مثل الاعتراف بشهادات التعليم العالي، وتسجيل البرامج التعليمية واعتمادها. كما تشمل القضايا القانونية الأخرى تخصيص ميزانية البحث، وتشريعات الملكية الفكرية والمعايير الأخلاقية في الإدارة. كما يُعد ضرورياً أن يبقى القادة مطلعين على أُطر العمل هذه، وإعلام مجتمعاتهم بها؛ ليس من أجل ضمان الامتثال فقط ولكن من أجل التأثير في توجهاتها أيضاً.

تؤثر العوامل الاجتماعية في قيادة التعليم العالي، ففي كثيرٍ من الدول العربية، يؤثر الدين والأعراف الاجتماعية في دور المرأة. ففي المملكة العربية السعودية، من غير المُرجّح اختيار النساء لشغل المناصب القيادية في التعليم العالي (Alghofaily, 2019) **(المحور 10-2)**. وفي بعض الحالات، تخضع القرارات التي تتخذها القيادة النسائية في المناصب الإدارية في الجامعات لموافقة زملائهن الذكور. كما قد تحتاج القرارات التي يتخذها نواب العميد في أقسام النساء في الجامعات لموافقة نواب العمداء في أقسام الرجال (Alqahtani, 2021). كما تؤثر التغيرات الديمغرافية في الطلب، من ظاهرة التعمير السكاني في أوروبا وأمريكا الشمالية إلى النمو السكاني السريع في أفريقيا. كما يوجد دورٌ مهم لتنوّع مجتمعات الطلاب بما في ذلك الطلاب الدوليون والعاملون. يمكن لقادة التعليم العالي أيضاً جعل الجامعات فاعلةً في التغيّر الاجتماعي وأن يتفاعلوا مع الموظفين والطلاب من المجموعات ذات التمثيل المتدني تقليدياً. على سبيل المثال، لدى كلٍّ من جامعة جوهانسبرغ في جنوب أفريقيا وجامعة أسوان في مصر برامج قوية لدعم المجتمعات المحيطة بهما (Blancas et al., 2023).

يضغط التغير التكنولوجي المستمر على قادة التعليم العالي لإبقاء منظماتهم في طليعة تبني التكنولوجيا من أجل أداء الوظائف التربوية والبحثية والإدارية. ويتعين على هؤلاء القادة ضمان ألّا تؤدي التنمية التكنولوجية إلى الإخلال بضمان الجودة، أو خصوصية البيانات، أو زيادة اللامساواة في التعليم. وفي الوقت نفسه، يمكن للجامعات تغيير وتيرة التطور التكنولوجي في دولها من خلال تدريس المقررات الملائمة، وتوفير المهارات الرقمية لجميع المتخرجين، وتوجيه أنشطة البحث والابتكار نحو الاقتصاد والمجتمع (Al-Youbi, et. al., 2021; Galán-Muros et al., 2023).

كما ضغط الوعي المتنامي بأهمية الاستدامة على القادة لدمج الاعتبارات البيئية في الإستراتيجية والعمليات المؤسساتية. لذا يسعى المزيد من القادة لتحقيق الأثر من خلال تقديم المزيد من الدورات المرتبطة بالبيئة بما في ذلك تعليم المهارات الخضراء لجميع المتخرجين، وزيادة الأبحاث حول الموضوعات المرتبطة بالبيئة. ومن الأمثلة الأخرى على ذلك، الحملات الهادفة إلى تخفيض النفايات الصلبة، واعتماد مصادر طاقة مستدامة، وتطوير حرم جامعي أخضر، وتعزيز النقل المستدام داخله. لقد ألهمت حملة الأمم المتحدة (السباق نحو الصفر) القادة لوضع أهدافٍ قابلة للقياس لتحقيق انبعاثات صافية معدومة في جامعاتهم (UNFCCC, 2023).

تتطور سمات القادة لكنهم يحتاجون إلى الدعم في أداء أدوارهم

يُعرّف قائد التعليم العالي الجيد بأنّه شخص يبرع في التواصل؛ ويمتلك رؤيةً ثاقبةً؛ ويستطيع العمل تحت الضغط؛ وقادرٌ على حلّ النزاعات؛ ويُظهر التعاطف والحزم والإلهام والقدرة على بناء شبكات العمل (Bunescu and Esterman, 2021). كما تعد النزاهة والمصداقية والثقة مناقب مهمة للقادة (Dopson et al., 2016).

> في معظم الدول، يميل قادة التعليم العالي ليكونوا أكاديميين تمت ترقيتهم بمستوىً ضئيل أو معدوم من التدريب الإداري

في معظم الدول، يميل قادة التعليم العالي ليكونوا أكاديميين تمت ترقيتهم بمستوىً ضئيل أو معدوم من التدريب الإداري

(Perez-Ortega et al., 2017). ففي أيرلندا، بيّن مسحٌ من عام 2019 أنّ 22٪ من القادة فقط يرون أنهم يمتلكون المهارات الضرورية لمواجهة تحدّيات مناصبهم (Hazelkorn and Boland, 2020). ومع ذلك، وفي الإجمال، ارتقى دور القادة وأصبح أكثر احترافيةً (Selingo et al., 2017). ففي الدول الناطقة باللغة الإنكليزية، القادة هم محترفون شغلوا مناصب إدارية في عدة مؤسسات خلال مسيرتهم الوظيفية. في الولايات المتحدة، يميل الرؤساء ليكونوا محترفين شغلوا سابقاً مناصب قيادية أخرى مثل عميد كلية.

على الرغم من عدم وجود برامج تدريب معتمدة، غالباً ما يعتمد القادة على المرشدين أو المستشارين في تطوير وظائفهم في أثناء مدة تولي مناصبهم (Selingo et al, 2017).

يوجد إجماع بوجوب تطوير القيادة بوساطة التغيير في العقلية والهيكل والممارسات وإدارة السلطة والصلاحيات (Mackay et al., 2022). ومن الضروري تشجيع الابتكار والإبداع والتحسين المستمر، وهذا الأمر يحتاج إلى القيادة الجماعية والتغذية الراجعة من جميع أصحاب المصلحة في عمليات صنع القرارات بما في ذلك مجتمع الأكاديميين والطلاب، بالإضافة إلى بقية أصحاب المصلحة مع قطاع الأعمال والحكومة والمجتمع المحلي (Acosta, 2021).

حول العالم، تعمل مبادراتٌ متنوعة على تطوير مهارات قادة التعليم العالي. وبدورها أعطت أستراليا الأولوية للتطوير القيادي بين قادة الأمم الأولى ومشاركتهم في مناصب إدارية أساسية (Australia Department of Education, 2024). كما يقدم مركز التطوير القيادي في أكاديمية القيادة في التعليم العالي الحكومية في ماليزيا، الذي تأسس في عام 2008، التدريب على الإدارة والقيادة الأكاديمية والتنظيمية. وتتوفر لدى الأكاديمية الوطنية للتعليم العالي في الباكستان برامج لبناء القدرات تركز على إدارة البحوث، والحوكمة الأكاديمية، والقيادة والإدارة المالية. وفي المملكة العربية السعودية، أطلقت الحكومة، من خلال وزارة التربية ومركز إعداد القادة الجامعيين، منتدى القادة الأكاديميين في عام 2021 من أجل تطوير مهارات القادة الجامعيين. كما أطلقت جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا برنامج تعزيز القيادة الأكاديمية الأول في عام 2022. وفي جنوب أفريقيا، يمثل برنامج إدارة وقيادة التعليم العالي مبادرةً قامت بها وزارة التعليم العالي والتدريب، ونفّذتها جامعات جنوب أفريقيا، إذ تساعد هذه المبادرة القادة الناشئين، والمديرين في الإدارة الوسطى وكبار الإداريين على تحسين مهاراتهم. ومنذ عام 2002، تعمل المبادرة على تقوية قيادة المؤسسات وتيسير عمليات صنع القرارات من خلال برنامج تأسيسي وأيضاً برامج محددة، مثل التركيز على النساء وقادة هيئة التدريس.

كما يعمل العديد من الجامعات على تدريب القادة كجزءٍ من برامج التعلّم مدى الحياة، مثل أكاديمية قيادة التعليم العالي التابعة لمعهد تاتا للعلوم الاجتماعية في الهند ومعاهد هارفارد للتعليم العالي في الولايات المتحدة. ولدى برنامج إيراسموس+ مشروعين ممولين من المفوضية الأوروبية هما مشروع NEWLEAD الذي عُني بتحليل التحديات الرئيسة وتطوير إطار عمل لتصميم برامج القيادة؛ ومشروع LOTUS الذي ركّز على تطوير القيادة من أجل تعزيز الابتكار في التعليم والتعلّم.

أما أكاديمية القيادة الأكاديمية الغربية، التي أسستها لجنة الولايات الغربية للتعلم العالي في الولايات المتحدة، فهي عبارة عن برنامج للتطوير المهني مدته عامٌ واحد يستهدف القادة الطموحين؛ يتألف من ندوات/سيمنارات مباشرة وجهاً لوجه لمدة ثلاثة أيام يتبعها تفاعلٌ مع مرشدي أعضاء هيئة التدريس وزملاء الدفعة لتطوير المسارات المهنية.

أخيراً، يُدار كثيرٌ من هذه البرامج من قِبل رابطات جامعية ومنظمات غير حكومية. ففي المملكة المتحدة، طوّرت منظمة Advance HE في عام 2013 برنامج Aurora وتمّ تنفيذه بالتعاون مع مؤسسات شريكة لتعزيز القيادة النسائية في حوكمة التعليم العالي، وهو يركز على أربعة مجالات إستراتيجية هي: الهوية والتأثير والصوت، والقيادة الأساسية، والسياسة والسيطرة، والقيادة التكيّفية. وقد شارك أكثر من 10000 امرأة في البرنامج الذي يقدم جلسات تطوير للمهارات والكفاءات، والإرشاد، وبناء الشبكات.

المحور 2.10 يوجد ضعف في تمثيل النساء في قيادة التعليم العالي

مع أنّ أعداد الطالبات الإناث في التعليم العالي يفوق أعداد الطلاب الذكور، تعاني النساء من ضعف تمثيلهن في مناصب القيادة العليا، ويوجد كثيرٌ منهن في أدوار القيادة الوسطى لكن قلما يتم تعيينهن كنائبات لرؤساء الجامعات (Gandhi and Sen, 2021). من العوامل المؤثرة في عدم المساواة الجنسانية في مناصب القيادة: المسؤوليات الأسرية؛ وعدم توفر القدوة والإرشاد وفرص التشبيك لبناء العلاقات؛ وعدم كفاية الإعداد؛ والقيم المجتمعية والثقافية والصور النمطية والمعتقدات الثقافية السلبية (Bush et al., 2022).

ففي دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، تشكل النساء حتى 45٪ من الموظفين الأكاديميين، وتتراوح هذه النسبة بين 30٪ في اليابان و 59٪ في ليتوانيا. لكن في عام 2023، قادت النساء 25٪ فقط من أفضل 200 مؤسسة تعليم عالي عبر العالم (Times Higher Education, 2024).
وفي الولايات المتحدة، فقط 30٪ من رؤساء الجامعات من النساء ونحو 40٪ من الجامعات لم تتولَ رئاستها امرأة أبداً. وفقط 39% من عمداء الكليات من النساء، في حين تشغل النساء أقل من 30% من رؤساء المجالس. ومن بين رئيسات الجامعات، توجد واحدة فقط من كل خمسة من أصل آسيوي أو أسود أو لاتيني (Women's Power Gap, 2023).
وفي الدول الأعضاء في رابطة الجامعات الأوروبية، تمثل النساء خُمس رؤساء الجامعات وثُلث نواب الرؤساء، وذلك على الرغم من ارتفاع نسبة رؤساء الجامعات من النساء بين عامي 2014 و2022 بـ 73٪ (European University Association, 2022). وفي إيطاليا، كان 12 من أصل 99 رئيس جامعة من النساء في عام 2022 (Ferrario, 2024).
وفي أستراليا، شكّلت النساء 37٪ من القيادات الأكاديمية في عام 2021 (Calderon, 2022).

في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يوجد ضعفٌ كبير في تمثيل النساء في الوسط الأكاديمي، إذا استثنينا المناصب القيادية. ففي غانا، 8٪ فقط من أساتذة الجامعات العامة من النساء (Mulwa, 2021). وفي إثيوبيا، شكّلت النساء 15٪ من الأساتذة المساعدين و10٪ من المحاضرين في العام الدراسي 22/2021 (Ethiopia Federal Ministry of Education, 2022). وقد شغلت النساء 11٪ فقط من المناصب القيادية العليا في عام 2021، في حين تولت النساء منصب رئيس الجامعة في جامعتين فقط من أصل 46 جامعة (Adamu, 2023). وفي جنوب أفريقيا، قادت النساء 6 فقط من 26 مؤسسة تعليم عالي، وهن يمثلن 15٪ فقط من نواب رؤساء الجامعات (Wauru, 2023). وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، شغلت النساء منصب نائب رئيس الجامعة في جامعتين فقط من أصل 60 جامعة، وفي أوغندا شغلت النساء هذا المنصب في ثلاث جامعات فقط في عام 2017 (Kuagbedzi et al., 2022).

> في إثيوبيا، تولت النساء منصب رئيس الجامعة في جامعتين فقط من أصل 46 جامعة، وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، شغلت النساء منصب نائب رئيس الجامعة في جامعتين فقط من أصل 60 جامعة

وفي آسيا، قلّما نجد النساء في المناصب القيادية أيضاً. ففي هونغ كونغ، الصين، حيث تمّ إطلاق الدمج الجنساني في الخدمات العامة في عام 2002، ماتزال النساء تشغل أقل من ربع المناصب الإدارية العليا (أي قيادة الأقسام، وعمادة الكليات، والإدارة العليا) في 8 جامعات حكومية بعد 20 عاماً من إطلاق المشروع. أكثر من ذلك، تشغل معظم النساء المراتب الدنيا من هذه المناصب العليا. مثلاً، من بين الـ 13٪ من النساء في أعلى أدوار الإدارة العليا، لم توجد منهن أي رئيسة جامعة أو عميد كلية، بينما كانت غالبيتهن العظمى تشغل منصب نائب عميد كلية. وقد مثّلن 11٪ فقط من الأساتذة ذوي الكرسي وأقل من 25٪ من الأساتذة في الجامعات الثماني (Li and Kam, 2021). وفي الهند، بلغت نسبة النساء اللواتي شغلن منصب نائب رئيس جامعة 13٪ في الجامعات المركزية و12٪ في الجامعات الحكومية و8٪ في الجامعات المعتمدة و6٪ في الجامعات الخاصة في عام 2022 (Shyam, 2022).

غالباً ما تمنع التعيينات السياسية النساء من الوصول إلى المناصب القيادية العليا في التعليم العالي (Adamu, 2019, 2023). ففي كازاخستان، تمثلت إحدى الأولويات الأساسية في سياسة مفهوم الأسرة والجنسانية للمدة 2017-2030 في تعزيز القيادة النسائية في الحياة الاجتماعية والسياسية، محددةً هدفاً لها وهو وصول النساء إلى 30٪ من المناصب القيادية بحلول عام 2030. لكن غالباً ما يُنظر إلى رئاسة الجامعة على أنّها خطوة نحو المهن السياسية (Kuzhabekova, 2021). وفي ماليزيا، حيث تكون مناصب نائب رئيس الجامعة ومعاون نائب رئيس الجامعة وعضوية مجلس الإدارة ورئاسة 20 جامعة عامة خاضعة للتعيين السياسي، فقد رشحت الحكومة 10٪ من رؤساء الجامعات و6٪ من نوابهم و5٪ من قادة مجالس الحكام و21٪ من أعضاء المجالس من النساء في عام 2020. وفي أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، شغلت النساء منصب رئيس الجامعة في أقل من واحدة من كل أربع جامعات. وفي المكسيك، ترأست النساء أقل من واحدة من كل أربع مؤسسات تتبع للرابطة الوطنية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي. ومن بينهن، 17٪ هن رئيسات جامعات عامة و26٪ رئيسات جامعات خاصة (IESALC, 2024).

حاولت بعض الدول تقديم المساواة الجنسانية في إستراتيجيتها، وسياساتها وأجنداتها. فقد عدّلت النمسا قانون الجامعات لعام 2002 لتضمينه حصة للإناث في المناصب القيادية العليا ودخل حيّز العمل في عام 2009، إذ تمّ مبدئياً تحديد الكمية بـ 40٪ ثم رُفعت إلى 50٪ في عام 2015. ومنذ عام 2021، ألزم قانون جامعة العلوم التطبيقية وقانون الجامعة الخاصة هاتين المؤسستين بوضع خططٍ للمساواة الجنسانية وتبنيها. لاحقاً ارتفع عدد النساء اللواتي يشغلن منصب رئيس جامعة من 1 من أصل 22 جامعة في عام 2008 إلى 7 في عام 2018 (Wroblewski, 2019). وفي النرويج، يُلزم قانون المساواة الجنسانية لعام 2002 أن يكون ما لا يقل عن 40٪ من أعضاء المجالس التنفيذية في الجامعات والكليات الجامعية من النساء. وارتفعت نسبة النساء بمرتبة أستاذ من 8٪ إلى 25٪ بين عامي 2002 و2020 وتحقق حالياً التوازن الجنساني في منصب رئاسة الجامعة (Klenk et al., 2022).

وفي مصر، أُطلق برنامج تمكين، المموّل من برنامج الذهاب نحو الشراكة العالمية للمجلس الأوروبي، في عام 2022 لمعالجة مشكلة ضعف تمثيل النساء في أدوار القيادة العليا في التعليم العالي والتعليم ما بعد الثانوي عبر تأسيس الشبكات الأكاديمية النسائية (Ayoubi et al., 2024). لكن قد لا تكون هذه الجهود كافيةً في حال لم توجد آليات لمعالجة أسباب هذه المسائل المتجذّرة عميقاً في القيم المجتمعية والثقافية. ففي المملكة العربية السعودية، يؤكد برنامج رؤية 2030 على تمكين النساء والحاجة لدعمهن في المناصب القيادية (Shura Council, 2021). ومع أنّ 3 فقط من الجامعات الحصرية للنساء تقودها نساء، يوجد 12 امرأة تشغل منصب نائب رئيس جامعة (Alotaibi, 2020)، و61 امرأة في منصب عميد كلية، و228 امرأة في منصب نائب عميد كلية (Alghofaily, 2019).



طالبة في بنغلادش تحضر مقرر تعليم وتدريب فني ومهني.

مصدر الصورة:
© UNESCO/Save the Children/Jeff Holt*

الرسائل الرئيسة

- يوجد انقسامٌ كبير في مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، إذ يستطيع 80٪ من البالغين في الدول ذات الدخل المرتفع و32٪ في الدول ذات الدخل المتوسط إرسال بريدٍ إلكتروني مع مرفق؛ ويستطيع 7٪ و2٪ على التوالي كتابة برنامج بإحدى لغات الحاسوب.
- يتم رصد المهارات الجديدة المرتبطة باستخدام الهواتف الذكية، إذ يستطيع نحو 45٪ من البالغين في الدول ذات الدخل المرتفع و7٪ في الدول ذات الدخل المتوسط تحديد الإعدادت الأمنية في الأجهزة الرقمية؛ ويستطيع 23٪ و10٪ على التوالي التحقق من موثوقية المعلومات الإلكترونية.
- توجد فجوات جنسانية واسعة في مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: إذ تستطيع 84 إمرأة مقابل كل 100 رجل التعامل مع صِيغ برنامج إكسل، في حين تستطيع 83 امرأة مقابل كل 100 رجل التحقق من موثوقية المعلومات على الإنترنت.
- يعد التعليم الرسمي مهماً من أجل تعليم المهارات الرقمية. ففي الاتحاد الأوروبي، ترتفع نسبة البالغين الذين يمتلكون المهارات الرقمية الأساسية من 34٪ بين الحائزين على شهادة التعليم الإعدادي إلى 51٪ بين الحائزين على شهادة التعليم الثانوي وإلى 80٪ بين الحائزين على شهادة التعليم ما بعد الثانوي.
- في السنوات العشر السابقة، ارتفعت نسبة السكان الحائزين على ما لا يقل عن التعليم الثانوي بـ 5 نقاطٍ مئوية. وبين الدول التي كانت نقطة بدايتها تحت 20٪ في عامي 2012-13، ازدادت الهند بـ 18 نقطةً مئوية بينما استقرت الحال تقريباً في كلٍّ من غواتيمالا والنيجر والسنغال.
- يمكن تعليم وتعلّم مهارات القيادة مثل اتخاذ القرارات، والعمل الجماعي، والتفاوض. كما يمكن للتعبير عن الآراء الشخصية أن يعزز القيادة، لكن وجدت دراسةٌ شملت العديد من الدول والمدن عن تراجع احتمال أن يكون الطلاب المحرومون حازمين مقارنةً ببقية الطلاب.

الفصل 11



المقصد 4.4

المهارات اللازمة للعمل

بحلول عام 2030، تحقيق زيادةٍ كبيرة في عدد الشباب والبالغين الذين يمتلكون مهارات ذات صلة، بما في ذلك المهارات الفنية والمهنية، من أجل التوظيف والعمل اللائق وريادة الأعمال

المؤشر العالمي

4-4-1 –النسبة المئوية للشباب / البالغين الذين يمتلكون مهارات تقانة المعلومات والاتصالات، حسب نوع المهارة

المؤشرات الموضوعية

4-4-2 – *النسبة المئوية للشباب/البالغين الذين حققوا ما لا يقل عن الحد الأدنى من الكفاءة في مهارات القراءة والكتابة الرقمية*

4-4-3 – *معدلات التحصيل التعليمي للشباب/البالغين حسب الفئة العمرية ومستوى التعليم*

بينما يركز المقصد 4- 3 لأهداف التنمية المستدامة على ضمان الوصول إلى التعليم المهني والتعليم العالي وتعليم البالغين، فإنّ المقصد 4- 4 يكمله عبر التركيز على أحد المتحصلات الرئيسة لذلك التعليم، وهي اكتساب المهارات اللازمة للتوظيف والعمل اللائق وريادة الأعمال. وفي حين توجد مجموعةٌ ضخمة من المهارات الخاصة والعامة الممكنة اللازمة للعمل، يركز هذا المقصد بالاتفاق، وفي المقام الأول على رصد مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ولا يقتصر السبب في ذلك على كون التقدم التكنولوجي والتحوّل الرقمي يؤثران بشكلٍ متزايد في عالم العمل على مستوى العالم، ولكن أيضاً لأنّه يمكن رصد هذه المهارات بطريقةٍ قابلة للمقارنة.

يهدف المؤشر العالمي 4- 4- 1 لأهداف التنمية المستدامة إلى قياس النسبة المئوية للشباب والبالغين الذين يمتلكون مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويتألف هذا المؤشر، المستوحى من المسح الأُسري لمكتب الإحصاء الأوروبي (يوروستات) الذي أُطلق في مطلع الألفية الثانية في الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي، من تقارير ذاتية حول قائمةٍ من تسعة أنشطةٍ مرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تمّ تنفيذها في الأشهر الثلاثة التي سبقت المسح. ترتبط هذه الأنشطة باستخدام الحاسوب، مثل إرسال رسالة بريد إلكترونية مع مرفق، وتنصيب برمجية، والتعامل مع صِيغ برنامج إكسل. وفي السنوات الأخيرة، حاول الاتحاد الدولي للاتصالات، في إطار مجموعة الخبراء بشأن المؤشرات الأُسرية لتكنولوجية المعلومات والاتصالات، متابعة تطوير هذا المؤشر (ITU, 2024).

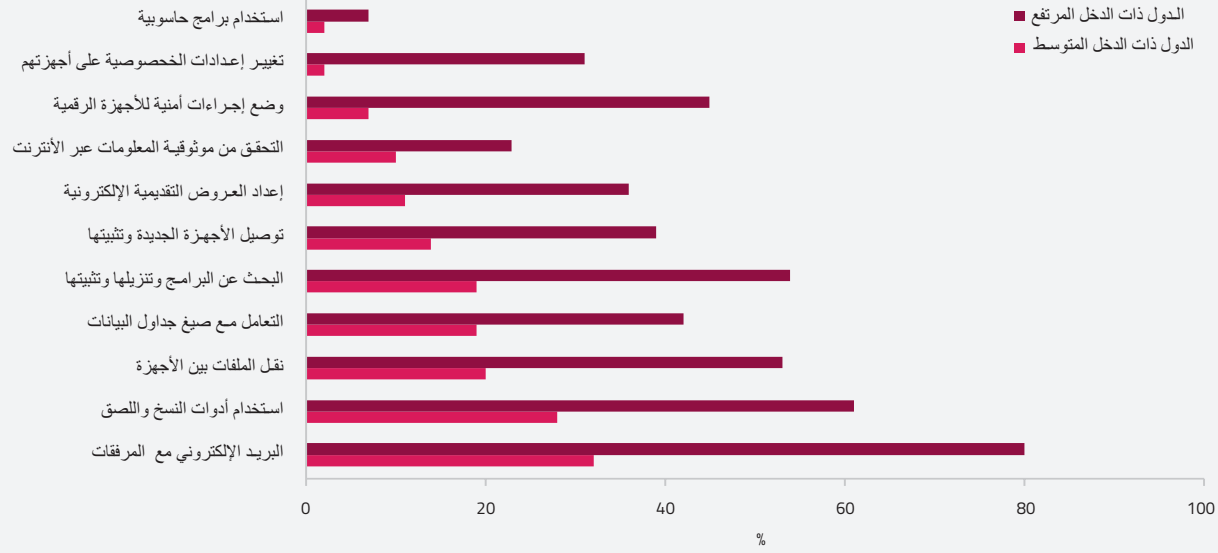
عالمياً، تُجمع البيانات حول مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكلٍ غير متساوٍ، إذ تكون التغطية أكبر كثيراً في الدول الأغنى. ضمن الدول التي أبلغت عن مثل هذه المهارات في عام 2021، تبيّن أن مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تتوزع بشكلٍ غير متساوٍ. ففي حالة إحدى المهارات البسيطة، يستطيع 80٪ من البالغين في الدولة الوسيطة ذات الدخل المرتفع إرسال بريد إلكتروني مع مرفق مقارنةً بـ 32٪ في الدول ذات الدخل المتوسط. وفي حالة مهارة أكثر تعقيداً، يستطيع 7٪ من البالغين في الدول ذات الدخل المرتفع مقابل 2٪ في الدول ذات الدخل المتوسط كتابة برنامج باستخدام إحدى لغات الحاسوب **(الشكل 11- 1).**

يتمثل التحدي المزدوج الذي يواجه عمليات الرصد في المحافظة على قابلية المقارنة عبر الوقت وعبر السياقات، وفي الوقت نفسه الحد من عدد أسئلة الاستبيانات. وقد شهدت مراجعةٌ حديثة للقائمة تحديثين اثنين: أولاً - جرت محاولة دمج هذه الأنشطة في إطارٍ مفاهيمي أوسع هو الإطار الأوروبي للكفاءات الرقمية للمواطنين (Digcomp) (European Commission, 2024) الذي يتكون من خمسة مجالات رئيسة هي – محو أمية المعلومات والبيانات، والتواصل والتعاون، وإنشاء المحتوى الرقمي، والأمان، وحل المشكلات – وقد اعتمدته أيضاً اليونسكو باسم الإطار العالمي لمحو الأمية الرقمية (UIS, 2018). ثانياً - تمّ إضافة أنشطة جديدة وخاصةً تلك المرتبطة باستخدام الهواتف الذكية. على سبيل المثال، نظراً للقلق العالمي بشأن الاستهلاك العشوائي للمعلومات

الشكل 1.11:

في الدول ذات الدخل المرتفع، يمتلك البالغين مستويات أعلى بكثير من مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مقارنةً بالدول ذات الدخل المتوسط

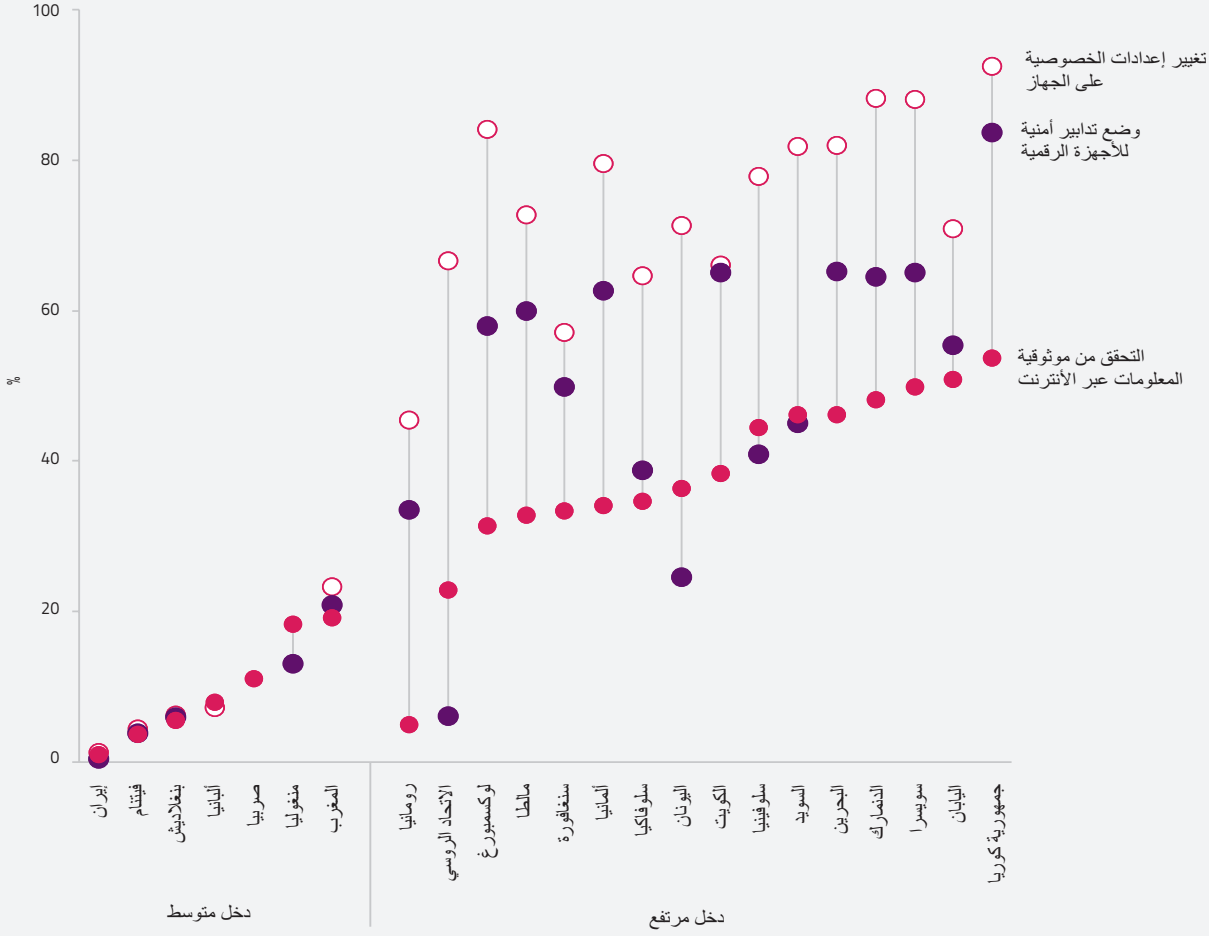
النسبة المئوية الوسيطة للشباب والبالغين الذين يمتلكون مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حسب مجموعة دخل الدولة، 2021 أو آخر سنة



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig11_1

المصدر: قاعدة بيانات UIS

الشكل 2.11:
لا يستطيع أكثر من 1 من كل 20 من الشباب والبالغين في بنغلادش وإيران وفيتنام التحقق من موثوقية المعلومات الإلكترونية
النسبة المئوية للشباب والبالغين الذين يمتلكون مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال المرتبطة بالهواتف الذكية، حسب مجموعة دخل الدولة، 2021 أو أحدث سنة



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig11_2
المصدر: قاعدة بيانات UIS

ونشر الأخبار الكاذبة تمثّل أحد الأنشطة الجديدة في مجال محو أمية المعلومات والبيانات بالتحقق من موثوقية المعلومات. أما في مجال السلامة والأمان فيوجد نشاطان هما: تغيير إعدادت الخصوصية، وتشغيل إعدادت الأمن الفعّال، مثل اختيار كلمة سر قوية وإرسال إشعارات بمحاولة تسجيل دخول.

نظراً لإضافة هذه الأنشطة مؤخراً، بدأ عددٌ قليل نسبياً من الدول بالإبلاغ عنها. ففي 16 دولةً ذات دخلٍ مرتفع، استطاع 51٪ من البالغين والشباب تشغيل إعدادات الأمن في الأجهزة الرقمية مقارنةً بـ 9٪ في عينةٍ صغيرة من 5 دولٍ ذات دخلٍ متوسط. كما استطاع نحو 10٪ من البالغين والشباب في الدول ذات الدخل المتوسط – لكن ما لا يزيد عن 5٪ في بنغلادش وجمهورية إيران الإسلامية وفيتنام – التحقق من موثوقية المعلومات الإلكترونية.

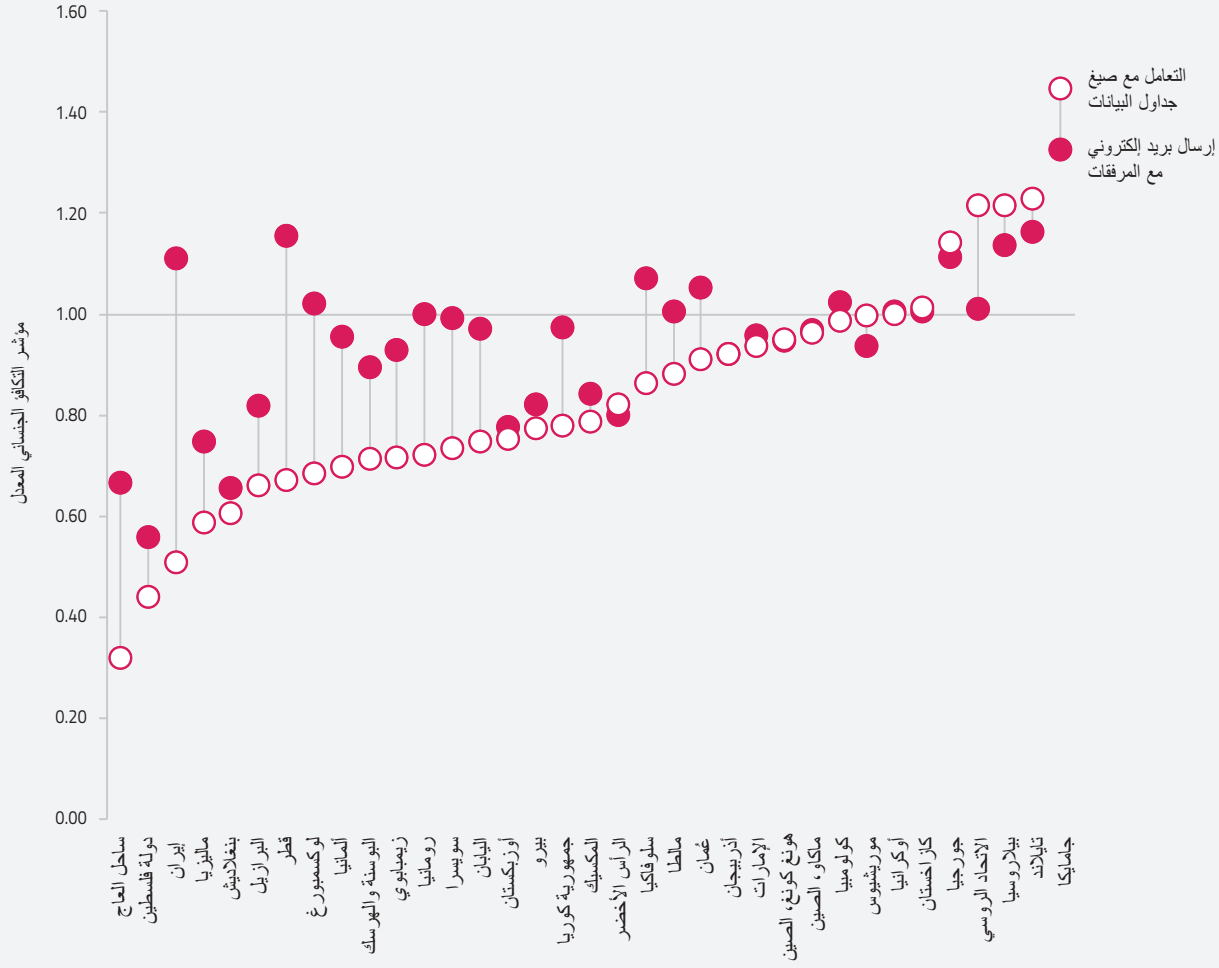
وفي الدول ذات الدخل المرتفع، يستطيع 38٪ من البالغين التحقق من موثوقية المعلومات الإلكترونية، وتتراوح هذه النسبة بين 5٪ في رومانيا و54٪ في جمهورية كوريا **(الشكل 11-2)**.

لا يقتصر التوزيع غير المتساوي لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصلات بين الدول، وإنّما يحدث ضمنها أيضاً. على سبيل المثال، توجد تباينات كبيرة حسب العمر والجنس والموقع في التحقق من موثوقية المعلومات الإلكترونية. أولاً: توجد بالمتوسط فجوة من 12 نقطة مئوية بين الشباب (بعمر 15 إلى 24 عاماً) والبالغين (بعمر 25 إلى 74 عاماً) وترتفع هذه النسبة إلى أكثر من 20 نقطةً في كرواتيا والنرويج. تفسّر هذه الفجوة بين الأجيال جزئياً لماذا يميل البالغون المتقدمون في العمر إلى مشاركة الأخبار الكاذبة أكثر من الشباب (Guess et al., 2019). ثانياً:

الشكل 3.11:

من المُرجّح أكثر أن يمتلك الرجال مقارنةً بالنساء مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع ارتفاع مستوى المهارات

مؤشر التكافؤ الجنساني المعدّل لنسبة البالغين الذين أرسلوا بريداً إلكترونياً مع مرفق واستخدموا الصِّيَغ الرياضية الأساسية في جداول البيانات، دول مُختارة، 2021 أو آخر سنة



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig11_3
المصدر: قاعدة بيانات UIS

”

تستطيع 83 امرأة مقابل كل 100 رجل التحقق من موثوقية المعلومات على الإنترنت. أما الدول التي تمتلك أكبر فجوات جنسانية فهي جمهورية إيران الإسلامية وسويسرا بـ 59 و65 أنثى مقابل كل 100 ذكر

“

تستطيع 83 امرأة مقابل كل 100 رجل التحقق من موثوقية المعلومات على الإنترنت. أما الدول التي تمتلك أكبر فجوات جنسانية فهي جمهورية إيران الإسلامية وسويسرا بـ 59 و65 أنثى مقابل كل 100 ذكر على التوالي.

وقد حققت دولٌ مثل لاتفيا والإمارات العربية المتحدة التكافؤ، بينما يوجد في الكويت 80 رجلاً لكل 100 امرأة يستطيعون التحقق من المعلومات على الإنترنت. ثالثاً أبلغ 72 من سكان الريف لكل 100 من سكان الحضر عن قدرتهم على التحقق من موثوقية المعلومات على الإنترنت، وهذه الفجوة ترتبط بشكلٍ أكيد بضعف الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناطق الريفية.

تميل الفجوة إلى الزيادة مع مستوى تعقيد المهمة. على سبيل المثال، بإمكان 95 امراة مقابل كل 100 رجل إرسال رسالة بريد إلكتروني مع مرفقات، لكن تستطيع 84 امرأة فقط مقابل كل 100 رجل التعامل مع صِيغ جداول البيانات **(الشكل 11-3)**. ومع ذلك، توجد بعض الاستثناءات الجديرة بالذكر. ففي تايلند، يستطيع 77 رجلاً فقط مقابل كل 100 امرأة التعامل مع صِيغ جداول البيانات.

وفي جامايكا، حيث يوجد 55 رجل فقط لكل 100 امرأة يستطيعون العمل مع صِيغ جداول البيانات، فإنّ أداء الفتيات أفضل من الفتيان في الامتحانات الثانوية الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لكن توجد أعداد من الرجال أكبر بكثير من أعداد النساء الملتحقين والمتخرجين من برامج التكنولوجيا في التعليم العالي (Jamaica Government, 2018).

يتم اكتساب مهارت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال العديد من الوسائط، وفي أماكن متنوعة وأزمنة مختلفة. لكن يبقى دور التعليم الرسمي حيوياً، سواء في إعداد الطلاب ليكونوا متعلمين مدى الحياة، أو لأنّه يُكسبهم المهارات الرقمية مباشرةً، ويبين ذلك أهمية أن تمتلك مؤسسات التعليم معلمين قادرين على قيادة ذلك، وأن تؤمّن البنية التحتية اللازمة. على سبيل المثال، في عام 2023، تمّ في دول الاتحاد الأوروبي الـ 27، تطوير مقياس «المهارات الرقمية الأساسية» الذي يُعرّف بأنّه إنجاز ما لا يقل عن نشاطٍ واحد في كل مجالٍ من مجالات الإطار الأوروبي للكفاءات الرقمية للمواطنين (Digcomp). وتتراوح نسبة البالغين الذين يمتلكون المهارات الرقمية الأساسية بين 34٪ بين الذين أكملوا ما لا يزيد عن التعليم الإعدادي، و51٪ بين الذين أكملوا التعليم ما بعد الثانوي، و80٪ بين الذين أكملوا بعض التعليم ما بعد الثانوي (Eurostat, 2024). ومع ارتفاع النسبة المئوية للبالغين الذين حصلوا على ما لا يقل عن التعليم الثانوي، ستتحسّن أيضاً المهارات الرقمية **(الإطار 11-1)**.

يعد وجود أجهزة الحاسوب في المدارس عاملاً مهماً لتعريف الطلاب والمعلمين بالتكنولوجيا. من بين الدول الستين التي شاركت في جولاتٍ متتالية من برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA للطلاب بعمر 15 سنة، وُجد 61 جهاز حاسوب مخصصاً لأغراضٍ تعليمية لكل 100 طالب في عام 2012 وارتفع المعدل إلى 68 في عام 2018 و73 في عام 2022. لكن لم يرتفع هذا المعدل في الدول الـ 16 ذات الدخل المتوسط الموجودة في العينة، إذ بقي عند 32 جهازاً في عام 2022، وتراجع هذا المعدل من 49 إلى 33 في الأرجنتين ولكن ارتفع من 48 إلى 70 في كولومبيا من بين الدول ذات الدخل المتوسط. وبين الدول ذات الدخل المرتفع، تراجع المعدل من 65 إلى 55 في ألمانيا؛ وبقي دون تغيّر في اليونان عند 24، وهو المستوى الأدنى في هذه المجموعة؛ وتضاعف تقريباً في الولايات المتحدة من 95 إلى 174 وهو أعلى مستوى بين جميع الدول (OECD, 2023).

كانت جائحة كوفيد-19 بمثابة نقطة تحوّل في زيادة الوعي بأهمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أنظمة التعليم الرسمي، خاصةً بين المعلمين. ما بين عامي 2018 و2022، ارتفعت نسبة الطلاب في المدارس التي وافق مديروها على وجود موارد احترافية فعّالة ليتعلم المعلمون كيفية استخدام الأجهزة الرقمية من 65٪ في عام 2018 إلى 80٪ في عام 2022 في الدول المشاركة في برنامج التقييم الدولي للطلاب. كما ارتفعت نسبة الطلاب في المدارس التي وافق مديروها على أنّه تتوفر لدى المعلمين المهارات التربوية والفنية اللازمة لدمج الأجهزة الرقمية في عملية التدريس من 67٪ في عام 2018 إلى 90٪ في عام 2022. وقد ارتفعت هذه النسبة بأكثر من 40 نقطةً مئوية في فنلندا (من 50٪ إلى 93٪) واليابان (من 27٪ إلى 71٪) والمغرب (من 41٪ إلى 82٪) (OECD, 2023) **(الشكل 11-4)**.

> كانت جائحة كوفيد-19 بمثابة نقطة تحوّل في زيادة الوعي بأهمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أنظمة التعليم الرسمي، خاصةً بين المعلمين

لأن توفّر المعلمين والبنية التحتية المطلوبين ليس كافياً لضمان اكتساب الطلاب للمهارات الرقمية، فقد وجدت الدراسة الدولية لمحو الأمية الحاسوبية والمعلوماتية، التي قيّمت مهارات محو الأمية الحاسوبية والمعلوماتية في عام 2018، تباينات كبيرة. ففي 12 نظاماً تعليمياً مشاركاً في الدراسة، حقق 54٪ من طلاب الصف الثامن مستويات الحد الأدنى للكفاءة في محو الأمية الرقمية، لكن تراوحت هذه النسبة بين 19٪ في كازاخستان و81٪ في الدنمارك (Fraillon et al., 2020).

المحور 11-1 هل يمكن تعليم القيادة؟

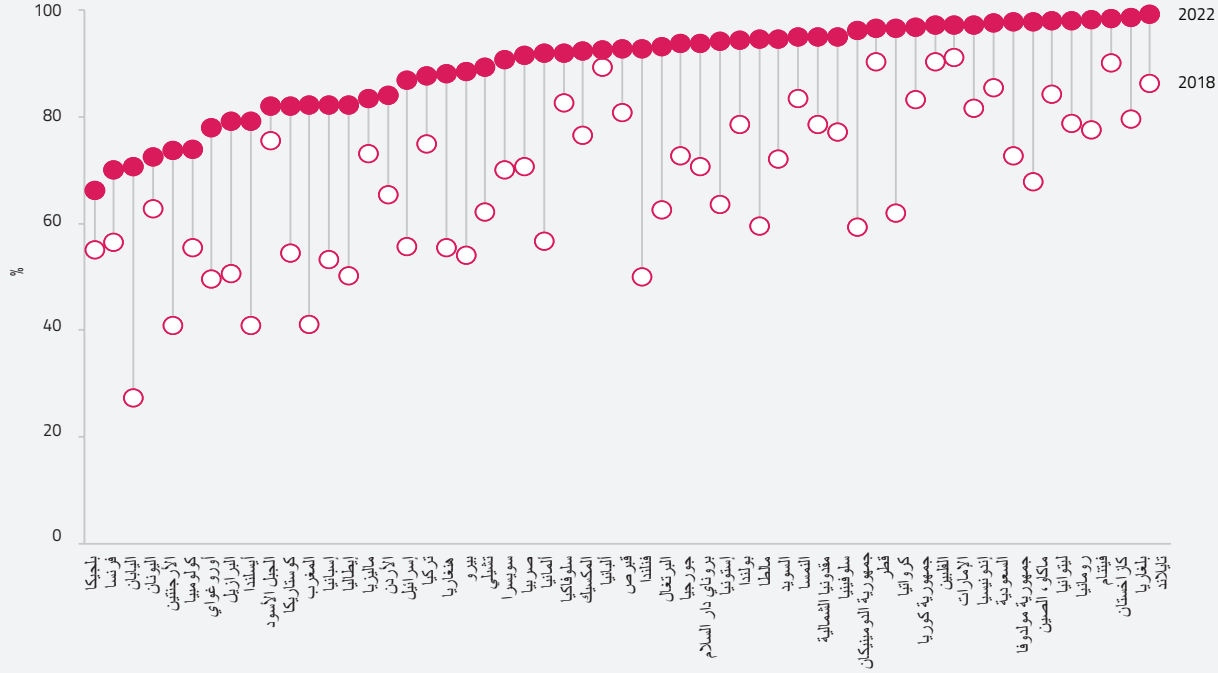
إذا ما كان يمكن تعليم القيادة أم لا هو موضوعٌ لجدل قديم (Brooks et al., 2019; Channing, 2020; Doh, 2003)، وهو يعكس السؤال حول الطبيعة مقابل الطبيعة: هل القادة يولدون أم يُصنعون؟ يجادل البعض بأنّ المهارات المرتبطة بشكلٍ شائع مع القيادة، مثل المبادرة والحزم والكاريزما تمثّل خصالاً فطرية لا يمكن اكتسابها من خلال التعليم الرسمي. وهي تتأثر بعوامل مثل السياق الاجتماعي، والحالة الاقتصادية والاجتماعية للوالدين، والسلوك التربوي الوالدي (Duan et al., 2022; Murphy and Johnson, 2011).

لكن يمكن بالفعل تعليم مهارات وسلوكيات القيادة (Channing, 2020). ويمكن لها أن تتغير وتنمو كنتيجةٍ لأنشطة وتجارب تطورية محددة (Murphy and Johnson, 2011; Zaccaro et al., 2018). ويمكن تعليم المهارات العملية مثل المناقشة الواضحة، والتعبير الشفهي، والتواصل الجيد بنجاح وفعالية من خلال التعليم الرسمي. وكذلك السمات الشخصية، مثل يقظة الضمير والاستقرار العاطفي والانبساط والوفاق والانفتاح على التجارب (Chioda et al., 2023; Kankaraš and Suarez-Alvarez, 2019)، التي تبين أنّ لها علاقة ارتباط قوية ومتناسقة مع القيادة (Bono and Judge, 2004)، وتمّ إثبات انّها طيّعة وتستجيب للتدخّلات.

الشكل 4.11:

تحسّنت مهارات معلمي المدارس الثانوية في استخدام الأجهزة بسرعة في أثناء جائحة كوفيد-19

النسبة المئوية للطلاب بعمر 15 سنة في المدارس التي وافق مديروها أو وافقوا بشدة على امتلاك المعلمين للمهارات التربوية والفنية اللازمة لدمج الأجهزة الرقمية في التدريس، دول مُختارة ذات دخل متوسط ومرتفع، 2018 و2022



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig11_4

المصدر: OECD (2023)

الإطار 1.11:

ترتفع مستويات التحصيل التعليمي لكن ببطء

يُركّز المؤشر 4- 4- 3 لأهداف التنمية المستدامة على التحصيل التعليمي عند البالغين كمؤشرٍ غير مباشر للمهارات الفعلية اللازمة للعمل، إذ تعكس التباينات بين الدول تطور التعليم فيها في حين تُظهر المقارنات عبر الزمن الاختلافات في معدّل توسّع هذه الأنظمة.

يمكن وضع عدة ملاحظاتٍ عامة، فوفقاً لآحدث بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، في الدولة المتوسطة، ارتفعت نسبة السكان الذين أكملوا التعليم الثانوي بـ 0.5 نقطةٍ مئوية سنوياً بين 2012-13 و2022-23. عند هذا المعدّل، سيستغرق تحقيق الإكمال الشامل في التعليم الثانوي 80 عاماً **(الشكل 11-5)**.

”

ارتفعت نسبة السكان الذين أكملوا التعليم الثانوي بـ 0.5 نقطةٍ مئوية سنوياً بين 2012-13 و2022-23. عند هذا المعدل، سيستغرق تحقيق الإكمال الشامل في التعليم الثانوي 80 عاماً

“

كما توسّعت الدول التي كانت نقطة بدايتها أقل من 20٪ وأعلى من 80٪ من حيث نسبة البالغين الحاصلين على ما لا يقل عن التعليم الثانوي بمعدلٍ يساوي نصف معدل الدول التي وقعت نقاط بدايتها بينهما (4 نقاط مئوية مقابل 8 نقاطٍ مئوية على التوالي، في 10 سنوات). لكن توجد أيضاً تباينات كبيرة ضمن كل مجموعة من الدول. على سبيل المثال، بين الدول التي كانت نقطة بدايتها أقل من 20٪ في العام الدراسي 2012-13، ازدادت الهند بـ 18 نقطةً مئوية في 10 سنوات، بينما بقيت غواتيمالا والنيجر والسنغال من دون تغيير. وبين الدول التي كانت نقطة بدايتها بين 20٪ و40٪ في العام الدراسي 2012-13، ازدادت مالطا بـ 12 نقطةً مئوية والبرتغال بـ 16 نقطة في 10 سنوات، بينما بقيت جمهورية الدومنيكان والهندوراس راكدة. يعني ما تقدم أنّه على الرغم من بعض الاتجاهات المتوسطة الواضحة، لا يوجد تحديد مسبق لمسار أي دولة.

توجد أيضاً حالاتٌ لدولٍ ظهر أنّ مسارها أخذ منحىً معاكساً، إما بشكلٍ كبير مثل لاتفيا وبولندا، ما يعكس الأثر المحتمل طويل الأمد للتحوّل السياسي الذي حصل في التسعينيات، أو ببطء أكبر، مثل ألمانيا وسويسرا، ما يعكس الأثر المحتمل لعمليات الهجرة.

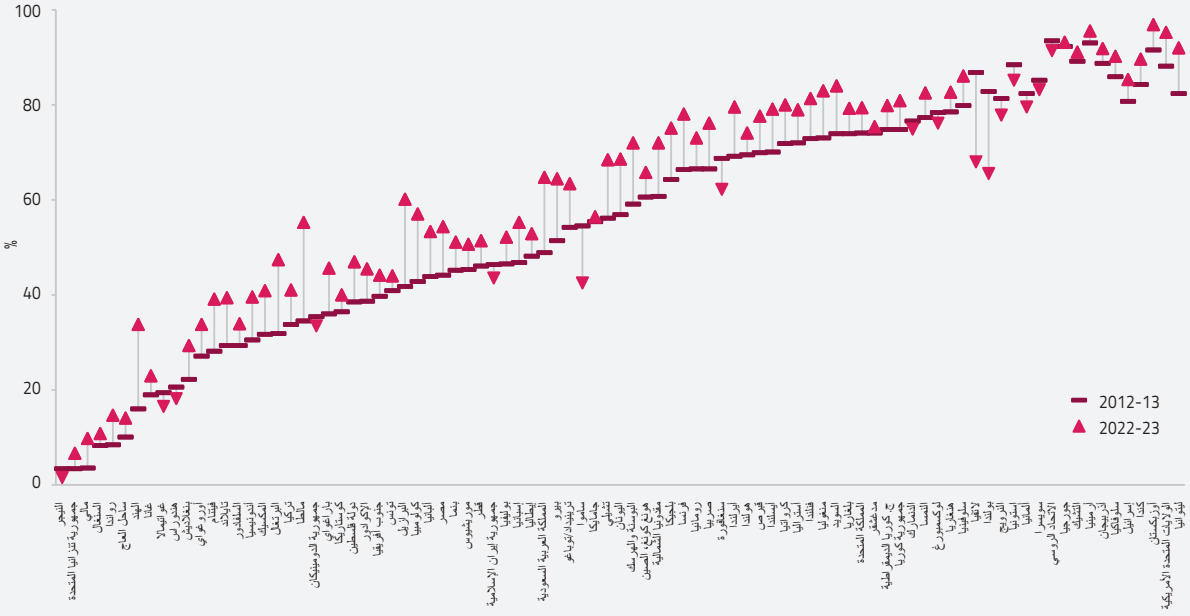
يتبع في الصفحة الآتية ...

الإطار 1.11: متابعة

الشكل 5.11:

ارتفعت نسبة السكان الحاصلين على ما لا يقل عن التعليم الثانوي بـ 5 نقاطٍ مئوية في 10 سنوات

نسبة البالغين الذين أكملوا ما لا يقل عن التعليم الثانوي، 2012-13 و2022-23



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig11_5

المصدر: OECD (2023)

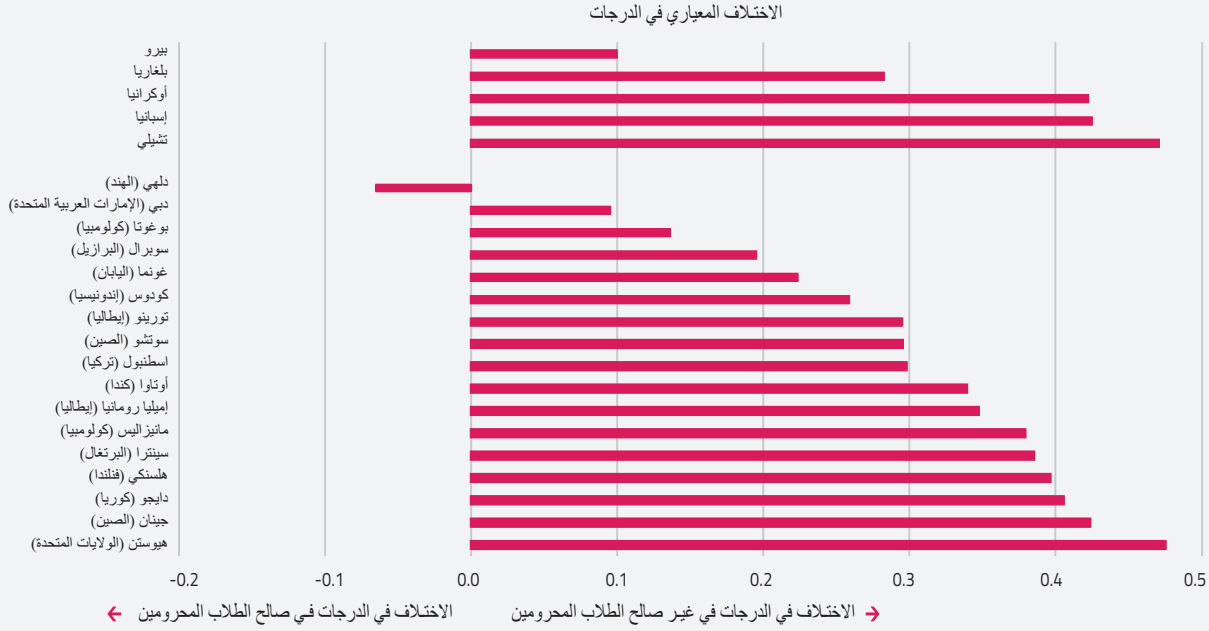
يُفترض غالباً أنّ قيادة التعليم تكون أكثر فعاليةً للأفراد الذين اكتسبوا بعض الخبرات في البيئات التنظيمية (Grint, 2007). وبما أنّ مهارات القيادة تتضمن توجّهاً عملياً تنفيذياً، فقد يكون من الملائم للمتعلمين بالفعل أن يمتلكوا مسبقاً بعض الخبرات في بيئات العمل أو ديناميات المجموعات. إلا أنّ تدريب مهارات القيادة، الذي ظهر بالأصل من مثل هذا التدريب الإداري في أثناء العمل، قد أصبح تدريجياً جزءاً من البرامج الرسمية في مؤسسات التعليم العالي خاصةً برامج تعليم إدارة الأعمال (Brooks et al., 2019; Colombo and Piva, 2020). ومن بين المهارات التي طوّرتها هذه البرامج: اتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف، والتعاطف، والوعي الذاتي، والتواصل الشخصي البيني (Lee and Chan, 2023).

تبيّن أنّ برامج ريادة الأعمال التي تشتمل على تطوير مهارات القيادة تعزز نوايا ريادة الأعمال وسلوكياتها (Colombo and Piva, 2020; von Graevenitz et al., 2010). فقد أظهرت دراسةٌ في الأردن على طلاب التعليم العالي الذين التحقوا بدوراتٍ في ريادة الأعمال زيادةً كبيرة في معرفتهم وتوجّههم نحو ريادة الأعمال (Alakaleek et al., 2023). إلا أنّه تمّ انتقاد تعليم إدارة الأعمال التقليدي لأنّه قد توجد حاجة إلى اتباع مقاربةٍ مفاهيمية وتحليلية قوية على ألّا يكون ذلك على حساب التوجّه العملي مثل التلمذة المهنية، والتدريب في أثناء العمل، والتدريب الإشرافي، والإرشاد. يوجد إجماع على معاناة برامج القيادة التقليدية في إعداد القادة لبيئات العمل (OECD, 2023).

> كانت جائحة كوفيد-19 بمنزلة نقطة تحوّل في زيادة الوعي بأهمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أنظمة التعليم الرسمي، خاصةً بين المعلمين

بالإضافة إلى تدريب البالغين على القيادة، بُذلت جهودٌ لتطوير مهارات القيادة عند الأطفال والشباب (Dempster and Lizzio, 2007; Wright et al., 2023). من منظور مدى الحياة، يمثل تعزيز مهارات القيادة عمليةً تبدأ في السنوات الأولى من حياة الطفل، يمكن خلالها للتعليم الرسمي أن يؤدي دوراً محورياً (Elmuti et al., 2005; Lee and Chan, 2023). وتعد البيئات المدرسية أماكن جيدة لبناء مهارات القيادة، كونها تمثل

الشكل 6.11:
الطلاب المحرومون أقل حزماً مقارنةً بأقرانهم الأكثر امتيازاً
الاختلافات المعيارية في درجات الطلاب بعمر 15 سنةً من الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية الفقيرة والغنية، 2019 و2013



ملاحظة: يشتمل المجتمع المستهدف فقط المدارس العامة في مدن دلهي وهيوستن وأوتاوا وسوبرال والمدارس الخاصة في دبي فقط. ينبغي تفسير الاختلافات في الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية في هذه المدن، بما في ذلك بالمقارنة مع بقية المدن والمتوسط عبر المدن، بحذر كونه من غير المُرجّح تمثيل المجموعة الكاملة من خلفيات الطلاب في الأماكن المعنية.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig11_6
المصدر: OECD (2024)

التجربة التنظيمية الرئيسة والأكثر أهميةً خلال مرحلة الطفولة. كما يمكن تعزيز مهارات القيادة من خلال اتخاذ القرارات، والتوافق مع الآخرين، والوعي الذاتي، والعمل في مجموعات (Karagianni and Montgomery, 2018). ويمكن تعريف الطلاب على مهارات القيادة خارج الحدود الضيقة لأي مادةٍ دراسية، إذ قد توفر المشاركة في أي نوع من الأنشطة الجماعية المنظمة مثل جوقات الموسيقى والفِرق الموسيقية والفِرق المسرحية والنوادي الكشفية والرياضية فرصاً قيّمة لتعلّم مهارات القيادة وممارستها (Duan et al., 2022).

ترتبط مظاهر القيادة على مستوى المدرسة بتحقيق متحصلاتٍ إيجابية لاحقاً. ففي زامبيا، حققت طالبات المدارس اللواتي شاركن في تدريبات التفاوض متحصلاتٍ أفضل بعد ثلاث سنوات من التدخّل، مثل المشاركة في الامتحانات الوطنية وتحقيق درجات ضمن أفضل 25٪ فيها، وتجنّب الحمل حتى ما بعد الصف 11 (Ashraf et al., 2020). ومن المُرجّح أن يتولى القادة المراهقون مناصب إدارية عندما يصبحون بالغين، بينما وُجد أنّ مهارات القيادة التي طُوّرت مبكراً قد حققت تأثيراً إيجابياً في الأجور المستقبلية (Kuhn and Weinberger, 2005).

يتضمن الاستثمار في التدريب على القيادة في المدارس أكثر من مجرد إعداد الطلاب ليصبحوا قادة أعمال، إذ تسعى البرامج، خاصةً تلك التي تضطلع بها المنظمات غير الحكومية، لإعداد الطلاب ليكونوا قادةً للمشاركة المدنية، ومناصرين للتثقيف البيئي، ومدافعين عن حقوق الأقليات. فقد وجدت التدخّلات التي أُجريت في أوغندا التي سعت إلى تمكين طالبات المدارس من خلال التدريب المهني وتزويدهن بالمعلومات حول الجنس والزواج والإنجاب أنّه من المُرجّح بعد أربع سنواتٍ من التدخّل أن يعملن لحسابهن الشخصي، ويؤخرن تكوين الأُسرة (Bandiera et al., 2020). كما وجدت دراسةٌ لمنهاج تعليم المواطنة العالمية في أمريكا الوسطى أنّ نصف المستفيدين قد زادوا من مشاركتهم في الأعمال التطوعية وأنشطة ريادة الأعمال الاجتماعية، وكانوا قادرين على بناء الوعي المدني من خلال تطوير الشبكات والمجموعات ومجتمعات الممارسة (UNESCO et al., 2021).

توجد مسألة تغيب عن تصميم البرامج غالباً وهي أنّ مهارات القيادة قد تكون موزعةُ بشكلٍ غير متساوٍ في المجتمع. على سبيل المثال، يمكن للحزم – أي القدرة على تولي زمام القيادة وطرح الآراء – تعزيز مهارات القيادة. وفي حين يمثل قياس الحزم تحدياً تقنياً، وجدت إحدى المحاولات في 5 دولٍ و17 مدينةً اختلافاتٍ كبيرة بين الطلاب المنحدرين من أُسرٍ من خلفياتٍ اقتصادية واجتماعية أقل وأكثر حرماناً (OECD, 2024) (**الشكل 11-6**). تؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه نتائج الأبحاث السابقة ما يشير إلى الترابط القوي بين الحالة الاقتصادية والاجتماعية وتطوير مهارات القيادة (Duan et al., 2022)، مع كون الطبقة الاجتماعية عاملاً حاسماً في ظهور القيادات والاعتراف بها (Loignon and Kodydek, 2021).

باختصار، توسّع تدريب القيادة من نشاطٍ حصري لعددٍ قليل من الطلاب البالغين ليصبح أكثر شمولاً(،) وليوسّع أهدافه لتشمل إعداد جيل المستقبل، ليس فقط لعالم الأعمال بل أيضاً لأنشطة المناصرة الاجتماعية. ومن المهم الاعتراف بالعوامل الاجتماعية التي تحدد مهارات القيادة وتوفر فرصاً متساوية لجميع الشباب ليطوروا هذه المهارات. أخيراً ، ينبغي استثمار المزيد من الجهود في تحليل فعالية برامج القيادة والمقاربات المختلفة المطلوبة عند مستوياتٍ مختلفة من التدريس.



فتيات مدرسة مختلطة تابعة لمجتمع السكان الأصليين تشيكوي في تودوس سانتوس كوتشوماتانين، هويهوتينانغو، غواتيمالا، يستمتعن باليوم الأخير في ساحة المدرسة في 16 تشرين الأول 2019، يوم الغذاء العالمي.

مصدر الصورة: © UNICEF/UN0490984/Willocq*

الرسائل الرئيسة

- على الصعيد العالمي، تحقق تقريباً التكافؤ الجنساني في معدلات الطلاب غير الملتحقين بالمدارس. في ثلاثة أقاليم، يوجد عدد أكبر من الفتيان غير ملتحقين بالمدارس مقارنة بالفتيات هي: شرق وجنوب شرق آسيا، وأوروبا وأمريكا الشمالية، وأميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي إذ ارتفع عدد الفتيان غير الملتحقين بالمدارس منذ عام 2015 من 107 إلى 113 في عام 2023 مقابل كل 100 فتاة غير ملتحقات بالمدارس. في المقابل، يوجد عدد أكبر من الفتيات مقارنة بالفتيان غير ملتحقات بالمدارس في شمال أفريقيا وغرب آسيا، وأوقيانوسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، مع أنّ الفجوات تقلّصت بشكلٍ كبير منذ عام 2015.
- تحقق على نطاق واسع التكافؤ الجنساني في معدلات إكمال التعليم على جميع المستويات. لكن في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تكمل 88 شابة تعليمهن الثانوي «في الوقت المحدد»، بينما تكمل 79 شابة فقط تعليمهن بشكلٍ نهائي مقابل كل 100 شاب.
- تبقى تأثيرات فجوات الثروة في معدلات إكمال التعليم واسعة؛ إذ ما يزال احتمال إكمال الأطفال الأثرياء تعليمهم الثانوي أكبر بخمس مرات مقارنة بالأطفال الفقراء.
- يشغل الفتيان موقعاً متأخراً في القراءة مقارنة بالفتيات، ففي نهاية التعليم الإعدادي، يشغلون مواقع متأخرة أكثر في الدول ذات الدخل المتوسط، حيث يوجد 72 فتى كفؤ مقابل كل 100 فتاة، مقارنة بالدول ذات الدخل المرتفع حيث يوجد 88 فتى كفؤ مقابل كل 100 فتاة. ولا توجد فروق جوهرية كبيرة في الرياضيات بين الجنسين.
- يتلقى أقل من 20٪ من الأطفال في دول أفريقيا الناطقة باللغة الفرنسية تعليمهم بلغتهم الأم في نهاية المرحلة الابتدائية؛ وفي عددٍ قليلٍ من الدول حيث ازادت النسبة، قد يعود سبب ذلك إلى تربية عددٍ أكبر من الأطفال على التحدث باللغة الفرنسية في المنزل.

الفصل 12



المقصد 5.4

الإنصاف

بحلول عام 2030، القضاء على التفاوت في النوع الاجتماعي في التعليم، وضمان الوصول المتساوي إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك الأشخاص ذوو الاحتياجات الخاصة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في أوضاعٍ هشة

المؤشر العالمي

4-5-1 – *مؤشرات التكافؤ (أنثى/ذكر، ريفي/حضري، الشريحة الخُمسية الأدنى/الأعلى للثروة وغيرها مثل حالة ذوي الاحتياجات الخاصة والشعوب الأصلية والمتأثرة بالنزاعات، عندما تصبح البيانات متاحة) لجميع مؤشرات التعليم في هذه القائمة التي يمكن تجزئتها*

المؤشرات الموضوعية

4-5-2 – *النسبة المئوية للطلاب في التعليم الابتدائي الذين تكون لغتهم الأولى أو لغة المنزل هي لغة التدريس*
4-5-3 – *مدى قيام السياسات القائمة على صيغٍ صريحة بإعادة تخصيص موارد التعليم للسكان المحرومين*
4-5-4 – *نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم حسب مستوى التعليم ومصدر التمويل*
4-5-5 – *النسبة المئوية لمجموع المساعدات المخصصة للتعليم للبلدان الأقل نمواً*

يُعد الإنصاف من المفاهيم الراسخة في صياغة الهدف الرابع للتنمية المستدامة، وذلك بسبب إشارته إلى التعليم والفرص مدى الحياة «للجميع». كما يتضمن العديد من مقاصد الهدف الرابع للتنمية المستدامة موضوع العالمية، مثل المقصد 4-1 الذي يدعو الدول إلى ضمان «إكمال جميع الفتيان والفتيات» التعليم الأساسي والثانوي. تتمثل الغاية من مقصد التنمية المستدامة 4- 5 في زيادة التركيز على الحق الجوهري للجميع في التعليم، بصرف النظر عن خلفيتهم، مع الإشارة صراحةً إلى مسائل الجنسانية والإعاقة وأصالة الانتماء والتهميش. يُذكّر هذا المقصد الحكومات بضرورة اتخاذ الخطوات اللازمة لإزالة العوائق التي تحول دون تحقيق المساواة في فرص التعليم، بدءاً من الوصول إلى التعليم الرسمي وصولاً إلى جودة التعليم الذي توفره جميع المؤسسات التعليمية.

تشير الأدلة إلى حالة التراجع المستمر في التفاوتات العالمية من حيث عدد سنوات التعليم (Morrisson and Murtin, 2013). لكن، يجادل البعض أنّ ذلك يعكس في الأساس عملية يزداد فيها تشابه أنظمة التعليم بين الدول، وأنّ جوانب التفاوت داخل الدول أصبحت أكثر وضوحاً (Permanyer and Boertien, 2021).

يمثل المؤشر العالمي 4-5-1 لأهداف التنمية المستدامة مؤشر التكافؤ، أي نسبة قيمتين لأحد مؤشرات التعليم: القيمة التي حققتها مجموعة محرومة مقارنةً بمجموعة ذات امتياز. وهو يهدف إلى تتبع التفاوتات في المؤشرات العالمية السبعة للهدف الرابع للتنمية المستدامة، التي يمكن تصنيفها حسب الفئات الاجتماعية والديموغرافية: مستوى الحد الأدنى لكفاءة القراءة والرياضيات (4-1-1)، ومعدل الطلاب غير الملتحقين بالمدارس أو معدل الإكمال (4-1-2)، ونماء الطفل (4-2-1)، ومعدل المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (4-2-2)، ومعدل المشاركة في تعليم البالغين (4-3-1)،

الشكل 1.12:
على الصعيد العالمي، انخفض التفاوت الجنساني في معدلات الطلاب غير الملتحقين بالمدارس بشكلٍ كبير في السنوات الأخيرة
مؤشر التكافؤ الجنساني المعدل لمعدلات جميع غير الملتحقين بالمدارس، 2015-23



ملاحظة: يعد معدل غير الملتحقين بالمدارس مؤشراً سلبياً (أي كلما ارتفع مستواه كان مستوى التطور التعليمي أسوأ). بناءً على ذلك، تم عكس مؤشر التكافؤ ليتوافق مع العرف الذي ينص أنّ مؤشر التكافؤ أقل من 1 بالنسبة للفئات المحرومة.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig12_1
المصدر: قاعدة بيانات VIEW

ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (4-4-1)، ومعدل معرفة القراءة والكتابة (4-6-1).

من المهم ملاحظة حدود مؤشر التكافؤ كمقياس لعدم المساواة: عندما يتم تطبيقه على هذه المؤشرات، التي تتراوح قيمها كلها بين 0٪ و 100٪، يبدأ التفاوت بحكم تعريفه في التزايد تقريباً عند قيمٍ منخفضة للمؤشر، ليصل إلى ذروته عند نحو 50٪، ثم ينخفض كلما اقتربت الدولة من تحقيق نتائج عالمية لسكانها. بعبارةٍ أخرى، قد لا يعكس مؤشر التكافؤ بدقة مدى عدم المساواة في دولةٍ ما؛ وبدلاً من ذلك يكون أكثر فائدةً في إظهار إذا ما كانت دولة ما أكثر تفاوتاً من دولٍ أخرى ذات مستويات مماثلة من تطور التعليم.

حتى مع وجود مؤشر بسيط مثل مؤشر التكافؤ، لن تكون مقارنة عدم المساواة بين الدول وعلى مرّ الزمن بالأمر السهل. يمكن لتحليل عدم المساواة في التعليم على المستوى الوطني دراسة مجموعة خصائص ذات صلة بسياق دولةٍ ما، مثل اللغة والعرق، ولكن لا تعد هذه الخصائص قابلة للمقارنة بين الدول. حتى خصائص مثل الموقع والثروة يمكن أن تكون صعبة بسبب اختلاف تعريفاتها من بلد إلى آخر. تكون المقارنات أبسط ما يمكن حسب الجنس وأيضاً حسب الإعاقة منذ وضع التعريفات الدولية، مع أنّ الأحجام الصغيرة للعينات تجعل من الصعب التوصل إلى استنتاجات قوية بشأن الإعاقة.

”

يوجد تكافؤ جنساني شبه تام في معدل السكان غير الملتحقين بالمدارس

“

في حالة معدل السكان غير الملتحقين بالمدارس، الذي يُعرّف على جميع الأطفال والمراهقين والشباب في سن المدرسة (الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 17 عاماً تقريباً)، يوجد تكافؤ جنساني شبه تام، وهو إنجازٌ لوحظ حتى في وسط وجنوب آسيا، مع أنّ المنطقة تشمل أفغانستان، التي تحظر رسمياً التحاق الفتيات بالتعليم الثانوي. يوجد عدد أكبر من الفتيان غير ملتحقين بالمدارس مقارنة بالفتيات في ثلاثة أقاليم هي: شرق وجنوب شرق آسيا، وأوروبا وأميركا الشمالية، وأميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، إذ ساد اتجاهٌ من تزايد التفاوت؛ فقد ارتفع عدد الفتيان غير الملتحقين بالمدارس من 107 إلى 113 مقابل كل 100 فتاة غير ملتحقة بالمدارس. ومن المتوقع أن يمتثل الفتيان في الإقليم لمعايير ذكورية محددة، الأمر الذي يزيد من عزوفهم عن الدراسة (UNESCO, 2022). في المقابل، يوجد عددٌ أكبر من الفتيات غير الملتحقات بالمدارس مقارنة بالفتيان في الأقاليم الثلاثة الأخرى: شمال أفريقيا وغرب آسيا، وأوقيانوسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، على الرغم من تقلّص الفجوات بشكلٍ كبير منذ عام 2015، ففي أوقيانوسيا، انخفض عدد الفتيات غير الملتحقات بالمدارس من 118 إلى 108 مقابل كل 100 فتى غير ملتحق بالمدارس بين عامي 2015 و2023 **(الشكل 12-1)**.

”

يوجد تكافؤ جنساني في معدلات إكمال التعليم الابتدائي على مستوى العالم، لكن يزداد التفاوت في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

“

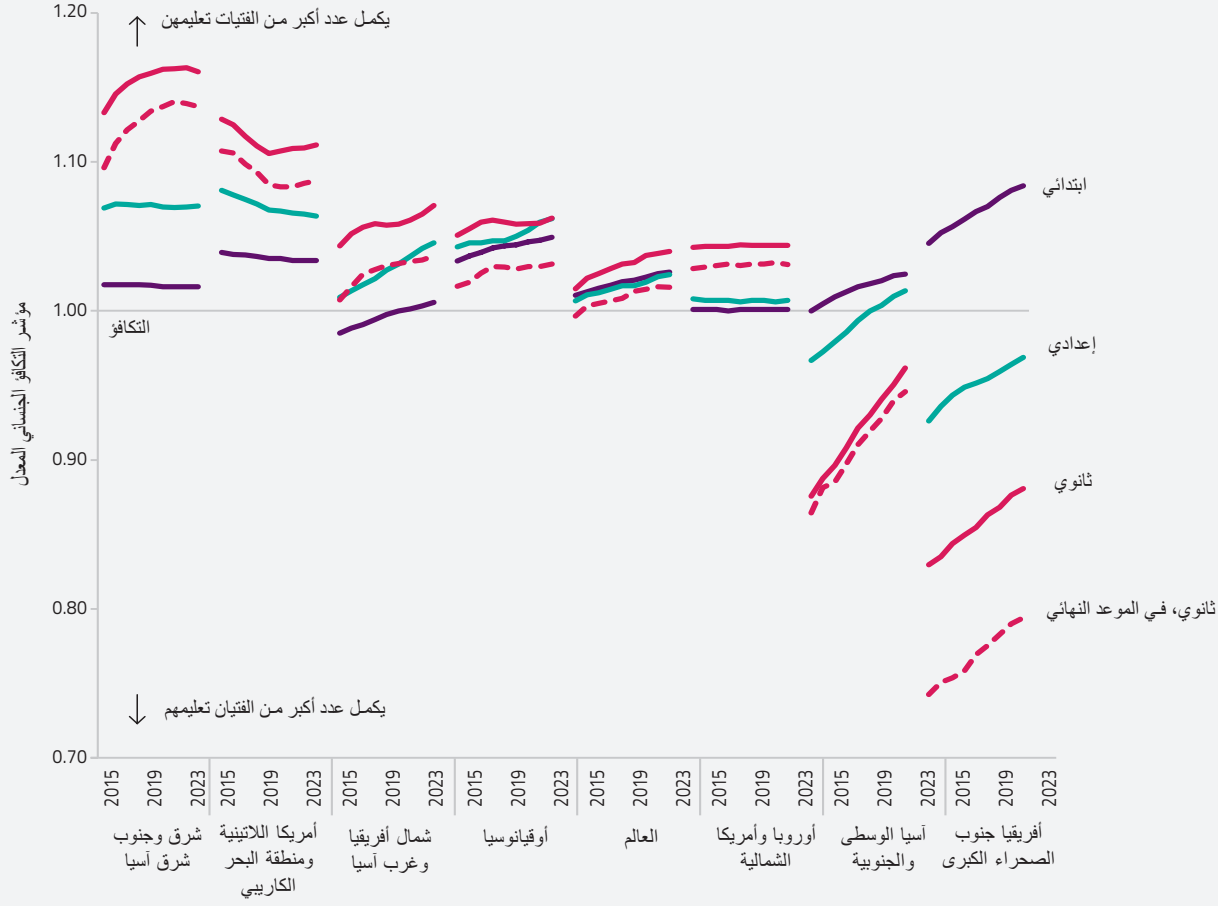
في حالة معدل إكمال الدراسة، تختلف مستويات التفاوت حسب المستوى التعليمي والإقليم. بشكلٍ عام، يوجد تكافؤ جنساني في التعليم الابتدائي، وهو ما يتسق مع حقيقة أنّ جميع المناطق حققت إكمال التعليم الابتدائي على نطاقٍ شبه شامل. ومع ذلك، كان التفاوت متزايداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛ إذ ارتفع عدد الفتيات اللاتي يكملن التعليم الابتدائي من 105 إلى 108 مقابل كل 100 فتى منذ عام 2015. يحتاج تفسير هذا الوضع، الذي قد يبدو غير بديهي، أن نتذكر أنّ معدل إكمال الدراسة يُحدد على أساس الفئة العمرية للأطفال الذين تزيد أعمارهم على سن التخرج بثلاث إلى خمس سنوات، وأنّ لدى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أعلى معدل للأطفال الذين تجاوزوا السن القانونية. تعكس حالة التفاوت المتزايد حقيقة أنّ عدداً متزايداً من الفتيات يتقدمن عبر الصفوف الدراسية من دون الحاجة إلى إعادة تلك الصفوف، ما يعني أنّ عدداً أكبر منهن يملن إلى إنهاء الدراسة الابتدائية «في الوقت المحدد» مقارنة بالفتيان. في الواقع، اقتربت الفتيات كثيراً من تحقيق التكافؤ في إكمال المرحلة الإعدادية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، إذ ارتفعت النسبة من 93 إلى 97 فتاة يكملن المرحلة الإعدادية مقابل كل 100 فتى من عام 2015 إلى عام 2023 **(الشكل 12-2)**.

يمكن أيضاً ملاحظة حقيقة كون الفتيات أكثر احتمالاً لإكمال التعليم الثانوي «في الوقت المحدد» مقارنة بالفتيان في مؤشرات التكافؤ الجنساني لمعدل الإكمال الرسمي ومعدل الإكمال كما هو معرّف بالنسبة للأفراد الشباب حتى لو كانوا أكبر بخمس سنوات من سن التخرج الرسمي. في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تكمل 88 شابة تعليمها الثانوي «في الوقت المحدد»، ولكن بشكلٍ نهائي، تكمل 79 شابة فقط هذا المستوى التعليمي مقابل كل 100 شاب. تواجه الشابات ضغوطاً لإنهاء دراستهن في وقت مبكر امتثالاً للمعايير الثقافية التي تتوقع منهن الزواج وإنجاب الأطفال في سن مبكرة. لم يُلاحظ التناقض الموصوف هنا، على سبيل المثال، في وسط وجنوب آسيا، إذ حدث تقدم سريع نحو تحقيق التكافؤ، ففي غضون ثماني سنوات، ارتفع عدد الشابات اللاتي أكملن المرحلة الثانوية من 88 إلى 96 مقابل كل 100 شاب.

يركز تحليلٌ إضافي لـ 35 من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط، تمثل أكثر من نصف عدد سكان العالم في سن الدراسة، على تطور مؤشرات التكافؤ حسب الموقع والثروة في ثلاث نقاط زمنية: 2012 و2017 و2022. وبسبب الطبيعة غير المتجانسة للبيانات، توفر قيم الوسيط لمؤشرات التكافؤ تمثيلاً أكثر دقة لاتجاهات عدم المساواة. لقد تحقق تقدمٌ كبير نحو سد الفجوة بين المناطق الحضرية والريفية.

الشكل 2.12:
حققت منطقة وسط وجنوب آسيا تقدماً أسرع في تحقيق التكافؤ الجنساني في إكمال التعليم الثانوي مقارنة بأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

مؤشر التكافؤ الجنساني المعدل لمعدل إكمال التعليم، حسب الإقليم، 2015-23



ملاحظة: تعد الدول قد حققت التكافؤ إذا تراوح مؤشر التكافؤ بين 0.97 و1.03.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig12_2
المصدر: قاعدة بيانات

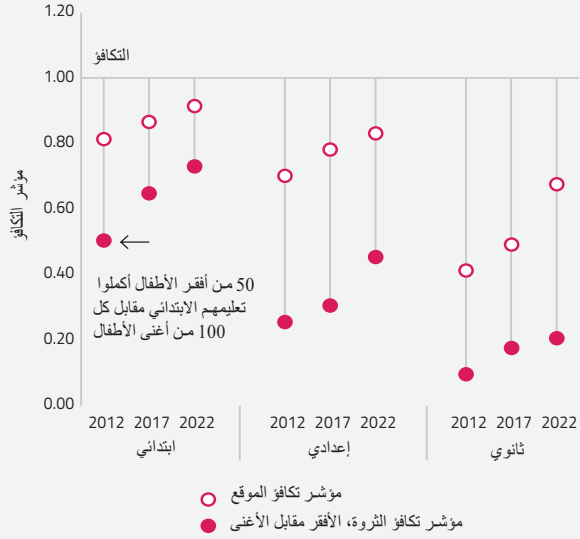
في التعليم الابتدائي، أكمل 81 شاباً ريفياً فقط دراستهم مقابل كل 100 شاب حضري في عام 2012؛ وبحلول عام 2022، تحسّن هذا المعدل إلى 92 طالباً ريفياً يكملون دراستهم مقابل كل 100 طالب حضري. وفي التعليم الثانوي، أكمل فقط 41 شاباً ريفياً دراستهم مقابل كل 100 شاب حضري في عام 2012، وتحسّن هذا المعدل عام 2022 إلى 67 طالباً ريفياً يكملون دراستهم مقابل كل 100 طالب حضري.

في المقابل، ما تزال توجد فجوة كبيرة بين أغنى 20٪ وأفقر 20٪ من الأطفال في جميع مستويات التعليم، ويُلاحظ حصول تحسنٍ كبير في التعليم الابتدائي، إذ ارتفع عدد الأطفال الأكثر فقراً الذين يكملون تعليمهم الابتدائي مقابل كل 100 من الأطفال الأكثر ثراءً من 50 في عام 2012 إلى 73 في عام 2022.

لكن في مرحلة التعليم الثانوي، لا يزال احتمال إكمال الأطفال الأكثر ثراءً لهذا المستوى من التعليم أكبر بخمسة أضعاف من الأطفال الأكثر فقراً **(الشكل 12-3)**.

أما فيما يتعلق بمتحصلات التعلّم، فقد أظهرت نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلاب لعام 2022 (PISA) تفاوتاً حسب الجنس والوضع الاجتماعي والاقتصادي في نسبة المراهقين في سن الدراسة الإعدادية الذين يحققون مستوى الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات. بالنسبة للدولة الوسيطة التي شاركت في التقييم، حقق 87 ذكراً فقط مقابل كل 100 أنثى مستوى الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة. وأما في الرياضيات، فتحقق تكافؤٌ ظاهري.

الشكل 3.12:
تمكن السكان المحرومون من اللحاق بأقرانهم في إكمال كل مستوىً تعليمي
مؤشر التكافؤ لمعدل إكمال الدراسة، دول ذات دخل منخفض ومتوسط، 2012 و2017 و2022



ملاحظة: يشتمل التحليل على 35 دولةً تمتلك مشاهدات في تلك السنوات أو حولها.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig12_3
المصدر: قاعدة بيانات WIDE

يبدو التفاوت الجنساني أعلى في الدول ذات الدخل المتوسط، إذ يحقق 72 من الفتيان فقط مستوى الحد الأدنى للكفاءة مقابل كل 100 فتاة، مقارنة بالدول ذات الدخل المرتفع، إذ تبلغ قيمة الوسيط 88 فتىً مقابل كل 100 فتاة **(الشكل 12-4a)**. وفي الرياضيات، بينما تحقق التكافؤ بالمتوسط في الدول ذات الدخل المتوسط والمرتفع، فإنّ التكافؤ هو القاعدة العامة في الدول ذات الدخل المرتفع، وتتفاوت أوضاع الدول ذات الدخل المتوسط، إذ تتراوح من التفاوت على حساب الفتيات في دول أمريكا اللاتينية، مثل كوستاريكا وغواتيمالا وباراغواي، إلى التفاوت على حساب الفتيان في مجموعة من الدول، بما في ذلك ألبانيا وجامايكا ودولة فلسطين والفلبين، وبشكلٍ عام، تتفوق الفتيات على الفتيان في الدول العربية. من بين العوامل المهمة التي تسهم في هذه الحالة من التفاوت يبرز الانخفاض في توقعات التحصيل الأكاديمي للفتيان (UNESCO, 2022). إضافةً إلى ذلك، تبين أن الانتشار الواسع للمدارس غير المختلطة يحض على التعلّم (Almasri et al., 2023). في الواقع، يمكن لتركيب المدارس والصفوف الدراسية أن يؤثر في تحصيل الطلاب، ومتحصلات التعلّم **(المحور 12-1)**.

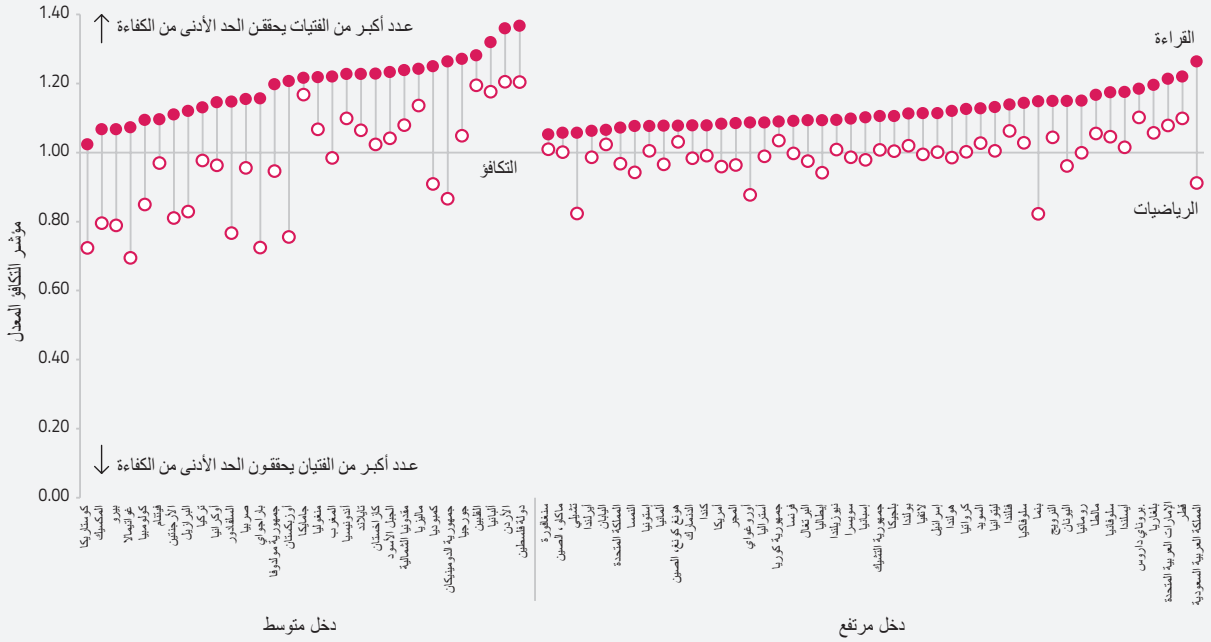
يؤثر الوضع الاجتماعي والاقتصادي في التفاوت الأكاديمي بشكلٍ أكبر من العامل الجنساني. ففي القراءة، يصل فقط 54 طالباً من الخُمس الأدنى إلى مستوى الحد الأدنى للكفاءة مقابل كل 100 طالب من الخُمس الأعلى؛ وفي الرياضيات، يصل المعدل إلى 47 لكل 100 طالب. وتبدو هذه الفجوات في الرياضيات حسب مستوى الثروة أكثر وضوحاً خاصةً في الدول ذات الدخل المتوسط، إذ يصل 32 طالباً فقط من الخُمس الأدنى إلى مستوى الحد الأدنى للكفاءة لكل 100 طالب من الخُمس الأعلى. في المقابل، في الدول ذات الدخل المرتفع، يحقق 55 من الطلاب الأكثر فقراً مستوى الحد الأدنى للكفاءة مقابل كل 100 من أقرانهم الأكثر ثراءً **(الشكل 12-4b)**.

> يؤثر الوضع الاجتماعي والاقتصادي في التفاوت الأكاديمي بشكلٍ أكبر من العامل الجنساني

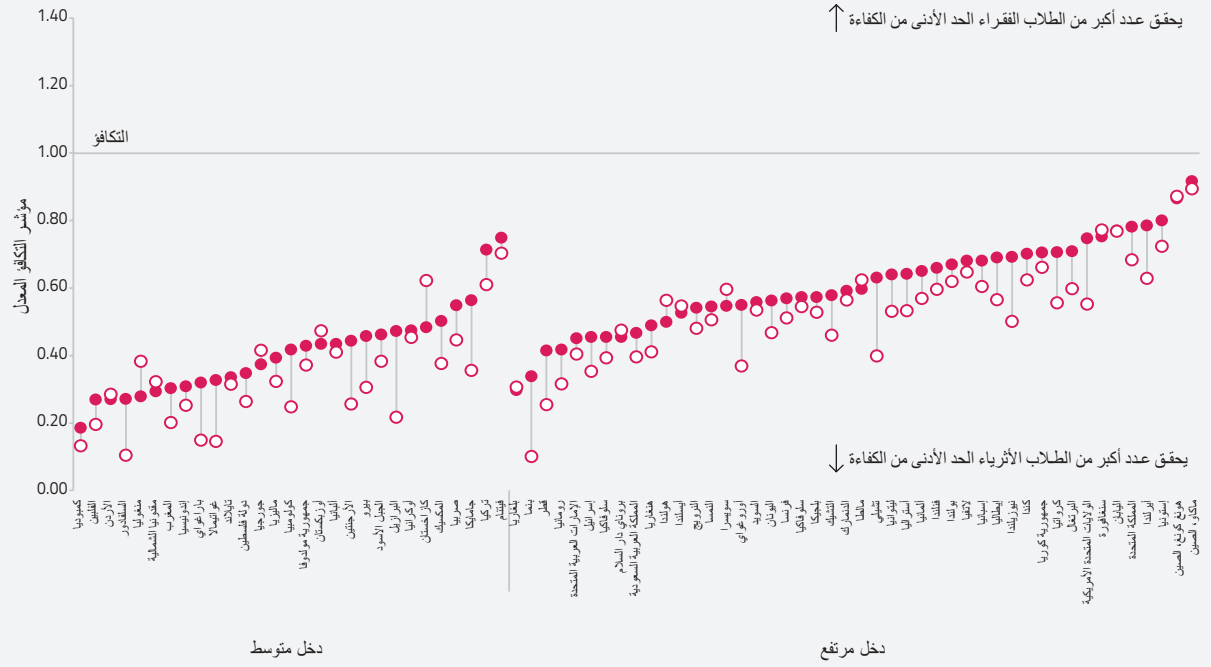
يصبح التفاوت حسب مستوى الثروة واسعاً على نحوٍ خاص في معدلات محو الأمية، بما في ذلك الدول ذات الدخل المنخفض. ففي عينةٍ مكونة من 30 دولة من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط، وُجد أنّ 53 من الذكور البالغين من أفقر 20٪ من الأسر يمكنهم قراءة جملة بسيطة مقابل كل 100 من الذكور من أغنى 20٪ من الأسر القادرين على ذلك. وفي حالة النساء، كان المعدل 38 لكل 100. في جمهورية أفريقيا الوسطى، كان 37 من الذكور البالغين من أفقر 20% من الأسر ملمين بالقراءة والكتابة مقابل كل 100 من الذكور من أغنى 20٪ من الأسر، في حين كان المعدل بين النساء 5 فقط لكل 100. ويتكرر الأمر نفسه في بنين وبوركينا فاسو وتشاد وساحل العاج ونيجيريا والسنغال وسيراليون، إذ لم يتجاوز عدد النساء اللواتي يمكنهن القراءة من الخُمس الأقفر 15 أنثى مقابل كل 100 امرأة من أغنى النساء اللاتي يمكنهن فعل ذلك. تتمثل إحدى التحديات الرئيسة التي تواجه هذه الدول في غرب أفريقيا بالتنوع اللغوي ولغة التدريس **(الإطار 12-1)**.

الشكل 4.12:
التباين الجنساني في القراءة، الذي يكون بالنسبة للفتيان المحرومين، أكثر وضوحاً في الدول ذات الدخل المتوسط مقارنة بالدول ذات الدخل المرتفع
مؤشر التكافؤ الجنساني المعدل للأفراد بعمر 15 عاماً الذين يصلون إلى مستويات الحد الأدنى للكفاءة في الرياضيات والقراءة، 2022

أ- العامل الجنساني، الفتيات مقابل الفتيان



ب- الثروة، الأفقر مقابل الأغنى



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig12_4
المصدر: مجموعة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء استناداً إلى نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA) لعام 2022

الإطار 1.12:

يوجد تباين كبير على الصعيد العالمي في مدى تعليم الأطفال بلغتهم الأصلية

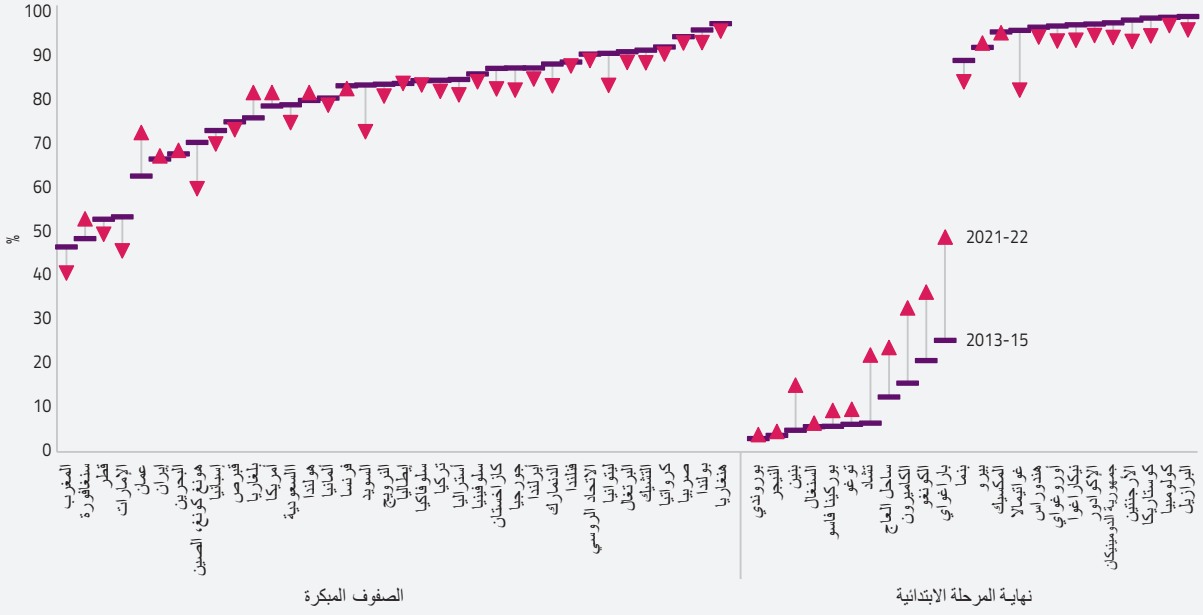
يتطلب خلق بيئةٍ وصفوف دراسية شاملة ارتباطاً وثيقاً مع بيئات الطلاب الأصلية، وتمثل مواءمة لغة التدريس مع لغة الطلاب الأصلية أحد العوامل الرئيسة في هذه العملية (Nag et al., 2019)، إذ تعد هذه المواءمة حاسمةً على نحوٍ خاص في المناطق المتنوعة لغوياً مثل أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا وجنوب شرق آسيا وأوقيانوسيا (UNESCO, 2024).

يُعد تعليم الأطفال بلغتهم الأصلية في أثناء السنوات الأولى مفيداً بشكل خاص لتطوير المهارات المعرفية في مجالات الحساب وحل المشكلات. وإدراكاً لأهمية هذه القضية، يرصد المؤشر الموضوعي 4-5-2 لأهداف التنمية المستدامة النسبة المئوية للطلاب في الصفوف الأولى، وفي نهاية المرحلة الابتدائية الذين يستخدمون لغتهم الأولى أو لغتهم الأصلية في التدريس. تأتي هذه البيانات غالباً من عمليات تقييم التعلم، مع الإشارة إلى أنّ معظم الدول التي تقدم بيانات عن لغة التدريس في مراحل مبكرة هي دولٌ غنية، ولذلك فهي لا تمثل العالم. من بين هذه الدول التي تتوفر لها بيانات، بلغت النسبة المئوية الوسيطة للأطفال الذين يتلقون التعليم بلغتهم الأصلية 84٪ قريباً من عام 2015، مع انخفاض الرقم قليلاً إلى 82٪ بحلول عام 2022، وهو ما يعكس على الأرجح تأثير عمليات الهجرة **(الشكل 12-5)**، فقد شهدت السويد، التي بلغ فيها الانخفاض 11 نقطة مئوية، تدفقاً كبيراً للمهاجرين في السنوات الأخيرة. وفي حين يُستشهد بالسويد غالباً بوصفها نموذجاً دولي لتطوير برامج الطفولة المبكرة التي تراعي جوانب التنوع، ما يزال يوجد مجال للمزيد من العمل من أجل وضع خططٍ فردية لتعلّم اللغات (Cerna et al., 2019).

الشكل 5.12:

في السنوات الأخيرة، حصل انخفاضٌ طفيف في نسبة طلاب الصفوف الأولى الذين يتلقون التدريس بلغتهم الأصلية

النسبة المئوية للطلاب الذين لغتهم الأولى أو لغتهم الأصلية هي لغة التعليم، 22/2021–15/2013



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig12_5

المصدر: قاعدة بيانات UIS

يبلّغ عددٌ أقل من الدول عن البيانات في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، إذ تنقسم تلك البيانات بشكلٍ كبير بين الدول الأفريقية الناطقة باللغة الفرنسية ودول أمريكية اللاتينية، وذلك بالاستناد إلى تقييمين إقليميين. يتلقى أقل من 20٪ من الأطفال في أفريقيا تعليمهم بلغتهم الأصلية، مقارنةً بأكثر من 90٪ في معظم دول أمريكا اللاتينية باستثناء غواتيمالا وباراغواي وبيرو (World Bank, 2021). أظهرت دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بما في ذلك الكاميرون وتشاد والكونغو وساحل العاج، أكبر زيادة في نسبة الطلاب الذين يتلقون تعليمهم بلغتهم الأصلية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. ولكن، قد لا يعكس ذلك نجاح إدخال لغات الطلاب في المناهج الدراسية. وإنما استمرار الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية، والزواج المختلط بين المجموعات العرقية المختلفة ما يعني أنّه من المرجح أن يكبر الأطفال وهم يتحدثون اللغة الفرنسية.

المحور 1.12. يؤثر الأقران في متحصلات التعليم الفردية

تمثل الكفاءة الفردية المثل الأعلى الذي يقع في صميم التحصيل التعليمي، ومع ذلك، لا يعتمد الإنجاز فقط على أداء الطالب، بل أيضاً على خصائص وسلوك الفئة الاجتماعية من حوله. لا يمتلك الطلاب سوى سلطةٍ محدودة بشأن إقرار تركيبة صفوفهم الدراسية. لكن، يمكن أن يكون لتركيب الفئات الاجتماعية تأثيرٌ كبير في تحصيل الطلاب ومساراتهم التعليمية وغيرها من المتحصلات ذات الصلة. لذا، يحتاج مخططو التعليم إلى فهم كيفية تأثير تركيب هذه الفئات الاجتماعية في متحصلات الطلاب، وتحديد الإجراءات التي يمكن اتخاذها للتخفيف من أي تأثيرٍ ضار لها.

يتناول مصطلح «تأثير الأقران» العلاقة بين أي نتيجةٍ فردية وخصائص وسلوكيات الآخرين في المجموعة المرجعية لهذا الفرد (Kline and Tamer, 2012). في سياسات التعليم، تشير تأثيرات الأقران إلى مدى ارتباط التعلّم أو متحصلات التعليم الأخرى ذات الصلة بأقران الطالب في الصف الدراسي أو المدرسة أو بالأسرة أو بالجوار (Barrios-Fernandez, 2023). كما قد يكون لتأثيرات الأقران تداعياتٌ على الأداء الأكاديمي (Sacerdote، 2011)، والمسارات التعليمية (Bursztyn et al.، 2019)، والمهارات الاجتماعية والعاطفية (Shure، 2021)، والمكونات السلوكية مثل سوء السلوك والتهرّب من المدرسة (Bennett and Bergman، 2021) وجرائم البالغين (Eren et al.، 2022).

أظهرت الدراسات أنّ لخصائص الأقران (مثل القدرة والعامل الجنساني وحالة الهجرة والعرق والوضع الاجتماعي والاقتصادي) أثراً في التحصيل الأكاديمي للطلاب (Barrios-Fernandez, 2023). فقد بيّنت دراسة أجريت في هولندا ارتفاع درجات الطلاب من ذوي القدرات المنخفضة والمتوسطة الذين تمّ توزيعهم على مجموعات تعليمية مع أقران ذوي قدراتٍ مماثلة (Booij et al., 2017). وتمّ تحديد تأثيرات الأقران في مستويات التعليم العالي أيضاً (Barrios-Fernandez, 2023). كما توصلت دراسة أجريت على كليات العلوم الاقتصادية في اليونان إلى أنّ ارتفاع نسبة الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض يُضعف الأداء الأكاديمي لكلٍّ من الطلاب ذوي التحصيل العالي والمنخفض (Genakos and Kyrkopoulou, 2023). وفيما يتعلق بالمتحصلات غير الأكاديمية، توصلت دراسةٌ أجريت في السلفادور إلى أنّ عدم تجانس مجموعات الأقران يساعد في الحدّ من العنف في المدارس (Dinarte, 2024). ووجدت دراسةٌ أجريت في مدارس إعدادية في مقاطعتين في الصين إلى أنّ تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب قدراتهم قد قلّل من مستوى القلق من الرياضيات لدى الطلاب ذوي الأداء العالي (Gupta et al., 2023).

من المهم ملاحظة الارتباط الوثيق لتأثيرات الأقران مع السياق (Paloyo, 2020)، وقد تختلف استجابة الطالب لخصائص أقرانه حسب نوع الخاصية. كما قد تختلف أيضاً تأثيرات الأقران حسب خصائص الفرد، مثل العامل الجنساني والعرق (Patacchini et al., 2017).

وجدت دراسةٌ أجريت في المدارس الثانوية الإنكليزية تحسّن استفادة الفتيات من وجودهن مع الطلاب المتفوقين أكاديمياً مقارنةً بالفتيان (Lavy et al., 2012). وفي ولاية تكساس الأمريكية، تبين أنّ زيادة تركيز الطلاب السود في الصفين الخامس والسابع أدت إلى تدهور النتائج الأكاديمية للطلاب السود، لكن لم يكن لذلك أي أثرفي المتحصلات الأكاديمية للطلاب البيض (Hanushek et al., 2009). ليست النتائج حاسمةً بالنسبة للطلاب المهاجرين، إذ أشارت بعض الدراسات أنّ زيادة نسبة الطلاب المهاجرين قد يؤثر سلباً في كلٍّ من المهاجرين وغير المهاجرين، في حين لم تجد دراساتٌ أخرى مثل هذا التأثير أو أنها تؤثر فقط في الطلاب المهاجرين (OECD, 2023).

”

ترتبط تأثيرات الأقران بشكلٍ وثيق مع السياق

“

قد تتضمن تأثيرات الأقران عوامل تصنيف متعددة (على سبيل المثال حسب القدرة والعامل الجنساني وحالة الهجرة والعرق والوضع الاجتماعي والاقتصادي) تؤثر في متحصلاتٍ متعددة (مثل التحصيل الدراسي ومسارات التعليم والتهرّب من المدرسة). بالتالي، وعلى الرغم من دراسة تأثيرات الأقران على نطاق واسع، فإنّ حجم الأثر يختلف كثيراً اعتمادًا على السياق والمتحصلات والخصائص والسلوكيات المُقاسة (Barrios-Fernandez, 2023).

وبالرغم من تباين هذه النتائج، يوجد إجماعٌ عام على أنّ لتأثيرات الأقران أثراً في متحصلات الطلاب، وبالتالي فهي تمثّل تحدياً للسياسات. فإذا كان لتأثيرات الأقران أثر إيجابي في متحصلات الطلاب، عندئذٍ يمكن دمجها في تصميم السياسة لتعزيز تأثير البرامج التعليمية. على النقيض من ذلك، إذا كانت تأثيرات الأقران ترتبط سلباً بمتحصلات الطلاب، يصبح ضرورياً معالجتها لفك تشابك أوجه عدم المساواة في مسارات التعليم عبر مختلف الفئات الاجتماعية (Barrios-Fernandez, 2023).

وهكذا، تؤدي آليات السياسة المدرسية التي تؤثر في تجميع الطلاب وتركيزهم في الصفوف الدراسية دوراً محورياً في تشكيل هذا التأثير. يمكن أن تتخذ زيادة تركيز الطلاب شكلاً عمودياً يتم بموجبه توزيع الطلاب من العمر نفسه على مستويات دراسية مختلفة؛ وذلك بسبب إعادة الصف أو تفاوت فرص الوصول إلى التعليم ما قبل الابتدائي. ويشير تركيز الطلاب الأفقي إلى توزيع الطلاب ذوي القدرات والسلوكيات والاهتمامات المختلفة على مدارس أو برامج أو صفوف دراسية مختلفة من أجل تحسين تكييف التعليم مع احتياجاتهم الخاصة. يُطلق على تركيز الطلاب وفصلهم وفقاً لخاصية أو سلوك أو قدرة ملحوظة اسم «الفصل» عندما يحدث ذلك على مستوى المدرسة. وعندما تتم العملية نفسها بين البرامج (مثلاً البرامج المهنية والأكاديمية)، يشار إليها عادة باسم

«التتبع»، في حين يطلق على تركيز الطلاب داخل الصف نفسه اسم «تجميع القدرات» (OECD, 2023b).

يعني تجميع الطلاب وتركيزهم حسب القدرة، أيضاً فصلهم وتركيزهم حسب خصائص أخرى (مثلاً، الحالة الاجتماعية والاقتصادية، وحالة الهجرة والعامل الجنساني). وبالفعل، فقد أظهرت الأدلة أنه كلما كان النظام المدرسي أكثر تدرجاً، زاد احتمال وضع الطلاب المحرومين في بيئات تعليمية أقل توجّهاً من الناحية الأكاديمية وأقل تطلباً (OECD, 2023b).

يُظهر تحليل بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA لعام 2022 أنّه لا يبدو أنّ تجميع الطلاب وتركيزهم يرتبطان مباشرةً بمتوسط الدرجات في الرياضيات، ولكنهما يرتبطان بالعدالة الاجتماعية والاقتصادية الكلية (أي تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية في التحصيل). توجد علاقة سلبية بين العدالة الاجتماعية والاقتصادية، ومؤشر برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2022 لعزل للطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، الذي يقيس درجة عزل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في الرياضيات عن المجموعات الأخرى، فكلما ارتفعت قيمة المؤشر، زادت درجة العزلة. وكلما ارتفعت قيمة مؤشر العزل، تراجع مستوى العدالة الاجتماعية والاقتصادية؛ وبالتالي كانت العلاقة أقوى بين الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطالب وتحصيله **(الشكل 12-6)**.

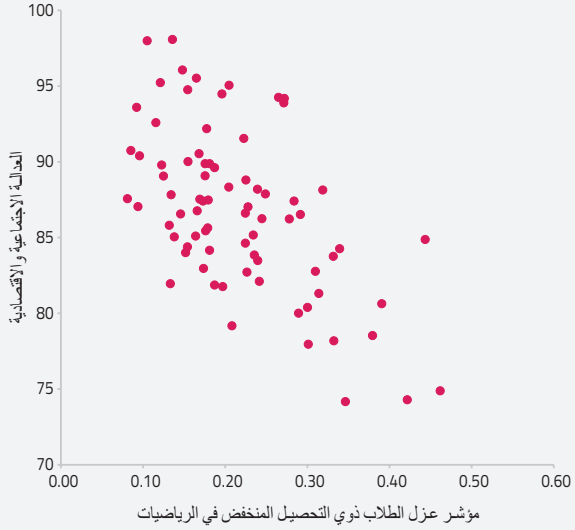
أصبح كثيرٌ من أنظمة التعليم أكثر وعياً بمخاطر التتبع المحتملة على العدالة والمساواة في التعليم، فقد أظهرت نيوزيلندا مستوياتٍ عالية باضطراد من التتبع في نظامها التعليمي، ما أثر سلباً في مسارات تعليم سكان الماوري. طورت وزارة التربية، بالتعاون مع منظمة المجتمع المدني توكونا تي راكي Tokona te Raki، خطة كوكيريهيا Kōkirihia لإنهاء التتبع من خلال ثلاثة مكونات هي: زيادة الوعي، وعرض بدائل للتتبع، ومطالبة المنظمات في قطاع التعليم باتخاذ الإجراءات اللازمة. يتمثل أحد التدابير الملموسة المتخذة بدمج ممارساتٍ شاملة في المنهاج الدراسي الأساسي للممارسة والمنهاج الدراسي النيوزيلندي، وذلك من أجل تطوير منهاج دراسي شامل يُغني عن الحاجة إلى فصل الطلاب حسب القدرة. ومنذ بدء تنفيذ هذه المبادرات، انخفضت النسبة المئوية للطلاب بعمر 15 عاماً الملتحقين بمدارس يتم فيها تجميع الطلاب حسب القدرة بـ 23 نقطة مئوية. أما الهدف فهو الانتهاء من التتبع بحلول عام 2030 في نظام التعليم في نيوزيلندا (OECD, 2023b).

أظهر مسح في البلديات السويدية كيفية قيام المشرفين على المدارس بتطوير إستراتيجيات مختلفة لمواجهة الآثار السلبية للفصل في المدارس (Trumberg et al., 2024). تتمثل إحدى هذه الإستراتيجيات في التعزيزات، التي تشتمل على تقديم دعم إضافي للمدارس في

الشكل 6.12:

يكون تأثير الخلفية الاجتماعية والاقتصادية أكبر في المدارس ذات التجمّع الكبير من الطلاب ذوي التحصيل المنخفض

مؤشر عزل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والعدالة الاجتماعية والاقتصادية، 2022



ملاحظة: يقيس مؤشر العزل مدى عزل مجموعة من الطلاب (مثل الطلاب المحرومين) عن جميع الطلاب الآخرين (مثل الطلاب غير المحرومين) بناءً على المدارس التي يلتحقون بها، وتتراوح قيمته من 0 (التعرض الكامل لمجموعات أخرى) إلى 1 (العزل الكامل). يتم قياس العدالة الاجتماعية والاقتصادية في التعلم بنسبة التباين في أداء الطلاب التي لا تفسرها الاختلافات في الوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلاب. وتشير النسبة المئوية الأعلى إلى المزيد من العدالة.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig12_6

المصدر: OECD (2023b)

المناطق المحرومة. تتمثل الإستراتيجية الثانية في مبادرات التشتيت، التي تشتمل على تشتيت الطلاب على مدارس مختلفة لتكوين هياكل طلابية أكثر تنوعاً. في السويد، قامت مبادرات التشتيت الملموسة على إعادة ترسيم مناطق استقطاب الطلاب أو نقلهم بالحافلات إلى مدارس أخرى غير تلك الأقرب إليهم. أخيراً، توجد إستراتيجية ثالثة، وإن كانت أقل شيوعاً، وهي الدمج، إذ تغلق السلطات البلدية مدرستين أو أكثر وتفتح مدرسة جديدة لضمان زيادة تنويع التركيب الطلابي.

هل ستؤدي جميع أنواع تجميع الطلاب أو تركيزهم حتماً إلى نتائج سلبية وغير متكافئة؟ ليس بالضرورة، لأنه من المهم أيضاً أن نراعي مدى فعالية جودة الصفوف الدراسية، إذ يسمح تجميع الطلاب ذوي مستوى القدرات نفسه للمعلمين تكييف عملية التدريس بما يتناسب مع احتياجاتهم، الأمر الذي قد يعود بالنفع على الطلاب ذوي التحصيل المنخفض. وجدت دراسة أجريت على 121 مدرسة ابتدائية في كينيا أنّه على الرغم من استفادة جميع الطلاب من

أقرانهم ذوي التحصيل العالي، فقد أفاد التتبع الطلاب ذوي التحصيل المنخفض كونه مكّن المعلمين من التدريس بما يتناسب مع مستواهم (Duflo et al., 2011).

تستحق آليات تأثير الأقران وعلاقتها بفعالية التعليم الاهتمام (Barrios-Fernandez, 2023). من المهم أيضاً الاعتراف بأنّ مسببات التدرّج والفصل والتركيز قد تكون هيكلية. فعدم المساواة في الدخل، والفصل السكني، والسياسات المدرسية الراسخة بشأن الاختيار والانتقاء، وحجم قطاع المدارس الخاصة تمثل عوامل تدعم تخصيص الطلاب وتركيزهم كقوىً هيكلية. وبناء عليه(، من الضروري أن يكون صانعو السياسات أكثر تشدداً في وضع توصيات السياسات المعنية بهذا المجال من أجل تعزيز المساواة وغيرها (Gutiérrez et al., 2020).



يهاجر سنوياً الملايين من سكان الأرياف في الصين إلى المدن بحثاً عن عمل. يفتقر معظمهم إلى المهارات اللازمة لكسب عيشٍ كريم. تشونغتشينغ، الصين.

مصدر الصورة:
Li Wenyong / World Bank*

الرسائل الرئيسة

- تفصح البيانات المتاحة عن إحراز تقدمٍ واضح عبر الزمن، يرافقه ارتفاع معدلات معرفة القراءة والكتابة (محو الأمية القرائية) بين جيل الشباب في جميع أنحاء العالم. ففي موزمبيق، حيث تأتي بيانات جميع الفئات العمرية من مسح ميزانية الأسرة، يبلغ معدل معرفة القراءة والكتابة بين السكان البالغين (56٪) وهو ما يقترب من ضعف معدل معرفة القراءة والكتابة بين السكان المسنين (29٪).
- تتضاءل الفروقات من حيث الجنسانية والدخل والموقع مع ارتفاع معدلات معرفة القراءة والكتابة، ففي نيبال، يوجد 24 امرأة مسنة فقط تعرف القراءة والكتابة مقابل كل 100 رجل مسن. ويصل هذا الرقم إلى 73٪ لمن تتراوح أعمارهم بين 25 و64 عاماً، وقد تحقق مستوى التكافؤ عند من تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً.
- لكن، ما يزال يوجد جيوبٌ من الحرمان حتى في الدول التي تتمتع بشكلٍ عام بمستويات مرتفعة من معرفة القراءة والكتابة، ففي البيرو، في حين يعرف 95٪ من البالغين القراءة والكتابة، فإنّ 78٪ فقط من النساء في المناطق الريفية يعرفن القراءة والكتابة.
- ماتزال برامج محو الأمية للأسر التي تشمل الأطفال وآباءهم داخل المنازل، والمجتمعات المحلية تتمتع بأهميةٍ أكبر من أي وقتٍ مضى، ويمكن أن يترتب عليها فوائد متعددة، كما يمكن أن تستهدف هذه البرامج الأسر المهاجرة من خلال تقديم الدعم اللغوي، أو تستهدف مجموعات مثل النساء أو الأمهات ذوات الاحتياجات الخاصة.
- تحتاج برامج محو الأمية الأُسرية الفعالة إلى معالجة قضايا التصميم والتنفيذ المختلفة مثل تحفيز المشاركة، وتوفير الموارد، وضمان ملاءمة المحتوى، ففي إثيوبيا، وُضعت كتبٌ إلكترونية خاصة بالمناطق الريفية متعددة اللغات لتشجيع القراءة بين الأسر عبر المكتبات المجتمعية؛ إذ يقوم أمناء المكتبات بتسهيل عمل الواجبات المنزلية.

الفصل 13



المقصد 6.4

محو أمية الشباب والبالغين

بحلول عام 2030، ضمان أن يُلم جميع الشباب ونسبة كبيرة من البالغين، رجالاً ونساءً، بالقراءة والكتابة والحساب

المؤشر العالمي

4-6-1 – النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معينة الذين يحققون على الأقل مستوى ثابتاً من المهارة في تصنيفاتٍ وظيفية تتضمن (أ) معرفة القراءة والكتابة و(ب) مهارات الحساب، حسب الجنس

المؤشرات الموضوعية

4-6-2 – *معدل محو أمية الشباب/البالغين*

4-6-3 – *معدل مشاركة الشباب/البالغين الأميين في برامج محو الأمية*

يدعو المقصد 4-6 لأهداف التنمية المستدامة إلى تمكين الشباب والبالغين من تحقيق معرفة القراءة والكتابة والحساب، إذ يرصد المؤشر العالمي 4-6-1«النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معينة، الذين يحققون على الأقل مستوى ثابتاً من المهارة في تصنيفاتٍ وظيفية تتضمن (أ) معرفة القراءة والكتابة و(ب) مهارات الحساب، حسب الجنس». يعكس هذا المؤشر الفهم المتنامي بأنّه يتعين قياس مهارات القراءة والكتابة والحساب على أساس سلسلة متصلة تعترف بمستويات متعددة من الكفاءة. يُعد أمراً صعباً ومكلفاً رصد هذا المؤشر، كونه يتطلّب إجراء مسوحات تقييم مباشر لمهارات السكان، تمثّل المصدر الرئيس لبيانات هذا المؤشر في مسح برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين (PIAAC)، الذي شمل 39 دولةً من الدول ذات الدخل المرتفع والمتوسط الأعلى بين عامي 2011 و2017. وتمّ العمل على جمع البيانات لدورة جديدة في المدة 2022-2023 لـ 31 دولةً. لكن حتى مع أحدث البيانات، التي ستُصدر في كانون الأول 2024، ستظل التغطية منخفضة؛ وهذا ما دفع إلى طلب استبدال هذا المؤشر في المراجعة الشاملة لإطار رصد أهداف التنمية المستدامة لعام 2025.

يتمثل البديل الوحيد لاستبدال المؤشر العالمي 4-6-1 بالمؤشر المواضيعي 4-6-2، وهو معدل محو أمية الشباب والبالغين الذي يتمتع بتغطية أعلى بكثير، وبعملية راسخة لجمع البيانات. تُعرّف معرفة القراءة والكتابة|محو الأمية في هذا المؤشر بأنّها «القدرة على قراءة وكتابة جملة قصيرة وبسيطة حول حياة الفرد اليومية مع فهمها»، ويؤكد هذا التعريف على «محو الأمية الأساسية؛ مركزاً على مهارتين جوهريتين هما القراءة والكتابة» (UNESCO, 2024). تعود عملية رصد معرفة القراءة والكتابة إلى التمييز الثنائي التقليدي بين المتعلم وغير المتعلم، ويتجاهل مجال الحساب.

يجمع معهد اليونسكو للإحصاء البيانات من مصادر متعددة للإبلاغ عن المؤشر 4-6-2، بما في ذلك تعدادات السكان والمسوحات الأسرية ومسوحات قوة العمل. ومع أنّ جمع البيانات يتم عادةً من خلال التصريح الذاتي، أو تصريح الأسرة (على سبيل المثال، هل أنت متعلم؟ هل تستطيع قراءة وكتابة جملة بسيطة؟)، فقد تضمنت بعض المسوحات، مثل المسوحات الديموغرافية والصحية والمسوحات العنقودية متعددة المؤشرات تقييماتٍ مباشرة بسيطة تطلب من المشاركين قراءة وكتابة جملة بسيطة. يتم الإبلاغ عن البيانات من هذه المصادر في سنتها المرجعية، ولكنها تُستخدم أيضاً في تقدير معدلات محو الأمية في سنوات أخرى وذلك باستخدام نموذج الإسقاطات العالمي لمحو الأمية حسب العمر. ومن أجل توقّع معدلات محو الأمية، يستخدم هذا النموذج أنماطاً محددة حسب العمر والجنس مع افتراض ثبات معرفة القراءة والكتابة بعد سن الخامسة عشرة (Lutz and Scherbov, 2006).

إنّ القدرة على المقارنة بين هذه المصادر المختلفة محدودة لعدة أسباب: أولاً- من المرجح أن تكون معدلات الأمية المستندة إلى التقييمات أقل من تلك القائمة على التصريح الذاتي. ثانياً- تتفاوت تقييمات معرفة القراءة والكتابة المستمدة من الدراسات الاستقصائية الوطنية في درجة صعوبتها.

على سبيل المثال، في جمهورية الكونغو الديمقراطية، يُطلب من المشاركين قراءة نصٍ قصير، وكتابة حرف واحد فقط، بينما في كمبوديا، يتعين عليهم قراءة وكتابة رسالة بسيطة. إضافةً إلى ذلك، تسمح بعض المسوحات للمستجيبين بالقراءة أو الكتابة بأي لغةٍ، في حين يفرض البعض الآخر لغةً واحدة. أخيراً، توجد اختلافات في كيفية مقاربة مسوحات التصريح الذاتي للعلاقة بين التعليم المدرسي ومعرفة القراءة والكتابة. ففي تشيلي، يُصنّف المسح الوطني السكان الذين تلقوا ما لا يقل عن عامين من التعليم المدرسي أنهم يعرفون القراءة والكتابة. بينما في إريتريا، يكون الحد الأدنى هو إكمال الصف الرابع، أما في بيرو فيتمثل في إكمال مرحلة التعليم الابتدائي (UIS, 2021).

مع ذلك، تشير هذه البيانات المتباينة إلى بعض الأنماط الواضحة. فقد ارتفعت معدلات محو الأمية على مدى العقود الماضية من خلال التحولات بين الأجيال. في الدول وعند جميع مستويات الدخل، يتمتع الشباب بمعدلات محو أمية أعلى بكثير من الأجيال الأكبر سناً **(الشكل 13-1)**. ومع تقدم السكان الأصغر سناً والأكثر تعليماً في العمر، تتحسن أيضاً معدلات محو الأمية بين البالغين. تُظهر الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسط الأدنى الفرق الأكبر في معدلات محو الأمية عبر الأجيال، ما يعكس التزايد الشديد في اتجاهات المشاركة في التعليم. ففي الهند والصومال، حيث تأتي البيانات من المسوحات الوطنية الأسرية أو قوة العمل، يتجاوز الفرق في معدلات محو الأمية بين الفئتين العمريتين الأصغر سناً (15 إلى 24 عاماً) والأكبر سناً (65 عاماً أو أكثر) 45 نقطةً مئوية، وفي موزمبيق، حيث تُستمد بيانات جميع الفئات العمرية من مسح ميزانية الأسرة، يبلغ معدل محو الأمية بين السكان البالغين (56٪) ما يقرب من ضعف قيمته بين السكان المسنين (29٪).

مع تحقيق كثيرٍ من الدول مستوىً قريب من محو الأمية الشامل للسكان الشباب، تختفي الفوارق الجنسانية والفوارق في الدخل والموقع. وبالمثل، لا يحقق أغلب الدول التكافؤ إلا بعد الوصول إلى مستوياتٍ عالية للغاية من محو الأمية **(الشكل 13-2)**. في نيبال، توجد 24 امرأة مسنة فقط تعرف القراءة والكتابة لكل 100 رجل مسن، في حين توجد 73 امرأة في فئة البالغين بعمر 25 إلى 64 عاماً تعرف القراءة والكتابة لكل 100 رجل من البالغين، و98 امرأة شابة تعرف القراءة والكتابة تتراوح أعمارهن بين 15 و24 عاماً لكل 100 شاب، ما يعني تحقيق التكافؤ. ومع ذلك، ما يزال التفاوت الكبير قائماً في الدول التي لم تحقق بعد محو الأمية الشامل. ففي جمهورية أفريقيا الوسطى، حيث يبلغ معدل محو أمية البالغين 38٪ فقط، لا تزال الفجوة الجنسانية في معرفة القراءة والكتابة واسعة جداً حتى بين أصغر فئة عمرية؛ إذ يوجد نحو 61 شابة فقط تعرف القراءة والكتابة مقابل كل 100 شاب. وقد لُوحظ نمطٌ مماثل فيما يتعلق بالفجوة بين سكان الريف والحضر، ففي كمبوديا، يبلغ معدل محو الأمية بين المسنين في المناطق الريفية نصف معدله فقط في المناطق الحضرية، وتبدو الفجوة أقل بكثير بالنسبة للبالغين (0.79) ولا يوجد فرق تقريباً بين الفئة الأصغر سناً (0.96).

الشكل 1.13:
ارتفعت معدلات محو الأمية بين جيلين
معدل محو الأمية، حسب الفئة العمرية، 2020-23

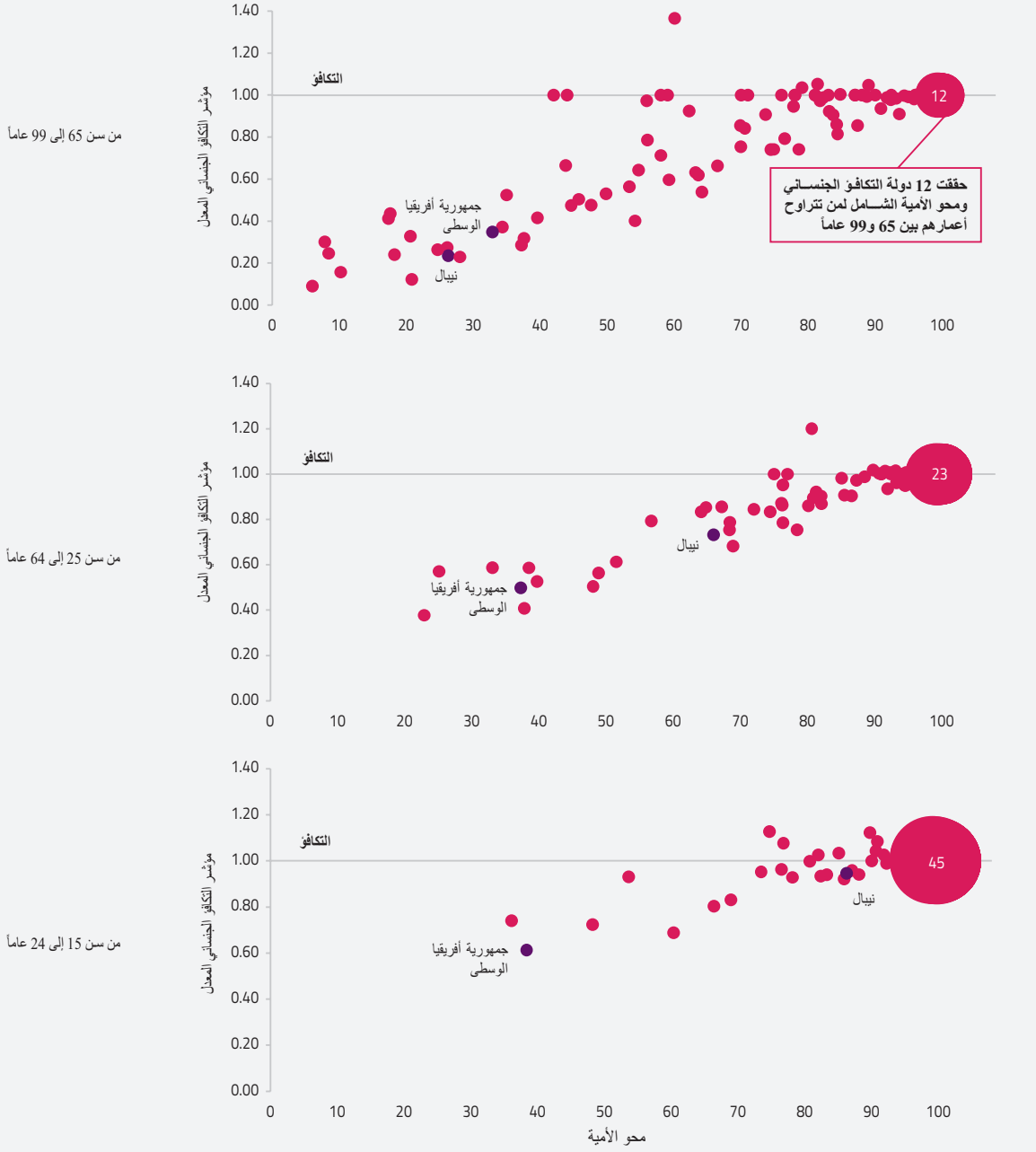


الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig13_1
المصدر: قاعدة بيانات UIS

الشكل 2.13:

تختفي الفوارق الجنسانية عند المستويات المرتفعة من معدلات محو الأمية

معدل محو الأمية ومؤشر التكافؤ الجنساني، حسب الفئة العمرية، 2020-23

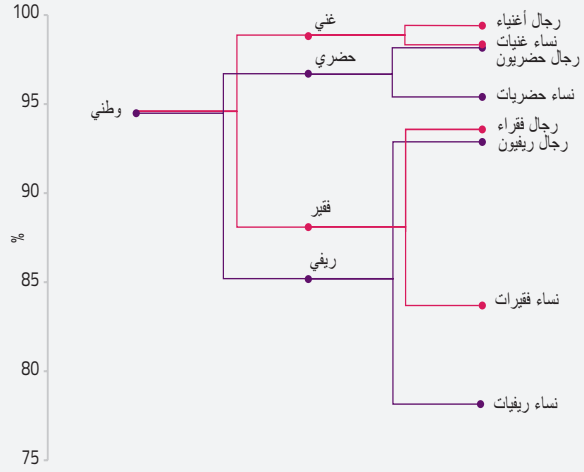


ملاحظة: تعد الدول قد حققت التكافؤ الجنساني إذا كانت قيمة مؤشر التكافؤ تتراوح بين 0.97 و1.03.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig13_2

المصدر: قاعدة بيانات UIS

الشكل 3.13:
في بيرو، ماتزال توجد فوارق واسعة على الرغم من ارتفاع مستويات معرفة القراءة والكتابة بشكل عام
معدل محو أمية البالغين، حسب شريحة الثروة والموقع والعامل الجنساني، البيرو، 2022



ملاحظة: البالغون هم الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 25 إلى 64 عاماً.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig13_3
المصدر: قاعدة بيانات UIS ، استناداً إلى المسح الوطني الأسري بشأن ظروف المعيشة والفقر.

”

يمكن مصادفة جيوب من المجموعات المحرومة ذات معدلات محو أمية منخفضة حتى في الدول ذات المستويات المرتفعة من معرفة القراءة والكتابة عموماً

“

يمكن مصادفة جيوب من المجموعات المحرومة ذات معدلات محو أمية منخفضة حتى في الدول ذات مستويات معرفة القراءة والكتابة المرتفعة عموماً. ففي بيرو، على سبيل المثال، ووفقاً للمسح الوطني الأسري، يعرف 95٪ من البالغين القراءة والكتابة، ولكن تنخفض النسبة كثيراً بالنسبة لبعض الفئات، إذ نجد أنّ 78٪ فقط من النساء في المناطق الريفية و84٪ من النساء من الشريحة الخُمسية الأكثر فقراً يعرفن القراءة والكتابة. ليست الفجوات الجنسانية ملحوظةً بشكل كبير بين الأسر الحضرية والغنية، ولكنها تتسع بين البالغين المحرومين إذ تصل إلى ما يقرب من 15 نقطةً مئوية في المناطق الريفية **(الشكل 13-3)**. وكانت فجوة معرفة القراءة والكتابة بين السكان ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة أوسع في التقييم المباشر الأكثر تفصيلاً لكفاءة معرفة القراءة والكتابة لدى البالغين في مسح برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين (PIAAC). بشكلٍ عام، لم يحقق سوى 29٪ من البالغين في بيرو مستوى الحد الأدنى من كفاءة معرفة القراءة والكتابة في برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين (PIAAC)، وتراوحت النسبة بين17٪ لأولئك الذين لم يحصل والديهم على التعليم الثانوي و57٪ لأولئك الذين حصل أحد والديهم على ما لا يقل عن التعليم العالي (OECD, 2019).

”

تعتمد الحكومات غالباً على المنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني لتقديم برامج معرفة القراءة والكتابة للبالغين

“

يعد تحدياً تحسين مهارات معرفة القراءة والكتابة عند أولئك الذين تركوا بالفعل نظام التعليم الرسمي **(المحور 13-1)**، وقد أقرّ المقصد 4-6 أهمية هذا المسعى من خلال المؤشر المواضيعي 4-6-3 وهو «معدل مشاركة الشباب/البالغين الأميين في برامج معرفة القراءة والكتابة»، الذي تم حذفه من إطار الرصد في عام 2023 بسبب عدم توفر البيانات. تظهر بيانات اتجاهات معرفة القراءة والكتابة أنّ برامج معرفة القراءة والكتابة نادراً ما تصل إلى الحجم المطلوب لإحداث تأثيرٍ ملحوظ على مستوى السكان، وتعتمد الحكومات غالباً على المنظمات غير الحكومية، ومنظمات المجتمع المدني لتقديم برامج محو أمية البالغين، التي تكون في الغالب صغيرة ومحلية للغاية. على سبيل المثال، تعاقد المغرب مع 1200 منظمة غير حكومية لتعمل بالتعاون مع القادة المحليين على تحديد احتياجات المجتمع، وتوفير التدريس الخاص بمحو الأمية. في بعض الدول، تتولى مؤسساتٌ دينية تنفيذ برامج محو الأمية، ففي أفغانستان، تتمتع المنظمات الدينية بالتاريخ الأعرق في توفير برامج محو أمية البالغين، إذ تشارك العديد من المساجد في التعليم (UNESCO, 2023).

المحور13.1. ما تزال برامج محو أمية الأُسر تتمتع بالأهمية كما كانت دائماً

ظهرت البرامج التي تستخدم مقارباتٍ مشتركة بين الأجيال لمحو الأمية والتعليم في ثمانينات القرن العشرين. تمت صياغة مصطلح « محو أمية الأسر» لوصف أنشطة تعلّم القراءة والكتابة التي تشمل الأطفال ووالديهم داخل المنازل والمجتمعات المحلية. وقد أكدت الندوة العالمية حول محو أمية الأسر لعام 1994، التي نظمتها اليونسكو، على ضرورة تعزيز محو أمية البالغين من أجل تمكين الوالدين من توسيع مشاركتهم في التجارب التعليمية لأطفالهم (UNESCO, 1995). ونظراً للتنوّع الكبير في أهداف البرامج وإعداداتها وتركيزها على الفئات المستهدفة وتصميمها، فإنه يصعب أحياناً تمييز برامج محو أمية الأسر وبرامج التعلّم الأُسري عن برامج تدريب (أو دعم) الوالدين، التي تُعلّم الوالدين كيفية تطوير أو تحسين المهارات التي تساعدهم في معالجة القضايا السلوكية لدى الأطفال وتعزيز العلاقات المرغوبة بين الوالدين والأطفال **(الفصل 9)**.

توفر معظم برامج محو أمية الأسر خدمات لكل من البالغين والأطفال معاً و/أو بشكل منفصل (مقاربة «الأسرة بأكملها»)، لمعالجة تحديات محو الأمية، والتحديات التعليمية الأخرى التي تواجهها الأسر والمجتمعات المحرومة. تهدف هذه البرامج عادةً إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال من خلال تعزيز قدرات الوالدين ومقدمي الرعاية على دعم تعلّم أطفالهم. لكن، تقوم برامج قليلة، مثل برنامج محو أمية الأسر في نيبال، والبرنامج المتكامل لمحو أمية الأسر في غواتيمالا، بتشجيع أطفال المدارس على مساعدة والديهم (خاصةً الأمهات) على تعلّم القراءة والكتابة في المنزل.

تُصمم هذه البرامج بشكلٍ عام بحيث تتألف من عدة مكوناتٍ متكاملة، إذ يمكن أن تشمل أنشطةً منفصلة للأطفال والبالغين، وأخرى مشتركة بينهما. على سبيل المثال، يمكن أن يوجّه المُيسر المشاركين في برنامج محو أمية البالغين لإعداد نشاط قراءة مشترك قائم على اللعب مع أطفالهم. لكن، يعد تنفيذ برامج متكاملة ذات مكونات متعددة أمراً معقداً ومكلفاً، ويتطلّب مستوىً عالياً من التنسيق بين مختلف مقدمي الخدمات والمؤسسات والفِرق. نتيجةً لذلك، اكتسب تطوير معرفة القراءة والكتابة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة أهمية أكبر في السنوات الأخيرة، في حين تراجعت أهمية تطوير معرفة القراءة والكتابة لدى البالغين كما تقلّص دور الوالدين وانحصر في دعم تطوير أطفالهم وتعليمهم (Hanemann, 2019).

”

تُحفز غالباً رغبة الوالدين ذوي المستويات المتدنية من التعليم ومعرفة القراءة والكتابة في مساعدة أطفالهم للاستعداد للمدرسة والتحصيل الأكاديمي على انخراطهم في التعلّم والمتابعة فيه

“

تُحفز رغبة الوالدين ذوي المستويات المتدنية من التعليم ومعرفة القراءة والكتابة في مساعدة أطفالهم للاستعداد للمدرسة والتحصيل الأكاديمي على انخراطهم في التعلّم والمتابعة فيه (Windisch 2015). يعد التعلّم الأُسري المشترك ممارسةً متجذرة في جميع الثقافات، وتتمثل القيمة المضافة لمقاربة التعلّم المشترك بين الأجيال في ضمان انخراط كل فردٍ في الأسرة في أنشطة التعلم الخاصة بالأفراد الآخرين، إذ تُهيئ أنشطة التعلّم المشترك الناجحة بيئةً يسودها التشجيع والطموح المتبادلين؛ وبذلك يمكن أن تؤثر إيجابياً في المدى الطويل في ثقافة التعلّم وعاداته وتحفيزه ومواقفه وأنماطه (Cara and Brooks, 2012).

وجدت مجموعةٌ من التحليلات البعدية أنّ متوسط تأثيرات البرامج إيجابيٌّ بشكلٍ عام (van Steensel et al., 2012)، وإن كانت صغيرة. لكن تختلف هذه الاستنتاجات بالنسبة للأسر ذات الحالة الاجتماعية والاقتصادية الضعيفة، إذ كان تركيز معظم الدراسات موجهاً نحو محو أمية الأطفال (e.g. Fikrat-Wevers et al., 2021; National Adult Literacy Agency, 2016)، مع صعوبة استخلاص أي دليلٍ من الدراسات المعنية بالتعلّم الأُسري الأوسع نطاقاً. وقد تمكّن الوالدون المشاركون في 27 برنامجاً لمحو أمية الأسر في المدارس في إنكلترا بالمملكة المتحدة من إدخال تغييرات على البيئة المنزلية من خلال قدرتهم على نقل طرائق المدارس في تعليم محو الأمية وتطبيقها في المنزل وخارجه، وهذا ما جعل تجربة القراءة أكثر راحة ومتعةً وفائدةً لكلٍّ من الوالدين والأطفال (Swain and Cara, 2019). كما أشار تحليل تأثير برنامج محو أمية الأسر الألمانية إلى أنّ آباء الأطفال في المدارس التي شملها البرنامج شعروا بازدياد مشاركتهم في تعلّم أطفالهم، وأنه أتيحت لهم فرص أكثر للمشاركة في الأنشطة المدرسية (Rabkin et al., 2018).

إنّ عدد مثل هذه الدراسات قليلٌ جداً خارج أوروبا وأمريكا الشمالية (Lyu et al., 2021; Nshimbi and Serpell, 2023). ففي تشيلي، بحثت دراسة أجريت على أكثر من 700 من الأفراد البالغين من الأسر ذات الدخل المنخفض في تطور اهتمام الأطفال بالقراءة (كما أفاد والديهم) وممارسات الوالدين في مجال محو الأمية. أشارت النتائج إلى أنّ التدخّلات المصممة لتحسين بيئة معرفة القراءة والكتابة في المنزل يمكن أن تنجح من خلال تحسين تصوّرات الوالدين لاهتمام الأطفال بالقراءة بدلاً من السعي فقط إلى تغيير ممارسات الوالدين بشكلٍ مباشر (Pezoa et al., 2019).

توجد أمثلةٌ كثيرةٌ على البرامج التي تستخدم المقاربة المشتركة بين الأجيال لتعلّم القراءة والكتابة في دول الشمال، ويزداد اهتمام هذه البرامج غالباً بمشاركة الأسرة في المدارس مع التركيز (في مرحلة ما قبل المدرسة) على تنمية مهارات القراءة والكتابة المبكرة لدى الأطفال (مثل برنامج «ساعد طفلي على التعلّم» في أيرلندا، ومشروع «تمكين الوالدين من أجل محو أمية الأسر» في رومانيا، وبرنامج «بريا لمحو أمية الأسرة» في الولايات المتحدة). كما تشمل البرامج ذات الصلة بدول الجنوب برنامج «نحن نحب القراءة» في الأردن، وبرنامج «محو أمية الأسرة» في المكسيك، وبرنامج «محو أمية الأسرة» في ناميبيا، وبرنامج «هامتين فاميليا» (تعزيز الأسر) في تيمور الشرقية.

تستهدف عدة برامج مساعدة الأسر المهاجرة لمساعدة أطفالها على اكتساب اللغة، ومعرفة القراءة والكتابة (مثل مشروع محو أمية الأسر في هامبورغ، ألمانيا، ومشروع FLAME في شيكاغو، الولايات المتحدة). تعمل بعض هذه البرامج (مثل برنامج «نقرأ معاً» في أستراليا، وبرنامج «VorleesExpress» في هولندا، وبرنامج «إرو لي قصة» في سويسرا) من خلال تبادل الكتب وتشجيع القراءة المبكرة مع الاستفادة من الممارسات الثقافية السردية الموجودة عند الأسر المهاجرة.

تستخدم بعض البرامج مقارباتٍ ثنائية أو متعددة اللغات تعتمد على اللغة الأصلية (مثل برنامج «هيلتي» لمحو أمية الأسر في مالطا وبرنامج «التعلّم الأسري» في موزمبيق)، مع التركيز على الحقوق الثقافية للأقليات العرقية أو الشعوب الأصلية (مثل مشروع مانوكاو لمحو أمية الأسر في نيوزيلندا وبرامج وخدمات محو الأمية الأسرية والتدريب عليها في كندا).

تستهدف برامج أخرى فئاتٍ محددة مثل النساء أو الأمهات (مثل برنامج دعم الأمهات في تركيا وبرنامج محو الأمية بين الأجيال والأسرة في مصر)، والأمهات في السجون (مثل مبادرة القراءة والكتابة في الوحدة 33 في جامعة لابلاتا في الأرجنتين) والأجداد (مثل قصص أجدادي، وصوري في نيبال وتعزيز محو الأمية الرقمية من خلال التعلّم المشترك بين الأجيال في المناطق الريفية في الصين).

تستجيب البرامج أيضاً لاحتياجات محو الأمية والتعليم عند البالغين من خلال دمج مكوّن تعليم البالغين في نموذج برنامجها، أو الربط مع برامج أخرى لمحو الأمية والتعليم الأساسي للبالغين، أو عبر الانضمام إلى حزمةٍ شاملة من الخدمات الأسرية (مثل مشروع محو أمية الأسر في كوازولو-ناتال، جنوب أفريقيا ومشروع كلير لتعلّم الأسر في أيرلندا). في ليبيريا، وبعد تنفيذ برنامج لمحو أمية الأطفال لمدة سنتين، أظهر مسحٌ أنّ أكثر من نصف عدد الوالدين يرغبون في حضور صفوف محو الأمية، ما أدى إلى تطوير وتنفيذ برنامج محو أمية البالغين في إطار مبادرة محو أمية الأسر (Manswell Butty et al., 2024).

بشكلٍ عام، يكون حجم هذه البرامج صغيراً. يركز المركز الكندي لمحو أمية الأسر على مقاطعة ألبرتا، ولكنه يعمل أيضاً من خلال أعمالٍ مشتركة على الصعيد الوطني، تغطي ما يقترب من 2500 من البالغين والأطفال، الذين شاركوا في 69 برنامجاً في عام 2023. في عام 2021، شملت برامج التعليم الأساسي الأسرية في أوغندا في 4 مقاطعات في المنطقة الشمالية 2700 طفل في مرحلة ما قبل المدرسة، و3600 طفل في المدارس الابتدائية، و1400 من الشباب والبالغين.

بدأ **مشروع كلير للتعلّم الأسري** في أيرلندا في عام 1994 عندما طلب الوالدون الذين يحضرون صفوف محو الأمية المساعدة في أداء واجبات أطفالهم المدرسية. ومع اختبار الدورات وإجراء البحوث، تمّ تطوير موارد أكثر، بما في ذلك نشر كتاب « التعلم الأسري في التطبيق» في عام 2010 الذي تضمن 20 مخططاً للدورات التعليمية. ومنذ عام 2014، أصبح هذا البرنامج جزءاً من عمل هيئة التعليم والتدريب العامة المحلية ويُقدم من خلالها. وفي عام 2023، قدّم المشروع الخدمة لـ 600 مشارك بوساطة نحو 100 دورةٍ تدريبية تتدرج من مهارات الحاسوب إلى صحة الأسرة وتعلم اللغة الأيرلندية. وبناءً على نوع الدورة التدريبية - قياسية أو معتمدة أو مكثفة - تُعقد الدورات أسبوعياً لمدةٍ تتراوح من 2 إلى 3 ساعات لمدة إجمالية تتراوح من 6 إلى 10 أسابيع، وقد تصل إلى 20 أسبوعاً. وتتمثل الفئة المستهدفة ذات الأولوية بالوالدين ومقدمي الرعاية الذين تركوا المدرسة عند مستوى شهادة التعليم الثانوي أو قبل ذلك، وتُقدم الدورات في المدارس والمراكز المجتمعية والمكتبات ومراكز تعليم البالغين.

أُطلق **مشروع محو أمية الأسر** في مقاطعة كوازولو ناتال بجنوب أفريقيا في عام 2000 لمساعدة الأطفال الصغار في المناطق الريفية على تعلّم حب القراءة والكتابة من خلال تعزيز الدعم الذي تقدمه الأسر لتطوير مهارات معرفة القراءة والكتابة المبكرة. حالياً، يعمل البرنامج في 15 قرية مقدماً خدماته لنحو 1800 طفل دون سن الخامسة، و2500 طفل في الصفوف الابتدائية الأولى، و250 مراهقاً ونحو 100 متعلمٍ من البالغين. كما يدير المشروع سبع مكتباتٍ مجتمعية ومكتبات صغيرة. تجتمع مجموعات محو أمية الأسر مرتين في الأسبوع لتحسين مهارات اللغة والقراءة والكتابة ومناقشة القضايا المتعلقة بتطورهم ورفاههم، وهي منهجيةٌ مستلهمة من نهج فرايريان الذي يحترم ما يعرفه الناس وما يمكنهم فعله، ويشجع المناقشة. ويشارك كثيرٌ من أعضاء المجموعة في برنامج الزيارات المنزلية، ويزورون الأسر التي لديها أطفال صغار، ويعملون كداعمين مجتمعيين.

تستهدف **توستان**، وهي منظمة غير حكومية تأسست عام 1991 في السنغال، البالغين والمراهقين، خاصةً في المناطق الريفية، ممن كانت فرص حصولهم على التعليم المدرسي الرسمي معدومة أو غير كافية. يتم تنفيذ برنامجها الخاص بتمكين المجتمع على مدى 30 شهراً، ويتضمن منهاجاً دراسياً منظماً مع مجموعة تطبيقاتٍ عملية لتعزيز الجلسات. ومع أنّ البرنامج ركّز في البداية على النساء والفتيات، إلا إنّه يقدم الآن التعلّم المشترك بين الأجيال من خلال نهجٍ مجتمعي شامل في خمس دول أخرى هي غامبيا، وغينيا، وغينيا بيساو، ومالي، ونيجيريا. ويدير كل مجتمع صفين دراسيين يضم كل فصل من 25 إلى 30 مشاركاً، ويخصص أحدهما للبالغين والآخر للمراهقين، ويجتمعان 3 مراتٍ في الأسبوع. يهدف توفير مهارات معرفة القراءة والكتابة والحساب، بما في ذلك مهارات استخدام الهاتف المحمول، إلى تمكين المجتمعات من تحديد المشكلات التي تواجهها وحلها. يتكون البرنامج من مرحلتين، تسمى المرحلة الأولى (عنصر التمكين الاجتماعي) كوبي Kobi (إعداد الحقل للزراعة) ويتم فيها تبادل المعلومات شفوياً، وتسمى المرحلة الثانية (عنصر محو الأمية والتمكين الاقتصادي) أودي Aawde (زرع البذرة) وتتكون من دروس محو الأمية والتدريب على إدارة المشاريع.

تحتاج البرامج الفعّالة لمحو أمية الأسر إلى معالجة قضايا متميزة تتعلق بالتصميم والتنفيذ. تمّ وصف تصميم البرنامج ذي المكونات الأربعة الذي طوّره المركز الوطني لمحو أمية الأسر في الولايات المتحدة بأنّه «أشهر نموذجٍ شامل لمحو أمية الأسر» (Prins et al., 2020, p. 206). يتألف هذا البرنامج من تعليم البالغين (دعم الوالدين لتحقيق أهدافهم الخاصة)، وتعليم الأطفال، وتخصيص وقتٍ للوالدين والأطفال معاً إذ يشارك البالغون الأطفال في بيئتهم التعليمية ويتعلمون معهم جنباً إلى جنب)، والوقت المخصص للوالدين إذ يقوم الميسرون بإعداد الوالدين للمشاركة في الأنشطة مع أطفالهم) (NCFL, 2023). وعلى مرّ السنين، تمّ تطوير مجموعةٍ واسعة من المقاربات المختلفة لبرامج محو أمية الأسر، بما في ذلك الدورات التي تزوّد الوالدين بأفكار حول أنشطة محو الأمية التي يمكنهم القيام بها في المنزل مع أطفالهم؛ ونوادي التعلّم الإلكتروني الأسرية حيث يتعلم البالغون والأطفال كيفية استخدام أجهزة الحاسوب الأمر الذي يشركهم في محو أمية الأسر؛ والأنشطة العملية والإبداعية مثل الطبخ والفنون والحرف اليدوية والدراما وإنتاج الفيديو، مع تعلّم القراءة والكتابة والحساب المرتبط بها أو المدمج فيها (Elfert and Hanemann, 2011).

> تتكون برامج محو أمية الأسر الفعّالة من تعليم البالغين، وتعليم الأطفال، والوقت المخصص للوالدين والأطفال معاً، والوقت المخصص للوالدين

أخيراً، تواجه برامج محو أمية الأسر ثلاثة تحديات مشتركة في التنفيذ، وقد تمّ تطوير إستراتيجيات واعدة مناسبة لمعالجتها. أولاً: من المهم تشجيع المتعلمين البالغين على المشاركة في برامج محو أمية الأسر وضمان انتظام هذه المشاركة، لا سيما من خلال إستراتيجيات «الجذب» التي يمكن أن تجذبهم وتحتفظ بهم، مثل الأنشطة المولّدة للدخل أو القائمة على الألعاب ودورات الحاسوب. تمّ أيضاً اقتراح تقديم خدمات رعاية الأطفال، وطاقم تدريس مؤهل جيداً، ومسارات للتقدم نحو مزيد من التعلّم والتدريب للمشاركين المهتمين (Windisch, 2019).

ثانياً: من الضروري ضمان التمويل الكافي لضمان استدامة البرنامج، إذ يُعد ذلك أمراً معقداً لأنّ هذه البرامج تتجاوز الحدود التقليدية لتمويل التعليم. ويمكن الإشارة إلى مثالٍ إيجابي لتجربة طويلة الأمد في مجال البرامج المشتركة بين الأجيال في تركيا، إذ تطور برنامج تعليم الأم والطفل، الذي بدأ كمشروع بحثٍ جامعي في عام 1982، إلى مؤسسةٍ غير حكومية لتعليم الأم والطفل (AÇEV) في عام 1993؛ وأصبح محو أمية الأسر في نهاية المطاف سياسة حكومية في عام 2009.

ثالثاً: توجد حاجة لضمان جودة بيئة التعلّم وملاءمة المحتوى. يُعد استخدام الكتب الإلكترونية وإنتاجها في برنامج الكتب الإلكترونية ومحو أمية الأسر الذي تديره منظمة CODE-Ethiopia مقاربةً واعدةً لمعالجة نقص مواد القراءة في المناطق الريفية متعددة اللغات، وقد تمّ التعاقد مع كتّابٍ ورسّامين محليين لتطوير الكتب الإلكترونية، ويمكن الوصول إلى هذه النسخ الرقمية من الكتب عبر الإنترنت، أو من دون الاتصال بالإنترنت، أو بشكل مطبوع. يهدف البرنامج إلى تعزيز القراءة بين الأسر في المناطق الريفية في إثيوبيا وذلك بالعمل من خلال مكتباتٍ مجتمعية بحيث يعمل أمناء المكتبات بوصفهم ميسرين. وفي أثناء جلسةٍ نموذجية، قد يقرأ أمين المكتبة كتاباً إلكترونياً بصوت عالٍ للمشاركين، ويدمج أنشطةً يمكن للوالدين استخدامها عند القراءة مع أطفالهم في المنزل. وفي نهاية كل جلسة، يقدم أمين المكتبة للأسر نسخةً مطبوعة من الكتاب، ويطلب منهم متابعة المهمة في المنزل قبل الجلسة التالية. ساعدت المقاربة المشتركة بين الأجيال في تحقيق هدف المكتبات المجتمعية؛ وهو أن تصبح مساحةً مشتركة حيث يمكن للأفراد التجمّع والتعلّم معاً وتطوير الشبكات لتحسين حياتهم الشخصية وتعزيز المجتمع من حولهم (Hanemann and Krolak, 2017).

في المستقبل، ينبغي أن تتضمن سياسات محو أمية الأسر مقاربةً طويلة الأمد لتغيير ثقافات التعلّم، خاصةً بين الأسر والمجتمعات المحرومة؛ وأن تكون شاملة ومؤمنةً بموارد كافية تسمح باستدامتها؛ وأن تعمل على تحقيق مستوىً أكبر من الشمول، وبالتالي سدّ الفجوات الاجتماعية والجنسانية والعرقية والرقمية؛ وأن تقوي الشراكات والتعاون من خلال التواصل بين مختلف الإدارات والوزارات والمؤسسات؛ وأن تستخدم منظور التعلّم مدى الحياة لتحفيز المتعلمين المحرومين على المشاركة المستمرة في تعلّم القراءة والكتابة.



مجموعة من الطلاب يستخدمون أكياساً بلاستيكية مجموعة من النفايات ويملؤونها بتربة الحقل من أجل زراعة الشتلات في روضة المدرسة في أثناء جلسة أنشطة بيئية في مدرسة ZP، مقاطعة نابس في منطقة فالغار في ولاية ماهاراشترا، الهند.

مصدر الصورة:
© UNICEF/UN0828751/UNICEF India*

الرسائل الرئيسة

- يقيس مؤشر جديد مدى انتشار المحتوى البيئي الأخضر في أطر المناهج الدراسية الوطنية، ومناهج العلوم والعلوم الاجتماعية في الصفوف الثالث والسادس والتاسع. يوجد في المنهاج الدراسي للصف التاسع محتوى من هذا النوع أكثر منه في الصف الثالث، وفي مواد العلوم أكثر من مواد العلوم الاجتماعية. ولم يتبين وجود ارتباط وثيق بين ثروة الدولة أو حساسيتها لتغيّر المناخ، ومستوى تركيز مناهجها الدراسية على القضايا البيئية.
- يزيد توفير التثقيف الجنسي الشامل والمناسب عمرياً من احتمالات نجاح منع الحمل غير المرغوب فيه، والأمراض التي تنتقل عبر الاتصال الجنسي بخمسة أضعاف مقارنة بعدم توفيره على الإطلاق.
- تفيد ثلث الدول التي تتوفر لديها البيانات أنّ جميع المدارس توفر التثقيف القائم على المهارات الحياتية الخاص بفيروس نقص المناعة البشرية والجنس، إلا أنّ عُشر الدول لا توفره أبداً. ومن المرجح الحديث عن هذا الموضوع في التعليم الثانوي أكثر من التعليم الابتدائي.
- يجب على برامج التربية المدنية معالجة تحديين محددين، أولاً: وفقاً لأحد التقديرات العالمية، انخفضت نسبة المشاركة في الانتخابات الرئاسية والتشريعية من 77٪ في الستينات إلى 67٪ بعد عام 2010، وذلك مع ارتفاع مستويات التعليم. ثانياً: توجد فجوات جنسانية فيما يتعلق بالتطلعات السياسية، ما يعرّض الديمقراطيات لخطر عدم التمثيل، مع تراجع احتمال ترشّح الفتيات للمناصب السياسية.
- تكبر الفتيات وهن مقتنعات غالباً بأنّ القيادة السياسية نشاطٌ يهيمن عليه الذكور. ففي الولايات المتحدة، وفي تجربة طُلب فيها من الأطفال رسم زعيم سياسي، تزايد احتمال رسم الفتيات لرجل مع تقدمهن في العمر، بدقة من 47٪ بين الفتيات في سن السادسة إلى 75٪ بين الفتيات في سن الثانية عشرة، في حين ظلّت نسبة الفتيان الذين رسموا رجلاً مستقرةً عند ما يزيد بقليل على 70٪ في العمرين كليهما.

الفصل 14



المقصد 7.4

التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

بحلول عام 2030، ضمان اكتساب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة بوساطة، من بين أمورٍ أخرى، التعليم لأجل التنمية المستدامة وأنماط الحياة المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة الجنسانية، وتعزيز ثقافة السلام واللاعنف، والمواطنة العالمية وتقدير التنوّع الثقافي ومساهمة الثقافة في التنمية المستدامة.

المؤشر العالمي

4-7-1 – *مدى تعميم (i) تعليم المواطنة العالمية و (ii) التعليم لأجل التنمية المستدامة في: (أ) سياسات التعليم الوطنية، (ب) المناهج الدراسية، (ج) تعليم المعلمين، و(د) تقييم الطلاب*

المؤشرات الموضوعية

4-7-2 – *النسبة المئوية للمدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية HIV والتثقيف الجنسي*

4-7-3 – *مدى تنفيذ إطار البرنامج العالمي للتعليم في مجال حقوق الإنسان على المستوى الوطني (وفقاً لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 113/59)*

4-7-4 – *النسبة المئوية للطلاب حسب الفئة العمرية (أو المستوى التعليمي) الذين يظهرون فهماً مناسباً للقضايا المتعلقة بالمواطنة العالمية والاستدامة*

4-7-5 – *النسبة المئوية للطلاب في الصف الأخير من التعليم الإعدادي الذين يظهرون الكفاءة في معرفة العلوم البيئية وعلوم الأرض*

4-7-6 – *مدى تحديد سياسات التعليم الوطنية وخطط قطاع التعليم لمجموعةٍ واسعة من المهارات التي تحتاج إلى التعزيز في أنظمة التعليم الوطنية*

يصف المقصد 4-7 لأهداف التنمية المستدامة ما يحتاج الأطفال والشباب إلى تعلّمه في سياقٍ عالمي معقد يتغير باستمرار. يشمل هذا المقصد الأهداف الاجتماعية والإنسانية والأخلاقية للتعليم، التي تعزز حقوق الإنسان والمساواة الجنسانية والسلام، ونبذ العنف، والمواطنة العالمية، والتنوّع الثقافي، ومساهمة الثقافة في التنمية المستدامة. إلا أنّ لهذا المقصد الطموح جانباً سلبياً يتمثل في الصعوبة الكبيرة لرصد ما يُحرز من تقدم.

تعتمد عملية الرصد الحالية على آلية إبلاغ ذاتية وذلك بوساطة التشاور بشأن تنفيذ توصية اليونسكو لعام 1974 بشأن التعليم من أجل التفاهم والتعاون والسلام الدوليين والتعليم المتعلق بحقوق الإنسان والحريات الأساسية. يقيس المؤشر العالمي 4-7-1 لأهداف التنمية المستدامة مدى دمج تعليم المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة في أربعة مجالاتٍ هي: سياسات التعليم الوطنية، والمناهج الدراسية، وتثقيف المعلمين، وتقييم الطلاب. وفي كل مجال، تمّ تقييم إدراج ثمانية موضوعات (التنوّع الثقافي والتسامح، والمساواة الجنسانية، وحقوق الإنسان، والسلام واللاعنف، وتغيّر المناخ، والاستدامة البيئية، وبقاء الإنسان ورفاهه، والاستهلاك والإنتاج المستدامان) على مقياس من 0 إلى 1. ووفقاً لآخر مشاورة متاحة، تغطي المدة من 2017 إلى 2020، سجّلت معظم الدول درجة أعلى من 0.8 في كل مجال، ما يشير إلى أنّ ستة على الأقل من الموضوعات الثمانية قد تمّ تضمينها في كل مجال.

وفي إطار مراجعة التوصية في عام 2023 (UNESCO, 2023a)، من المقرر تحديث عملية إعداد التقارير وتحسين جودة البيانات ومستويات تغطيتها وتوفّرها، ولكن لم يحدث أي تغييرٍ في جمع البيانات حتى الآن. إنّ تقييم التقدم يمثل تحدياً، ومن الضروري تطوير واعتماد مقياسٍ أكثر موضوعيةً لجهود الدول في تحسين التعليم من أجل التنمية المستدامة وتعليم المواطنة العالمية.

تخضير التعليم

مع استمرار غياب مؤشراتٍ واضحة تساعد صُنّاع السياسات وعامة الناس على فهم التقدم الذي تحرزه الدول في مجال التثقيف بشأن تغير المناخ، أطلقت اليونسكو سلسلةً من التحليلات لملفات المناهج الدراسية (UNESCO, 2021a, 2021b, 2022). لقد تعاون فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، ومشروع رصد وتقييم التواصل والتثقيف بشأن المناخ (MECCE) واليونسكو لتحليل مدى انتشار المحتوى الأخضر في أطر المناهج الدراسية الوطنية، ومناهج مواد العلوم والعلوم الاجتماعية في الصفوف الثالث والسادس والتاسع.

وقد تمّ إحصاء نحو 35 كلمةً رئيسة تغطي 3 موضوعات (البيئة والاستدامة، وتغيّر المناخ، والتنوّع البيولوجي) في نحو 1500 ملفٍ لمناهج دراسية من عينة تمثل العالم بأسره شملت 76 دولةً وفي 30 لغة.

> الإشارات المرجعية إلى المحتوى الأخضر في المناهج الدراسية أكثر شيوعاً في الصف التاسع مقارنة بالصف الثالث وفي العلوم مقارنة بالعلوم الاجتماعية

تنخفض نسبة الدول التي لا تشير إطلاقاً إلى المحتوى الأخضر مع تصاعد الصفوف. مثلاً، لم تدرج 34٪ من الدول المفاهيم الخضراء في مناهج العلوم الاجتماعية للصف الثالث، مقارنة بـ 21٪ في الصف السادس و16٪ في الصف التاسع **(الشكل 14-1أ)**. عند النظر في أحد المقاييس الموحّدة للإشارات[1] إلى المحتوى الأخضر، يتبين أنّ وجود هذه الإشارات في مفردات المقررات الدراسية أكثر شيوعاً مقارنةً بإطار المناهج الوطنية. وترتفع قيم المقياس في الصفوف الأعلى وفي العلوم مقارنةً بالعلوم الاجتماعية **(الشكل 14-1ب)**. تتمتع دولة بوليفيا متعددة القوميات وموريشيوس وجمهورية كوريا في الصف السادس وجزر مارشال وموريشيوس وسويسرا في الصف التاسع بأعلى كثافة للإشارات المرجعية إلى المحتوى الأخضر في مفردات مقرراتها الدراسية.

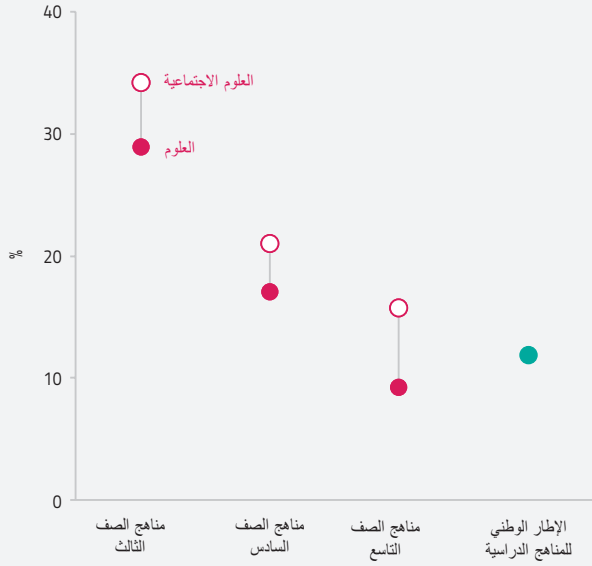
لم يُظهر إغناء تحليل المناهج الدراسية بعوامل على المستوى الكلي لتجميع الدول ذات الخصائص المتشابهة وجود أي أنماطٍ مهمة. وليست المناهج الدراسية في الدول الغنية أكثر مراعاةً للبيئة باستمرار من مناهج الدول ذات الدخل المنخفض. إضافةً إلى ذلك، إنّ الدول المصنّفة أكثر عرضة لتأثيرات تغيّر المناخ وفقاً لمؤشر نوتردام لمدى التأثر بالمناخ (University of Notre Dame, 2024)، التي يُتوقع أن تكون أكثر حساسية لهذه المسألة، لا تُدرج بالضرورة مزيداً من المحتوى الأخضر في مفردات مقرراتها الدراسية (MECCE, 2024).

لتسهيل تفسير تحليل المناهج الدراسية، عمل التقرير العالمي لرصد التعليم، ومشروع رصد وتقييم الاتصالات والتعليم بشأن المناخ MECCE واليونسكو على تجميع هذه القياسات المختلفة في مؤشرٍ واحد، يجمع المعلومات من أنواع مختلفة من الوثائق (أطر المناهج الوطنية والمقررات الدراسية)، ومجالات المعرفة (العلوم والعلوم الاجتماعية)، ومجالات الموضوعات (البيئة والاستدامة، وتغيّر المناخ، والتنوّع

1 تم توحيد عدد الإشارات إلى البيئة وتغيّر المناخ والاستدامة والتنوّع البيولوجي وفقاً للصيغة الآتية، كما هو متبع في الدراسات السابقة: إجمالي الإشارات إلى الكلمة المفتاحية «الخضراء» مقسوماً على إجمالي عدد الكلمات في الوثيقة (الوثائق) مضروباً بمليون. يمكن تفسير ذلك على أنّه عدد الإشارات الخضراء لكل مليون كلمة.

الشكل 1.14:
من المرجّح أن تتضمن مفردات المقررات الدراسية محتوى أخضر في التعليم الإعدادي أكثر من التعليم الابتدائي

أ- نسبة الدول التي لا تُدرج أي محتوىً أخضر، حسب نوع الوثيقة والدرجة والمجال



ب- عدد الإشارات الموحّدة للمحتوى الأخضر، حسب نوع الوثيقة والدرجة والمجال



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig14_1
المصدر: التقرير العالمي لرصد التعليم وقاعدة بيانات UNESCO ومشروع MECCE.

البيولوجي) والصفوف الدراسية (3 و6 و9)[2]. طُوّر هذا المؤشر بناءً على قرار اللجنة التوجيهية رفيعة المستوى للهدف الرابع للتنمية المستدامة في كانون الأول عام 2022 المتعلق بتصميم مؤشرٍ مرجعي بشأن تخضير التعليم، وهو من المجالات ذات الأولوية في قمة تحويل التعليم، وتمّ اعتماده كمؤشر مواضيعي لهدف التنمية المستدامة 4-7-3 عام 2024.

تم تصميم مؤشر تخضير التعليم على مقياسٍ يتراوح من 0 إلى 100 بحيث يسهل تفسيره؛ لمساعدة الدول على تحديد إذا ما كانت بحاجة إلى تسريع جهودها. من بين 76 دولةً تمتلك البيانات الكافية لحساب المؤشر، لم يصل سوى 19 دولةً (25٪) إلى قيمة 50 على مقياس هذا المؤشر، وهو معيار مرجعي أولي مقترح لعملية تخضير التعليم. تتصف هذه المجموعة من الدول بعدم التجانس، إذ تضم دولاً من جميع القارات ومستويات الدخل، مثل أستراليا وإستونيا والمملكة المتحدة (ذات دخل مرتفع)؛ والكاميرون وكوستاريكا وبابوا غينيا الجديدة (ذات دخل متوسط)؛ وجنوب السودان (ذات دخل منخفض)، إذ يدل ذلك على إمكانية التركيز على تخضير المناهج الدراسية في سياقاتٍ مختلفة للغاية.

يمكن للدول الراغبة في تعميم المحتوى الأخضر في التعليم أن تتعمق أكثر في المكونات المختلفة للمؤشر لتحديد المجالات التي تستطيع تحسينها. بالنسبة لكل مجالٍ، وصفٍ دراسي ونوع وثيقة، يشير مقياس الكثافة إلى إشارات الدول إلى كل موضوع من الموضوعات الثلاثة. على سبيل المثال، تأتي ليتوانيا والفلبين وبيرو في الثلث الأخير والمتوسط والأعلى من توزيع مؤشرات تخضير التعليم على التوالي. وبينما تحتاج ليتوانيا إلى زيادة كثافة وتنوّع المحتوى الأخضر عبر الصفوف الدراسية ومجالات التعلم، فإنّه يتعين على الفلبين زيادة الإشارات إلى مجالات تغيّر المناخ والتنوّع البيولوجي، ويمكن لبيرو التركيز على زيادة الإشارات إلى تغيّر المناخ **(الجدول 14-1)**.

2 بالنسبة لكل دولةٍ، تُحسب الإشارات وتوحّد وفق مجموعات الكلمات الرئيسة الثلاث (البيئة والاستدامة، وتغيّر المناخ، والتنوّع البيولوجي) في سبعة أنواع من الملفات (الإطار الوطني للمناهج الدراسية ومفردات مقررات العلوم والعلوم الاجتماعية في الصفوف الثالث والسادس والتاسع). بعد إجراء التحويل اللوغاريتمي تُثقّل الدرجات الناتجة وفق الآتي: 25٪ للإطار الوطني للمناهج الدراسية و12.5٪ لكل مجال تعلّم لكل صف دراسي (أي 25٪ لكل صف دراسي). وفي كل نوع من أنواع الملفات، تُثقّل مجموعة الكلمات الرئيسة المتعلقة بتغيّر المناخ والتّنوّع البيولوجي بنسبة 15٪ لكلٍّ منهما. وهكذا يكون الحد الأقصى للمجموع الكلي الممكن لأي دولة بعد تطبيق التثقيلات هو 100.

علوم الأرض

يتضمن المقصد 4-7 لأهداف التنمية المستدامة مؤشرات مواضيعية غايتها إغناء عملية إعداد التقارير، وضمان اتباع مقاربة متكاملة لأجندة التنمية. يقيس المؤشر 4-7-5 النسبة المئوية للطلاب في نهاية مرحلة التعليم الإعدادي الذين يحققون الحد الأدنى من الكفاءة في معرفة العلوم البيئية وعلوم الأرض، ويهدف هذا المؤشر إلى رصد مستوى الفهم العلمي الأساسي عند الطلاب بالقضايا البيئية.

وفي إطار تقييمها العلمي، تقيّم دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) كفاءة طلاب الصف الثامن في علوم الأرض. وينصّ إطار عمل TIMSS للعلوم لعام 2019 على تغطية التقييم لبنية الأرض، وخصائصها الفيزيائية ومواردها، واستخدامها، والحفاظ عليها (Mullis and Martin, 2017). وبالتالي، يمكن أن تكون نسبة طلاب الصف الثامن الذين حققوا مستوى الحد الأدنى من الكفاءة في تقييم TIMSS لعلوم الأرض مؤشراً بديلاً لمؤشر هدف التنمية المستدامة 4-7-5، ولن تتوفر البيانات الجديدة إلا في مطلع عام 2025.

وفقاً لمسح أُجري عام 2019، حقق 85٪ من طلاب الصف الثامن، غالبيتهم من الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والمرتفع، مستوى الحد الأدنى من الكفاءة في علوم الأرض. لكن، في 13 نظاماً من أنظمة التعليم الـ 36، لم يتقن أكثر من 25٪ من الطلاب المعرفة الأساسية بعلوم الأرض. وفي الدول العربية، بما في ذلك البحرين والأردن وعُمان، تتفوّق الفتيات على الفتيان عددياً في إتقان علوم الأرض (Mullis et al., 2020; OECD, 2023). وفي بلدين، هما تشيلي وهنغاريا، من المرجّح أن يتفوق الفتيان على الفتيات في اكتساب معرفة علوم الأرض **(الشكل 14-2)**، وأن يحصلوا على درجاتٍ أعلى من الفتيات في الرياضيات والعلوم في الصف الثامن (Mullis et al., 2020).

الجدول 1.14:

كثافة كلمات التخضير المفتاحية، حسب المجال والمنطقة والدرجة، دول مختارة، 2023

	الصف 3		الصف 6		الصف 9		إطار المناهج الدراسية الوطني
	العلوم	العلوم الاجتماعية	العلوم	العلوم الاجتماعية	العلوم	العلوم الاجتماعية	
أ. ليتوانيا							
البيئة	٪0	٪0	٪59	٪51	٪57	٪33	٪0
المناخ	٪0	٪0	٪0	٪0	٪0	٪27	٪0
التنوّع الحيوي	٪0	٪0	٪0	٪0	٪0	٪0	٪0
ب. الفلبين							
البيئة	٪62	٪73	٪74	٪73	٪70	٪67	٪0
المناخ	٪0	٪0	٪0	٪0	٪58	٪0	٪0
التنوّع الحيوي	٪48	٪0	٪50	٪0	٪51	٪0	٪0
ج. بيرو							
البيئة	٪74	٪61	٪78	٪60	٪78	٪71	٪66
المناخ	٪0	٪0	٪0	٪0	٪0	٪65	٪52
التنوّع الحيوي	٪71	٪0	٪70	٪0	٪78	٪49	٪51

المصدر: التقرير العالمي لرصد التعليم وقاعدة بيانات UNESCO ومشروع MECCE.

> يمكن للصور النمطية الجنسانية المنقولة إلى المنزل والمدرسة تقويض ثقة الفتيات بأنفسهن فيما يتعلق بقدراتهن العلمية والحدّ من تطلعات الفتيات والنساء في مجال العلوم

يمكن للصور النمطية الجنسانية المنقولة إلى المنزل والمدرسة (Kibirige et al., 2022; Lavy and Megalokonomou, 2019; Lavy and Sand, 2018; Xie and Liu, 2023) تقويض ثقة الفتيات بأنفسهن فيما يتعلق بقدراتهن العلمية والحدّ من تطلعات الفتيات والنساء في مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) (Sheldrake, 2016).

نظراً لاستمرار المستوى المنخفض جداً لتمثيل النساء بين خريجي العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وفي وظائف هذه التخصصات (UNESCO, 2024)، فإنّ معالجة الفجوة الجنسانية في مجال العلوم يُعد أمراً حاسماً.

التثقيف بشأن فيروس نقص المناعة البشرية HIV والجنس

يترتب على توفير التثقيف الجنسي الشامل المناسب عمرياً تأثيرٌ إيجابي قوي، إذ يزيد هذا التثقيف من معرفة الشباب، ويحسّن مواقفهم فيما يتعلق بالصحة والسلوكيات الجنسية والإنجابية. مقارنةً ببقية البرامج التي تروج للامتناع عن ممارسة الجنس كخيارٍ وحيد، تكون فرصة نجاح التثقيف الجنسي الشامل في منع الحمل غير المرغوب فيه والأمراض المنقولة جنسياً أكبر بخمس مرات (UNESCO, 2023a). يتم تشجيع الدول على الاستثمار في التثقيف الجنسي الشامل في جميع مستويات

الشكل 2.14:
تحقق الغالبية العظمى من الطلاب مستوى الحد الأدنى من الكفاءة في علوم الأرض
النسبة المئوية لطلاب الصف الثامن الذين يحققون مستوى الحد الأدنى من الكفاءة في علوم الأرض، 2019



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig14_2
المصدر: قاعدة بيانات TIMSS.

التعليم، وذلك وفقاً للإرشادات التقنية الدولية للأمم المتحدة بشأن التثقيف الجنسي؛ لتزويد الأطفال من سن الخامسة والشباب بالمعرفة والمهارات والمواقف والقيم التي تمكنهم من تقوية صحتهم، وبناء العلاقات الاجتماعية والجنسية القائمة على الاحترام، والنظر في كيفية تأثير خياراتهم في رفاههم ورفاه الآخرين (UNESCO et al., 2018).

يوضح المؤشر الموضوعي 4-7-2 لأهداف التنمية المستدامة كيف يمكن أن تقلل البرامج التعليمية من المخاطر المرتبطة بالحمل في سن المراهقة، والأمراض المنقولة جنسياً؛ ويقيس هذا المؤشر النسبة المئوية للمدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والجنس. تقدم نحو 80 دولةً تقاريرها عن هذا المؤشر، ما يعني استمرار فقدان المعلومات الخاصة بنحو 60٪ من الدول. من بين الدول التي لديها بيانات، أفاد ثلثها بأنّ جميع المدارس في كل مستويات التعليم توفر التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والجنس، بما في ذلك بوروندي ورواندا وتايلاند وأوروغواي. في المقابل، في عُشر الدول، بما في ذلك الجزائر وموريتانيا وأوغندا، لا توجد مدارس على أي مستوى توفر هذا النوع من المعرفة. يبدو أنّ التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والجنس أكثر شيوعاً في المدارس الثانوية مقارنةً بالابتدائية. ومن بين الدول التي شملتها الدراسة، لا توجد مدارس ثانوية تقدم هذا النوع من التثقيف في 9٪ فقط من تلك الدول، مقارنة بـ 25٪ من المدارس الابتدائية. بشكلٍ عام، ظل المؤشر 4-7-2 مستقراً نسبياً مع مرور الوقت، ما يعني عدم وجود اتجاه تصاعدي بارز في نسبة المدارس التي تقدم مثل هذا التثقيف.

”

لا يوجد اتجاه تصاعدي بارز في نسبة المدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والجنس

“

لتلبية الحاجة إلى بياناتٍ إضافية حول التثقيف الجنسي الشامل، طوّر فريق التقرير العالمي لرصد التعليم ، بالشراكة مع قسم الصحة والتعليم في اليونسكو، ملفات تعريف للدول تركز على هذا الموضوع، إذ تقدم هذه الملفات رؤية مقارنة لتقدم الدول في مجال التثقيف الجنسي، وتُغطي جميع أقاليم العالم ومستويات الدخل. حتى تاريخه، يتوفر 50 ملفاً تعريفياً للدول، وسيتوفر قريباً 35 ملفًا إضافياً (UNESCO, 2023b).

تُظهر ملفات تعريف الدو ل المتاحة أنّه بالرغم من إشارة تشريعات وسياسات التعليم إلى التثقيف الجنسي، إلا أنّ عدداً قليلاً من الدول يمتلك أطراً تشريعية وسياسية شاملة بشأنه. ومن بين الدول الخمسين التي تمّ تحليلها، يمتلك فقط 20٪ منها قانون و39٪ سياسة وطنية تتناول على وجه التحديد التثقيف الجنسي. مثلاً، تعد الأرجنتين واحدةً من الدول القليلة التي تمتلك قانوناً محدداً، وهو قانون التثقيف الجنسي الشامل لعام 2006، الذي يعترف بهذا التثقيف كحقٍ في المؤسسات العامة والخاصة كلها وعلى جميع المستويات. تحدد إرشادات المناهج الدراسية للتثقيف الجنسي الشامل، المعتمدة في عام 2008، مقاربةً أساسيةً إلزامية ومشتركة لهذا التثقيف في جميع المدارس. ففي ساحل العاج، تشدد السياسة الوطنية للصحة الجنسية والإنجابية وصحة الطفل لعام 2020 على ضرورة ملاءمة التثقيف الجنسي للمراهقين والشباب مع سياقاتهم واحتياجاتهم الخاصة. وتدعم هذه السياسة تقديم الاستشارات، واستخدام وسائل منع الحمل الحديثة، والحماية من الزواج القسري، ومنع العنف الجنسي وغيره من أشكال العنف (UNESCO, 2023b).

لكن غالباً ما تظهر فجوة بين السياسات وتطبيقها الفعلي في الصفوف الدراسية، إذ تختار معظم الدول التي تقدم درجة معينة من التثقيف الجنسي تدريسها من خلال مجموعة من المواد الدراسية. ففي إستونيا، يُدرّس برنامج التثقيف الجنسي كمادةٍ مستقلة، وتُدمج أيضاً في صفوف علم الأحياء. في التعليم الابتدائي، تشمل مادة التثقيف الشخصي والاجتماعي والصحي المستقلة 35 درساً سنوياً في الصفوف من الثاني إلى الثالث ومن الخامس إلى الثامن، ويغطي التثقيف الجنسي إلى جانب مهارات التواصل، والوقاية من تعاطي المخدرات والكحول، والتغذية والنشاط البدني. وفي جمهورية أفريقيا الوسطى، تمّ دمج منهاج التدريب والتثقيف بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز لعام 2007 في عددٍ من المواد الدراسية في التعليم الابتدائي والثانوي، بما في ذلك تعليم المواطنة، واللغة الفرنسية، والاقتصاد المنزلي، والجغرافيا، وعلوم الحياة والأرض، وعلم النفس (UNESCO, 2023b).

المحور 1.14. يمكن للتربية المدنية أن تُشكل السلوك السياسي للمواطنين الشباب

يسعى المقصد 4-7 إلى تمكين الطلاب كي يستطيعوا المساهمة في بناء مجتمعات أكثر سلاماً وتسامحاً وشمولاً وأماناً في بلدانهم وخارجها. لقد طوّرت برامج التربية المدنية من مفهوم «المواطنة الوجودية»، إذ يُنظر إلى الشباب على أنّهم مستجيبون سلبيون لحقوقٍ وواجبات ومؤسسات راسخة، إلى «المواطنة التكوينية»، إذ يُقدّرون التنوّع بحيوية، ويسعون إلى تنمية شعورهم بالانتماء بوساطة التعاون والتواصل، بما في ذلك استخدام التكنولوجيا (Gifford et al., 2014).

يجب أن تُعالج برامج التربية المدنية تحديين محددين. أولاً: التراجع في المشاركة السياسية الإجمالية في الديموقراطيات الانتخابية، إذ بيّن أحد التقديرات العالمية تراجع نسبة المشاركة في الانتخابات الرئاسية والتشريعية من 77٪ في الستينات إلى 67٪ بعد عام 2010. تمثل هذه الظاهرة لغزاً، إذ كان من المتوقع أن يسهم تحسّن مستويات التعليم في زيادة المشاركة (Kostelka and Blais, 2021).

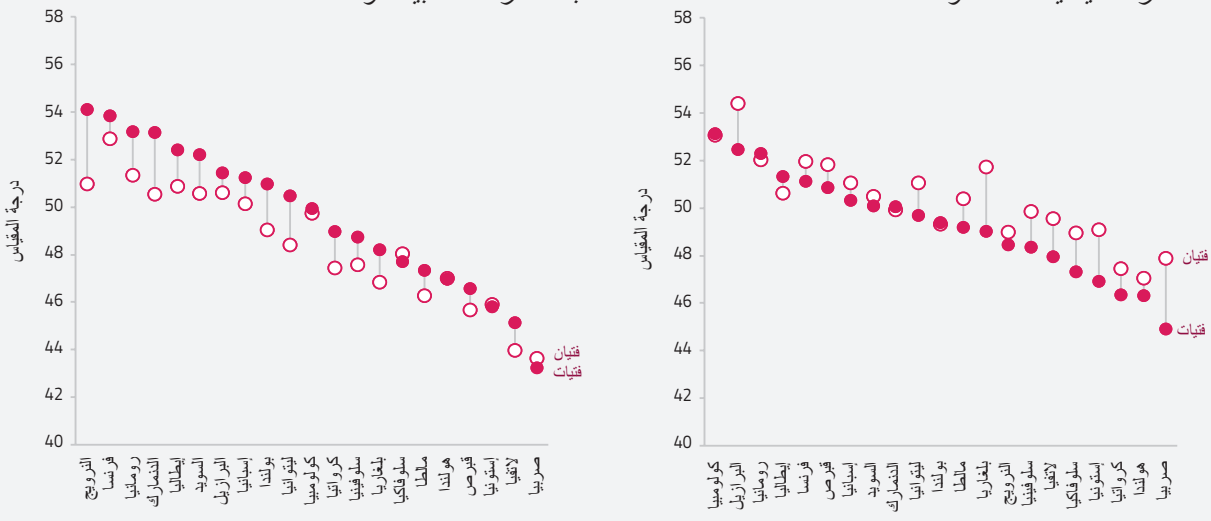
ثانياً: توجد فجوات في التطلعات السياسية والمشاركة المقصودة، إذ يهدد ذلك بفقدان تمثيل الديمقراطيات. تكبر الفتيات مقتنعاتٍ غالباً بأنّ القيادة السياسية تمثل نشاطاً ذكورياً في المقام الأول. ومن المرجّح أن يتوقعن القيام بالتصويت، بينما من المرجّح أن يتوقع الفتيان أنهم سيترشحون للمناصب (Barber and Torney-Purta, 2009; Hooghe and Stolle, 2004). وجدت الدراسة الدولية للتربية المدنية وتعليم المواطنة (ICCS) لعام 2022، وهي تقييمٌ واسع النطاق لتعلّم طلاب الصف الثامن في 24 نظاماً تعليمياً، معظمها من الدول ذات الدخل المرتفع، تراجع احتمال المشاركة النّشيطة للفتيات في السياسة مقارنة بالفتيان **(الشكل 14-3)**.

في الولايات المتحدة، طُلب في إحدى التجارب من الأطفال رسم زعيمٍ سياسي، وقد لُوحظ ازدياد احتمال رسم الفتيات لرجل مع تقدمهن بالعمر، من 47٪ في سن السادسة إلى 75٪ في سن الثانية عشرة، في حين بقيت النسبة المئوية للفتيان الذين قاموا بالأمر نفسه ثابتةً عند ما يزيد قليلاً على 70٪ (Bos et al., 2022). تنجذب الفتيات أكثر إلى أنشطة الحركات الاجتماعية مثل العمل التطوعي، بينما يميل الفتيان أكثر إلى المشاركة في الاحتجاجات العنيفة (Hooghe and Stolle, 2004). وقد أظهرت دراسةٌ شملت الشباب في الرابعة عشرة من العمر في دولٍ أوروبية ارتفاع ميل الفتيات للإفادة برغبتهن التصويت في المستقبل، ولكنهن أقل ميلاً للرغبة في ترشيح أنفسهن، واستمر هذا التأثير حتى بعد التحكم في عوامل مثل الوضع الاجتماعي والاقتصادي وخلفيات الهجرة وخصائص المدارس والاهتمام السياسي (Hooghe and Dassonneville, 2013). تكون الفجوات في المشاركة السياسية المتوقعة حسب الوضع الاجتماعي والاقتصادي أكبر من تلك المرتبطة بالجنس، وهي دالةٌ إحصائياً في جميع الدول التي شاركت في الدراسة الدولية للتربية المدنية وتعليم المواطنة ICCS لعام 2022 **(الشكل 14-4)**. ويُرجح أن تدعم المدارس التي يتمتع طلابها بمكانة اجتماعية واقتصادية أعلى معايير المواطنة مثل التصويت والمشاركة في النقاشات والالتزام بالقانون (Treviño et al., 2021).

استناداً إلى ذلك، هل يمكن للتربية المدنية تعزيز المشاركة السياسية؟ قدمت الدراسات التي حاولت تحديد علاقةٍ سببية بين التعليم (مُقاساً بطرائق مختلفة، مثل الأعمال الدراسية أو التغيّرات في تشريعات التعليم الإلزامي أو برامج تعليمية محددة) والمشاركة السياسية (مُقاسةً بنسبة المشاركة في التصويت) نتائج كانت غالبيتها غير حاسمة،

الشكل 3.14:
احتمال توقّع المشاركة النشيطة للفتيات في السياسة أقل مقارنةً بالفتيان، ولكنهن أكثر احتمالاً في توقّع المشاركة في التصويت والحصول على معلومات عن المرشحين

مؤشر المشاركة الانتخابية والسياسية النّشطة المتوقعة، حسب الجنس، طلاب الصف الثامن، أنظمة تعليم مختارة من دول ذات دخل متوسط أعلى ومرتفع، 2022



ملاحظات: كانت مكونات مؤشر المشاركة الانتخابية المتوقعة هي: «التصويت في الانتخابات المحلية»؛ و«التصويت في الانتخابات الوطنية»؛ و«الحصول على معلومات حول المرشحين قبل التصويت في الانتخابات». وكانت مكونات مؤشر المشاركة السياسية النّشطة المتوقعة هي: «الانضمام إلى حزب سياسي»؛ و«الانضمام إلى نقابة عمالية»؛ و«الترشّح في الانتخابات المحلية»؛ و«الانضمام إلى منظمة بدافعٍ سياسي أو اجتماعي».

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig14_3

المصدر: الدراسة الدولية للتربية المدنية وتعليم المواطنة ICCS لعام 2022.

من دون النظر في مدى تطور المنهجية المستخدمة (Willeck and Mendelberg, 2022). كما واجهت الدراسات الحديثة التي تربط مقررات التربية المدنية في التعليم الثانوي، وامتحانات التربية المدنية الإلزامية بأنماط تصويت البالغين صعوبةً في إيجاد علاقة ارتباط معنوي بينهما (Jung and Gopalan, 2023; Weinschenk and Dawes, 2022). ولم تُظهر مراجعةٌ لتسع دراسات حول برامج التربية المدنية وجود تأثيرٍ مهم لها في التصويت، بالرغم من وجود بعض التأثيرات الإيجابية عند فئاتٍ سكانية معينة، مثل أبناء الوالدين المهاجرين (Manning and Edwards, 2014).

”

في الولايات المتحدة، ازداد احتمال أن ترسم الفتيات رجلاً عند الطلب إليهن رسم قائدٍ سياسي مع تقدمهن بالعمر، من 47٪ بين الفتيات في سن السادسة إلى 75٪ بين الفتيات في سن الثانية عشرة

“

ومع ذلك، ليس غياب العلاقة السببية أمراً قاطعاً، ويعد مهماً تبيان أنّه، بالإضافة إلى التدريس الصفي، يمكن أن تؤثر الأنشطة اللامنهجية وتعلّم الخدمة، وأخلاقيات المدرسة في التعلّم والمشاركة المدنية، وتعوّض عن نقص الموارد المدنية في المنزل والمجتمع (Campbell, 2019). كما يعد مهماً إدراك أنّه إلى جانب تدابير المشاركة السياسية التقليدية، تساعد التربية المدنية في تشكيل الهوية (العرقية أو السياسية أو أي نوع آخر من صورة الذات)، والإرادة والكفاءة الذاتية (Treviño et al., 2021).

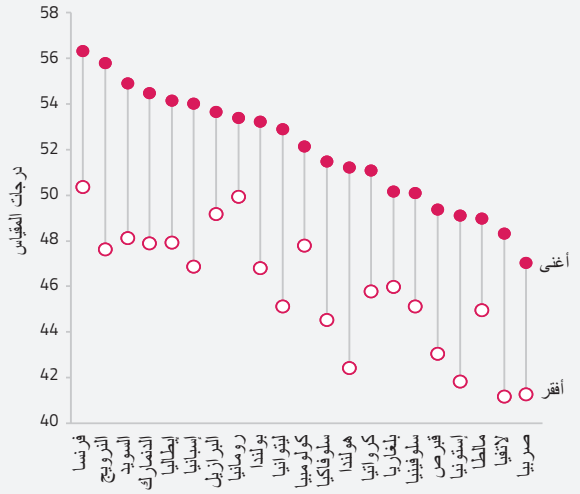
أظهرت التحليلات المبنية على بيانات الدراسة الدولية للتربية المدنية وتعليم المواطنة ICCS أهمية بيئة الصف الدراسي المنفتحة، والتفاعلات الإيجابية بين المعلمين والطلاب في التخفيف من تأثير الوضع الاجتماعي والاقتصادي (Brese et al., 2015). وتوصلت دراسة للمدارس الثانوية الإنكليزية إلى أنّ للبيئة المنفتحة في الصفوف الدراسية تأثيراتٍ إيجابية في المشاركة السياسية المتوقعة، خاصةً عند الفئات المحرومة، مع أنّ التأثير التراكمي للتربية المدنية كان إيجابياً فقط في مشاركة الطلاب البيض (Weinberg, 2022).

كما وجدت دراسةٌ أجريت على طلابٍ أمريكيين فعاليةً مماثلة لمشاركة الطلاب السود واللاتينيين في دورات التربية المدنية التي تمّ إغناؤها بأساليب التعليم النقدي، بعكس الدورات الأكثر تقليدية والأقل انتقاداً للوضع القائم. وفي ألمانيا، تأثرت المشاركة السياسية المتوقعة بين الشباب إيجابياً بمستوى تعليم الوالدين والوضع المهني ومستوى الدخل، إلا أنّ التأثير كان أضعف لدى الطلاب الذين اتبعوا المسار الأكاديمي بدلاً من المسار المهني (Barsegyan et al., 2024).

كما تُظهر بيانات الدراسة الدولية للتربية المدنية وتعليم المواطنة ICCS لعام 2022 ارتباطاً إيجابياً بين متوسط درجات المعرفة المدنية ومؤشر المشاركة السياسية المتوقعة. ووجدت أيضاً دراساتٌ سابقة استخدمت بيانات الدراسة

الشكل 4.14:
المشاركة الانتخابية المقصودة أعلى بشكلٍ كبير بين الطلاب الأكثر ثراءً

مؤشر المشاركة الانتخابية المتوقعة، حسب الوضع الاجتماعي والاقتصادي، طلاب الصف الثامن، أنظمة تعليم مختارة في مجموعة الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والمرتفع، 2022



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig14_4
المصدر: الدراسة الدولية للتربية المدنية وتعليم المواطنة ICCS 2022.

الدولية للتربية المدنية وتعليم المواطنة لعامي 2009 و2016 أنّ المعرفة المدنية تمثل مؤشراً جيداً للمشاركة السياسية المتوقعة، ودعم المساواة في الحقوق الجنسانية، ودعم المساواة في الحقوق لجميع المجموعات العرقية (Lauglo, 2013; Schulz and Fraillon, 2019). يميل الطلاب في المدارس التي توفر فرص التعلّم، ومناقشة القضايا السياسية والاجتماعية إلى تضمين معايير المواطنة مثل المشاركة في الانتخابات الوطنية، ومناقشة السياسة والعمل الجاد، والالتزام بالقانون، واحترام السلطات، والاحتجاج ضد القوانين الجائرة، وتعزيز حقوق الإنسان والمشاركة في المجتمعات المحلية (Treviño et al., 2021).

يوجد عددٌ أصغر من الأبحاث حول أثر التربية المدنية في الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسط. تشمل الأمثلة على ذلك دراساتٍ أجريت في أمريكا اللاتينية تبين أثر المعرفة المدنية في دعم الأنظمة الاستبدادية (Miranda et al., 2021) أو في التسامح مع الفساد (Carrasco and Pavón Mediano, 2021). وفي أوغندا، أظهر تقييمٌ لتجربةٍ عشوائية مضبوطة وجود تأثيرٍ إيجابي للتربية المدنية في تشكيل العمل الجماعي للمطالبة بتلبية الاحتياجات الأساسية المشتركة مثل الطرق والأدوية والغذاء (Bananuka and Mugarra, 2023). ولكن توجد حاجةٌ واضحة للمزيد من الأبحاث للمساعدة في توجيه السياسات الفعّالة في هذا المجال.



بيمشانوك بوكلي، طالبة من مدرسة بان سوم ديج، تشرب الماء من خزان في حرم المدرسة. لا تسبب درجات الحرارة المرتفعة جداً الجفاف فحسب، بل تسهم أيضاً في تلوث المياه بالكائنات المُمْرِضة، وهذا مصدر قلقٍ كبير.

مصدر الصورة: © UNICEF/UNI419970/Preechapanich*

الرسائل الرئيسة

- على الصعيد العالمي، توفرت في 77٪ من المدارس الابتدائية و87٪ من المدارس الثانوية مياه الشرب الأساسية في عام 2023.
- وضعت ثلث الدول معايير مرجعية للاتصال بالإنترنت في المدارس الابتدائية والثانوية، إذ إنّ 79٪ من المدارس متصلة حالياً، وينحرف التقدم العالمي في هذا المجال حالياً عن المسار الصحيح بـ 3 نقاطٍ مئوية فقط. لكن احتمال تحقيق الدول ذات الدخل المنخفض لمقاصدها أقل بكثير من الدول الأغنى.
- يكون التنمر أكثر شيوعاً بين الفتيان والمهاجرين والمنحدرين من الخلفيات المحرومة، ولكن انتشاره يتزايد بمعدلاتٍ أسرع بين الفتيات مقارنة بالفتيان. ففي تركيا، ارتفعت نسبة الفتيات في سن 15 عاماً اللاتي يتعرضن للتنمر بمقدار 11 نقطة أكثر مما هو الحال لدى الفتيان.
- في عامي 2022 و2023، تعرّض التعليم لنحو 3000 هجوم، وهذه زيادةٌ كبيرة عن الأعوام السابقة. يعود السبب الرئيس وراء هذه الزيادة في عام 2022 إلى الحرب في أوكرانيا. وبحلول شهر تموز عام 2024، تعرّضت 61٪ من المدارس في غزة للقصف المباشر، ودُمرت الجامعات الـ 12 جميعها كلياً أو جزئياً.
- تمّ اقتراح مؤشر مواضيعي جديد للتغذية والتعليم، وهو بُعد مهم لرفاه الطلاب في المدرسة. في عام 2022، حصل 418 مليون طفل على وجباتٍ مدرسية على مستوى العالم. وتصبح تغطية البرنامج أكبر إذا أمعنا النظر في أنّ نسبةً كبيرة من الطلاب ملتحقون بمدارس خاصة.
- تحتاج المدارس إلى قدرة أكبر على المرونة في مواجهة الكوارث الطبيعية وارتفاع درجات الحرارة، خاصةً في إقليم المحيط الهادئ. على مدى العقدين الماضيين، أُغلقت المدارس بسبب ما لا يقل عن ثلاثة أرباع الأحداث الجوية المتطرفة، التي أثّرت في 5 ملايين شخص على الأقل.

الفصل 15



المقصد 4. أ

مرافق التعليم وبيئات التعلّم

بناء وتطوير مرافق التعليم التي تراعي الأطفال وذوي الاحتياجات الخاصة والعامل الجنساني وتوفر بيئاتٍ تعليمية آمنة وغير عنيفة وشاملة وفعّالة للجميع.

المؤشر العالمي

4- أ -1 – *نسبة المدارس التي تقدم الخدمات الأساسية، حسب نوع الخدمة*

المؤشرات الموضوعية

4- أ -2 –نسبة الطلاب الذين تعرضوا للتنمر في الأشهر الـ 12 الماضية
4- أ -3 – *عدد الهجمات على الطلاب والموظفين والمؤسسات*

يدعو المقصد 4-أ لأهدف التنمية المستدامة إلى تكوين «بيئاتٍ تعليمية آمنة وخالية من العنف، وشاملة وفعّالة للجميع». يكمن جوهر هذا الهدف في فهم الحاجة إلى أن يتم التعلّم ضمن مرافق مناسبة تضمن رفاهية الطلاب. على سبيل المثال، يتزايد القلق بشأن إذا ما كانت المباني المدرسية مجهزةً لمواجهة تأثير تغير المناخ، الذي نشعر به في جميع أنحاء العالم، وإذا لم تكن كذلك، فكيف يمكن حمايتها منه **(المحور 15-1)**. المؤشر العالمي 4-أ-1 لأهداف التنمية المستدامة هو «نسبة المدارس التي توفر الخدمات الأساسية»، بما في ذلك المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية WASH؛ والكهرباء وأجهزة الحاسوب والإنترنت **(الإطار 15-1)** والبنية التحتية الملائمة والمواد المُكيّفة للطلاب ذوي الإعاقة.

المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية

تشكل خدمات المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية WASH بُعداً مهماً للبيئة المادية للمدارس، وهي أساسية لصحة الطلاب ورفاههم، ولمرونة المدارس في مواجهة الأزمات. وقد كانت خدمات المياه والصرف الصحي والنظافة عاملاً حيوياً في أثناء جائحة كوفيد-19، إذ يمكن لهذه الخدمات المساعدة في تخفيف تأثير المخاطر الطبيعية، على سبيل المثال عن طريق تجنّب التلوث بمياه الصرف الصحي بعد الفيضانات. يرصد المؤشر العالمي 4-أ-1 نسبة المدارس التي تتوفر فيها المرافق الأساسية لمياه الشرب والصرف الصحي وغسل اليدين.

يجب أن تستوفي مرافق المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية الحد الأدنى من مجموعة المتطلبات التي يجب مراعاتها في إطار رصد أهداف التنمية المستدامة. يحتاج الوصول إلى مياه الشرب الأساسية مصدر مياه مُحسّن يوفر الماء في وقت إجراء المسح. ويجب تحسين مرافق الصرف الصحي الأساسية (حيث تُفصل النفايات البشرية صحياً في أماكن خاصة بعيداً عن الاتصال البشري)، وأن تكون صالحة للاستخدام ومخصصة حسب الجنس. كما يجب أن توفر مرافق غسل اليدين الأساسية الصابون والماء. يرصد البرنامج المشترك لليونيسف ومنظمة الصحة العالمية لرصد خدمات المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية أيضاً عدد المدارس التي تقدم خدماتٍ محدودة لا تحقق معايير أهداف التنمية المستدامة بالكامل. في تشاد، يوجد في 73٪ من المدارس مرافق لغسل اليدين، لكن يتوفر الماء والصابون في 10٪ منها فقط. وفي الجبل الأسود، توجد مرافق صرف صحي في جميع المدارس، ولكن بيّن تقييمٌ مفصل في عام 2022 أنّ 11٪ فقط من المراحيض يمكن إغلاقها من الداخل وتلبي معايير الخصوصية (UNICEF and WHO, 2024).

في عام 2023، توفّرت مياه الشرب الأساسية في 77٪ من المدارس الابتدائية على مستوى العالم. وكانت مستويات التغطية متماثلة بالنسبة لخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية الأساسية. وكانت هذه المستويات أعلى في المدارس الإعدادية والثانوية لتصل إلى نحو 87٪ لمياه الشرب والصرف الصحي و80٪ لمرافق غسل اليدين. وبحسب تقديرات برنامج الرصد المشترك، تشير المستويات الحالية ومعدلات التقدم أنّه من غير المرجح أن يحقق العالم التغطية الشاملة بحلول عام 2030، إذ يتطلب ذلك مضاعفة معدل التقدم الحالي

الشكل 1.15:

يمكن تحقيق تقدمٍ سريع في الوصول إلى خدمات المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية من جميع نقاط البدء

المدارس الابتدائية التي تتوفر فيها خدمات المياه والصرف الصحي، حسب نوع الخدمة، 2015 و23



ملاحظات: يشير خط الأساس إلى المدة 2014-16، ويشير خط النهاية إلى المدة 2021-23، وذلك حسب توفر البيانات. سجلت الدول المظللة زيادةً تزيد على ثلاث نقاط مئوية سنويا خلال المدة المذكورة.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig15_1

المصدر: قاعدة بيانات UIS

الإطار 1.15:

وضعت ثلث الدول معايير مرجعية لاتصال المدارس بالإنترنت

دعا إطار عمل التعليم 2030 الدول إلى وضع معايير مرجعية، أو أهداف وطنية كطريقةٍ لزيادة الشعور بالملكية الوطنية تجاه مقاصد الهدف 4 للتنمية المستدامة. طُلب من الدول بدايةً تقديم معايير مرجعية وطنية لسبعة مؤشرات خاصة بالهدف 4 للتنمية المستدامة، عُدّت مناسبةً على أساس توافر البيانات، ووضوح الهدف، وأهمية السياسة (UIS and GEM Report, 2023) **(الفصل 7)**. وفي عام 2023، تمت إضافة نسبة المدارس التي توفر الإنترنت لأغراض تعليمية إلى القائمة كمؤشرٍ مرجعي ثامن استجابة للأولوية الممنوحة للتكنولوجيا الرقمية في قمة الأمم المتحدة لتحويل التعليم في عام 2022.

بالإجمال، قدّمت 32٪ من الدول معاييرها المرجعية الوطنية في نهاية عام 2023. وفي الدول التي تمتلك بياناتٍ كافية، يقترب التقدم العالمي من تحقيق الهدف المحدد. ففي التعليم الابتدائي والإعدادي، ارتفعت نسبة المدارس المتصلة بالإنترنت من نحو 69٪ إلى 79٪، أي ما يقترب من 3 نقاطٍ مئوية فقط من الهدف الجماعي البالغ 82٪. كان التقدم أبطأ إلى حدٍّ ما في حالة التعليم الثانوي، إذ ارتفعت نسبة المدارس المتصلة بالإنترنت من 76٪ إلى 81٪ **(الشكل 15-2أ)**.

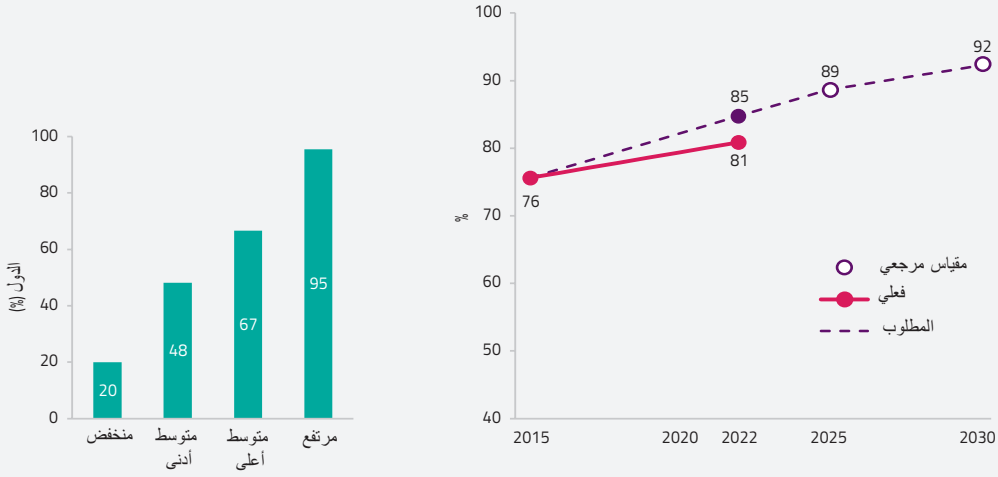
حققت نحو 69٪ من الدول التي تمتلك بيانات تقدماً سريعاً في هذا المؤشر في التعليم الثانوي، ومع ذلك، فهذا التقدم غير متكافئ. فقد تحقق تقدمٌ سريع في جميع الدول ذات الدخل المرتفع تقريباً، وثلثي الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى، ونصف الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى، وخُمس الدول ذات الدخل المنخفض **(الشكل 15-2ب)**. ولم تحقق أي دولة من الدول ذات الدخل المنخفض تقدماً سريعاً في التعليم الابتدائي والإعدادي، مع الإشارة إلى أنّ ثلاث دول فقط من دول الدخل المنخفض تُبلّغ عن البيانات (UIS and GEM Report, 2024).

الشكل 15.2:

كان التقدم في مجال الاتصال بالإنترنت في المدارس سريعاً ولكن غير متكافئ

أ- نسبة المدارس الثانوية التي توفر الإنترنت لأغراضٍ تعليمية، 2015-22 ومتوسط المقاصد الوطنية لعامي 2025 و2030

ب- نسبة الدول التي تمتلك بيانات وحققت تقدماً سريعاً، حسب مجموعة دخل الدولة



ملاحظة: «التقدم السريع» يعني أنّ للدولة احتمال 75 على الأقل لتحقيق مقصدها الوطني بحلول عام 2025 (بما في ذلك عندما تكون قد حققته بالفعل) أو أنّ 95٪ على الأقل من المدارس متصلة فعلياً بالإنترنت.

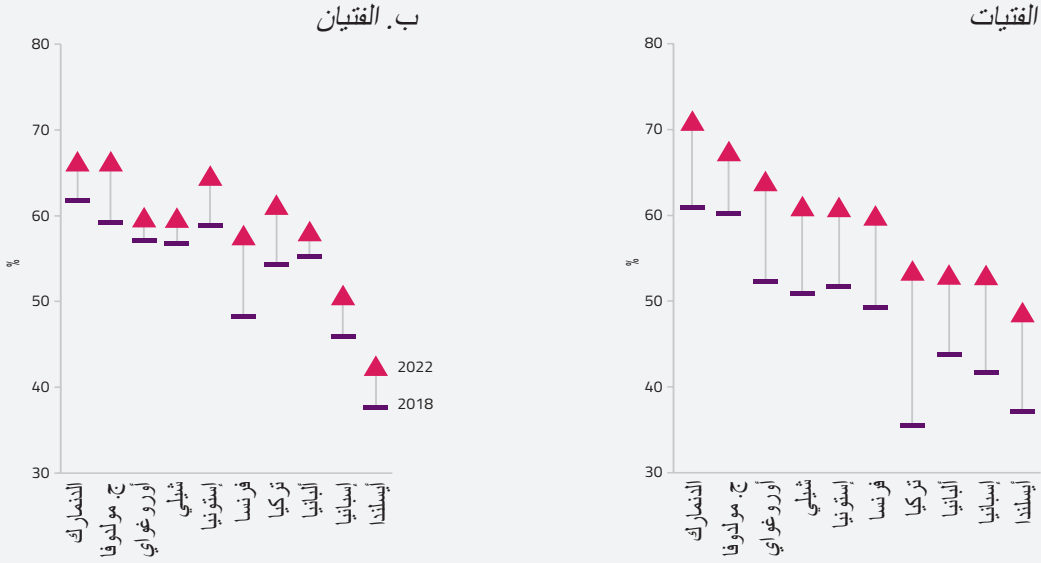
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig15_2

المصدر: UIS and GEM Report (2024)

في مجال مياه الشرب والصرف الصحي، ومضاعفة معدل التقدم في مجال خدمات النظافة الصحية الأساسية أربع مرات (UNICEF and WHO, 2024). تمّ إحراز تقدمٍ ملحوظ في الوصول إلى مياه الشرب الأساسية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من 44٪ في عام 2016 إلى 53٪ في عام 2022 في المدارس الابتدائية ومن 54٪ في عام 2015 إلى 63٪ في عام 2023 في المدارس الثانوية العليا.

> في عام 2023، توفرت مياه الشرب الأساسية في 77% من المدارس الابتدائية على مستوى العالم

الشكل 3.15:
ازداد انتشار التنمر بين الفتيات أكثر مقارنةً بالفتيان
النسبة المئوية للطلاب الذين تبلغ أعمارهم 15 عاماً الذين تعرضوا للتنمر في آخر 12 شهراً، حسب الجنس، 2018 و2022



ملاحظة: الدول العشرة الموضحة في الشكل هي تلك التي ازداد فيها انتشار التنمر بشكل أكبر بين عامي 2018 و2022.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig15_3
المصدر: جولات عامي 2018 و2022 من برنامج التقييم الدولي للطلاب.

يمكن تحقيق تقدمٍ سريع وإن كان ذلك غير شائع **(الشكل 15-1)**. بالنسبة لكل بعد من أبعاد المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية، تمكنت دولٌ بدأت من نقاط انطلاقٍ مختلفة جداً، ومن أقاليم مختلفة من زيادة التغطية بما لا يقل عن ثلاث نقاط مئوية سنوياً منذ عام 2015. ففي رواندا، ارتفعت نسبة المدارس الابتدائية التي توفر مرافق غسل اليدين من 40٪ في عام 2015 إلى 100٪ في عام 2021. وكانت رواندا قد أطلقت بالفعل إستراتيجيتها لغسل اليدين في عام 2019 (Rwanda Ministry of Health, 2019)، ولكنها سرّعت جهودها في البناء مع انتشار جائحة كوفيد-19 ووصلت (Rwanda Ministry of Education, 2021). سانت كيتس ونيفيس أيضاً إلى التغطية الشاملة بمرافق مياه الشرب وغسل اليدين، إذ بلغت النسبة 79٪ في عام 2016. وفي بوركينا فاسو، وبالرغم من التحسينات في خدمات غسل اليدين ومياه الشرب، تراجعت نسبة المدارس الابتدائية المجهزة بمرافق الصرف الصحي من 74٪ في عام 2016 إلى 45٪ في عام 2021 **(الشكل 15-1-ب)**. وتزامن هذا التراجع مع ازدياد نسبة المدارس التي توفر خدمات صرفٍ صحي محدودة (غير مُحسنة، أو غير قابلةٍ للاستخدام أو غير مخصصةٍ حسب الجنس)، ما يدل على إما تدهور وضع هذه المرافق القائمة أو تحسّن وضعها نتيجة عمليات التفتيش وكشفت (UNICEF and WHO, 2024). الأكثر دقةً دراسة أُجريت في الإكوادور والهند ونيجيريا والفلبين أنّ 1.2 مليون مرحاضٍ مدرسي تم بناؤها منذ عام 2015 في هذه الدول قد فُقدت بسبب ضعف الصيانة، ما يعادل خسارة قدرها 1.9 مليار دولارٍ أمريكي (Economist Impact, 2023).

وفي النيجر، ورغم التحسن المتواضع، مايزال توافر مرافق مياه الشرب والصرف الصحي في المدارس عند المستوى الأدنى عالمياً بنسبة 23٪ و27٪ على التوالي. ولكن، تحقق تقدمٌ سريع في نسبة المدارس الابتدائية التي توفر مرافق غسل اليدين، التي ارتفعت من 14٪ في عام 2016 إلى 49٪ في عام 2023. نجم ذلك جزئياً عن زيادة الدعم المالي والفني الموجّه الذي قدمته مجموعة منظماتٍ دولية، التي دعمت مدّ شبكات الأنابيب والخطوط الرأسية ومحطة معالجة مخلفات الصرف الصحي، إلى جانب تحسين مراقبة نقاط توزيع المياه، وزيادة حملات التوعية (UNICEF, 2019). ومع ذلك، ما تزال التغطية غير متكافئة جداً في جميع أنحاء النيجر، إذ كان احتمال توفر مرافق غسل اليدين والصرف الصحي في المدارس الحضرية أكبر بمرتين على الأقل منها في المدارس الريفية (UNICEF and WHO, 2024). وفي عام 2017، اعتمدت الحكومة خطة تهدف إلى تحسين خدمات المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية كأولويةٍ وطنية، وحددت هدفها بالوصول إلى التغطية الشاملة بحلول عام 2030 (Niger Ministry of Water and Sanitation, 2016; UNICEF, 2024).

الإطار 2.15:

هجمات عنيفة تستهدف التعليم في دولة فلسطين

نجم عن الغزو العسكري الإسرائيلي لقطاع غزة في دولة فلسطين، الذي جاء رداً على هجوم الجماعات المسلحة بقيادة حماس على إسرائيل في 7 تشرين الأول عام 2023، تدميرٌ ممنهج لنظام التعليم في غزة، الذي مثّل وفق وصف المقررين الخاصين للأمم المتحدة «إبادةً للمدارس»، ما حرم أكثر من 625 ألف طالبٍ من إمكانية الوصول إلى التعليم (United Nations, 2024). وحتى شهر تموز عام 2024، تعرّضت 61٪ من المدارس في غزة للقصف المباشر، بما في ذلك 110 من أصل 187 مدرسة تديرها وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا) (Occupied Palestinian Territory Education Cluster, 2024). ووجدت دراسةٌ باستخدام صور الأقمار الصناعية أنّ 85٪ من المدارس ستحتاج إما إلى إعادة بناء كامل، أو إعادة تأهيل كبيرة حتى تصبح صالحة للاستخدام مرة أخرى (Occupied Palestinian Territory Education Cluster, 2024). واستُخدم ما لا يقل عن 320 مدرسة كملاجئ للنازحين من غزة، وتعرّض أكثر من نصفها للغارات العسكرية (Stack and Shbair, 2024). وبحلول نهاية شهر آب عام 2024، قُدّر عدد الذين قتلوا بـ 9,839 طالباً و411 معلماً، في حين أُصيب 15,394 طالباً و2,411 معلماً آخرين (OCHA, 2024).

وقُصفت جميع الجامعات الاثنتي عشرة في غزة ودُمّرت كلياً أو جزئياً، ما أدى إلى توقف نحو 90 ألف فلسطيني عن الدراسة (Desai, 2024). واحتلت قوات عسكرية الحُرُم الجامعية واستخدمتها كملاجئ (Stack and Shbair, 2024). وتعرّض كثير من المراكز الثقافية والتعليمية مثل المكتبات والمتاحف ودور النشر ومتاجر بيع الكتب والمواقع التراثية ومخازن الأرشيف للضرر أو الدمار (OHCHR, 2024).

ألحقت هذه الهجمات الضرر بقطاع التعليم الذي كان يعاني أساساً من نقصٍ حاد في الموارد. وفي عام 2023، عملت أكثر من 70٪ من مدارس الأونروا في غزة بنظام الفترتين أو الثلاث فترات، وضمّت معظم الصفوف الدراسية أكثر من 40 طالباً. وكانت المباني المدرسية في أغلب الأحيان قديمةً ومتهالكة، إذ تسبب الصراع المستمر فعلياً بأضرار فادحة لبنية التعليم التحتية. كما أدى الحصار المفروض على غزة إلى تقييد دخول مواد البناء ولوازم التعليم ومواد التعلم (UNRWA, 2023).

سيستمر تأثير هذه الهجمات على التعليم في الأمد الطويل، وقد واجه الطلاب بالفعل فجوةً كبيرةً في تعليمهم، كما يحتاج أكثر من مليون طفل في غزة إلى الدعم النفسي والاجتماعي، وكذلك المعلمون (Faculty of Education, University of Cambridge et al., 2024). يحاول بعض الأطفال مواصلة الدراسة من خلال التعليم المنزلي، أو بفضل المدارس المؤقتة في المخيمات والمعلمين المتطوعين (Stack and Shbair, 2024). وبينما أطلقت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مبادرةً للتعلّم الإلكتروني، فإنّ نقص الكهرباء والإنترنت والنزوح المستمر يجعل من الصعب تنفيذ هذا النموذج (Middle East Monitor, 2024).

التنمّر

تتطلب رفاهية الطلاب في المدرسة أيضاً التحرر من السلوكيات المسيئة والمؤذية والمخيفة. يقيس المؤشر المواضيعي 4-أ-2 لأهداف التنمية المستدامة النسبة المئوية للطلاب الذين تعرضوا للتنمر في الأشهر الإثني عشر الماضية. تأتي الإضافة الأحدث إلى قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء من جولة عام 2022 لبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، الذي يقيس عدة أنواع من سلوكيات التنمر بين الطلاب بعمر 15 عاماً (OECD, 2023). يُعد السلوك اللفظي والعلائقي الأكثر شيوعاً، إذ ذكر الطلاب عبارات «لقد سخر مني طلاب آخرون» و «نشر طلاب آخرون شائعات سيئة عني».

> تتوافق الزيادة الأسرع في انتشار التنمر بين الفتيات مع ازدياد تعرضهن للتنمر الإلكتروني

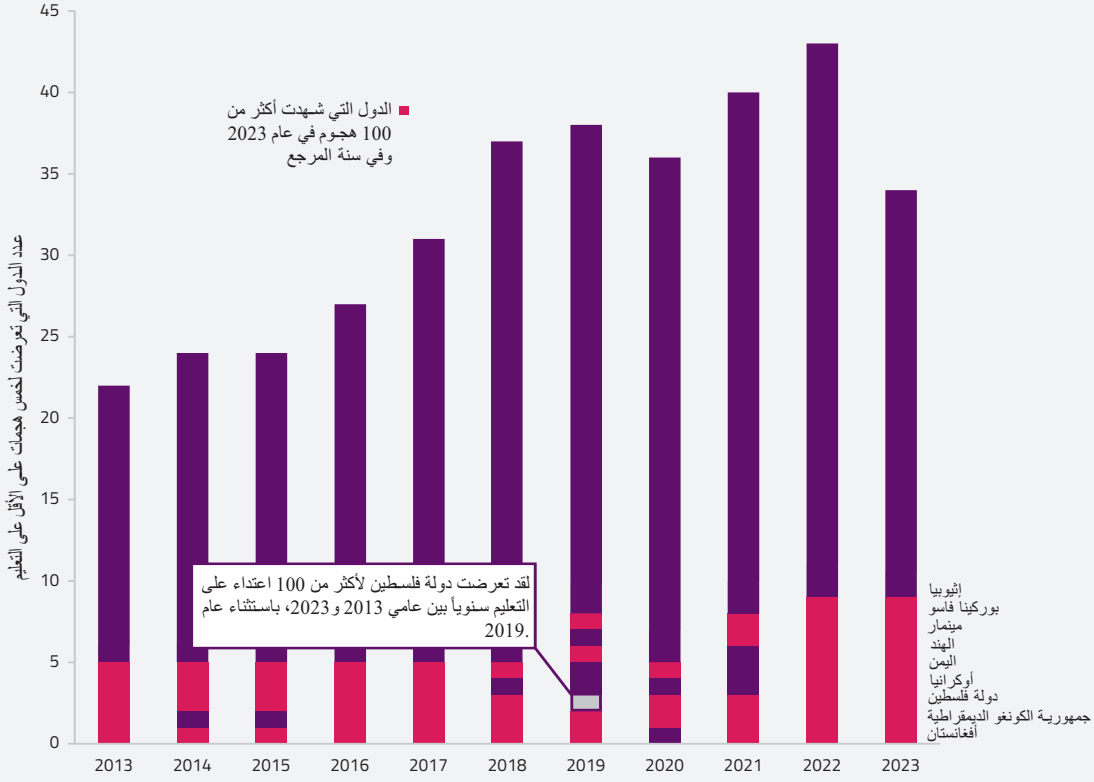
في معظم الدول المشاركة، يزداد معدل انتشار التنمر بين الطلاب من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المحرومة والمهاجرين والذكور. ومع ذلك، ينتشر التنمر بين الفتيات بمعدلاتٍ أسرع منه بين الفتيان. ففي 34 من بين 66 دولةً تمتلك البيانات، ارتفعت معدلات التنمر بين الفتيات بما لا يقل عن نقطتين مئويتين بين عامي 2018 و2022. وينطبق الأمر نفسه على الفتيان في 22 دولةً فقط. وفي الدول العشر التي شهدت أكبر زيادة في حالات التنمر بين عامي 2018 و2022، كانت الزيادة بين الفتيات أعلى بكثير من الزيادة بين الفتيان **(الشكل 15-3)**. ففي تركيا، ارتفعت نسبة الفتيات بعمر 15 عاماً اللاتي تعرضن للتنمر بـ 18 نقطةً مئوية، مقارنةً بزيادة قدرها 7 نقاطٍ مئوية بين الفتيان.

تتوافق الزيادة الأسرع في انتشار التنمر بين الفتيات مع ازدياد تعرضهن للتنمر الإلكتروني (UNESCO, 2024a)، إذ تمضي الفتيات على وسائل التواصل الاجتماعي وقتاً أطول في الغالب من الفتيان. توصلت دراسة مقطعية شملت 31 دولةً ذات دخلٍ مرتفع و11 دولةً ذات دخلٍ منخفض ومتوسط إلى أنّ العلاقة بين الاستخدام المكثف لوسائل التواصل الاجتماعي والوقوع ضحية للتنمر الإلكتروني كانت أكثر شيوعاً بين الفتيات مقارنة بالفتيان، ويرجع ذلك جزئياً على الأقل إلى الزيادة في

الشكل 4.15:

يعاني مزيد من الدول من الهجمات على التعليم، بالرغم من استمرار تركّز معظم الهجمات في عدد قليل من الدول

عدد الدول التي شهدت ما لا يقل عن خمس هجمات سنوياً على الطلاب أو العاملين أو المؤسسات، 2013-23



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig15_4

المصدر: قاعدة بيانات UIS

الوقت الذي يمضيه على الإنترنت (Craig et al., 2020). وفي المملكة المتحدة، كان من المرجح أن تبلّغ الفتيات عن قضاء وقتٍ على وسائل التواصل الاجتماعي من سن العاشرة، وفي سن الخامسة عشرة أفاد 43٪ J من الفتيات مقابل 31٪ من الفتيان أنهم يقضون بين ساعة إلى ثلاث ساعات يومياً على وسائل التواصل الاجتماعي. إلى جانب ذلك، ارتبط استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بقوة مع انخفاض مستويات الرفاه بين الفتيات مقارنة بالفتيان (Kelly et al., 2018). كما تُستهدف الفتيات في الغالب بأنواع محددة من التنمر الإلكتروني، إذ يمكن للمحتوى المبني على الصور الذي يعتمد على الخوارزميات أن يُعرّض الفتيات لمحتويات غير لائقة، بدءاً من المحتوى الجنسي إلى مقاطع الفيديو التي تُمجد السلوكيات غير الصحية أو معايير الجسم غير الواقعية (Lin, 2023; UNESCO, 2024a).

الهجمات على المدارس

يشدد المقصد 4-أ أيضاً على وجوب أن تكون المدارس آمنة. يرصد التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات عدد الهجمات التي تستهدف المؤسسات التعليمية والطلاب والمعلمين والموظفين داخل الصفوف الدراسية وخارجها (المؤشر المواضيعي 4-أ-3 لأهداف التنمية المستدامة).

في عامي 2022 و2023، حدث نحو 3000 هجوم على التعليم، وهي زيادة كبيرة مقارنة بنحو 2500 هجوم في العامين السابقين. ويعود هذا الارتفاع في عام 2022 إلى حدٍّ كبير إلى الحرب في أوكرانيا، إذ سُجل 555 هجوماً على التعليم في ذلك العام. وتشير التقديرات إلى أنّه في أول عامين من الحرب، تمّ تدمير أكثر من 360 مدرسة وتضررت 3428 مدرسة أخرى، معظمها نتيجة للهجمات الجوية والقصف المدفعي والضربات الصاروخية، وقد استُخدمت المدارس غالباً لأغراض عسكرية، ونهب الجنود معداتها (Human Rights Watch, 2023). في عام 2023، تعرضت دولة فلسطين لـ 720 هجوماً على التعليم، وهو أعلى رقم في العالم، ويستمر عدد الضحايا بالارتفاع في عام 2024 نتيجة للصراع الإسرائيلي الفلسطيني **(الإطار 15-2)**.

> كانت الدول العشرة الأولى من حيث عدد الهجمات مسؤولة عن 68٪ من الهجمات العالمية على التعليم في عام 2022 و80٪ في عام 2023

ارتفع عدد الدول التي تعرضت للهجمات على التعليم خلال العقد الماضي. كما تضاعف عدد الدول التي شهدت ما لا يقل عن 5 هجمات على التعليم بين عامي 2013 و2022، من 22 إلى 43، قبل أن ينخفض هذا العدد إلى 34 في عام 2023 **(الشكل 15-4)**. ويبقى إجمالي عدد الهجمات مركّزاً بشكل كبير في بضع دول (UNESCO, 2023). سجلت أيضاً الدول التسع التي شهدت أكثر من 100 هجوم في عام 2023 أكثر من 100 هجوم في عدة سنوات على مدار العقد الماضي. ومنذ عام 2013، تعرضت أفغانستان ودولة فلسطين لأكثر من 100 هجوم على التعليم كل عام باستثناء عام واحد. وكانت الدول العشر الأكثر تعرضاً للهجمات مسؤولة عن 68٪ من الهجمات العالمية على التعليم في عام 2022 و80٪ في عام 2023.

الوجبات المدرسية

تمّ اقتراح مؤشر مواضيعي جديد لتسليط الضوء على العلاقة بين التغذية والتعليم، وهو بُعد مهم لرفاه الطلاب في المدرسة. وسيقدم برنامج الأغذية العالمي بيانات عن «نسبة الأطفال الملتحقين بالمدارس الذين يحصلون على وجبات مدرسية» في منشوره الذي يصدر كل عامين بعنوان، حالة التغذية المدرسية في العالم (WFP, 2022)، إذ يجمع هذا المنشور المعلومات حول برامج التغذية المدرسية الوطنية من خلال المسح العالمي للتغذية المدرسية الذي تنفذه مؤسسة التغذية العالمية للأطفال، وهي منظمة غير ربحية؛ والتقارير السنوية للدول لبرنامج الأغذية العالمي للدول؛ بالإضافة إلى (٠) مصادر ثانوية، مثل التقارير الرسمية والمنشورات ودراسات الحالة (WFP, 2023). ذُكر هذا المؤشر صراحة في إعلان عام 2022 الصادر عن أعضاء تحالف الوجبات المدرسية، الذي يهدف إلى «أن يتلقى كل طفل بحلول عام 2030 وجبة يومية صحية ومغذية في المدرسة».

تُظهر أحدث البيانات من برنامج الأغذية العالمي حصول 418 مليون طفل على وجبات مدرسية على مستوى العالم في عام 2022، أي أكثر بنحو 30 مليون طفل عن بداية عام 2020 قبل جائحة كوفيد-19 مباشرة. وبينما ارتفعت نسبة الأطفال الذين يحصلون على هذه الوجبات بنسبة 12٪ في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى، وبنسبة 4٪ في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والدخل المرتفع، فقد انخفضت بنسبة 4٪ في الدول ذات الدخل المنخفض، وبذلك كان التعافي أبطأ إذ تشتد الحاجة إليه (WFP, 2023). يوجد تفاوتٌ كبير بين الدول في تغطية الوجبات المدرسية لأطفال المدارس الابتدائية، من أقل من 5٪ في الجزائر والكاميرون وجمهورية الكونغو الديمقراطية وموزامبيق إلى نحو 100٪ في العديد من الدول الأوروبية وأميركا اللاتينية **(الشكل 15-5)**.

يقيس المؤشر المقترح التغطية من خلال عدد الأطفال في أحد مستويات التعليم الذين يتلقون وجبات مدرسية مقسوماً على إجمالي الالتحاق في ذلك المستوى. ولكن، لا تأتي البيانات الخاصة بهذا المؤشر من المدارس أو الطلاب بشكل فردي، وإنما من برامج الوجبات المدرسية، التي تقودها غالباً الحكومة وتمولها، وتميل إلى استهداف الطلاب في المؤسسات العامة فقط (WFP, 2023). مثلاً، لدى غامبيا برنامج وجبات مدرسية موجّه يقدم وجبة ساخنة في منتصف الصباح للأطفال الملتحقين بالمدارس العامة في المناطق الأكثر ضعفاً في البلاد. في عام 2022، تمّ إطعام نحو 180 ألف طفل في مرحلة التعليم الابتدائي، وهو ما يعادل تغطيةً بنسبة 47٪ من إجمالي الالتحاق بهذا المستوى. لكن ثلث طلاب المدارس الابتدائية في غامبيا مسجلون في مؤسساتٍ خاصة، وبالتالي هم غير مؤهلين للاستفادة من برنامج الوجبات المدرسية. فإذا أخذنا بالاعتبار طلاب المدارس الحكومية فقط، تصل التغطية المقابلة إلى 70٪ **(الشكل 15-6)**.

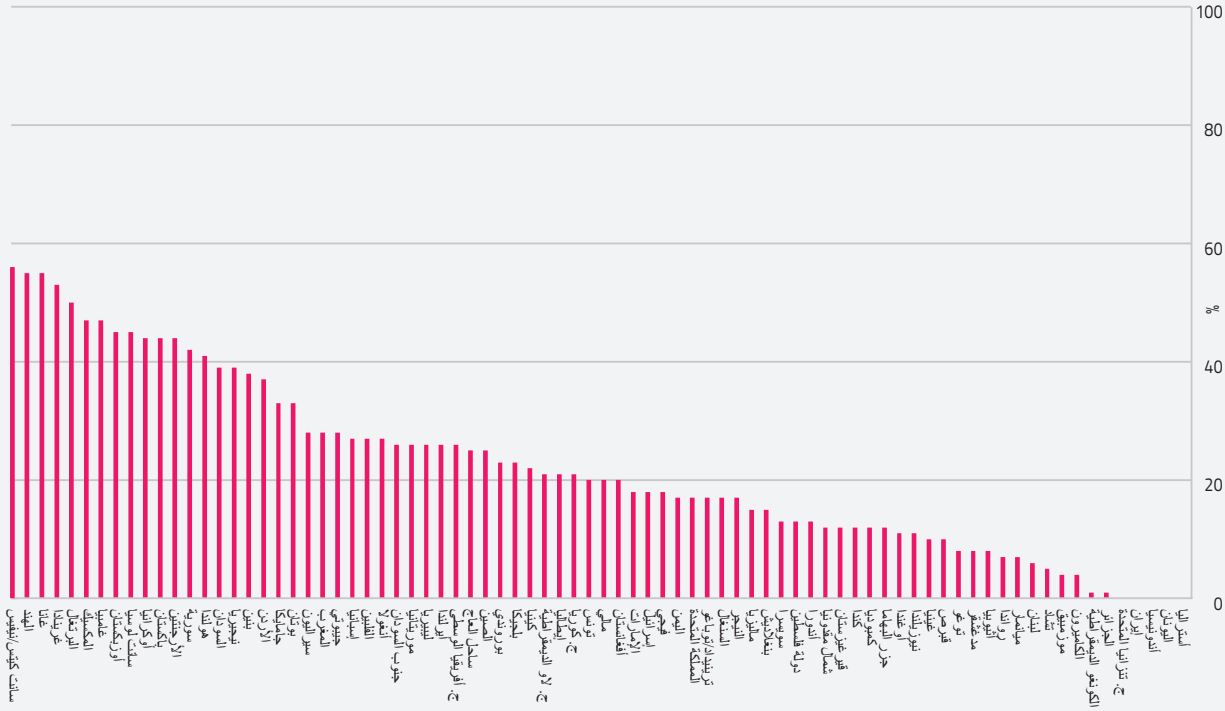
المحور 15-1: يجب أن تتكيف البنية التحتية للمدرسة مع تغيّر المناخ

يوجد ارتباطٌ وثيق يجمع تغير المناخ مع التعليم إذ يُعطل تغير المناخ عملية التعليم في حين يمثل التعليم مفتاح جهود التخفيف من آثار تغير المناخ والتكيف معه (UNESCO and MECCE, 2024). وتمثل البنية التحتية المادية للمباني المدرسية بُعداً مهماً في هذه العلاقة المتبادلة. ويجب على المدارس الحد من تأثيرها في البيئة، وكذلك من تأثير البيئة المتغيرة فيها.

تشكل المدارس مصدراً رئيساً لاستهلاك الطاقة والمياه. ففي فرنسا، تتصدر المدارس قائمة المباني العامة التابعة للبلدية المستهلكة للطاقة، إذ تمثل 30٪ من إجمالي استهلاك الطاقة (France Ministry of National Education and Youth, 2023). وفي الولايات المتحدة، تشغل المدارس العامة وحدها 2 مليون فدان من الأراضي، وهي مسؤولة عن 53 ألف طن من نفايات الطعام، وتُشغّل 480 ألف حافلة مدرسية (Bauld, 2021). يقدم مشروع اليونسكو «تخضير كل بيئة تعليمية» معيار جودة لتخضير المدارس من خلال دمج مبادئ الاستدامة والعمل المناخي في أربعة مجالات أساسية أحدها المرافق والتشغيل. ويضع المنشور أمثلة عديدة لخطوات تتطلب موارد تستخدم بدرجات كثافة متباينة، يمكن لها أن تساعد المدارس في تقليل استهلاك الطاقة والمياه. ويشمل ذلك تطوير أنظمة تجميع مياه الأمطار، وأنظمة التسميد والصيانة الدورية لأنظمة التدفئة والتهوية (UNESCO, 2024).

يجب أن يقترن الحد من الأثر البيئي للبنية التحتية للمدارس بزيادة قدرتها على المرونة في مواجهة عواقب تغير المناخ. ويبرز في هذا المجال نوعان من المخاطر المرتبطة بالمناخ، وقد كانا هدفاً لتكييفات المدارس في جميع أنحاء العالم هما: جعل المباني قابلة للاستخدام ومريحة أثناء ارتفاع درجات الحرارة، وجعل تلك المباني أكثر قدرةً على مواجهة الكوارث الطبيعية مثل العواصف والفيضانات.

الشكل 5.15:
تتفاوت تغطية الوجبات المدرسية كثيراً بين الدول
النسبة المئوية لأطفال المدارس الابتدائية الذين يتلقون وجبات مدرسية، 2020-22



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig15_5
المصدر: WFP (2023)

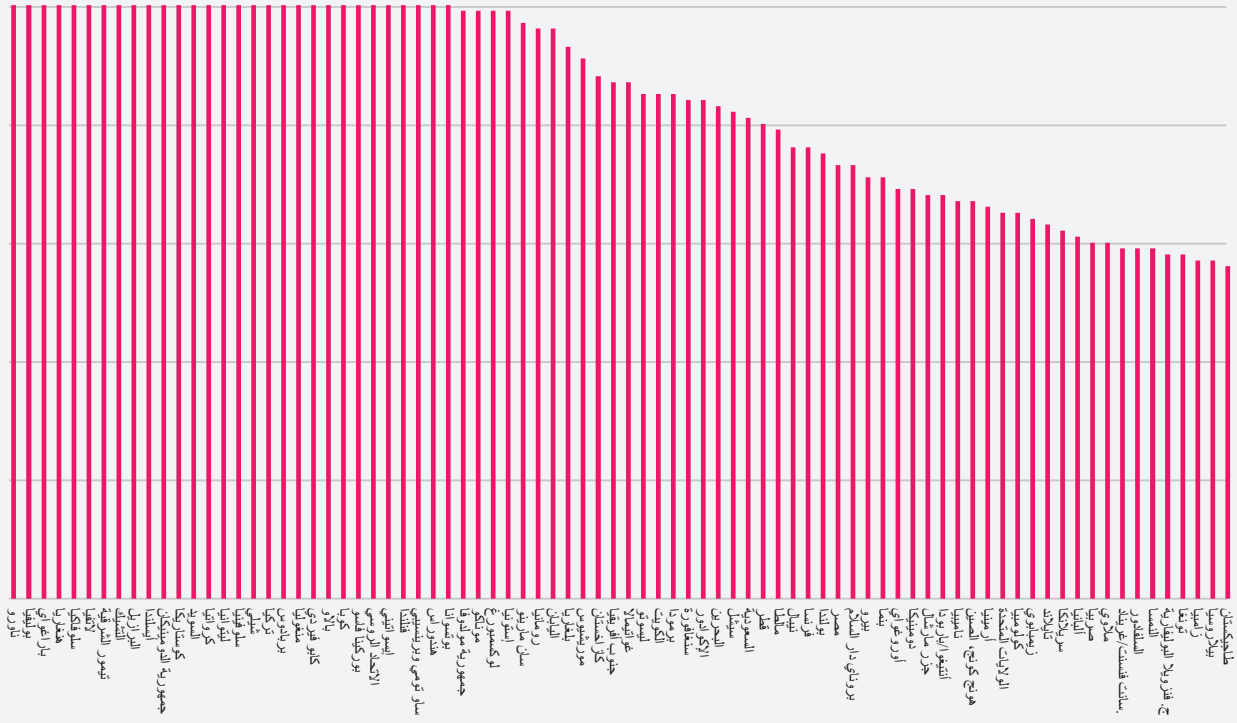
يتبع في الصفحة الآتية..

تحسين الراحة الحرارية

شكّل التعامل مع ارتفاع درجات الحرارة، الذي يعيق رفاه الطلاب وقدرتهم على التركيز، مصدر قلق أساسي في كثيرٍ من الدول، إذ تؤثر درجات الحرارة المرتفعة سلباً في الأداء المعرفي، وتقلل من معدل التعلّم (Park et al., 2021)، وتؤدي في الغالب إلى تغيّب الطلاب عن المدرسة. ففي بنغلاديش، أدى إغلاق المدارس بسبب تجاوز درجات الحرارة 43 درجةً مئوية إلى حرمان ما يقترب من 33 مليون طفل من الدراسة لعدة أيام في الفصل الدراسي الأول من عام 2024. كما شهدت هذه الفترة حالاتٍ مماثلة من الإغلاق أو تقصير أيام الدراسة في كمبوديا والهند والفلبين وجنوب السودان، إثر ارتفاع درجات الحرارة إلى 45 درجة مئوية (Aggarwal, 2024; Dickie et al., 2024). أدت أيضاً درجات الحرارة المرتفعة إلى إغلاق كثيرٍ من المدارس أو العمل بدوام جزئي خلال فترات الحرارة الشديدة في المناطق ذات المناخ المعتدل في الولايات المتحدة، إذ تشير التقديرات إلى أنّ أكثر من 13700 مدرسة حكومية ستحتاج إلى تكييف الهواء بسبب ارتفاع درجات الحرارة بتكلفة تصل إلى 40 مليار دولار (Phillips and Penney, 2024).

يمكن للمباني المدرسية أن تخفف من تأثير درجات الحرارة المرتفعة. يساعد برنامج تجديد المدارس في فرنسا، الذي أُطلق في عام 2023، البلديات على تمويل الأعمال الهادفة إلى زيادة مقاومة المدارس لموجات الحر الطويلة المتزايدة (France Ministry of National Education and Youth, 2023). وتتدرج الحلول بين البنود ذات الموازنة المرتفعة، مثل تركيب مكيفات الهواء في الصفوف الدراسية، إلى اتخاذ خطوات أبسط مثل طلاء الجدران الخارجية باللون الأبيض، واستخدام الستائر الحاجبة والمظلات الخارجية التي يمكن تعديلها حسب الموسم. تشجع الحكومة أيضاً على زيادة المساحات الخضراء الترفيهية، وزيادة الغطاء النباتي حول المدارس، ذلك أنّ مجرد وجود الأشجار والنباتات يمكن أن يساعد في تخفيف ضوء الشمس، والحفاظ على برودة الهواء (France Ministry of National Education and Youth, 2020).

في إندونيسيا، أدى استبدال الأسطح الداكنة بطبقة من الطلاء الأبيض إلى تخفيض درجات الحرارة داخل المباني إلى أكثر من 10 درجات مئوية. وفي كينيا، تهدف الحكومة إلى زراعة 15 مليار شجرة حول المدارس بحلول عام 2032، وهو ما يمكن أن يخفض درجات الحرارة بين درجة واحدة و5 درجات مئوية.



عند بناء مدارس أو صفوف دراسية جديدة، يمكن للتصاميم والمواد الملائمة للمناخ المساعدة في الحفاظ على درجات الحرارة منخفضة بأقل تكلفة. كما يمكن أن يُحسّن دمج التهوية المتقاطعة، واستخدام المواد الموفرة للحماية الحرارية مثل الطين، وتصميمات الأسقف التي تساعد على سحب الهواء البارد وإطلاق الهواء الساخن، الراحة الحرارية مع تقليل البصمة البيئية للمدارس (Venegas Marin et al., 2024).

> عند بناء مدارس أو صفوف دراسية جديدة، يمكن للتصاميم والمواد الملائمة للمناخ المساعدة في الحفاظ على درجات الحرارة منخفضة بأقل تكلفة

لا يكون تأثير الحرارة الشديدة متكافئاً في المناطق الأفقر في العالم؛ وداخل الدول، فهي تؤثر بشكل متفاوت في الطلاب الأكثر فقراً الذين يلتحقون على الأرجح بمدارس ذات موارد أقل (Venegas Marin et al., 2024). ففي البرازيل، حيث يمكن أن تصل درجات الحرارة إلى مستويات مرتفعة في معظم أنحاء البلاد، لا تتوفر المساحات الخضراء إلا في 35٪ من المدارس، وهو حل شائع لتخفيف أشعة الشمس والحفاظ على برودة الهواء (INEP, 2024). تكون المدارس التي لا تتوفر فيها هذه المساحات هي الأكثر حاجةً لها غالباً، إذ يقل احتمال وجود هذه المساحات في المدارس الموجودة في المناطق ذات أعلى درجات للحرارة العظمى، التي يقع معظمها في المناطق الأكثر فقراً في الشمال والشمال الشرقي من البلاد (**الشكل 15-7**). لكن، لا يقتصر الأمر على المال فحسب، إذ تُعد ساو باولو أغنى ولاية في البلاد وتمتلك أقل نسبة من المدا رس ذات المساحات الخضراء (16٪). في عام 2024، أطلقت مدينة ساو باولو مشروع زيادة المساحات الخضراء في المدارس لمساعدتها في تنظيم درجة الحرارة، والحدّ من التلوث والفيضانات، وإعطاء الطلاب والمجتمعات فرصاً للتعرّف على التنمية المستدامة والقدرة على التكيّف مع المناخ (CicloVivo, 2024).

الشكل 6.15:

يرتفع مستوى التغطية الفعلية لبرامج الوجبات المدرسية عند استبعاد طلاب المدارس الخاصة

أطفال المدارس الابتدائية الذين يحصلون على وجبات مدرسية مقسومين على (أ) إجمالي الالتحاق بالمدارس الابتدائية و(ب) الالتحاق بالمدارس الابتدائية الحكومية فقط، 2020-22



ملاحظات: في الهند، يستهدف برنامج الوجبات المدرسية (PM Poshan) الأطفال الذين يدرسون في المدارس الحكومية والهيئات المحلية والمدارس الابتدائية والثانوية المدعومة من الحكومة. تم تضمين الالتحاق بالمدارس الابتدائية الحكومية والمدارس التي تدعمها الحكومة في حساب الرقم، بناءً على نظام معلومات المنطقة الموحد للتعليم + (UDISE+). جميع بيانات الالتحاق الأخرى مأخوذة من معهد اليونسكو للإحصاء وتشير إلى المؤسسات العامة فقط.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig15_6

المصدر: تحليل التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى ; WFP (2023); UDISE+ (2022); GCNF (2024); and UIS.

تحسين مرونة مواجهة الكوارث الطبيعية

يمكن أن يترتب على المخاطر المرتبطة بالمناخ مثل حرائق الغابات والعواصف والفيضانات والجفاف وارتفاع منسوب مياه البحر آثارٌ مدمرة على المجتمعات وأنظمة التعليم. فعلى مدى العقدين الماضيين، أدت ثلاثة أرباع الأحداث الجوية المتطرفة على الأقل التي أثرت في ما لا يقل عن 5 ملايين شخص إلى إغلاق المدارس (Venegas Marin et al., 2024). في الباكستان، انقطع تعليم أكثر من 3.5 مليون طالب بسبب الفيضانات التاريخية في عام 2022، ورافق ذلك تضرر أو تدمير أكثر من 20 ألف مدرسة (UNESCO, 2022). وفي الفلبين، تتعرض أكثر من 20٪ من المدارس للفيضانات مرة واحدة كل عام على الأقل (Venegas Marin et al., 2024).

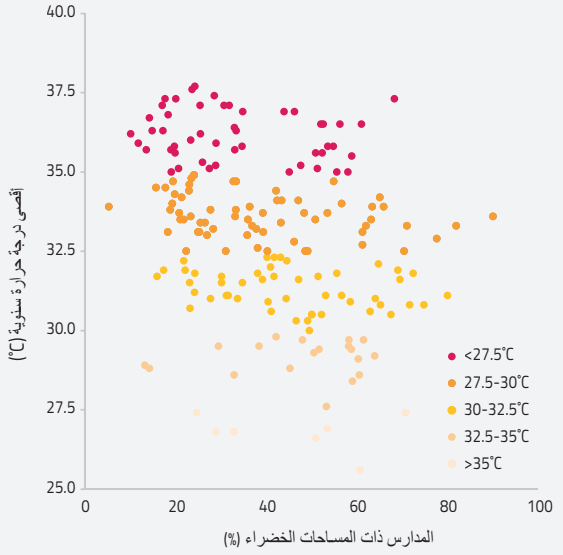
لا يمكن تقديم معالجة كاملة لتأثير الكوارث الطبيعية في البنية التحتية للمدارس، وإنما يمكن أن تفاقم هذا التأثير عوامل مثل سوء تصميم المباني وعدم كفاية الإنشاءات أو مواد البناء. يمكن أن يؤدي الافتقار إلى مرافق المياه الآمنة والصرف الصحي والنظافة الصحية في المدارس إلى زيادة مخاطر تداخل الأخطار بعد الكوارث، مثل التلوث الناجم عن عدم فعالية نظام الصرف الصحي بعد الفيضان، الأمر الذي يجعل التعافي أصعب وأطول (UNICEF, 2021). ويمكن أيضاً أن تؤثر البنية التحتية السيئة على التنقل في التعليم. فبعد أن ضرب إعصاران جزيرة تانا في فانواتو في شهر شباط 2023، فقدت المدارس التي نجت إمكانية العمل سوى لنصف يوم عمل لعدة أشهر لأنّ الطرق الموحلة جعلت التنقل أكثر صعوبة للطلاب والمعلمين (Voloder, 2023) **(الإطار 15-3)**.

وبما أنّ مخاطر المناخ التي تواجه المدارس متنوعة ومختلفة، يجب أن تكون الحلول مخصصةً حسب السياق. ففي رواندا، تمّ تجهيز أكثر من 1300 مدرسة بجدران استنادية للتخفيف من خطر الانهيارات الأرضية الناجمة عن الفيضانات والعواصف المطرية. وفي فيتنام، تمّ بناء المدارس بأساسات مرتفعة وتستند على ركائز متينة من أجل الحدّ من خطر الفيضانات (Venegas Marin et al., 2024). وفي الوقت نفسه، دافعت كثير من المنظمات لوقتٍ طويل عن المبادئ التوجيهية العامة لفرض الامتثال لمعايير البناء، وإجراء الصيانة الدورية، واتخاذ قرارات مدروسة بشأن المخاطر في المدارس الجديدة.

في رواندا، تمّ تجهيز أكثر من 1300 مدرسة بجدران استنادية للتخفيف من خطر الانهيارات الأرضية الناجمة عن الفيضانات والعواصف المطرية

طوّر التحالف العالمي للحد من مخاطر الكوارث وتعزيز مرونة قطاع التعليم، وهي منصة متعددة الأطراف ترأسها اليونسكو واليونيسيف معاً، الإطار الشامل للسلامة المدرسية، إذ يوفر هذا الإطار نموذجاً مشتركاً لضمان سلامة المدارس، مع توفير مرافق تعليمية أكثر أماناً كأحد ركائزه الثلاث (GADRRRES, 2022). كما يمثل هذا الإطار الوثيقة الأساسية للمبادرة العالمية للمدارس الآمنة، وهي شراكة عالمية وقعت عليها 58 دولةً تُعنى بتعلّم الأقران وتعزيز الإجراءات الوطنية الخاصة بسلامة المدارس (GADRRRES, 2021; Petal et al., 2017). في عام 2015، اعتمدت الدول الأعضاء في الأمم المتحدة إطار سينداي للحد من مخاطر الكوارث للمدة 2015-2030، الذي حدد سبعة أهداف أحدها هو «الحدّ كثيراً من أضرار الكوارث على البنية التحتية الحيوية وانقطاع الخدمات الأساسية، متضمنةً المرافق الصحية والتعليمية، وذلك من خلال تطوير مرونتها بحلول عام 2030» (UNDRR, 2021).

الشكل 7.15:
في البرازيل، يقل احتمال وجود مساحات خضراء في المدارس الواقعة في المناطق الأكثر حرارة.
المناطق المناخية في البرازيل حسب النسبة المئوية للمدارس التي تضم مساحات خضراء (2023) وأقصى درجة حرارة مسجلة بين عامي 1990 و2020



ملاحظة: تم تحديد المناطق المناخية بناءً على محطة الأرصاد الجوية الأقرب إلى بلدية المدرسة أو المنطقة الصغرى أو المنطقة المتوسطة أو الولاية.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig15_7
المصدر: Brazil National Institute of Meteorology (2022); INEP (2023)

الإطار 3.15:

تتعرّض المدارس في جزر المحيط الهادئ بشكلٍ خاص لتهديد المخاطر المناخية

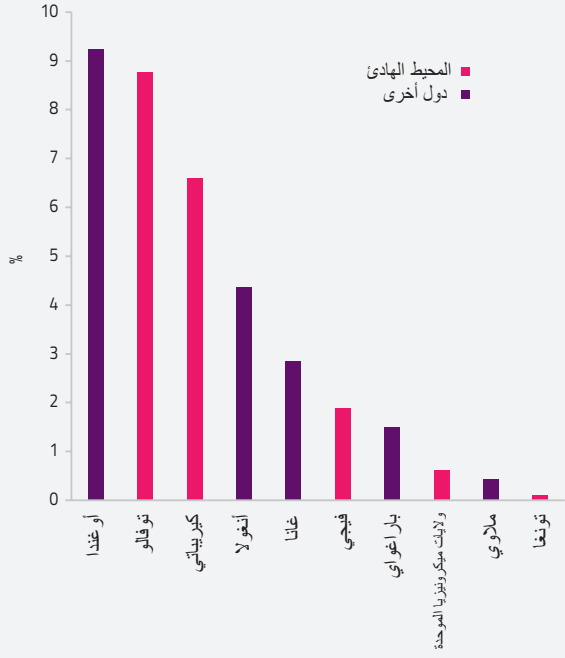
تستحق دول جزر المحيط الهادئ أن تحظى باهتمامٍ خاص من المجتمع الدولي بسبب تعرضها بالتحديد لمخاطر الطوارئ المناخية، فقد شهدت هذه المنطقة بين عامي 2011 و2020 أكثر من 90 كارثة كبرى، منها 43٪ أعاصير مدارية و16٪ فيضانات (Mutha-Merennege et al., 2023). ويتسبب الضرر الذي يلحق بالبنية التحتية بخسائر فادحة لاقتصاد المنطقة. تشكل دول المحيط الهادئ الجزرية 5 من بين أكبر 10 دولٍ تكبدت أعلى الخسائر الاقتصادية نتيجة تضرر أو تدمير البنية التحتية الحيوية، بما في ذلك المدارس، نتيجة الكوارث وذلك كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي **(الشكل 15-8)**.

تكون المدارس في المنطقة معرضة بشكلٍ خاص للأضرار الناجمة عن مثل هذه الكوارث. فقد وجد أحد التقييمات أنّ ما بين 50٪ و90٪ من المدارس في ساموا وتونغا وفانواتو غير قادرة على مقاومة الأعاصير أو الزلازل القوية بسبب عيوب في المباني مثل التآكل وعدم كفاية تثبيت الأسقف، وعدم كفاية التسليح الفولاذي، واستخدام الرمال الشاطئية غير المغسولة (World Bank, 2022). تقدر تكلفة الكوارث الطبيعية في قطاع التعليم في تونغا بنحو 7.4 مليون دولار أميركي سنوياً، أي 1.5٪ من الناتج المحلي الإجمالي للبلد. وفي عام 2018، تسبب الإعصار المداري جيتا بإتلاف أو تدمير 109 مدارس من أصل 150 مدرسة في جزيرة تونغاتابو الرئيسة (World Bank, 2022). وفي عام 2020، ضرب الإعصار المداري هارولد فانواتو ودمّر أو ألحق أضراراً بـ 885 مدرسة، ما أثر في أكثر من 50 ألف طالب (Global Partnership for Education, 2021). وأدى ذلك أيضاً إلى فقدان كل الموارد والمواد المدرسية تقريبًا في مقاطعة سانما (Mutha-Merennege et al., 2023).

يتبع في الصفحة الاتية...

الإطار 3.15: متابعة

الشكل 8.15:
تسببت الكوارث في أضرار جسيمة للبنية التحتية الحيوية في الدول الجزرية في المحيط الهادئ
الخسارة الاقتصادية المباشرة الناتجة عن تضرر أو تدمير البنية التحتية الحيوية بفعل الكوارث كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، 2022



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig15_8
المصدر:
United Nations Office for Disaster Risk Reduction (2024); World Bank (2024).

ساعدت المعونات الدولية، ومصادر التمويل الأخضر حكومات جزر المحيط الهادئ على تحسين البنية التحتية للتعليم. ففي كيريباتي، استخدمت وزارة التربية التمويل المناخي المقدم من أستراليا في تزويد المرافق المدرسية بأرضياتٍ مرتفعة وجدران بحرية واقية من أجل الحدّ من أضرار الفيضانات الساحلية (Australia Department of Foreign Affairs and Trade, 2022). وعقد برنامج البنك الدولي للمدارس الأكثر أماناً في المحيط الهادئ شراكةً مع شركات بناء ومنظماتٍ غير حكومية لمساعدة حكومات ساموا وتونغا وفانواتو في إعادة بناء المدارس باستخدام مواد أقوى، والقيام بالمزيد من الصيانة الدورية للمباني القائمة. كما تمّ تطوير قوائم مراجعة تتضمن خطوات واضحة للمدارس من أجل تحسين استعدادها لموسم الأعاصير، بما في ذلك الإصلاحات السنوية للسقوف، والتنظيف الشهري للمزاريب وأنابيب التصريف، وصيانة الأبواب والنوافذ (World Bank, 2020, 2022)، وتركز مبادرات أخرى على ضمان استمرار التعلّم بعد الكوارث. واستُخدمت منحة الشراكة العالمية من أجل التعليم المقدمة إلى فانواتو بعد أحد الأعاصير الكبيرة للمساعدة في إنتاج وتوزيع مواد التعليم والتعلّم وحزم التعليم المنزلي (GPE, 2021).



فتيات الصف الأول في مدرسة ماكاندي المجتمعية الثانوية النهارية (CDSS (Community Day Secondary School في إطار منحة اليونيسيف.

المصدر: *© UNICEF/UNI523931/PLUS CREATIONS

الرسائل الرئيسة

- في عام 2022، بلغ إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة للمنح الدراسية وتكاليف الطلاب المفترضة 4.6 مليار دولار أمريكي، ما يمثل زيادةً بنسبة 31٪ منذ عام 2015. لكن جائحة كوفيد-19 أثرت في الإنفاق على المنح الدراسية، الذي انخفض بنسبة 26٪ بين عامي 2019 و2021، وبحلول عام 2022 لم يكن قد وصل إلى مستوياته المسجلة في عام 2019.
- تعد فرنسا وألمانيا أكبر مانحين لتمويل المنح الدراسية وتكاليف الطلاب المفترضة. وكانت ألمانيا مسؤولة عن 41٪ من إجمالي إنفاق المانحين على المنح الدراسية وتكاليف الطلاب المفترضة، إذ يرجع ذلك جزئياً إلى الزيادة بمقدار 2.5 ضعف بأعداد الطلاب الدوليين الملتحقين بالجامعات الألمانية على مدى السنوات العشرين الماضية.
- على الرغم من تضاعف عدد الطلاب الدوليين المغادرين إلى الخارج ثلاث مرات منذ عام 2000، إلا أنّ معدل التنقل إلى الخارج ظل ثابتاً تقريباً - على الرغم من انخفاضه في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من 7.3٪ إلى 4.6٪ في عام 2021 مع تلقي مزيد من الطلاب تعليمهم العالي في وطنهم.
- بدأت جهاتٌ مانحة جديدة تمويل المنح الدراسية، فقد ارتفعت حصة المساعدات المخصصة للمنح الدراسية الآتية من دولٍ غير أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية من 1٪ في عام 2014 إلى 9٪ في عام 2022، ويرجع ذلك أساساً إلى المساهمات المقدمة من رومانيا وقطر والمملكة العربية السعودية وتركيا.
- تؤدي الجهات الفاعلة غير الحكومية دوراً أكبر في تمويل المنح الدراسية الدولية. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، على سبيل المثال، يتولى عدد صغير من مقدمي الخدمات الرئيسين مسؤولية تقديم معظم المنح الدراسية، بما في ذلك بنك ABSA، ومؤسسة Kulika، وصندوق Zawadi أفريقيا للتعليم، ومؤسسة ماستركارد.

الفصل 16



المقصد 4. ب

المنح الدراسية

بحلول عام 2020، التوسّع عالمياً بشكلٍ كبير في عدد المنح الدراسية المتاحة للدول النامية، لا سيما الدول الأقل نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية والدول الأفريقية، للالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج الفنية والهندسية والعلمية، في الدول المتقدمة وغيرها من الدول النامية.

المؤشر العالمي

4- ب -1 – *حجم تدفقات المساعدات الإنمائية الرسمية للمنح الدراسية، حسب القطاع ونوع الدراسة*

يعود اقتراح تخصيص مقصدٍ عالمي للمنح الدراسية إلى المؤتمر الرابع للأمم المتحدة المعني بالدول الأقل نمواً، الذي عقد في عام 2011 في إسطنبول، وكان برنامج عمله للمدة 2011-2020 قد تضمن تقديم منح دراسية ضمن أجندته الأوسع للتعاون الفني وبناء القدرات «مواصلة توفير مقاعد ومنح دراسية وتشجيع مؤسسات التعليم العالي، حسب المقتضى، على تخصيصها بين الطلاب والمتدربين من الدول الأقل نمواً، خاصةً في مجالات العلوم والتكنولوجيا وإدارة الأعمال والاقتصاد» (United Nations, 2011).

وعبّر المقصد 4-ب لأهداف التنمية المستدامة عن هذا الالتزام، بوساطة دعوته الدول إلى «التوسّع عالمياً بشكل كبير في عدد المنح الدراسية المتاحة للدول النامية، خاصةً الدول الأقل نمواً، والدول الجزرية الصغيرة النامية والدول الأفريقية، للالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك التدريب المهني، وبرامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج الفنية والهندسية والعلمية، في الدول المتقدمة وغيرها من الدول النامية». وبما أنّ هذا المقصد ارتبط ببرنامج عمل إسطنبول، فقد كان واحداً من المقاصد القليلة جداً للتنمية المستدامة المقرر تحقيقها بحلول عام 2020.

لكن تكرر هذا الالتزام في المؤتمر الخامس للأمم المتحدة الذي عُقِد في الدوحة. ويحدد برنامج عمله المحدَّث للمدة 2022-2031 أيضاً مقصداً للمنح الدراسية، وهو استوحى بعضاً من صياغة مقصد التنمية المستدامة 4-ب «التوسّع عالمياً بشكل كبير في عدد المقاعد والمنح الدراسية المقدمة للطلاب والمتدربين من الدول الأقل نمواً، خاصةً في مجالات العلوم وتكنولوجيا التعليم وإدارة الأعمال والاقتصاد، وتشجيع الاستفادة الكاملة من المنح الدراسية المتاحة لطلاب الدول الأقل نمواً» (United Nations, 2022; p.13).

يمكن لبرامج المنح الدراسية أن تؤدي دوراً حيوياً في توفير الفرص لأولئك الذين قد لا يتمكنون من تحمّل تكاليف تعليمهم. لكن، يُعد المقصد 4-ب غامضاً، إذ لا يوجد مقصدٌ واضح. فهذا المقصد لا يحدد أين ينبغي أن يدرس المستفيدون من تلك المنح. إلى جانب ذلك، لم تُحدد الجهات المانحة بوضوح، ومع أنّ الدعوة «عالمية»، فإنّ المقصد يتوجّه ضمناً إلى الدول الغنية، خاصةً الدول الـ 32 الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية (DAC) التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، التي يُبلّغ كثيرٌ منها عن حجم المساعدة الإنمائية الرسمية (ODA) المخصصة للمنح الدراسية (UNESCO, 2016). على أرض الواقع، بدأت جهاتٌ مانحة جديدة بالظهور منذ عام 2015 **(المحور 16-1)**.

التمويل من أجل المنح الدراسية

من الصعب رصد المنح الدراسية لأنّها ممولة من العديد من المنظمات الحكومية وغير الحكومية. كذلك لا توجد آلية رصدٍ للاستجابة لهذا التنوّع في المصادر، ولا معايير مشتركة للإبلاغ عن مستويات المنح الدراسية وأعداد المستفيدين منها. ولا يوجد سوى حوافز قليلة لمقدمي الخدمات غير الحكوميين للإبلاغ أو لاستثمار الجهود في مواءمة معاييرها. على أي حال، ليست تلك الجهات ملزمةً بأجندة التنمية المستدامة لعام 2030، ولا ببرامج العمل التي تحدد العلاقات بين الدول. ولهذا، ساد اعتقادٌ بأنّ المنح الدراسية في إطار المقصد 4-ب لأهداف التنمية المستدامة ينبغي أن تتبع فقط المنح الدراسية المموّلة من القطاع العام؛ وقد ركزت جهود الرصد على تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية الموجهة إلى المنح الدراسية والاستخدامات المرتبطة بها (UNESCO, 2016).

يوجد هاجسٌ آخر يتعلق بالمقصد المعني بالمنح الدراسية ضمن أجندة التنمية؛ يشير إلى أنّ هذا المقصد قد لا يسهم في تحقيق النتيجة المرجوّة منه إذا لم يَعُد الخريجون إلى بلدانهم الأصلية. وبدلاً من ذلك، يوجد خطر يتمثل في أنّ الخريجين سيهاجرون استجابة لحاجة الدول المانحة لجذب العمال المهرة (Galán-Muros et al., 2022). كما توجد مشكلةٌ وهي أنّ مثل هذه الأموال تدعم مؤسسات التعليم العالي في الدول المانحة نفسها، وليس أنظمة التعليم العالي في الدول المستفيدة.

”

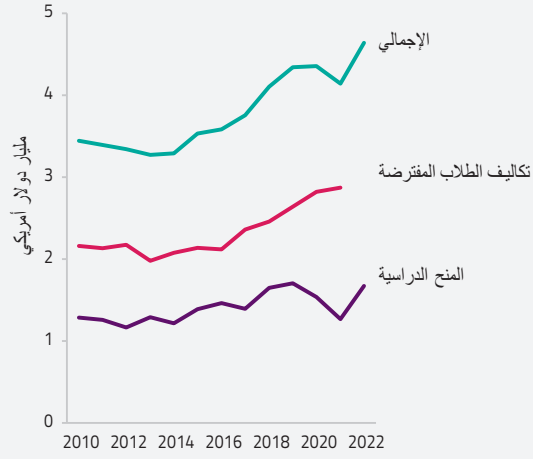
تراجعت مستويات المنح الدراسية بشكل كبير بنسبة 26٪ بين عامي 2019 و2021 نتيجة جائحة كوفيد-19

“

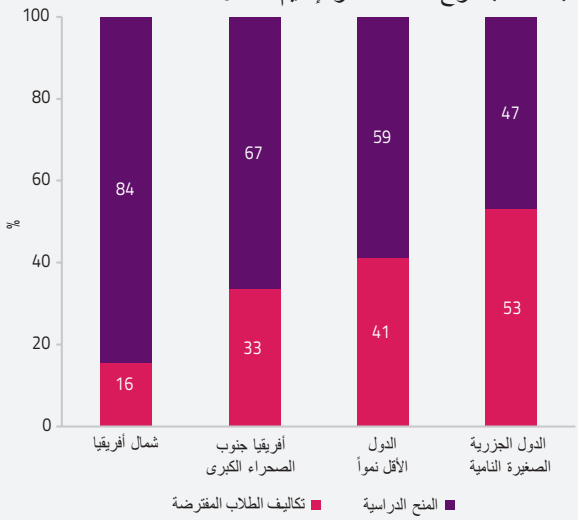
توجد فئتان من تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية الأولى: المنح الدراسية، وتشمل المساعدات المالية الممنوحة للطلاب الأفراد لمتابعة الدراسة بدوامٍ كامل في مؤسسات التعليم العالي التي تتقاضى رسوماً عند بدء الدراسة، والثانية: تشمل تكاليف الطلاب المفترضة، وهي تكاليف تتحملها الدولة المانحة لدعم الطلاب الدوليين، خاصةً الدول التي لا تتقاضى مؤسسات التعليم العالي فيها رسوماً. في عام 2022، بلغ إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية للمنح الدراسية وتكاليف الطلاب المفترضة 4.6 مليار دولار أمريكي، بزيادة قدرها 31٪ منذ عام 2015. انخفضت مستويات المنح الدراسية بشكلٍ حاد بنسبة 26٪ بين عامي 2019 و2021 نتيجة لجائحة كوفيد-19، وبالرغم من تعافيها، إلا أنّها ظلت في عام 2022 أقل بقليل من مستويات عام 2019 **(الشكل 16-1-أ)**. تمّ تخصيص 36٪ من مبالغ هذه المساعدات لتمويل برامج المنح الدراسية، و64٪ لتمويل تكاليف الطلاب المفترضة. من بين الأقاليم التي تحظى باهتمام المقصد 4-ب، تتراوح حصة المنح الدراسية بين 16٪ للطلاب من شمال أفريقيا إلى 53٪ للطلاب من الدول الجزرية الصغيرة النامية **(الشكل 16-1-ب)**.

الشكل 1.16:
أثرت جائحة كوفيد-19 في الإنفاق على المنح الدراسية
مساعدات التعليم على شكل المنح الدراسية المباشرة وتكاليف الطلاب المفترضة

أ- الدول النامية، 2010-22

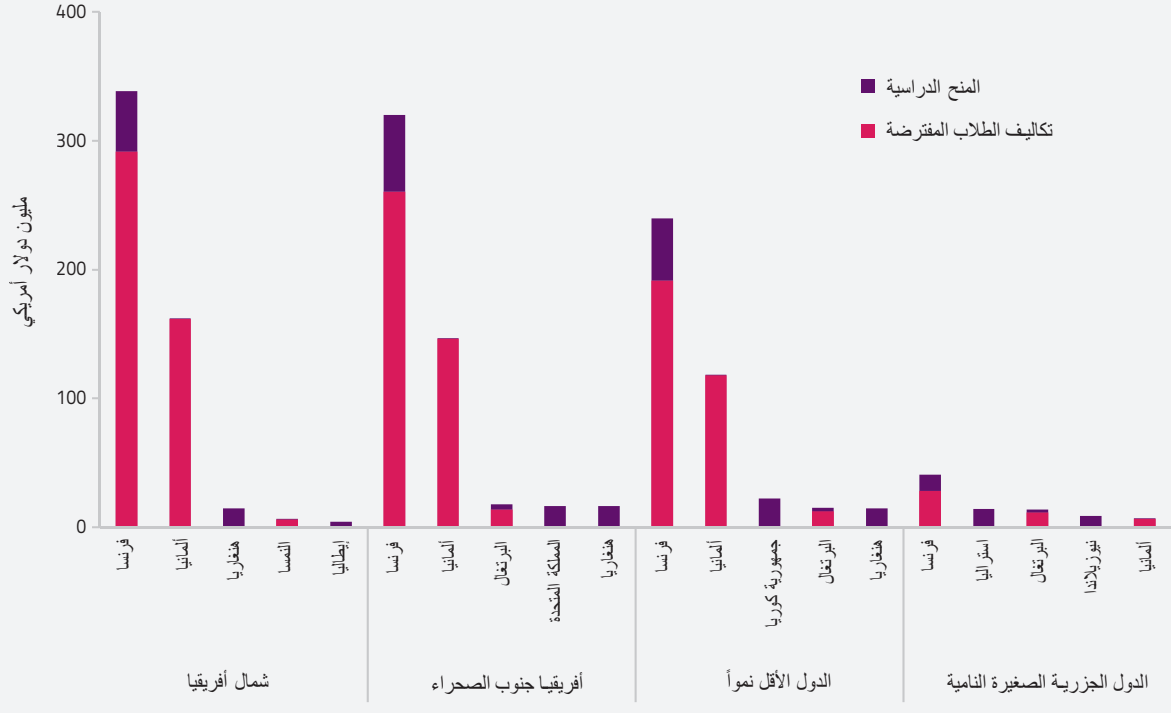


ب- حسب نوع المساعدة والإقليم، 2022



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig16_1
المصدر: قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنميةOECD

الشكل 2.16:
تمثل فرنسا وألمانيا حالتان بارزتان بين البلدان المانحة
أكبر خمس دول مانحة للمنح الدراسية حسب الإقليم والنوع، 2022



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig16_2
المصدر: قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD

تُعد فرنسا وألمانيا المانحان الرئيسان اللذان يبلغان عن المنح الدراسية وتكاليف الإنفاق المفترضة للطلاب كمساعدات إنمائية رسمية. في شمال أفريقيا وأفريقيا وجنوب الصحراء الكبرى، تمثل فرنسا ما يقرب من ثلثي الإجمالي، بينما تشغل ألمانيا ما يقرب من ثلث الباقي **(الشكل 16-2)**. وبما أنّ أنظمة التعليم في البلدين تفرض رسوماً دراسية منخفضة على الطلاب المحليين والدوليين، فإنّ التكاليف المفترضة هي التدفق الرئيس (Kim, 2014) **(الإطار 16-1)**. تشمل الدول الأخرى التي تخصص مساعدات إنمائية رسمية للمنح الدراسية هنغاريا (التي أنفقت 31 مليون دولار أميركي على الطلاب من أفريقيا)، وجمهورية كوريا (التي أنفقت 22.5 مليون دولار أميركي على الطلاب من البلدان الأقل نمواً)، وأستراليا ونيوزيلندا (التي أنفقت 23.5 مليون دولار أميركي على الطلاب من الدول الجزرية الصغيرة النامية).

تنقّل /حركية الطلاب الدوليين

يشجع المقصد 4-ب تنقّل الطلاب الدوليين من «الدول الأقل نمواً، والدول الجزرية الصغيرة النامية، والدول الأفريقية». بين عامي 2000 و2021، ازاد عدد الطلاب الدوليين المغادرين إلى الخارج بثلاثة أضعاف؛ وكان معدّل) الزيادة أبطأ بالنسبة للطلاب من شمال أفريقيا (بمقدار 2.3 مرة)، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (بمقدار 2.4 مرة)، والدول الجزرية الصغيرة النامية (بمقدار 1.5 مرة) **(الشكل 16-4-أ)**. وحدها الدول الأقل نمواً زادت عدد طلابها الدوليين بمعدلاتٍ أسرع جداً من بقية دول العالم (بمقدار 3.7 مرة).

”

بين عامي 2000 و2021، وحدها الدول الأقل نمواً زادت عدد طلابها الدوليين بمعدلاتٍ أسرع جداً من بقية دول العالم

“

في الوقت نفسه، ازداد أيضاً عدد الطلاب من بعض هذه الدول الذين يلتحقون بالتعليم العالي في أوطانهم. ونتيجةً لذلك، بين عامي 2000 و2021 لم يرتفع بالضرورة معدل التنقّل الخارجي، الذي يُعبر عن عدد الطلاب من دولةٍ ما الذين يدرسون في الخارج كنسبة مئوية من إجمالي الالتحاق بالتعليم العالي في تلك الدولة. ففي شمال أفريقيا، ظلت هذه النسبة كما هي عند نحو 2.6٪، لتتبع الاتجاه العالمي. وانخفض معدل التنقّل الخارجي بشكلٍ حاد في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، من 7.3٪ في عام 2000 إلى 4.7٪ في عام 2021. وانخفض أيضاً بشكل عام، ولكنه انتعش منذ

الإطار 1.16:

تعد ألمانيا رائدة في تمويل الطلاب الدوليين

تمثل ألمانيا المساهم الأكبر في المساعدات الإنمائية الرسمية ODA للمنح الدراسية، وتكاليف الطلاب المفترضة المقدمة للدول النامية. ففي عام 2022، استحوذت ألمانيا على 41٪ من إجمالي إنفاق المانحين في هذا المجال، بزيادة قدرها 10 نقاط مئوية مقارنة بعام 2010. في المقابل، انخفضت حصة فرنسا من 27٪ إلى 21٪ خلال هذه المدة.

تتوافق هذه الزيادة الكبيرة في الدعم المالي الألماني مع تدفق الطلاب الدوليين إلى الجامعات الألمانية، لا سيما من الدول المؤهلة للحصول على المساعدات الإنمائية الرسمية. فقد ارتفع عدد الطلاب الدوليين من 180 ألفاً في العام الدراسي 01/2000 إلى 312 ألفاً في العام الدراسي 15/2014 و443 ألفاً في العام الدراسي 23/2022. ووفقاً لوزارة التعليم والبحث الاتحادية، بقيت نسبة الطلاب من الدول ذات الدخل المنخفض ثابتة عند ما يزيد قليلاً على 1٪ من العام الدراسي 01/2000 إلى العام الدراسي 15/2014، ولكنها ارتفعت إلى 6٪ في العام الدراسي 23/2022. تمثل هذه الدول، إلى جانب الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى، 35٪ من إجمالي عدد الطلاب الدوليين **(الشكل 16-3أ)**. ويؤكد أحدث تقارير الهيئة الألمانية للتبادل الأكاديمي وجود ارتفاع كبير في أعداد الطلاب الدوليين من مصر والهند وجمهورية إيران الإسلامية والجمهورية العربية السورية (Heublein et al., 2023)

إذ هرب الطلاب السوريون من أزمة طويلة الأمد. يشكل الطلاب من الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى مثل الصين وتركيا 28٪ من إجمالي الطلاب الدوليين في ألمانيا.

تتوافق الزيادة في مخصصات المساعدة الإنمائية الرسمية مع الزيادة في أعداد الطلاب الدوليين من الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسط الأدنى. لكن حجم المنح الدراسية، الذي كان يتراجع باطراد في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، وانهار في أثناء جائحة كوفيد-19. وفي عام 2022، كانت ألمانيا تنفق جزءاً بسيطاً مما أنفقته على المنح الدراسية في عام 2010 **(الشكل 16-3أ)**.

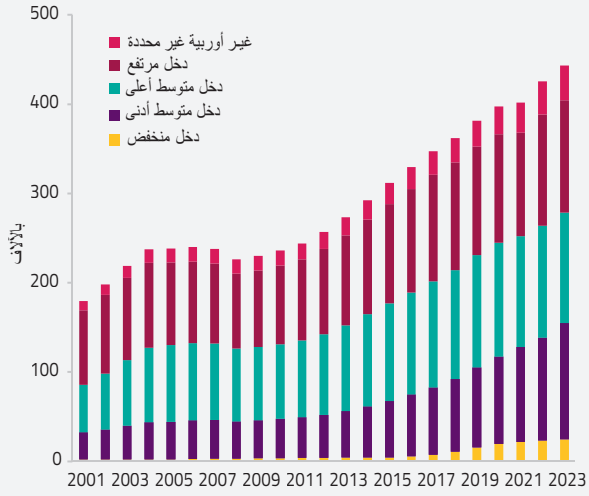
تقدم ألمانيا، بموجب التزام قانوني، تعليماً مجانياً للطلاب الدوليين من الدول النامية. لكن قد تؤثر تغييرات أجريت مؤخراً في هيكل الرسوم الدراسية على توزيع الطلاب الأجانب القادمين إلى ألمانيا. ففي عام 2017، أصدرت ولاية بادن فورتمبيرغ قانوناً جديداً يجيز تحصيل مبلغ 1500 يورو عن كل فصل دراسي للطلاب من خارج المنطقة الاقتصادية الأوروبية (EEA) الذين يدرسون في المؤسسات العامة. ومع أنّ نحو نصف عدد الطلاب الدوليين يستوفون معايير الإعفاء (على سبيل المثال، هم طلاب تخرجوا من مدرسة ثانوية ألمانية، أو متزوجون من مواطنين من المنطقة الاقتصادية الأوروبية أو أبناء لهم، أو لاجئون)، إلا أنّ تقييماً حديثاً للإصلاح قدّر أنّ إدخال الرسوم الدراسية أدى إلى تراجع معدل التحاق الطلاب الدوليين في الولاية بنقطتين مئويتين. كما تراجعت معدلات التحاق الطلاب من أفريقيا وآسيا في ولاية بادن فورتمبيرغ بشكلٍ أكبر (Vortisch, 2024).

يتبع في الصفحة الآتية ...

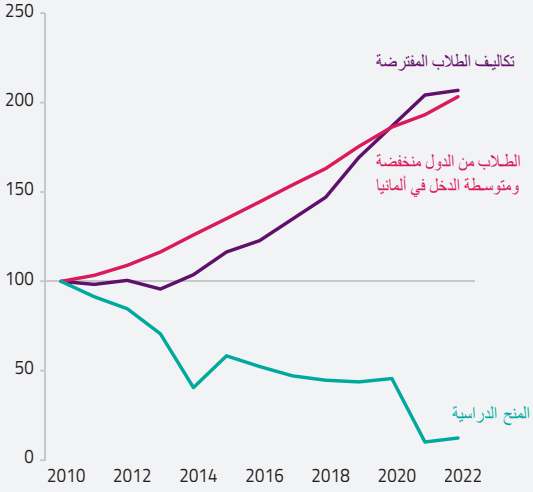
الإطار 1.16: متابعة

الشكل 3.16:
في ألمانيا، ازاد عدد الطلاب من الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسط الأدنى بنحو خمسة أضعاف خلال العشرين عاماً الماضية

أ- عدد الطلاب الدوليين، حسب مستوى دخل الدول، ألمانيا، 2000-23



ب- نمو عدد الطلاب الدوليين وتخصيص المساعدة الإنمائية الرسمية حسب النوع، 2010-22 (100=2010)



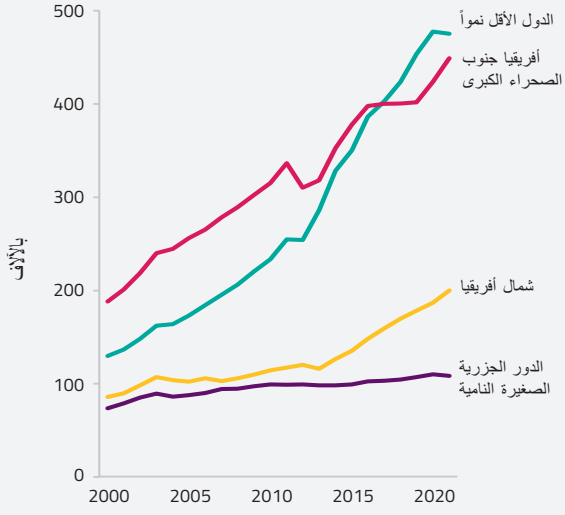
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig16_3

المصدر: Germany Ministry of Education and Research (2023)

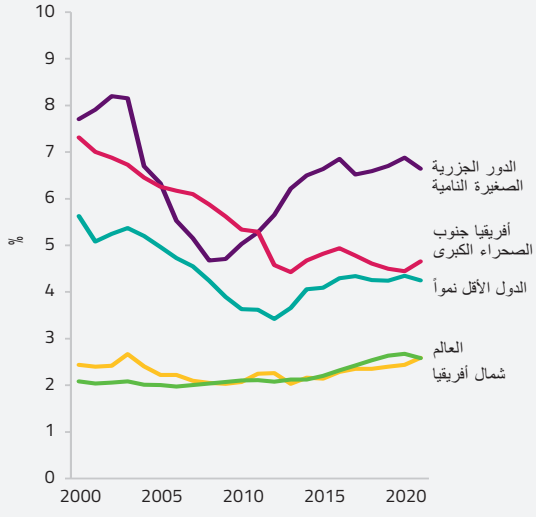
المصدر: Germany Ministry of Education and Research (2023) and OECD Creditor Reporting System database

الشكل 4.16:
ارتفع عدد الطلاب الدوليين بشكلٍ مطرد منذ عام 2000

أ- عدد الطلاب الدوليين المغادرين، حسب الإقليم، 2000-21



ب- معدل التنقّل الخارجي، حسب الإقليم، 2000-21



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig16_4

المصدر: قاعدة بيانات UIS

وصوله إلى أدنى نقطة له في الدول الأقل نمواً (منذ عام 2012) وفي الدول الجزرية الصغيرة النامية (منذ عام 2008) **(الشكل 16-4ب)**.

تخفي هذه الاتجاهات المتوسطة اختلافاتٍ في المسارات الوطنية، إذ انخفض بين عامي 2013 و2021 معدل التنقّل الخارجي في تشاد والنيجر بنحو 10 نقاط مئوية، ولكنه ازداد كثيراً في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية (بنحو 6 نقاط) ونيبال (بنحو 12 نقطة) **(الشكل 16-5)**. ونظراً لارتفاع عدد الطلاب الدوليين في جميع الدول الأربعة بنحو 50٪ في تشاد والنيجر، و75٪ في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، و175٪ في نيبال فهذا يدل على نمو عدد الطلاب المحليين بشكل أسرع من عدد الطلاب الدوليين في النيجر وتشاد، ولكن بشكل أبطأ في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية ونيبال.

من المرجّح أن تؤثر تفضيلات اللغة، والروابط التاريخية على وجهات الطلاب (Woldegiorgis and Doevenspeck, 2015). يسافر ثلثا الطلاب الدوليين من شمال أفريقيا، وأكثر من نصف الطلاب من دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية لمواصلة تعليمهم العالي. شكلت فرنسا الوجهة الرئيسة في عام 2021، إذ استضافت 62 ألف طالب من دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، و70 ألف طالب من شمال أفريقيا. وبقي خُمس الطلاب الدوليين من دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في الإقليم، وكانت جنوب أفريقيا هي الوجهة الرئيسة، إذ استقبلت نحو 30 ألف طالب في عام 2021.

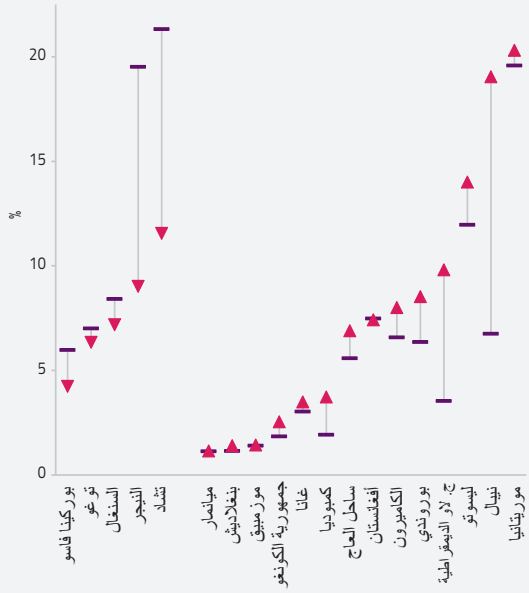
المحور 1.16. ظهور مصادر تمويل جديدة للمنح الدراسية

في السنوات الأخيرة، ازداد عدد الحكومات من خارج لجنة المساعدات الإنمائية التي تقدم الدعم للجامعات الوطنية والإقليمية، وتعزز التنقّل الطلابي الإقليمي (Kent, 2018). وارتفعت نسبة المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للمنح الدراسية من الدول غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية من 1٪ في عام 2014 إلى 9٪ في عام 2022 **(الشكل 16-6 أ)**. كما ازدادت هذه المساعدة المخصصة للمنح الدراسية بشكلٍ ملحوظ من قطر ورومانيا والمملكة العربية السعودية وتركيا، من 29 مليون دولار أمريكي فقط في عام 2013 إلى 450 مليون دولار أمريكي في عام 2022. ومنذ عام 2018، حظي الطلاب السوريون بجزءٍ كبير من هذه المساعدات **(الشكل 16-6 ب)**

> لا توجد آلية راسخة لجمع المعلومات والإبلاغ عنها بشكل منهجي بشأن المنح الدراسية المقدمة من الجهات غير الحكومية

الشكل 5.16:
ازداد تنقّل الطلاب الدوليين في بعض الدول بينما تراجع في دولٍ أخرى

معدل التنقّل الخارجي، دول مختارة، 2013-21



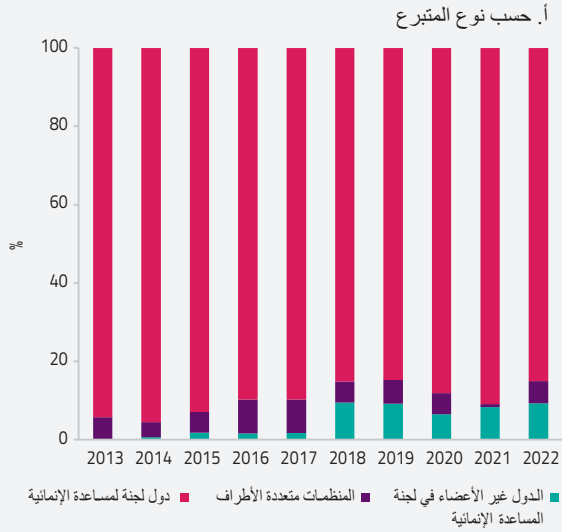
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig16_5
المصدر: قاعدة بيانات UIS

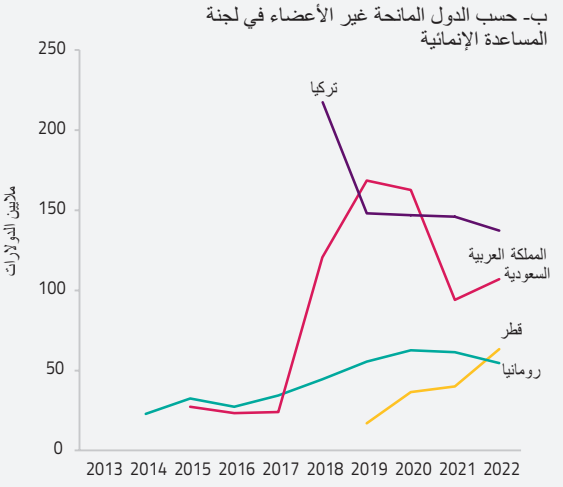
وبينما كانت المنح الدراسية الدولية تُموّل تاريخياً من قِبَل الحكومات (Perna et al., 2014)، فقد بدأت الجهات الفاعلة غير الحكومية خارج عالم الشمال العالمي تتولى دوراً أكثر أهميةً، إذ تشمل هذه الجهات المؤسسات الخاصة، والمؤسسات التابعة للشركات وتحالفات المانحين من القطاع الخاص، وأصحاب المبادرات الخيرية، والمنظمات غير الحكومية التي تقبل التبرعات، والجامعات الخاصة، ومعاهد البحوث، والمنظمات الدينية (Campbell, 2021). لا توجد آلية راسخة لجمع المعلومات من هذه الجهات والإبلاغ عنها بشكلٍ منهجي. لكن، يمكن تتبع بعض التطورات في هذا المشهد المتنوّع.

في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يُقدم الجزء الأكبر من المنح الدراسية من قبل عددٍ صغير من كبار مقدمي المنح الدراسية (UNESCO, 2020). كما توفر جهاتٌ فاعلة غير حكومية مثل بنك ABSA في جنوب أفريقيا، ومؤسسة Kulika في أوغندا، وصندوق Zawadi للتعليم في أفريقيا في كينيا، ومؤسسة ماستركارد فرصاً متنوعة لطلاب التعليم العالي (Campbell, 2021).

أطلقت مؤسسة ماستركارد برنامجها للباحثين في عام 2012 وهو يستهدف الشباب المتفوقين الذين يتمتعون بإمكانات قيادية مثبتة، إذ يتم اختيار الباحثين ويحصلون على الدعم الأكاديمي والاجتماعي من قبل شبكة شركاء ماستركارد،

الشكل 6.16:
الإسهامات من الدول الصناعية غير الكبرى آخذة بالازدياد
المساعدات المقدمة للتعليم في شكل منح دراسية مباشرة وتكاليف الطلاب المفترضة، 2013-22





الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig16_6
المصدر: قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD

بما في ذلك أكاديمية القيادة الأفريقية والمنظمات غير الحكومية والجامعات. يشتمل الدعم على التوجيه الأولي والإرشاد، وأنشطة التدريب على القيادة وريادة الأعمال والخدمة المجتمعية، والوصول إلى الشبكات والموارد (مثل الاستشارة) وفرص الإعداد المهني (مثل التدريب الداخلي). يتلقى الباحثون أيضاً دعماً مالياً يختلف باختلاف الشريك، ولكنه يشمل بشكل عام الرسوم الدراسية، والكتب، والحاسب المحمول، ومواد التعلّم الأخرى، والسكن، وبدل المعيشة، والتأمين الصحي، ونفقات السفر. بين عامي 2012 و2019، دعم برنامج المنح الدراسية 5100 باحثٍ على مستوى الإجازة الجامعية و1000 باحث على مستوى الدراسات العليا. وفي عام 2019، قبل تفشي جائحة كوفيد-19، تعهّد البرنامج بتقديم 850 مليون دولار أمريكي إضافي لـ 9000 طالب جامعي، وكذلك لـ 26000 منحة دراسية للتعليم الثانوي. درس ثلثا الباحثين في بلدانهم الأصلية، وبقي تقريباً جميع الخريجين الأفارقة الذين درسوا في أفريقيا في القارة. ومن بين الباحثين الأفارقة الذين درسوا في الخارج، عاد نحو 50٪ منهم (Cosentino et al., 2019).

في الدول العربية، توجّه الحكومات تمويل التعليم العالي من خلال برامج ضخمة، مثل برنامج الملك عبد الله للمنح الدراسية الذي أُطلق عام 2010 في المملكة العربية السعودية، وهو أحد أكبر برامج المنح الدراسية الخارجية في العالم (Hilal, 2013). كما تقدم المؤسسات الخاصة دعماً تمويلياً إضافياً، مثل مؤسسة القدومي التي تدعم الطلاب الفلسطينيين، ومؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لأبحاث السياسات التي تدعم الطلاب الإماراتيين، ومؤسسة إيليا نقل التي تدعم الطلاب الأردنيين (Campbell, 2021).

في جنوب آسيا، تدير مؤسسة J. N. Tata ، ومنحة التعليم المستقبلي الدولية ومؤسسة الآغا خان البرامج وفقاً لنموذج هجين جديد يدمج المنح الدراسية مع قروض التعليم. ففي اليابان، تقدم مؤسسة كوباياشي الدولية للمنح الدراسية ومؤسسة ميتسوبيشي كوربوريشن الدولية للمنح الدراسية منحاً دراسية للطلاب المتفوقين من آسيا القادمين إلى الجامعات اليابانية. وفي الصين، يموّل برنامج شوارزمان للمنح الدراسية ما يصل إلى 200 طالب سنوياً - 20٪ منهم طلاب صينيون، و40٪ أمريكيون، والـ 40٪ المتبقية من بقية الدول - للالتحاق ببرنامج ماجستير لمدة عام واحد في جامعة تسينغهوا في بكين (Campbell, 2021). لقد تطورت الصين لتصبح أحد أهم مقدمي المنح الدراسية للطلاب من البلدان النامية، على الرغم من عدم سهولة حساب التدفقات **(الفصل 18)**.

إنّ تنقّل الطلاب الدوليين من أمريكا اللاتينية منخفضٌ نسبياً، إذ يتجه معظم الطلاب إلى الولايات المتحدة (UIS, 2024; IESALC, 2019). وفي البرازيل، تم إنهاء برنامج «علم بلا حدود»، البرنامج الرائد للمنح الدراسية الذي أُطلق في عام 2011 بتمويلٍ من الحكومة البرازيلية، في عام 2017 لأسباب تتراوح بين تراجع مهارة الطلاب في اللغة الإنكليزية، وافتقاد إستراتيجية لتدويل قطاع التعليم العالي (Nery, 2018; Sá, 2016). ومن الجهات الفاعلة الرئيسة مؤسسة لِمان ومؤسسة البرازيل، اللتان تقدمان منحاً دراسية للطلاب البرازيليين المقبولين في الجامعات ذات التصنيف العالمي المرتفع، بهدف تطوير مهارات قادة المستقبل في البرازيل (Campbell, 2021) .



طلاب يستعدون للتخرج في كلية سيبيتا لمعلمي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

مصدر الصورة: *© GPE/Kelley Lynch

الرسائل الرئيسة

- على الصعيد العالمي، يُشترَط الحصول على درجة الإجازة الجامعية في ما لا يقل عن 38٪ من الدول في التعليم ما قبل الابتدائي، و50٪ في التعليم الابتدائي، و62٪ في التعليم الإعدادي، و73٪ في التعليم الثانوي. لكن، في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يشترط 17٪ من الدول الشهادة الإعدادية فقط للتعليم في المرحلة الابتدائية.
- يصعب رصد التدريب التربوي نظراً لعدم وجود تصنيفٍ دولي موحّد. عالمياً، تلقى نحو 85٪ من المعلمين في التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي ما لا يقل عن الحد الأدنى من التدريب التربوي. وقد تراجعت هذه النسب في أوروبا وأميركا الشمالية وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.
- يوجد ما بين 10 و30 طالباً لكل معلم في التعليم الابتدائي في معظم الدول. ويمكن أن ترتفع هذه النسب كثيراً عند أخذ المعلمين المُدرَّبين فقط. ففي مالي، حيث يحصل فقط 36٪ من المعلمين على الحد الأدنى من التدريب التربوي، يوجد 50 طالباً لكل معلم، ولكن 133 طالباً لكل معلم مُدرَّب.
- تُظهر البيانات الجديدة لمعهد اليونسكو للإحصاء أنّ 45٪ من الدول تُطبق سياسة تطوير مهني مستمر إلزامي لمعلمي مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، و53٪ لمعلمي التعليم الابتدائي والثانوي، لكن هذه السياسات ليست كافية. فقد شارك أقل من 60٪ من معلمي المدارس الابتدائية في الدنمارك وفنلندا والنرويج وتركيا في التدريب أثناء الخدمة.
- يمكن أن يكون وجود عدد غير كافٍ من المعلمين في الصفوف الدراسية بسبب النقص في أعدادهم أو نقص وظائفهم. ويكون السبب الأول أكثر شيوعاً في الدول الغنية؛ نظراً للضغوط العالية والرواتب الأقل نسبياً وتراجع مكانة مهنة التعليم. أما السبب الثاني فهو أكثر شيوعاً في الدول الأفقر، وذلك بسبب الارتفاع النسبي في أجور المعلمين ومحدودية الموازنات. ففي السنغال، في عام 2020، كان هناك فائض في المعلمين المؤهلين يزيد على 1000 معلم.

الفصل 17



المقصد 4. ج

المعلمون

بحلول عام 2030، تحقيق زيادة كبيرة في توفير المعلمين المؤهلين، بما في ذلك بوساطة التعاون الدولي لتدريب المعلمين في الدول النامية، خاصة الدول الأقل نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية

المؤشر العالمي

4- ج -1 – *نسبة المعلمين الحاصلين على الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة، حسب مستوى التعليم*

المؤشرات المواضيعية

4- ج -2 – *نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين حسب مستوى التعليم*

4- ج -3 – *النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين وفقاً للمعايير الوطنية حسب المستوى ونوع المؤسسة*

4- ج -4 – *نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين المؤهلين حسب مستوى التعليم*

4- ج -5 – *متوسط راتب المعلم مقارنةً بالمهن الأخرى التي تتطلّب مستوى مماثلاً من المؤهلات*

4- ج -6 – *معدل تناقص المعلمين حسب مستوى التعليم*

4- ج -7 – *النسبة المئوية للمعلمين الذين تلقوا تدريباً في أثناء الخدمة خلال الـ 12 شهراً الماضية حسب نوع التدريب*

يمثل المعلمون المؤهلون والمُدرَّبون جوهر المقصد 4-ج لأهداف التنمية المستدامة. يهدف مؤشر أهداف التنمية المستدامة العالمي 4-ج-1 وهو «نسبة المعلمين الحاصلين على الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة»، الذي يُقصد منه تحديد إذا ما كان المعلمون قد تلقوا تدريباً تربوياً محدداً، بينما يُقصد بالمؤشر المواضيعي 4-ج-3 وهو «نسبة المعلمين المؤهلين وفقاً للمعايير الوطنية» تحديد مؤهلات المعلمين الأكاديمية. ومع ذلك، مايزال يوجد قصور في الفهم العالمي للاختلافات بين هذين المفهومين، إذ لا يميز كثيرٌ من الدول بينهما في لغاتهم أو إجراءاتهم الإدارية، ما يثير المخاوف بشأن جودة البيانات (UNESCO, 2024b). ويعوق المقارنة الدولية أيضاً اعتماد المؤشرات على المتطلبات الوطنية والحد الأدنى للمعايير التي تختلف كثيراً بين الدول.

يهدف أحد المسوحات الجديدة لمعهد اليونسكو للإحصاء بشأن المتطلبات الوطنية للمعلمين إلى تسليط الضوء على مفهوم جاهزية/استعداد المعلمين. وتظهر النتائج أنّ درجة الإجازة الجامعية تمثل المتطلب الأكاديمي الأكثر شيوعاً للتعليم في جميع الدول. ولكن في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تُعد الشهادة الثانوية المؤهل الأكثر شيوعاً للتدريس في التعليم الابتدائي، ولا يشترط 17٪ من دول المنطقة سوى الشهادة الإعدادية. ويميل الحد الأدنى للمتطلبات إلى الارتفاع مع مستوى دخل الدول: إذ تشترط فقط 4٪ من الدول ذات الدخل المنخفض على المعلمين الحصول على درجة الإجازة الجامعية للتدريس في التعليم ما قبل الابتدائي، مقارنة بـ 69٪ من الدول ذات الدخل المرتفع. وعلى الصعيد العالمي، تشترَط 38٪ من الدول الحصول على ما لا يقل عن إجازة جامعية في مرحلة ما قبل الابتدائي، و50٪ في التعليم الابتدائي، و62٪ في التعليم الإعدادي، و73٪ في التعليم الثانوي (UNESCO, 2024b).

يمكن توظيف نتائج هذا المسح لتنقيح المؤشرات في إطار المقصد 4-ج. وتماشياً مع المبدأ الشامل في استخدام بيانات قابلة للمقارنة وموحّدة. اقترح معهد اليونسكو للإحصاء مراجعة المؤشر العالمي للمقصد 4-ج ليكون «نسبة المعلمين الحاصلين على الحد الأدنى من المؤهلات الأكاديمية المطلوبة وفقاً لمعيار عالمي، حسب مستوى التعليم الذي يتم التدريس فيه». ويمكن وضع المعيار العالمي باستخدام الحد الأدنى للمتطلبات الأكثر شيوعاً بين مختلف الدول، على سبيل المثال درجة الإجازة الجامعية للتعليم في المرحلة الثانوية. وتمّ جمع البيانات لهذا المؤشر الجديد المحتمل في عام 2024 في إطار جمع بيانات التعليم السنوية لمعهد اليونسكو للإحصاء. وسيظل المؤشر الحالي الخاص بنسبة المعلمين الحاصلين على الحد الأدنى من المؤهلات الأكاديمية وفقاً لمعايير وطنية (4-ج-3) مؤشراً مواضيعياً لتكملة المؤشر العالمي والمحافظة عليه في سياقه (UNESCO, 2024c).

من الصعب جمع البيانات المتعلقة بالحد الأدنى من متطلبات التدريب التربوي ومقارنتها؛ نظراً للتنوّع الكبير في البرامج وعدم وجود تصنيفٍ دولي مشترك. يمكن الحصول على التدريب التربوي من خلال برامج تدريب المعلمين التي تمنح شهادة دبلوم، سواء أكانت متزامنة أم متتابعة، أو من خلال برامج قصيرة تجمع بين العمل في المدارس والتدريب المخصص. أجرى معهد اليونسكو للإحصاء مسحاً تجريبياً في 25 دولةً للبدء في تطوير التصنيف الدولي الموحد لبرامج تدريب المعلمين (ISCED-T)، ولكن لم يكن هذا التصنيف قابلاً للتطوير فوراً بسبب انخفاض معدلات الاستجابة، وتحديات جمع البيانات الشاملة.

باستخدام البيانات الحالية بشأن الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة التي أبلغت عنها الدول للمؤشر العالمي 4-ج-1، يُقدَّر أنّ نحو 85٪ من المعلمين في مراحل التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي على مستوى العالم قد تلقوا على الأقل الحد الأدنى من التدريب التربوي. في التعليم الابتدائي، الذي تتوفر بيانات اتجاهاته، انخفضت النسبة من 90٪ في عام 2010 إلى 85٪ في عام 2023، في حين ارتفع إجمالي عدد المعلمين بما يزيد عن 5 ملايين **(الشكل 17-1)**.

”

في أوروبا وأمريكا الشمالية، انخفضت نسبة المعلمين الحاصلين على الحد الأدنى من المؤهلات تدريجياً، من 98٪ في عام 2010 إلى 93٪ في عام 2023

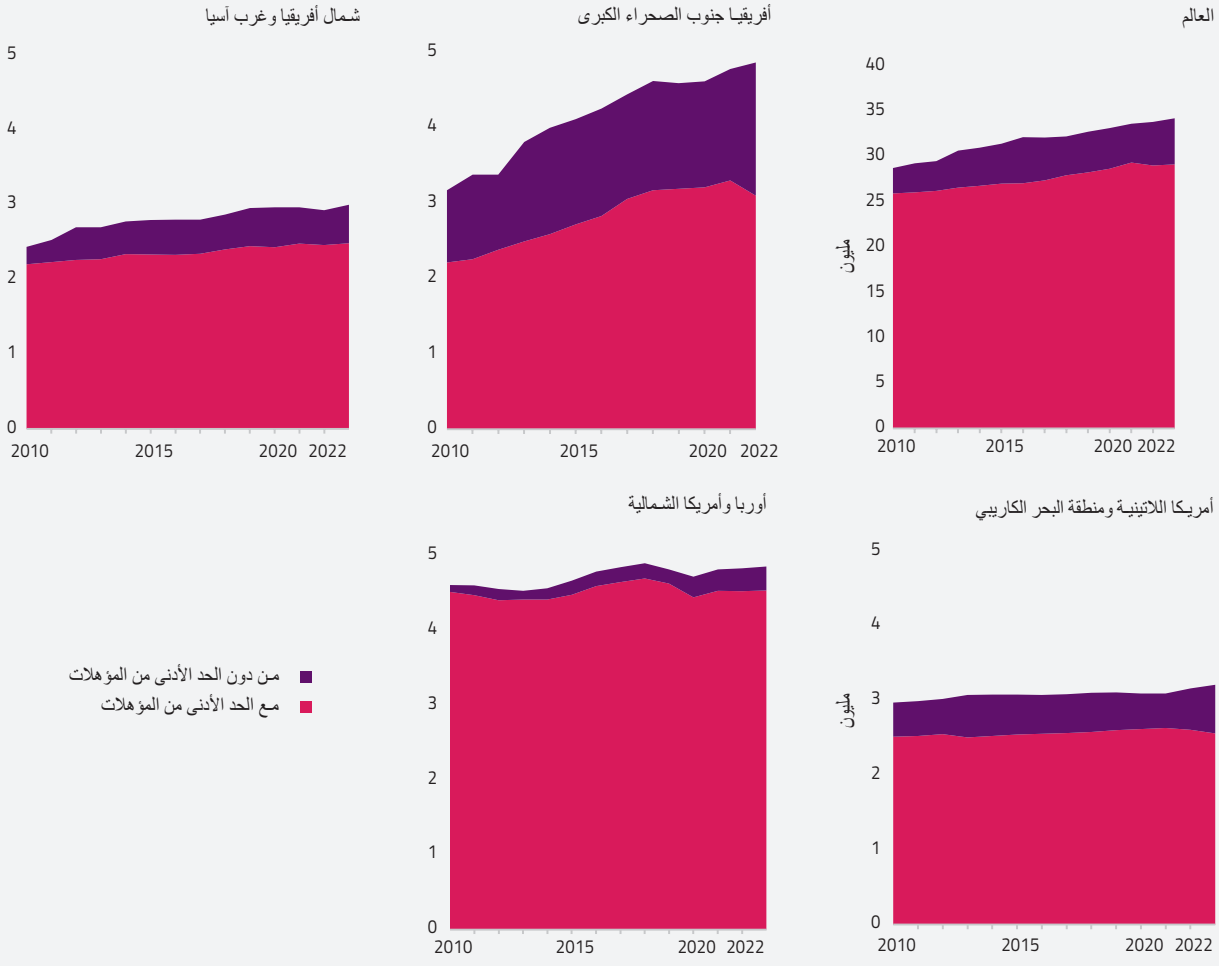
“

في أوروبا وأمريكا الشمالية، انخفضت نسبة المعلمين الحاصلين على الحد الأدنى من المؤهلات تدريجياً، من 98٪ في عام 2010 إلى 93٪ في عام 2023. ومن بين 250 ألف معلم تمت إضافتهم بين عامي 2010 و2023، لم يمتلك أكثر من 230 ألف معلم ـ أو 92٪ منهم ـ الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة. وقد نتج هذا الاتجاه عن النقص المتزايد في أعداد المعلمين في الإقليم **(المحور 17-1)**. ففي السويد، أدى النقص إلى زيادة توظيف المعلمين ذوي المؤهلات الجزئية، بما في ذلك المعلمون البدلاء أو أولئك الذين يأتون من مهنٍ أخرى الذين يشكلون الآن 22٪ م ن إجمالي معلمي المدارس الثانوية. وفي الدنمارك، لا يستوفي تقريباً 30٪ من معلمي المدارس الابتدائية والإعدادية جميع المتطلبات الوطنية اللازمة ليكونوا معلمين. ومعظمهم طلاب يأخذون إجازةً لمدة سنة من دراستهم للعمل كمعلمين ويلبون احتياجات التوظيف الفورية. وفي أيسلندا، ارتفعت نسبة المعلمين غير المؤهلين بالكامل في التعليم الابتدائي والإعدادي من 4.5٪ في عام 2015 إلى 17٪ في عام 2023 (OECD, 2024a).

الشكل 1.17:

في بعض الأقاليم، تعني الزيادات في أعداد المعلمين وجود المزيد من المعلمين غير المدربين

عدد المعلمين في التعليم الابتدائي الحاصلين وغير الحاصلين على الحد الأدنى المطلوب من التدريب التربوي المنظم، حسب الإقليم، 23-2000



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig17_1

المصدر: قاعدة بياناتUIS

نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين

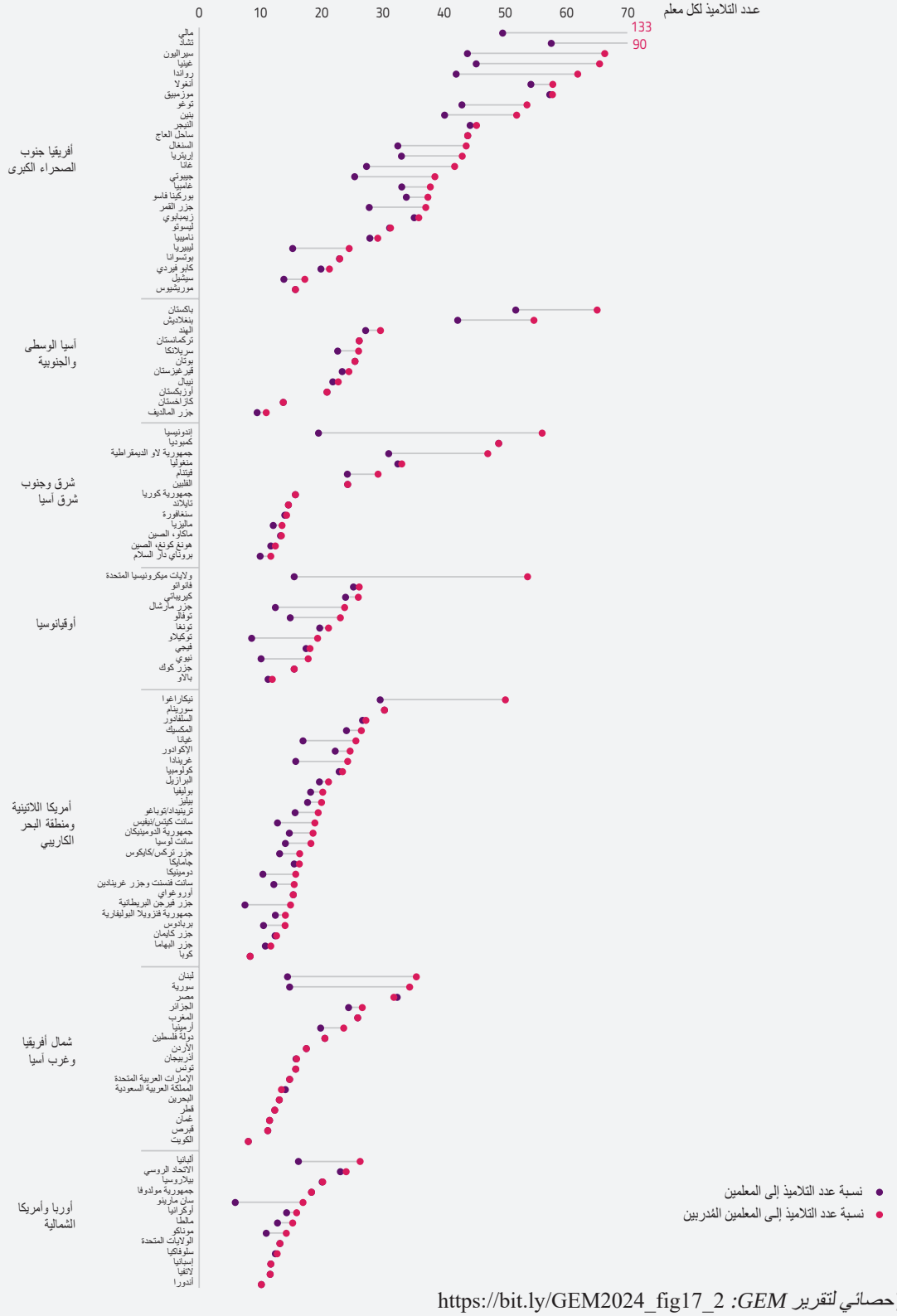
تُعد نسب عدد التلاميذ إلى المعلمين مؤشراً جيداً لكثافة الموارد في نظام التعليم. وفي إطار أهداف التنمية المستدامة، تتوافق نسب عدد التلاميذ إلى المعلمين مع مؤشرات مؤهلات المعلمين؛ إذ يقيس المؤشر 4-ج-2 نسب عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين بما يتماشى مع المؤشر 4-ج-1، بينما يقيس المؤشر 4-ج-4 نسب عدد التلاميذ إلى المعلمين المؤهلين بما يتماشى مع المؤشر 4-ج-3. وإنّ نسب عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين أعلى من نسب عدد التلاميذ إلى المعلمين، إذ إنّ عدد المعلمين المُدرَّبين أقل من إجمالي عدد المعلمين. وفي معظم الدول، يتراوح عدد الطلاب لكل معلم في التعليم الابتدائي بين 10 و30 طالباً **(الشكل 2.17)**.

وترتفع هذه النسب في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، إذ يوجد في 12 دولةً على الأقل أكثر من 40 طالباً لكل معلم. ففي تشاد وموزمبيق، يوجد 57 طالباً لكل معلم. وفي الدول التي تنخفض فيها نسبة المعلمين ذوي الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة، تكون نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين أعلى من ذلك. ففي مالي، حيث يمتلك 37٪ فقط من المعلمين الحد الأدنى من المؤهلات، يبلغ معدل الطلاب لكل معلم 50 طالباً، ويرتفع المعدل إلى 133 طالباً لكل معلمٍ مُدرَّب. تنصّ الإستراتيجية الوطنية للمعلمين في مالي 25-2021 على هدفٍ يتعلق بوضع نظامٍ لتوظيف المعلمين الحاصلين على شهادة مهنية أو تصريح التدريس فقط وفقًا لما يقتضيه المستوى التعليمي الذي يُدرّسون فيه (Mali Ministry of National Education, 2020).

الشكل 2.17:

يؤدي انخفاض نسب المعلمين المُدرَّبين إلى ارتفاع نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين

نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين ونسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين، التعليم الابتدائي، 2021-23



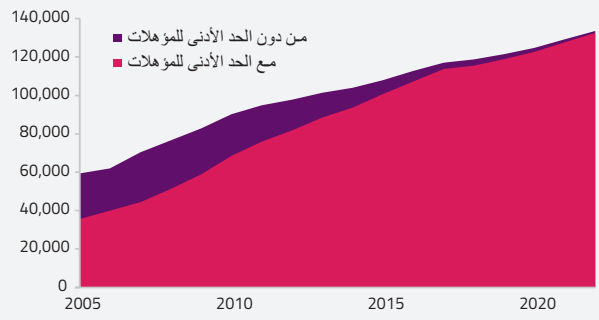
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig17_2

المصدر: قاعدة بيانات UIS

الشكل 3.17:

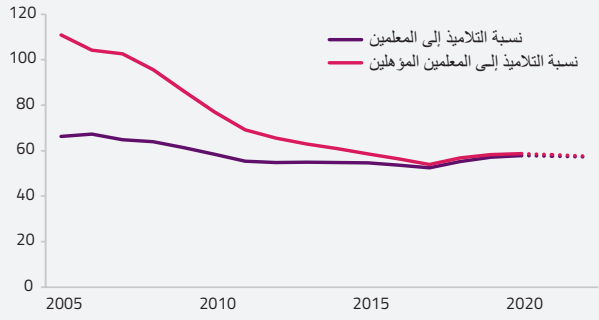
يمكن أن تعكس الاتجاهات في نسب عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين التغيرات في نسبة المعلمين المُدرَّبين أو في العدد النسبي للمعلمين

عدد المعلمين والمعلمين المُدرَّبين، التعليم الابتدائي

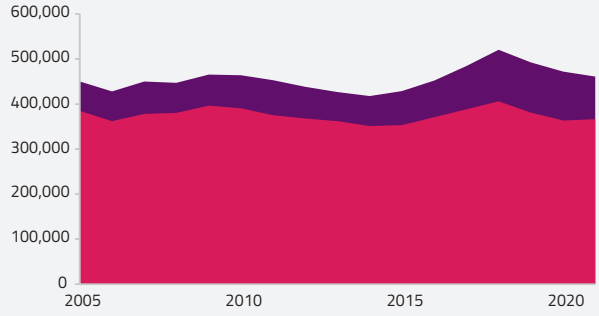


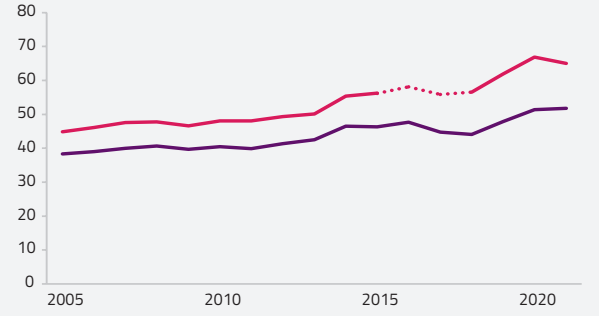
عدد التلاميذ إلى المعلمين والمعلمين المُدرَّبين، التعليم الابتدائي

موزمبيق 21-2005



باكستان 22-2005





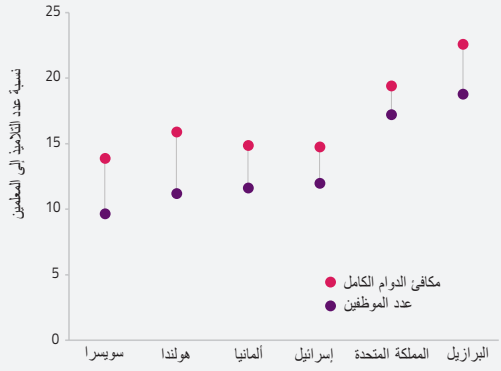
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig17_3

المصدر: قاعدة بيانات UIS

يمكن أن تنخفض نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين بمرور الوقت إما بتوظيف مزيدٍ من المعلمين المُدرَّبين، أو عن طريق تدريب المعلمين الحاليين. ففي موزمبيق، انخفضت بشكلٍ كبير نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين في التعليم الابتدائي، من 1:111 في عام 2005 إلى 1:58 في عام 2022 **(الشكل 17-3)**. ولكن، لا يعكس هذا الاتجاه زيادة في عدد المعلمين لكل طالب، إذ ظلت نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين مستقرةً نسبياً خلال هذه المدة، وإنّما يعكس الزيادة في نسبة المعلمين المُدرَّبين من 60٪ في عام 2005 إلى 99٪ في عام 2022. ويُعزى القسم الأكبر من هذه الزيادة إلى افتتاح معهد الارتقاء بأداء المعلمين Instituto de Aperfeiçoamento de Professores في عام 2004، الذي بدأ بتنظيم برامج تدريبية خاصة بالمعلمين الذين تمّ توظيفهم فعلياً (Mozambique Ministry of Education, 2004; Nicaquela and Assane, 2021). وفي باكستان، عكست التقلبات في نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين خلال هذه المدة التغيرات في العدد الفعلي للمعلمين لكل طالب، مع بقاء نسبة المعلمين المُدرَّبين ثابتة غالباً بين 80٪ و85٪.

تُحسب نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين، وكذلك نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين المُدرَّبين اعتماداً على تعداد الموظفين؛ إذ يُحتسب كل معلم على أنّه واحد بصرف النظر عن عدد ساعات عمله. استناداً إلى ذلك لا يعني بالضرورة انخفاض نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين تمتع النظام بموارد تعليمية أكبر. ففي لبنان، على سبيل المثال، تُعدّ نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي منخفضة نسبياً، إذ تبلغ 1:14. لكن، يُعزى هذا الأمر جزئياً إلى النسبة الكبيرة من المعلمين غير الحكوميين الذين يُدرسون عدة ساعات فقط في الأسبوع. وفي مرحلة التعليم الثانوي، يُدرّس نصفهم سبع ساعاتٍ فقط أو أقل أسبوعياً (Pushparatnam et al., 2024). عندما تكون ساعات عمل المعلمين معروفة، يمكن حساب نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين باستخدام مُكافِئات الدوام الكامل (على سبيل المثال، المعلم الذي يعمل 50٪ من ساعات العمل القانونية يُحسب فقط على أنّه 0.5). لكن، قد يكون هذا المقياس مختلفاً جداً في الدول ذات العدد الكبير من المعلمين بدوامٍ جزئي. ففي هولندا، حيث يعمل 71٪ من معلمي التعليم الابتدائي بدوامٍ جزئي، تبلغ نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين 1:11 باستخدام تعداد الموظفين، ولكنها تبلغ 1:16 باستخدام ما يكافئها من المعلمين بدوامٍ كامل (OECD, 2024b) **(الشكل 17-4)**.

الشكل 4.17:
يمكن أن تكون نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين أعلى بكثير عندما نأخذ بالحسبان عدد ساعات عمل المعلمين
نسب عدد التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي، مقاسةً بتعداد المعلمين وما يكافئها بدوامٍ كامل، دول مختارة، 2022



ملاحظة: تعد نسب تعداد الموظفين كل معلم على أنّه واحد. بينما تعُد نسب مكافئ العمل بدوامٍ كامل لكل معلم حسب أجزاء ساعات عمله، فيُحتسب المعلم الذي يعمل 50٪ من ساعات العمل القانونية على أنّه 0.5.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig17_4
المصدر: OECD (2024a)

لا يوجد دليل يحدد نسبةً مثالية لعدد التلاميذ إلى المعلمين لكل مستوىً من مستويات التعليم، فمن المرجح أن تشير القيم المرتفعة إلى نقص أعداد المعلمين **(المحور 17-1)**، ما قد يؤدي إلى ظروف عمل صعبة وعدم كفاية الموارد للطلاب. ويُنظر عادةً إلى القيم المنخفضة بأنها أكثر ملاءمةً، ولكنها قد تشير أيضاً إلى عدم الكفاءة. ففي لبنان، يمكن أيضاً تفسير التراجع النسبي في نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين بالانتشار الواسع للمدارس الصغيرة (Pushparatnam et al., 2024). ففي أكثر من ثلث مدارس التعليم العام (من مرحلة ما قبل الابتدائي إلى المرحلة الثانوية) تقل نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين عن 1:10. وفي المدارس التي تضم أقل من 100 طالب، التي تمثل نحو خُمس المدارس، يبلغ متوسط النسبة 1:7 (CRDP Lebanon, 2021). وبحسب تقديرات البنك الدولي، قد يتمكن لبنان، من خلال إعادة تنظيم شبكة المدارس، وزيادة ساعات العمل، وتقليص عدد المعلمين بعقود صغيرة، من توفير نحو 10٪ من موازنة وزارة التربية والتعليم العالي واستثمارها في تحسين جودة تقديم التعليم (World Bank, 2024).

التدريب في أثناء الخدمة

يعد التطوير المهني المستمر، أو التدريب في أثناء الخدمة، أمراً أساسياً لضمان تحسين المعلمين المستمر لمهاراتهم وممارساتهم ومعارفهم بالمواد الدراسية وقدراتهم على التعامل مع بيئات التعلّم المختلفة. وهو يعد أيضاً عاملاً رئيساً في الاحتفاظ بالمعلمين في المهنة، خاصةً بالنسبة لأولئك الذين يعملون مع الطلاب المحرومين (Geiger and Pivovarova, 2018; Ovenden-Hope et al., 2018). تتجلى أهمية هذا البعد بالنسبة للمقصد 4-ج في المؤشر المواضيعي 4-ج-7 لأهداف التنمية المستدامة، وهو «النسبة المئوية للمعلمين الذين تلقوا تدريباً في أثناء الخدمة في آخر 12 شهراً».

> لدى 45٪ من الدول سياسة إلزامية للتطوير المهني المستمر لمرحلة ما قبل الابتدائي و53٪ للتعليم الابتدائي والثانوي

تُظهر الدول اختلافاتٍ كبيرة فيما يتعلق بمدى تشجيع المعلمين أو مطالبتهم بالمشاركة في التطوير المهني. وترصد مجموعة بياناتٍ جديدة صادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء إذا ما كان لدى الدول سياسة إلزامية للتطوير المهني المستمر. تُظهر مجموعة البيانات هذه وجود مثل هذه السياسة في 45٪ من الدول فيما يتعلق بالتعليم ما قبل الابتدائي، و53٪ فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي والثانوي. ومن المرجّح أن تمتلك الدول، التي تتطلب مستويات أكاديمية أعلى للمعلمين، سياسةً إلزامية للتطوير المهني المستمر. ويُعزى هذا الارتباط الإيجابي إلى حدٍّ كبير إلى مستوى دخل الدول، إذ من المرجح أن تمتلك الدول الأغني متطلباتٍ أكاديمية أعلى، وأن تفرض التطوير المهني المستمر (UNESCO, 2024b).

ومع ذلك، قد لا تكفي السياسات الإلزامية والموارد المالية، إذ يوجد اختلافٌ كبير بين الدول في نسبة المعلمين الذين تلقوا تدريباً في أثناء الخدمة في العام الماضي، ولا تزداد هذه النسبة بالضرورة مع ارتفاع الدخل. تأتي أحدث البيانات لهذا المؤشر على مستوى المرحلة الابتدائية من دراسة التقدم الدولي في معرفة القراءة (PIRLS) لعام 2021، الصادرة عام 2023، التي تركّز على معلمي القراءة في الصف الرابع. وبينما تلقى هذا التدريب جميع معلمي المدارس الابتدائية تقريباً في أذربيجان ومصر وعمان وأوزبكستان، كانت المشاركة أقل من 60٪ في الدنمارك والنرويج وتركيا وأقل من 50٪ في فنلندا. وفي معظم الدول، تكون معدلات مشاركة المعلمين الذكور والإناث في التدريب في أثناء الخدمة متشابهة، وتشمل الاستثناءات الدول الأوروبية، إذ يكون إجمالي المشاركة منخفضاً نسبياً، واحتمال مشاركة الرجال أقل إلى حدٍّ كبير. ففي النمسا، شاركت 87٪ من المعلمات في التدريب مقارنة بـ 44٪ فقط من المعلمين. وتتجاوز الفجوة 10 نقاط مئوية في فنلندا وفرنسا، وأكثر من 20 نقطة مئوية في الدنمارك وسلوفاكيا.

الشكل 5.17:
توجد أهمية لشكل ومحتوى موضوع التدريب في أثناء الخدمة
معلمو الابتدائي، 2021

أ- المعلمون الذين كانت العوامل الآتية بالنسبة لهم «إلى حدٍّ ما» أو «إلى حدٍّ كبير» غير مُحفِزة للمشاركة في التطوير المهني (٪)



المعلمون الذين أجابوا بـ "إلى حد ما" أو "إلى حد كبير" فيما يتعلق بمدى كون العامل غير مُحفز (٪)

ب- المعلمون الذين كانت أنواع برامج التطوير المهني الآتية «مفيدة» أو «مفيدة إلى حدٍّ ما» بالنسبة لهم



المعلمون الذين صنّفوا كل نوع من التدريب بأنه "مفيد" (٪)

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig17_5
المصدر: Mullis et al. (2023)

توجد عقبات متنوعة تعيق المشاركة، ففي معظم أنظمة التعليم المشاركة في دراسة التقدم الدولي في معرفة القراءة PIRLS، أفاد ما لا يقل عن 90٪ من المعلمين بأنّ قيود الوقت كانت مثبطة لمشاركتهم في أنشطة التطوير المهني **(الشكل 17-5-أ)**. وفي بعض الدول، تمثل التكاليف المالية وغياب دعم إدارات المدارس عوائق أكبر. ففي ألبانيا، ذكر 77٪ من المعلمين التكاليف المالية، و51٪ غياب دعم إدارات المدارس بوصفها عوامل مثبطة للمشاركة. يمكن أن تساعد سياسات محددة في معالجة هذه الحواجز، بما في ذلك تغطية تكاليف المشاركة، وتكلفة توفير معلم بديل وتقديم إجازة مدفوعة الأجر. يعد التطوير المهني مطلباً لتطوير المسار الوظيفي في بعض الدول. ففي جمهورية كوريا يُلزم المعلمون بالحصول على ترقية، أو زيادة الراتب في إسرائيل، أو تحمّل مسؤوليات التوجيه الأولي في أيرلندا. تغطي أيضاً بعض الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والدخل المرتفع تكاليف المشاركة في التطوير المهني غير الإلزامي (OECD, 2022).

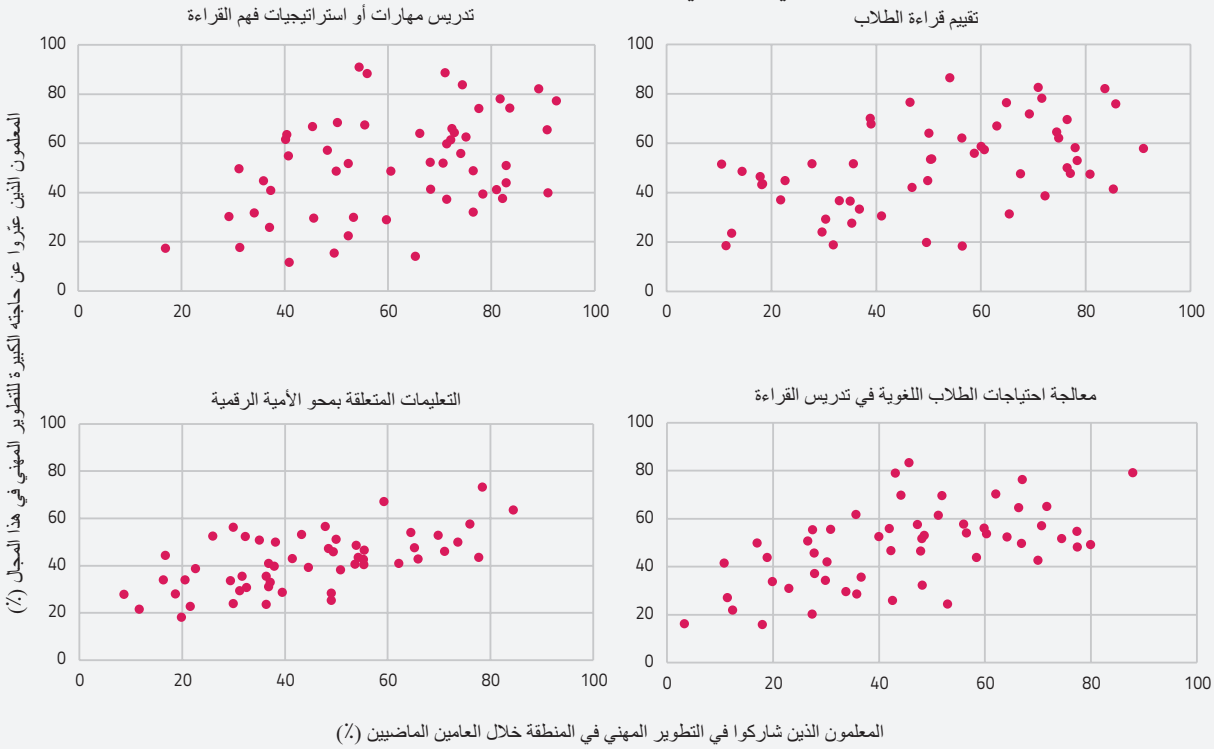
كما يوجد عنصرٌ آخر مهم للمشاركة وهو محتوى التدريب. في المتوسط، ذكر ثلاثة أرباع المعلمين في أنظمة التعليم المشاركة في دراسة التقدم الدولي في معرفة القراءة PIRLS أن عدم ملاءمة المحتوى كان عاملاً مثبطاً لمشاركتهم في التطوير المهني. وينطبق هذا الأمر على ما لا يقل عن 50٪ من المعلمين في جميع أنظمة التعليم. وغالباً ما يتم فرض محتوى التطوير المهني الإلزامي من قبل الحكومات المركزية أو المحلية، مع مدخلاتٍ بسيطة من المعلمين والمدارس. وفي بعض الدول، بما فيها كولومبيا واليونان، يمكن للمعلمين أن يقرروا أنشطة التطوير المهني التي يمكنهم تنفيذها (OECD, 2022).

في جميع أنظمة التعليم المشاركة في دراسة التقدم الدولي في معرفة القراءة PIRLS، كان «تعليم مهارات أو إستراتيجيات فهم القراءة» الموضوع الأكثر شيوعاً للتطوير المهني لمعلمي القراءة في المرحلة الابتدائية. وشملت الموضوعات الشائعة الأخرى «تقييم قراءة الطلاب»، الذي حضره أكثر من 90٪ من المعلمين في مصر، و «التعليم المتعلق بمحو الأمية الرقمية»، الذي حضره أكثر من 75٪ من المعلمين في صربيا وأوزبكستان. وفي جميع مجالات التطوير المهني التي خضعت للتقييم، كلما ارتفعت معدلات المشاركة، ازدادت نسبة المعلمين الذين أفادوا بحاجتهم الكبيرة للتطوير في هذا المجال **(الشكل 17-6)**. قد يكون هذا الارتباط دلالةً على إدراك المعلمين المشاركين في التدريب لمدى فائدته؛ ما يدفعهم لإعطاء الأولوية للمزيد من التطوير في هذا الموضوع. وينطبق هذا الأمر خاصةً في المجالات التي تتطور بسرعة مثل محو الأمية الرقمية (UNESCO, 2023).

الشكل 6.17:

يرتبط المزيد من التدريب حول موضوع معين بازدياد الحاجة لهذا التدريب

النسبة المئوية لمعلمي القراءة في التعليم الابتدائي الذين شاركوا في التطوير المهني الرسمي في القراءة على مدى العامين الماضيين والذين يقيّمون أولوية الحاجة إلى التطوير المهني المستقبلي بأنّها «عالية»، حسب المحتوى، 2021



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig17_6

المصدر: Mullis et al. (2023)

ليست جميع برامج التدريب مفيدة بالمستوى نفسه، إذ يمكن مثلاً، أن يكون لصيغ مختلفة مستويات مختلفة من الفاعلية. صنّف المعلمون، بالمتوسط، عبر أنظمة التعليم المشاركة في دراسة التقدم الدولي في معرفة القراءة PIRLS، ورش العمل بعدّها أكثر أنواع التطوير المهني فائدة، والبرامج عبر الإنترنت بأنها أقل الأنواع فائدة **(الشكل 17-5-ب)** مع وجود بعض التباينات بين الدول. ففي الأردن، اعتقد 85٪ من المعلمين بإمكانية الاستفادة من الوصول إلى مرشد، مثل مدرب محو الأمية، وهي النسبة الأعلى بين مختلف أنواع التطوير المهني التي تمّ تقييمها. لكن، في كل الدول تقريباً، كان عدّ المعلمين التطوير المهني عبر الإنترنت مفيداً الأقل احتمالاً. تشير الأبحاث إلى ميل التدريب ليكون أكثر فعاليةً عندما يتمكن المعلمون من التعاون والانخراط بنشاط في تطويرهم وتعلّمهم (Cordingley et al., 2015; Dunst et al., 2015; Ovenden-Hope et al., 2018). ويطالب كثيرون أيضاً باتباع مقاربة مدمجةٍ في المدارس للتطوير المهني تكون أكثر ارتباطاً بالسياق واستدامةً بمرور الوقت (OECD, 2019; Postholm, 2018).

وفي أثناء الخدمة تؤثر السمات المختلفة للتدريب المتاح في الدول في إمكانية مقارنة النتائج (على سبيل المثال، قد ترتفع المشاركة في الدول التي تقدم مزيداً من التدريب عبر الإنترنت). وعلى أمل تحسين جمع البيانات وإعداد التقارير، اقترح معهد اليونسكو للإحصاء مؤشراً جديداً يحدد إذا ما كانت سياسات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في دولةٍ ما تتميز بخصائص محددة فيما يتعلق بالمحتوى والشكل والمدة. ومن شأن هذا المؤشر أن يكمل المؤشر الحالي المتعلق بالمشاركة في التدريب (UNESCO, 2024c).

المحور1.17. يُستخدم مصطلح «نقص المعلمين» لوصف مشكلاتٍ مختلفة تتطلّب اختلاف السياسات

يتزايد الاهتمام العالمي بنقص أعداد المعلمين، إذ توقعت اليونسكو الحاجة إلى 44 مليون معلمٍ إضافي في المرحلتين الابتدائية والثانوية لتحقيق مقاصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بحلول عام 2030 (UNESCO, 2024a). ولكن قد يكون استخدام مصطلح «النقص» لوصف ظواهر ذات

أسبابٍ مختلفة، كعدم كفاية العرض والطلب، وبحاجة إلى استجابات سياسية مختلفة أمراً مربكاً. لذلك، من المفيد أكثر التمييز بين «نقص المعلمين» و«نقص وظائف التعليم»:

- وظائف شاغرة من دون وجود معلمين: يعني العرض غير الكافي من المعلمين نقصاً في عدد المرشحين المؤهلين والمهتمين لشغل الوظائف الشاغرة الحالية. ويمكن أن يكون ذلك نتيجةً لانخفاض معدلات الالتحاق ببرامج التعليم، أو انخفاض الإقبال على وظائف التعليم، أو ارتفاع معدلات التسرّب من المهنة.
- معلمون من دون وجود وظائف شاغرة: يشير الطلب غير الكافي على المعلمين إلى عدم وجود وظائف تعليمية شاغرة كافية، وعادةً ما يكون ذلك بسبب قيود الميزانية، على الرغم من الحاجة إلى المزيد من المعلمين للحفاظ على ظروف التعلّم أو تحسينها وضمان توفر المعلمين.

يتم غالباً الخلط بين هذين التحديين لأنهما يؤديان إلى نتائج مشتركة، مثل ارتفاع نسب عدد التلاميذ إلى المعلمين، وارتفاع نسب المعلمين غير المؤهلين أو غير المدربين، وازدياد انتشار التعليم « خارج المجال» (أي موضوع لا علاقة له بتخصص المعلم)، والعمل بنظام الفترتين، وتعدد الصفوف في القاعات الدراسية.

> قد يكون استخدام مصطلح «النقص» لوصف ظاهرة ذات أسبابٍ مختلفة، كعدم كفاية العرض والطلب، وبحاجة إلى استجاباتٍ سياساتية مختلفة أمراً مربكاً

في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والدخل المرتفع، يميل النقص في أعداد المعلمين ليكون في جانب العرض، مع عدم كفاية أعداد المرشحين المؤهلين والمهتمين. وسطياً، في الدول ذات الدخل المتوسط والدخل المرتفع، لم يرغب سوى نحو 4٪ ممن هم في سن الخامسة عشرة أن يصبحوا معلمين في عام 2015، وتتراوح هذه النسبة بين 1٪ في كندا والدنمارك ولاتفيا و 10٪ في تايلاند، و12٪ في تونس وفيتنام، و23٪ في الجزائر (OECD, 2018). وقد أدى تراجع هذا الاهتمام إلى انخفاضٍ حاد في أعداد الملتحقين ببرامج التعليم في كثيرٍ من الدول ذات الدخل المرتفع. ففي هنغاريا، التي تواجه نقصاً في(أعداد) المعلمين في التعليم الثانوي، تراجعت نسبة الملتحقين الجدد بالتعليم العالي في مجال التعليم من 12٪ في عام 2015 إلى 7٪ في عام 2022 (OECD, 2024a, 2024c). وفي هولندا، انخفضت هذه النسبة من 10٪ إلى 7٪، وفي المملكة المتحدة من 8٪ إلى 5٪ (OECD, 2024c).

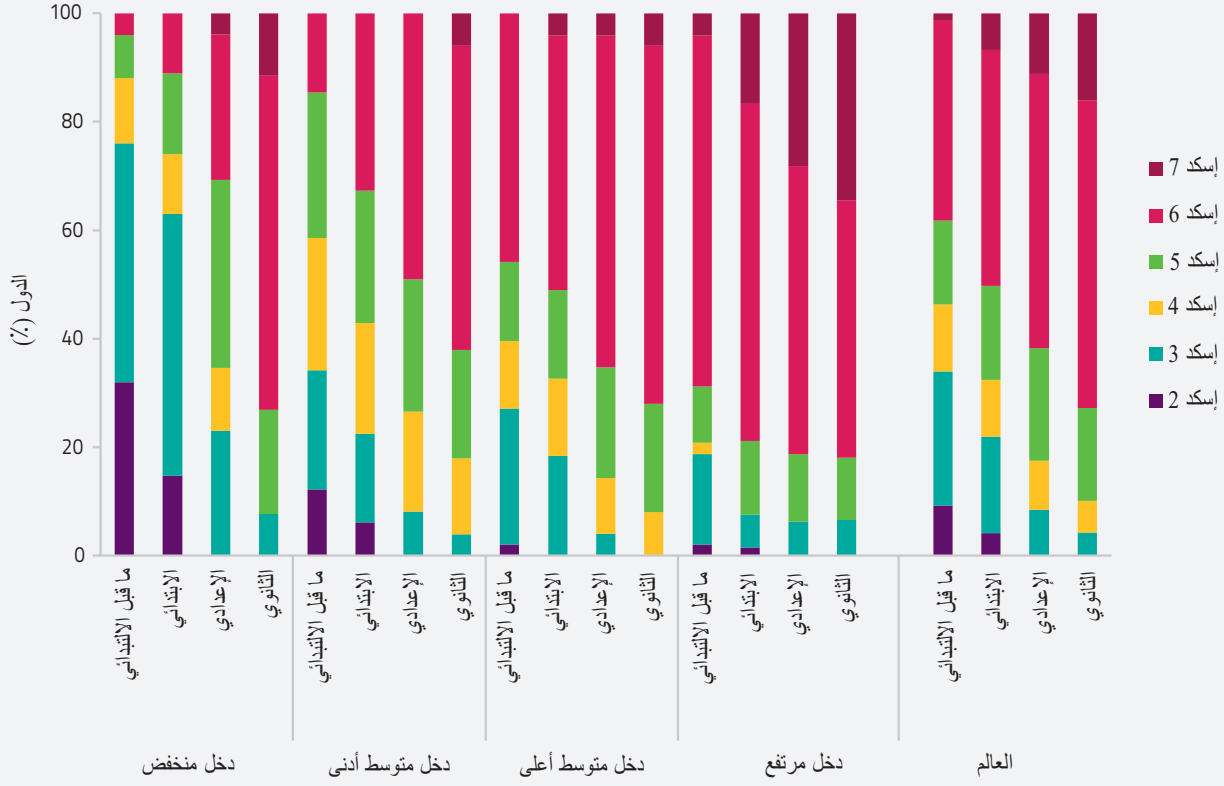
وفي أستراليا، حيث وصل نقص أعداد المعلمين إلى مستوىً غير مسبوق، تراجع نحو ثلثي المراهقين الذين أبدوا رغبتهم في أن يصبحوا معلمين عن ذلك عندما بلغوا سن 23 عاماً (Sikora, 2021; Withers, 2024). كما انخفض عدد خريجي برامج الإعداد الأولي للمعلمين بـ 17٪ خلال ثلاث سنوات فقط بين عامي 2017 و2020 (Australia Department of Education, 2022). تمّ تطبيق سلسلة إصلاحات، بما فيها تقديم منحٍ دراسية لبرامج إعداد المعلمين، لزيادة جاذبية هذه المهنة (OECD, 2024a).

وفي الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى، يميل التحدي ليكون نقصاً في الوظائف التعليمية، إذ يتجاوز عدد المرشحين المؤهلين للتعليم في كثيرٍ من الحالات عدد الوظائف التعليمية المتاحة. ففي السنغال، تمكّن أكثر من 3000 مرشح من اجتياز مسابقة المعلمين في عام 2020، ولكن على الرغم من التزام الحكومة الأولي بتوظيفهم جميعاً، لم يتم توظيف سوى 2000 منهم (Faye, 2021). يوجد تناقض بين الفائض من المعلمين المؤهلين المتاحين في السنغال، وحقيقة أنّ نحو ربع معلمي المدارس الابتدائية والإعدادية لا يملكون الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة للتعليم في هذه المستويات. وفي الكونغو، تضمّنت خطة توظيف وزارة التربية للمدة 2022-26 توظيف 4000 معلم سنوياً خلال هذه المدة. لكنّ وزارة المالية، التي تقرر عدد الوظائف الشاغرة، أجازت 1500 وظيفة فقط في عام 2023 (Gouëdard, 2024).

توجد عوامل عديدة تساعد في تفسير الاختلافات بين الدول ذات مستويات الدخل المختلفة من حيث نقص أعداد المعلمين أو نقص وظائف المعلمين. أولاً: يميل مستوى التأهيل المطلوب للتعليم للارتفاع في الدول الأغنى، ففي معظم الدول ذات الدخل المرتفع، يُشترط على المعلمين الحصول على درجة الإجازة الجامعية، وغالباً ماجستير، على الأقل للتعليم في مراحل التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي **(الشكل 17-7)**. ويزيد الحصول على مؤهلاتٍ أعلى من الخيارات المتاحة للمعلمين في المجالات الأخرى. وقد خلص تحليل بُعدي في الدول ذات الدخل المرتفع إلى أنّ المعلمين ذوي المؤهلات والتخصصات الأعلى هم أكثر عرضة لترك المهنة (Nguyen et al., 2020).

يتناقض المستوى المرتفع من التعليم الرسمي المطلوب في الدول ذات الدخل المرتفع مع تراجع مكانة مهنة التعليم، ففي مسح شمل أكثر من 100 نقابة للمعلمين، لم تُصنّف أي دولةٍ في أوروبا أو أمريكا الشمالية مهنة التعليم بعدّها المهنة الأكثر احتراماً. وهكذا كان الحال في الأرجنتين وساحل العاج وكينيا وليسوتو وجمهورية كوريا وسريلانكا (Stromquist, 2018). وفي الولايات المتحدة، وصلت المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم، بما في ذلك المكانة المهنية، والاهتمام بين الطلاب، وعدد الوافدين الجدد، والرضا الوظيفي، إلى أدنى مستوياتها منذ خمسين عاماً (Kraft and Lyon, 2024).

الشكل 7.17:
ترفع الدول الأغنى غالباً مستويات الحد الدنى من المؤهلات المطلوبة للمعلمين
الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة للتعليم حسب مستوى التعليم ومجموعة دخل الدولة، 2023



ملاحظات: تتوافق تصنيفات ISCED (التصنيف الدولي الموحد للتعليم) مع مستويات التعليم الآتية: 2 = المرحلة الإعدادية؛ 3 = المرحلة الثانوية؛ 4 = مرحلة ما بعد الثانوية وغير الجامعية؛ 5 = مرحلة التعليم العالي قصير الحلقة؛ 6 = الإجازة الجامعية؛ و7 = الماجستير.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig17_7
المصدر: قاعدة بيانات متطلبات التعليم UIS

في الوقت نفسه، يمكن أن يسهم انخفاض المتطلبات الوطنية وضعف التخطيط في خلق فائضٍ من المعلمين المؤهلين في الدول الأكثر فقراً. ففي إثيوبيا، يعد الالتحاق بكليات إعداد المعلمين، وهو الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة لمعلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية، مساراً دراسياً بديلاً للطلاب الأضعف أكاديمياً. في نهاية الصف العاشر، يتقدم الطلاب إلى امتحانٍ وطني لاختيار المؤهلين « للمستوى التحضيري» (الصفين الحادي عشر والثاني عشر)، الذي يهدف إلى إعداد الطلاب للتعليم العالي. ويمكن لمن لم ينجح في اجتياز الامتحان الالتحاق بكليات إعداد المعلمين CTEs أو بمعاهد التعليم الفني والمهني (Ethiopia Ministry of Education, 2018). ونظراً للعدد الكبير من الملتحقين بكليات إعداد المعلمين، يزداد العرض من المعلمين المؤهلين المحتملين في البلاد بسرعةٍ أكبر من الطلب. ففي عام 2019، كان عدد خريجي كليات إعداد المعلمين (86363) أعلى من النقص في عددهم (10944) إضافة إلى عدد المعلمين غير المؤهلين (52439)، ما يعني أنّ عدد الخريجين في عام 2019 وحده سيكون كافياً لاستبدال المعلمين المغادرين، واستبدال جميع المعلمين غير المؤهلين، وإضافة 22980 عضواً جديداً إلى هيئة التعليم (Ethiopia Ministry of Education, 2020).

> يمكن أن يسهم انخفاض المتطلبات الوطنية وضعف التخطيط في خلق فائضٍ من المعلمين المؤهلين في الدول الأفقر

تشمل العوامل المهمة الأخرى الراتب ونوع العقد. ففي معظم الدول ذات الدخل المرتفع، تقل رواتب المعلمين عن رواتب العمال ذوي التعليم المماثل، ما يزيد من تكلفة الفرصة البديلة للبقاء على مقاعد الدراسة. وفي الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسط الأدنى، وإن لم يكن ذلك هو الحال السائدة دائماً، من المرجّح أن يكسب المعلمون رواتب مساوية لرواتب المهن الأخرى ذات مستويات التأهيل المماثلة (Bennell, 2023; UNESCO, 2021). إلى جانب ذلك، المعلمون هم غالباً موظفون حكوميون يتمتعون بعقود مستقرة ومزايا أخرى، وهو ما قد يكون أكثر قيمة في الدول ذات شبكات الأمان الضعيفة وارتفاع نسبة العمالة غير الرسمية (Barton et al., 2017).

يساعد الارتفاع النسبي للتكاليف الإدارية وتكاليف الموازنة الخاصة بتوظيف المعلمين المؤهلين في تفسير عدم كفاية الطلب في بعض السياقات ذات الدخل المنخفض. ففي مدغشقر، تمّ تجميد التوظيف في الخدمة المدنية بين عامي 2018 و2023 بسبب قيود الموازنة، ما أجبر كثيراً من جمعيات الوالدين على توظيف معلمين محليين، وهم غير مؤهلين، وأجورهم متدنية في الغالب. وارتفعت نسبة المعلمين المحليين من 6٪ في عام 2015 إلى 32٪ في عام 2021، على الرغم من حظر هذا النوع من التوظيف من قِبل وزارة التربية منذ عام 2014، في محاولةٍ لتحسين مستوى المعلمين (Gouëdard, 2023).

داخل الدول تنطبق أيضاً تحديات العرض والطلب على صعوبات تأمين كوادر التعليم لمدارس محددة، مثل تلك الموجودة في المناطق الريفية أو المحرومة. ففي حالة عدم كفاية العرض، قد تحدث ظاهرتان مختلفتان: إما ندرة المعلمين على مستوى النظام أو أنّ المعلمين لا يقبلون بوظائف في مدارس معينة حتى لو كان البديل هو عدم التعليم على الإطلاق. في العملية المركزية لاختيار المعلمين في الإكوادور، يتقدم المعلمون المحتمل تعيينهم لما يصل إلى خمس وظائف مدرسية شاغرة ويتم تعيينهم في واحدة منها بوساطة خوارزمية معينة. وبما أنّ المدارس في المواقع الملائمة تتلقى عدداً كبيراً جداً من الطلبات وتتلقى المدارس المحرومة عدداً قليلاً جداً، في نهاية العملية، يظل عددٌ كبير من الوظائف الشاغرة شاغراً، ولا يتم أبداً توظيف عددٍ كبير من المرشحين، 56٪ منهم في عام 2016 (Ajzenman et al., 2021).

في الأنظمة اللامركزية، قد يكون النقص نتيجةً لاختلاف استجابات السياسات. ففي البرازيل، يوجد في ولايتي بارا وريو غراندي دو سول تقريباً العدد نفسه من الطلاب، ولكن لدى ولاية ريو غراندي دو سول، التي تعاني من انخفاض نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، ضعف عدد المعلمين (IBGE, 2023; INEP, 2024). يوجد عرضٌ كافٍ من المعلمين، ويمثل مجال التعليم أكثر برامج الإجازة الجامعية شيوعاً في البرازيل وقد بلغ عدد المتخرجين في مجال التعليم في كلٍّ من الولايتين نحو 7700 في عام 2022 (INEP, 2023; Pinto dos Santos, 2022). لكن يكمن الاختلاف بينهما في وفرة وظائف التعليم. ففي عام 2018، أجرت حكومة ولاية بارا عملية اختيار عامة لشغل 2112 وظيفة تعليم مفتوحة (State of Para Government, 2018). لكن، عملت الحكومة باستمرار على تأجيل تعيين أكثر من ربع المرشحين المعتمدين، ولم تنتهِ من التعيينات إلا في عام 2022 (Menezes, 2020; State of Para Government, 2022; Tapajos de Fato, 2021). في الوقت نفسه، افتتحت ولاية ريو غراندي دو سول 1500 وظيفة تعليمية في عام 2023 وشغلتها، وخططت لفتح 3000 وظيفة شاغرة أخرى في عام 2024 (State of Rio Grande do Sul Government, 2024a, 2024b).

تواجه الدول أيضاً نقصاً في أعداد المعلمين في مختلف مجالات التخصص. على سبيل المثال، يمكن إرجاع نقص أعداد المعلمين في مجالات العلوم والتقانة والهندسة والرياضيات في كثيرٍ من الدول ذات الدخل المرتفع إلى عدم كفاية العرض. ففي إنكلترا، المملكة المتحدة، يبلغ معدل الالتحاق بتدريب المعلمين الأولي 17٪ فقط من العدد المستهدف للفيزياء و30٪ للحوسبة (Department for Education, 2019). وفي الولايات المتحدة، كان هناك أكثر من 30 ألف وظيفة شاغرة لمعلمي الفيزياء في عام 2019، ولكن لم يكن يوجد سوى نحو 6000 متخصص في الفيزياء (Foresman, 2019). لكن تواجه أنظمةٌ أخرى تحدياً في الطلب. ففي الدول التي يرتبط فيها تمويل المدارس بنسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين، ليس من الممكن دائماً، خاصةً في المدارس الصغيرة، توفير معلمين مدربين بشكلٍ مناسب يغطون طيفاً كاملاً من الصفوف الدراسية المطلوبة، الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع حالات التدريس من خارج المجال (Hobbs and Porsch, 2021).

”

يمكن إرجاع نقص أعداد المعلمين في مجالات العلوم والتقانة والهندسة والرياضيات في كثيرٍ من الدول ذات الدخل المرتفع إلى عدم كفاية العرض

“

تفرض أنواع النقص المختلفة اختلاف الاستجابات السياساتية، إذ يستدعي نقص المعلمين وضع سياساتٍ ملائمة تهدف إلى زيادة جاذبية مهنة التعليم، وتحسين معدلات الاحتفاظ بالمعلمين. ويستدعي نقص وظائف التعليم تمويلاً وتخطيطاً أفضل. وفي الحالتين كلتيهما، يمكن أن يساعد فهم المشكلة بشكلٍ أفضل الحكومات على تحسين معالجتها.



يستعد كيران سريفاستاف وهاري أوم للمدرسة في منزلهما في حي مادانبور كادار الفقير في نيودلهي، الهند، في 10 تشرين الثاني 2021. وفي 10 كانون الأول، سيصدر عن تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم (GEM) تقريرٌ بعنوان «من يختار، ومن يخسر»، وذلك خلال منتدى RewirED في الإمارات العربية المتحدة. يقدم التقرير أشمل تقييم حتى الآن لدور الجهات الفاعلة الخاصة وغير الحكومية وتأثيرها في التعليم على مستوى العالم، كما يحذر التقرير من مواجهة الأسر في البلدان الأفقر لتكاليف باهظة مقابل إرسال أطفالها إلى المدارس.

مصدر الصورة: © UNESCO GEM Report/Arete Stories Ltd



الفصل

18

التمويل



الرسائل الرئيسة

- على الصعيد العالمي، انخفض وسيط (متوسط) الإنفاق على التعليم العام تدريجياً بـ 0.3 إلى 0.4 نقطة مئوية، متراجعاً من 4.4٪ (4.6٪) من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2015 إلى 4٪ (4.3٪) في عام 2022. عالمياً، انخفض وسيط (متوسط) نسبة التعليم من مجموع الإنفاق على التعليم العام تدريجياً بـ 0.6 إلى 0.7 نقطة مئوية، متراجعاً من 13.2٪ (13.7٪) من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2015 إلى 12.6٪ (13٪) في عام 2022.
- في عام 2023، أظهرت البيانات من 171 دولةً أنّ 59 منها أنفقت أقل من 4٪ من الناتج المحلي الإجمالي، وأقل من 15٪ من مجموع الإنفاق العام على التعليم، وأنّ 34 دولةً حققت الهدفين كليهما، في حين حققت 78 دولةً هدفاً واحداً فقط من هذين الهدفين الدوليين.
- في الدول ذات الدخل المرتفع، يبلغ متوسط رواتب مديري المدارس 1.2 ضعف الناتج المحلي الإجمالي للفرد في مرحلة ما قبل الابتدائي، و1.4 ضعف في المرحلة الابتدائية؛ و1.5 ضعف في المرحلة الإعدادية؛ و1.6 مرة في المرحلة الثانوية.
- وصل إجمالي المساعدات التعليمية إلى مستوى قياسي بلغ 16.6 مليار دولار أمريكي في عام 2022، مرتفعاً من 14.3 مليار دولار أمريكي في عام 2021. ورغم زيادة الحجم الإجمالي للمساعدات التعليمية، انخفضت نسبتها من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية من 9.3٪ في عام 2019 إلى 7.6٪ في عام 2022.
- في العامين 22/2021، بلغت تدفقات التمويل العالمي للمناخ ما يقترب من 1.3 تريليون دولار أميركي، ولكن تلقى قطاع التعليم 13 مليون دولار أميركي فقط.
- تتراوح نسبة التعليم في استهلاك الأسر من أقل من 1٪ في الدول ذات الدخل المنخفض إلى 2.9٪ في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى.

الإنفاق العام 275
المحور 1.18. هل رواتب مديري المدارس جذابة ؟ 281
ًالإنفاق على المساعدات 287
وصلت المساعدات المخصصة للتعليم إلى مستوى قياسي بالقيم المطلقة،
ولكنها تستمر بالانخفاض من حيث النسب 287
المحور 2.18. الاستفادة من تمويل المناخ لتعبئة الموارد في التعليم 292
الإنفاق الأسري 296

في عام 2022، ارتفع الإنفاق العالمي على التعليم بـ 0.8٪ ليصل إلى 5.8 تريليون دولار أمريكي وفقاً لتقرير «مراقبة تمويل التعليم»، وهو نتاج التعاون بين التقرير العالمي لرصد التعلم GEM، ومعهد اليونسكو للإحصاء والبنك الدولي (UNESCO and World Bank, 2024). يجمع هذا الرقم المساهمات من الحكومات، التي ستُنفق محلياً ودولياً، والأسر.

يقدم هذا الفصل تحديثاً لهذه المكونات الثلاثة للإنفاق على التعليم وهي: الإنفاق العام والمساعدات ومساهمات الأسر المباشرة. كما يبحث في كيفية تغيّر أولويات التعليم بمرور الزمن بين الحكومات والهيئات المانحة والأسر. ويسلّط الفصل أيضاً الضوء على قضيتين سياسيتين محددتين: أجور مديري المدارس **(المحور 18-1)**، والاستخدام الفعلي والمحتمل لتمويل المناخ في تكييف المدارس مع تأثيرات تغير المناخ **(المحور 18-2)**.

الإنفاق العام

تمثل الحكومات المصدر الرئيس لتمويل التعليم، ففي عام 2022، بلغت موازنات التعليم الحكومية 4.3 تريليون دولار أمريكي، أو75٪، من مجموع الإنفاق العالمي على التعليم. وتراوح الإنفاق الإقليمي بين مستوىً منخفض عند 70 مليار دولار أمريكي (2٪ من المجموع) في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، إلى مستوىً مرتفع عند 2.6 تريليون دولار أمريكي (59٪ من المجموع) في أوروبا وأمريكا الشمالية **(الشكل 18-1-أ)**. وارتفعت حصة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من إجمالي عدد سكان العالم في سن الدراسة من 17٪ في عام 2010 إلى 21٪ في عام 2022، لكن بالكاد ارتفعت حصتها من مجموع الإنفاق العالمي على التعليم العام خلال هذه المدة من 1.2٪ إلى 1.6٪. وانخفضت حصة أوروبا وأمريكا الشمالية من مجموع الإنفاق من 67٪ إلى 59٪، بينما ارتفعت حصة شرق وجنوب شرق آسيا من 16٪ إلى 21.5٪ **(الشكل 18-1-ب)**. وتشير تقديرات مراقبة تمويل التعليم إلى تراجع حصة الحكومات من مجموع الإنفاق على التعليم تدريجياً من 79٪ إلى 75٪ في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، ولكنها ظلت ثابتةً عند هذا المستوى في أثناء أزمة كورونا-19.

”

في عام 2022، بلغت موازنات التعليم الحكومية 4.3 تريليون دولار أمريكي، أو 75٪، من الإنفاق العالمي على التعليم.

“

بين عامي 2015 و2022، نما مجموع الإنفاق على التعليم العام بالقيم الحقيقية بمعدل سنوي متوسط قدره 1.7٪، ما يمثل زيادةً بمقدار12٪ خلال تلك المدة. كان هذا المعدل أبطأ من معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي العالمي، الذي نما بالقيم الحقيقية بمعدل سنوي متوسط بلغ 2.8٪. كما شهد الإنفاق على التعليم العام في وسط وجنوب آسيا نمواً أعلى بشكلٍ ملحوظ، بمتوسط زيادة سنوية تبلغ 3.9٪، مع أنّه انطلق من أدنى مستوى بين جميع الأقاليم. في المقابل، شهدت شمال أفريقيا وغرب آسيا، وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي انخفاضات سنوية بسيطة بـ0.8٪ و0.5٪ على التوالي خلال هذه المدة. وبحلول عام 2022، زادت الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسط استثماراتها في التعليم بـ 33٪ بالقيم الحقيقية مقارنة بعام 2015 (UNESCO and World Bank, 2024).

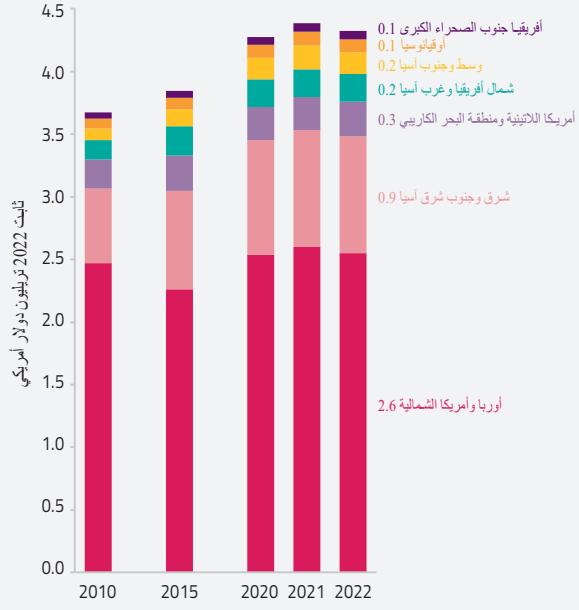
من الضروري تقديم شرحٍ موجز قبل تحليل اتجاهات الإنفاق. عند تحليل اتجاهات الالتحاق بالمدارس، تكون الوحدة محل الاهتمام هي الطفل الفرد، من دون النظر إلى الدولة التي يعيش فيها. لهذا السبب، يتم ترجيح اتجاهات الالتحاق بالمدارس في الدول حسب مستويات السكان في سن الدراسة فيها. لكن عند تحليل اتجاهات الإنفاق العام، تكون الدولة هي الوحدة محل الاهتمام. يوجد مقياسان شائعان لوصف الاتجاهات هما: الوسيط، الذي يظهر مستوى إنفاق الدول في منتصف التوزيع؛ والمتوسط الحسابي، الذي يهتم بالتشتت في هذا التوزيع.

الشكل 1.18:

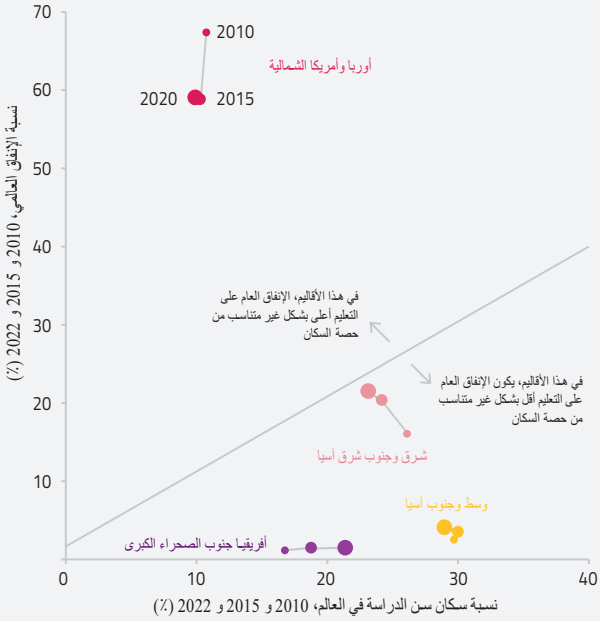
في عام 2022، شكلت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 21٪ من السكان في سن الدراسة على مستوى العالم، ولكنها شغلت 1.6٪ فقط من الإنفاق العالمي على التعليم العام.

الإنفاق على التعليم العام

أ- حسب الإقليم، لعام 2022 تريليون دولار أمريكي بالقيم الثابتة 2010 و2015 و2020-22



ب- نسبة السكان في سن الدراسة على مستوى العالم والإنفاق على التعليم العام حسب الإقليم، 2010 و2015 و2022



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_1

المصدر: قاعدة بيانات مراقبة تمويل التعليم

ينبغي أن ينتج عن هذين المقياسين رؤىً متشابهة بشأن اتجاهات الإنفاق، على الرغم من احتمال اختلاف تقديراتهما لمستويات الإنفاق. ونظراً لقلة عدد الدول في كل مجموعة دخل أو مجموعةٍ إقليمية، فقد تؤدي حتى التغيرات الطفيفة في توافر البيانات من سنة إلى أخرى إلى انحرافٍ مؤقت عن الاتجاه طويل الأجل. علاوةً على ذلك، قد يصبح المتوسط أكبر من الوسيط إذا أنفقت بعض الدول أكثر بكثير من الدولة المتوسطة. وفي حين يتطابق المتوسط والوسيط عموماً على المستوى العالمي، يوجد تباينٌ كبير في الدول ذات الدخل المتوسط، ما يشير إلى توزيعٍ أكثر التواءً للإنفاق في هذه المجموعة، إذ يكون المتوسط أعلى بشكلٍ منهجي من الوسيط بـ 0.5 نقطة مئوية في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى وبـ 0.6 نقطة مئوية في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى.

عالمياً، انخفضت مستويات الإنفاق على التعليم العام بـ 0.3 إلى 0.4 نقطة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي بين عامي 2015 و2022: إذ انخفض الوسيط من 4.4٪ إلى 4٪ وانخفض المتوسط من 4.6٪ إلى 4.3٪. لكن، يشمل هذا الانخفاض مدتين زمنيتين. بأخذ الوسيط كمقياس، انخفضت مستويات الإنفاق العالمية من 4.4٪ إلى 4.1٪ بين عامي 2015 و2019؛ ثم قفزت إلى 4.5٪ في عام 2020، وهو العام الذي تفشت فيه جائحة كوفيد-19، قبل أن تعود للانخفاض إلى 4٪ في عام 2022. تخفي هذه النسبة المتوسطة تنوّعاً في المسارات، إذ ارتفع الإنفاق بسرعة في الدول ذات الدخل المنخفض من 2.6٪ في عام 2010 إلى 3.2٪ في عام 2015 و3.8٪ في عام 2022. في المقابل، انخفض تدريجياً من 4.5٪ في عام 2013 إلى 3.5٪ في عام 2021 في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى. وبقيت مستويات الإنفاق ثابتة في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى قبل أن تنخفض بعد جائحة كوفيد-19. أخيراً، ماتزال مستويات الإنفاق هي الأعلى في الدول ذات الدخل المرتفع، إذ تبلغ 4.5٪ من الناتج المحلي الإجمالي (مع أنّها تأتي في المرتبة الثانية من حيث المتوسط بعد الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى) **(الشكل 18-2)**.

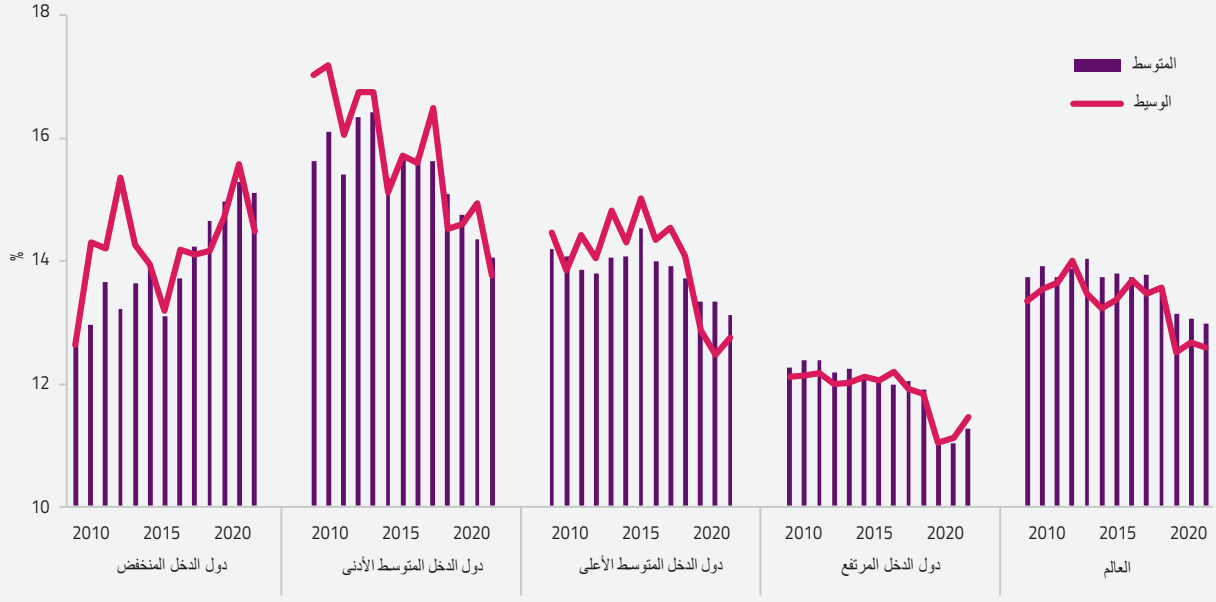
يعد مجموع الإنفاق على التعليم العام كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي نتاج مؤشرين هما: حجم مجموع الإنفاق العام (الذي يعتمد بدوره على الإيرادات الحكومية وسياسات الموازنة) والأولوية التي يحظى بها التعليم في موازنات الحكومة. على الصعيد العالمي، انخفضت نسبة التعليم من مجموع الإنفاق العام بين عامي 2015 و2022 بـ 0.6 إلى 0.7 نقطة مئوية. بعبارةٍ أخرى، انخفضت بأكثر من مجموع الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي إذ انخفض المستوى الوسيط

الشكل 2.18:
انخفض الإنفاق العالمي على التعليم العام بشكل طفيف منذ عام 2015
الإنفاق على التعليم العام كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، حسب مجموعة دخل الدولة، 2010-22



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_2
المصدر: قاعدة بيانات مراقبة التعليم

الشكل 3.18:
يحصل التعليم على أولوية أقل في الموازنات الحكومية منذ عام 2015
نسبة التعليم من مجموع الإنفاق العام، حسب فئة دخل الدولة، 2010-22

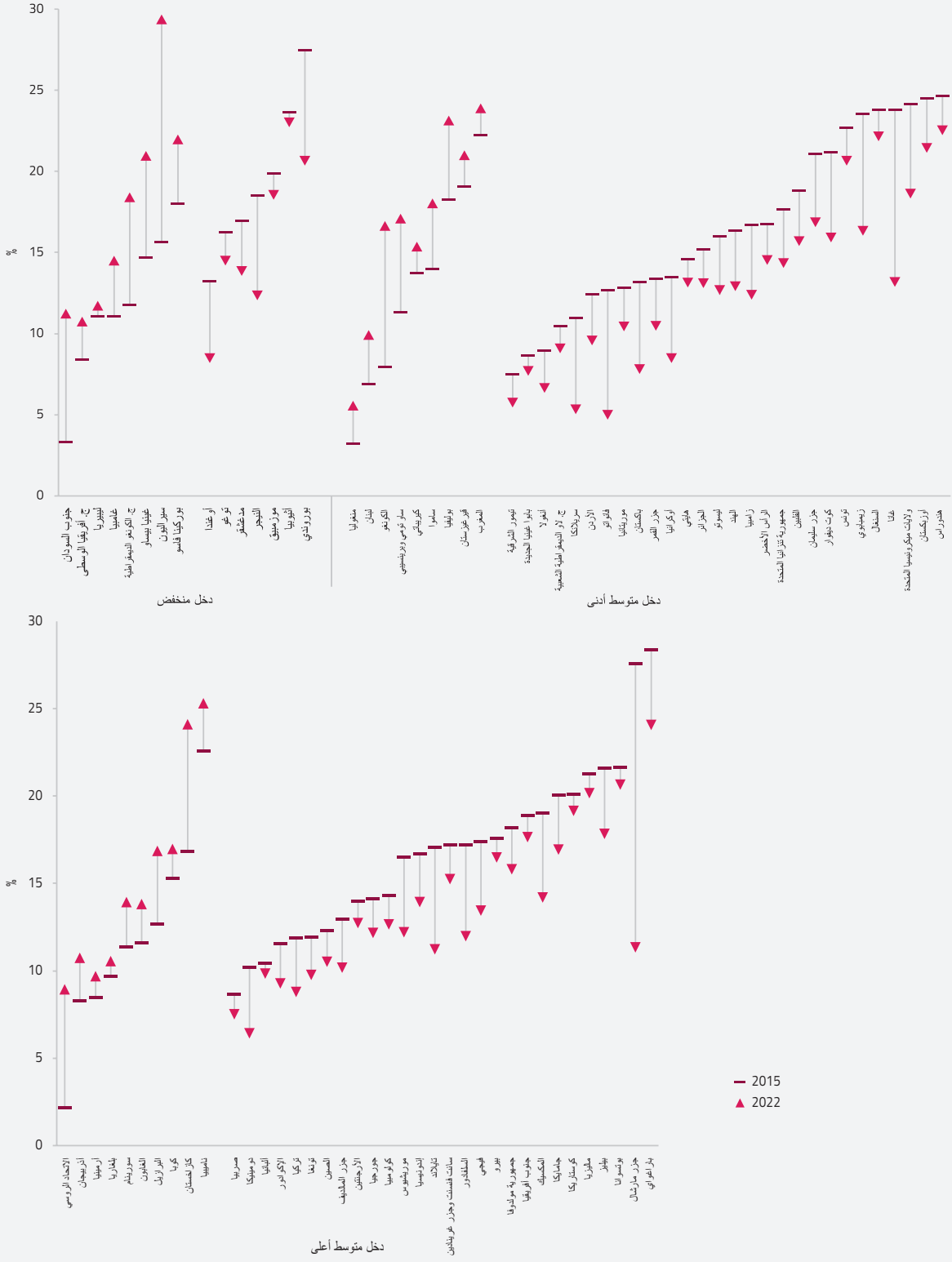


الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_3
المصدر: قاعدة بيانات مراقبة التعليم

الشكل 4.18:

خفضت نحو 70٪ من الدول أولوياتها للتعليم منذ عام 2015

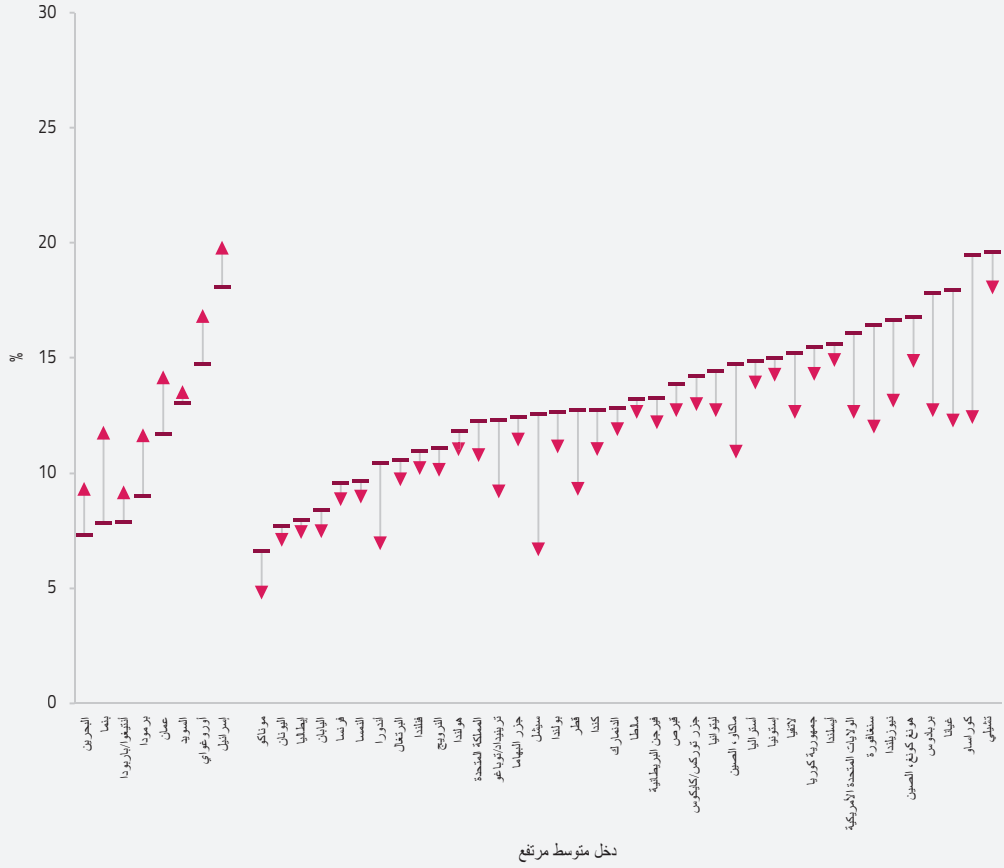
نسبة التعليم من مجموع الإنفاق العام، حسب مجموعة دخل الدولة، 2015 و2022



الشكل 4.18 تابع:

خفضت نحو 70٪ من الدول أولوياتها للتعليم منذ عام 2015

نسبة التعليم من مجموع الإنفاق العام، حسب مجموعة دخل الدولة، 2015 و2022



ملاحظة: تم تضمين فقط الدول التي يزيد فيها الفارق عن ±0.5 نقطة مئوية بين عامي 2015 و2022.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_4

المصدر: قاعدة بيانات مراقبة التعليم

من 13.2٪ إلى 12.6٪، وانخفض المستوى المتوسط من 13.7٪ إلى 13٪. بين عامي 2015 و2022، وارتفعت النسبة بـ 0.5 نقطة مئوية في الدول ذات الدخل المنخفض، لكنها انخفضت بسرعة بـ 1.5 نقطة مئوية في الدول ذات الدخل المتوسط، وبـ 0.7 نقطة مئوية في الدول ذات الدخل المرتفع. وفي عام 2022، بلغت النسبة الوسيطة 14.5٪ في الدول ذات الدخل المنخفض، و13.8٪ في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى، و12.7٪ في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى، و11.5٪ في الدول ذات الدخل المرتفع **(الشكل 18-3)**.

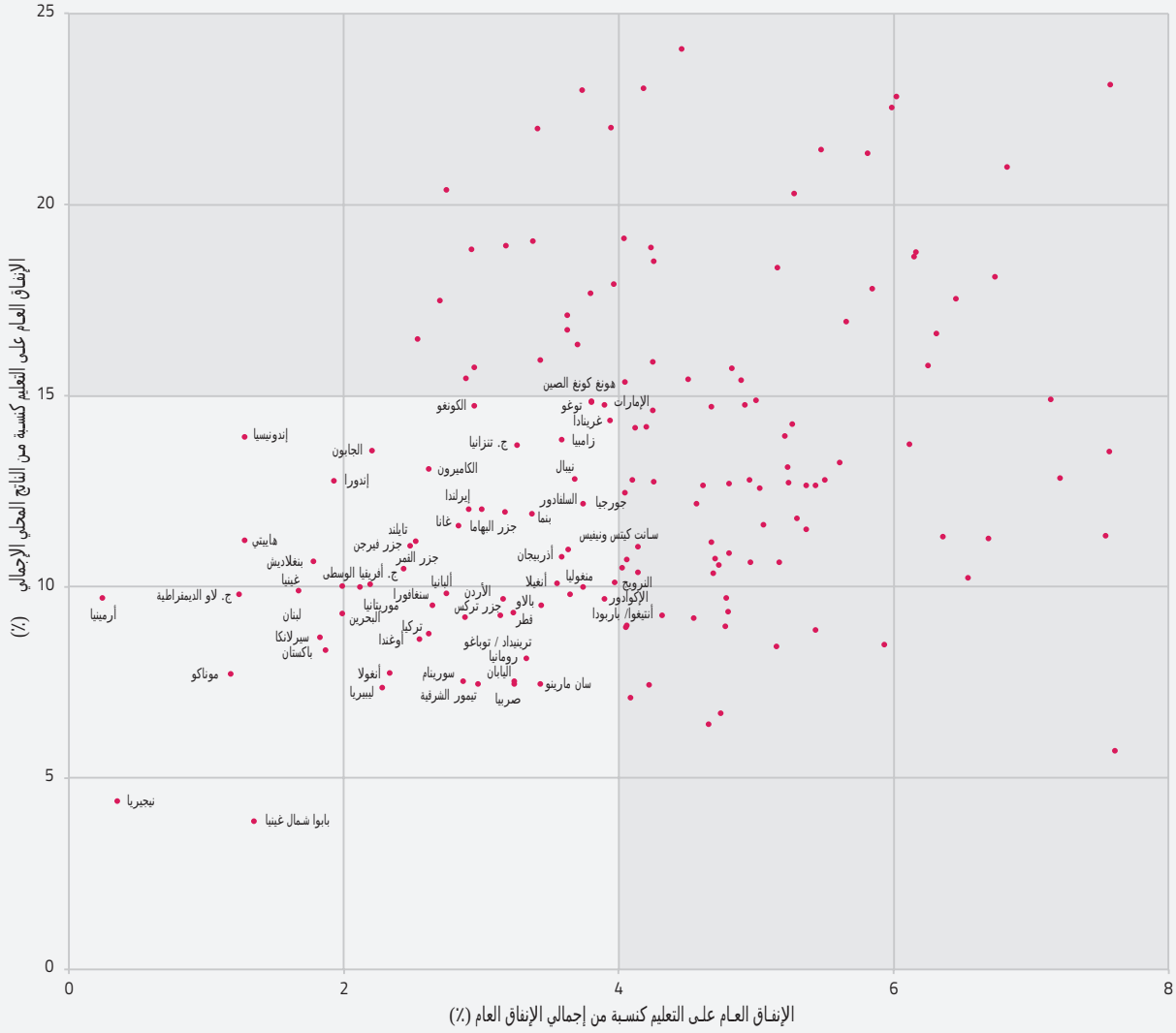
من بين 137 دولة تتوفر عنها بيانات لعامي 2015 و2022، التي شهدت تغيّراً لا يقل عن 0.5 نقطة مئوية؛ خفّضت 99 دولةً، أو 72٪ من المجموع، نسبة التعليم من مجموع الإنفاق العام بين عامي 2015 و2022 **(الشكل 18-4)**. وكانت نسبة الدول التي انخفضت فيها نسبة التعليم أقل في مجموعة الدخل المنخفض (47٪) مقارنةً بمجموعة الدخل المتوسط (74٪) ومجموعة الدخل المرتفع (83٪). وكانت الأولوية الممنوحة للتعليم في حدود 0.5 نقطة مئوية من نقطة البداية في 35 دولةً أخرى. يوجد هامشٌ خاص يتعلق بالاتجاهات في الدول التي تعاني من أزمة ديون عامة مثل غانا إذ تراجعت النسبة من 23.8٪ في عام 2015 إلى 13.2٪ في عام 2022 وزامبيا (تراجعت من 16.7٪ إلى 12.4٪). وقد زادت بعض الدول ذات الدخل المنخفض من إنفاقها، مثل جمهورية الكونغو الديمقراطية (من 11.7٪ إلى 18.4٪) وغينيا بيساو (من 14.7٪ إلى 21٪).

مع ذلك، لم تكن أي زيادة للأولوية المعطاة للتعليم في الدول ذات الدخل المنخفض موحّدة ولا كبيرة بما يكفي لتعويض الزيادة البالغة 24٪ في معدلات الالتحاق بالمدارس (من التعليم ما قبل الابتدائي إلى التعليم العالي) منذ عام 2015. وفي الدول ذات الدخل المتوسط، يتزامن تراجع أولوية التعليم مع زيادة الالتحاق بالمدارس بـ 8٪ ، ولا يمكن المحافظة على هذه المعدلات إلا من خلال زيادة الإنفاق الشخصي المباشر للأسر. وفي الدول ذات الدخل المرتفع، بقي الالتحاق من دون تغيير.

الشكل 5.18:

أكثر من دولة واحدة من بين كل ثلاث دول لا تفي بالمعيارين المرجعيين الدوليين للإنفاق العام

الإنفاق على التعليم العام كنسبة من مجموع الإنفاق العام ومن الناتج المحلي الإجمالي، 2023 أو أحدث عام



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_5

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاءUIS

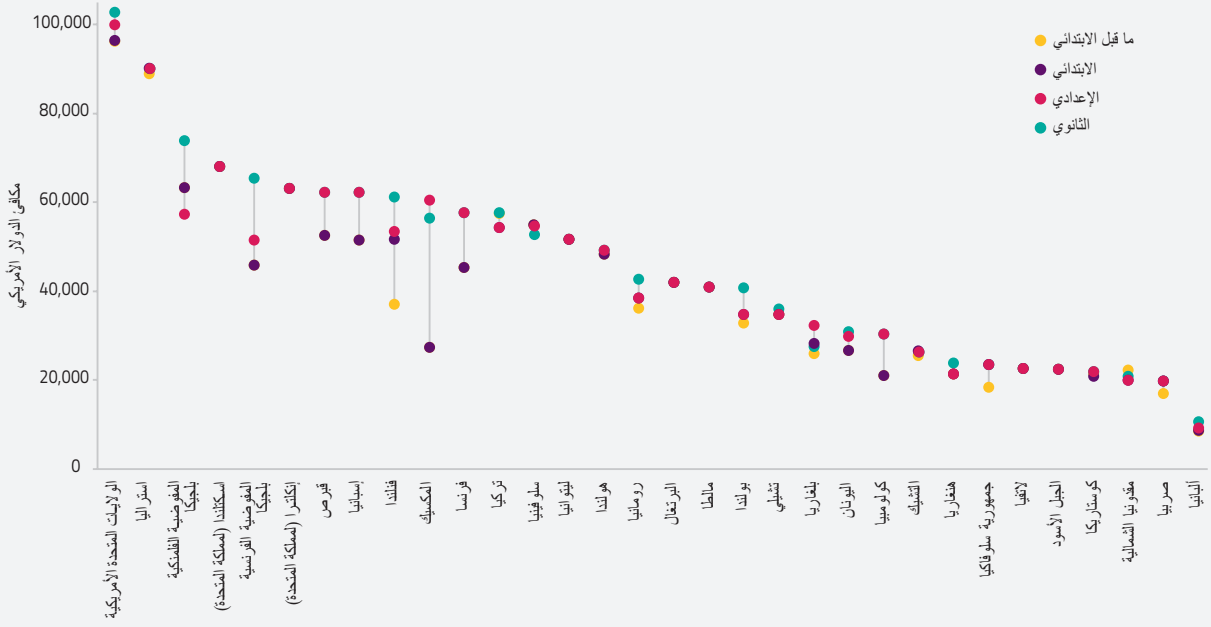
تدعو المعايير الدولية المحددة في إعلان إنتشون للتعليم 2030 الدول إلى تخصيص التعليم بما لا يقل عن 4٪ من ناتجها المحلي الإجمالي، وما لا يقل عن 15٪ من مجموع إنفاقها العام. وقد ارتفعت قليلاً نسبة الدول التي تقل عن هذه العتبات لتصل إلى 59 من أصل 171 دولةً (أو 34.5٪)، ولم تستوفِ سوى 34 دولةً المعيارين معاً، في حين استوفت 78 دولةً أحدهما فقط **(الشكل 18-5)**.

توجد ندرة في البيانات المفصّلة حسب مستوى التعليم، وغالباً ما تكون جودتها غير كافية لتقديم صورة متسقة. استناداً إلى قاعدة بيانات معهد الإحصاء التابع لليونسكو، يُقدر أنّ 36٪ من الإنفاق الحكومي يُخصص للتعليم الابتدائي، وهو ما يعادل 1.4٪ من الناتج المحلي الإجمالي. تختلف هذه النسبة حسب الإقليم، إذ تتراوح بين حدٍّ أدنى 13٪، أو 0.6٪ من الناتج المحلي الإجمالي، في أوروبا وأمريكا الشمالية، وحدٍّ أعلى 50٪، أو 3٪ من الناتج المحلي الإجمالي، في أوقيانوسيا. وتنفق دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ما يقترب من المتوسط.

الشكل 6.18:

تزداد رواتب مديري المدارس مع مستوى التعليم

الراتب القانوني لمدير المدرسة حسب مستوى التعليم، دول مختارة من ذات الدخل المتوسط الأعلى والمرتفع، بالدولار الأمريكي وفقاً لتعادل القوة الشرائية، 2022 أو أحدث عام



ملاحظة: تم إدراج فقط الدول التي تتوفر عنها معلومات على جميع المستويات الأربعة.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_6

المصدر: OECD (2023) and European Commission/EACEA/Eurydice (2024)

المحور 1.18. هل رواتب مديري المدارس جذّابة؟

تمثل التعويضات المالية عامل تحفيزٍ مهم لجذب الأفراد الموهوبين إلى مناصب إدارة المدارس والاحتفاظ بهم. لا توجد قاعدة بياناتٍ عالمية ترصد رواتب مديري المدارس وتتوافق مع مؤشر هدف التنمية المستدامة 5-ج-4، الذي يرصد رواتب المعلمين بالمقارنة مع رواتب المهن الأخرى. تُستمد أفضل مجموعة بيانات قابلة للمقارنة بشأن أجور مديري المدارس من الاتحاد الأوروبي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (European Commission/EACEA/Eurydice, 2024)، التي تجمع رواتب وبدلات مديري المدارس العامة المؤهلين والعاملين بدوام كامل في دولهم الأعضاء فيهما وبعض الدول الأوروبية الأخرى.

يتوفر نوعان من المعلومات المتعلقة بالرواتب؛ هي: الرواتب القانونية والرواتب الفعلية. تشمل المعلومات المتعلقة بالرواتب القانونية الرواتب الإضافية، مثل راتب الشهر الثالث عشر وبدل الإجازة، حيثما ينطبق ذلك، وبدل الإدارة (Eurydice and OECD, 2021). وتشمل معلومات الرواتب الفعلية اشتراكات الضمان الاجتماعي ونظام التقاعد التي يدفعها العاملون وليس أصحاب العمل. تميل الرواتب الفعلية لتكون قريبة من الحد الأقصى للرواتب القانونية. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016).

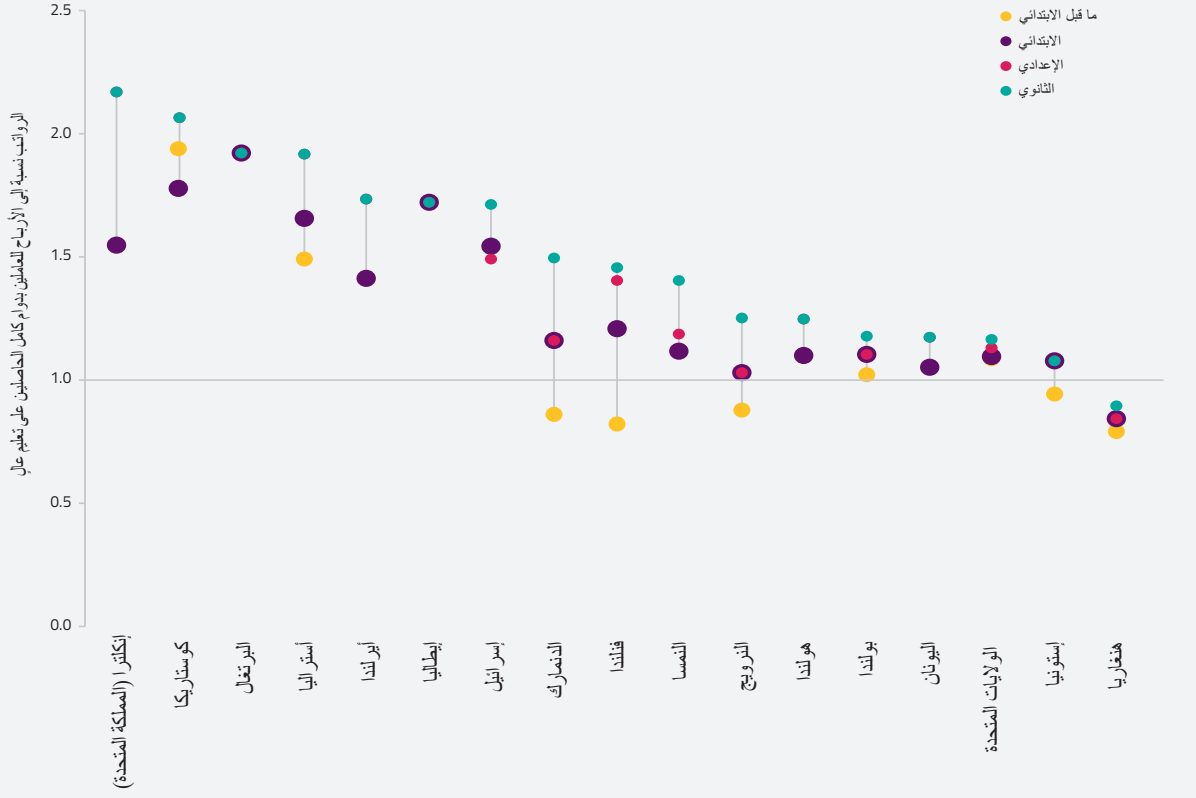
في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والدخل المرتفع، قد يصل التفاوت في رواتب مديري المدارس إلى 11 ضعفاً بين الدول، وبما يصل إلى ضعفين حسب مستوى التعليم. ففي التعليم الابتدائي والثانوي، يبلغ الراتب القانوني 96500 دولار أمريكي و103000 دولار أمريكي في الولايات المتحدة و8600 دولار أمريكي و11000 دولار أمريكي في ألبانيا. وفي المكسيك، يتقاضى مديرو رياض الأطفال 27500 دولار أمريكي، بينما يتقاضى مديرو المدارس الثانوية ما يقترب من 60000 دولار أمريكي. في المقابل، لا توجد فجوات في الرواتب والأجور حسب مستوى التعليم في لاتفيا وليتوانيا والجبل الأسود والبرتغال وإنكلترا وإسكتلندا (المملكة المتحدة) **(الشكل 18-6)**.

تحتاج أنظمة التعليم التي تسعى إلى جذب الأفراد الموهوبين للعمل كمديري مدارس إلى تقديم رواتب تنافسية مقارنة بالمجالات المهنية الأخرى، إذ إنّ رواتب مديري رياض الأطفال أقل من رواتب المهنيين الآخرين في 5 من أصل 13 دولةً تتوفر عنها البيانات. وفي المستويات التعليمية الأخرى، يتقاضى مديرو المدارس رواتب لا تقل عن رواتب المهنيين الآخرين في جميع الدول الـ 17 التي تتوفر عنها البيانات باستثناء هنغاريا. كما تزيد علاوات الرواتب بـ 1.4 ضعفاً على الأقل على غيرها من المهن في جميع المستويات في 7 دول هي أستراليا

الشكل 7.18:

تكون رواتب المديرين تنافسية على نحوٍ خاص في عدد قليل من الدول

الراتب الفعلي لمدير مدرسة مقارنة بدخل العاملين بدوام كامل وعلى مدار العام من حملة شهادات التعليم العالي حسب مستوى التعليم، في دول مختارة من ذات الدخل المتوسط الأعلى والمرتفع، 2022 أو أحدث عام



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_7

المصدر: OECD (2023)

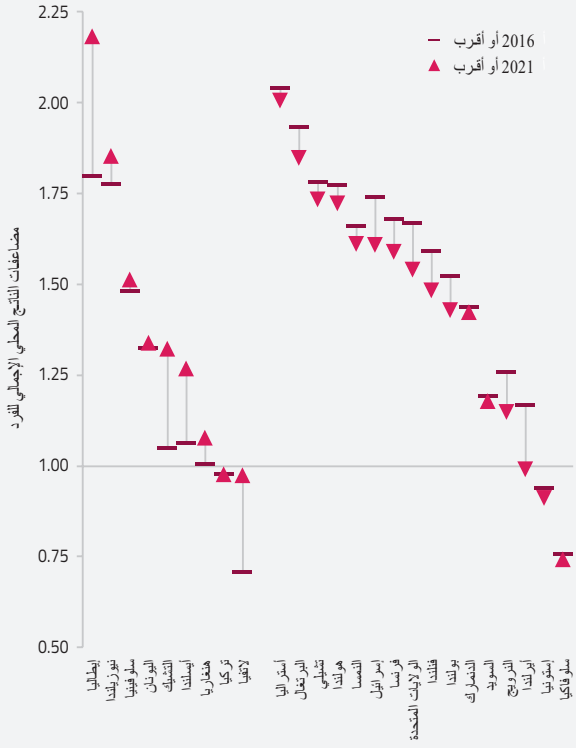
وكوستاريكا وأيرلندا وإسرائيل وإيطاليا والبرتغال وإنكلترا (المملكة المتحدة)، إذ تقدم أعلى علاوة راتب (2.2 ضعف) لمديري المدارس الثانوية في إنكلترا **(الشكل 18-7)**.

يتمثل المقياس الآخر للقدرة التنافسية بمقارنة رواتب مديري المدارس بنصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، إذ تختلف هذه المقارنة باختلاف المستويات التعليمية. ومع أنّ عدد الدول التي تتوفر عنها بيانات ليس كبيراً بما يكفي، يظهر نمطٌ واضح في هذه المجموعة المختارة من الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والمرتفع. في المتوسط، تبلغ رواتب مديري المدارس 1.2 ضعف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في مرحلة ما قبل الابتدائي، و1.4 ضعف في المرحلة الابتدائية، و1.5 ضعف في المرحلة الإعدادية، و1.6 ضعف في المرحلة الثانوية. وفي حال اعتماد التعليم الإعدادي كمثال، تبين أنّ ثلثي هذه الدول إما حافظت على الرواتب أو خفضتها بنسبة 7٪ في المتوسط نسبياً بين عامي 2016 و2021 **(الشكل 18-8)**.

ومن بين الدول التي حافظت على رواتب المديرين أو زادتها، تبرز ثلاث دولٍ عمدت إلى زيادتها بنسبة 20٪ على الأقل هي: التشيك وإيطاليا ولاتفيا. وأدخلت إيطاليا إصلاحات كبيرة في استقلالية قادة المدارس، ما أثر كثيراً في رواتب مديري المدارس، وإن كان ذلك بشكل تدريجي. كما منح قانون عام 1997 ومرسوم تشريعي صادر عام 2001 مديري المدارس مزيداً من الاستقلالية، ما حوّلهم إلى «مديري مدارس» مع مسؤوليات إدارية ومالية موسعة. وأدى هذا الإصلاح إلى مواءمة رواتبهم مع رواتب بقية مديري الإدارات العامة. ومنذ عام 2001، ازدادت الرواتب بشكلٍ مطرد، مدفوعةً باتفاقيات العمل الجماعي وقوانين الموازنة. أما الزيادة المتوسطة بمقدار 4٪ بين عامي 2019 و2021 فارتبطت جزئياً بتقويمات الأداء. وفي عام 2024، طُبّقت معايير جديدة لمراعاة تعقيدات المدارس عند تحديد فئات الرواتب (Italy Ministry of Instruction and Merit, 2024).

الشكل 8.18:
تتوافق غالباً رواتب مديري المدارس مع النمو الاقتصادي أو تتجاوزه، خاصةً في التعليم الابتدائي

معدل الراتب الفعلي لمدير المدرسة إلى نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، حسب مستوى التعليم، دول مختارة من ذات الدخل المتوسط الأعلى والمرتفع، 2016 و2021



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_8
المصدر: OECD (2023)

الشكل 9.18:
يحصل مديرو المدارس على رواتب مرتفعة نسبياً في بعض الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى

معدل الحد الأدنى والحد الأعلى لرواتب مديري المدارس إلى نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، حسب مستوى التعليم، دول مختارة من ذات الدخل المنخفض والمتوسط، 2024 أو أحدث البيانات المتاحة



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_9
المصدر:
Azerbaijan Cabinet of Ministers (2016); Azerbaijan Ministry of Education (2023); Bermuda Government (2021); Bhutan Ministry of Finance (2023b); El Salvador Government (2019); World Bank (2021c) on Eswatini; Guatemala Ministry of Public Finance (2023); Guyana Ministry of Education (2024); Kenya Teachers Service Commission (2023); Mozambique Government (2022); Pakistan Government (2022); Peru Ministry of Education (2024); Letpasser (2024) on the Philippines; Republic of Moldova Government (2020); Buningwire (2022) on Rwanda; Saint Lucia Government (2022a, 2022b); and Odilov (2023) on Uzbekistan.

تُظهر البيانات المُجمّعة من الدول ذات الدخل المتوسط أنّ كثيراً منها يُقدّم رواتب لمديري المدارس أعلى بكثير كنسبة من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي. ما يعكس الندرة النسبية لمؤهلات مديري المدارس في سوق العمل. لكن، لا يحدث ذلك في جميع الدول، ويوجد تفاوتٌ أكبر بكثير منه في الدول الأغنى **(الشكل 18-9)**. ففي إسواتيني وكينيا، يتقاضى مديرو المدارس بين أربعة إلى ستة أضعاف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي. وعند الحد الأدنى، يتقاضى مديرو المدارس في السلفادور وباكستان رواتب أقل بكثير من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي. كما لوحظ وجود تفاوتٍ كبير في الرواتب من مستوى بدء التعيين إلى أعلى مستوى؛ ففي غواتيمالا ورواندا، تبدأ الرواتب من نحو 1.5 ضعف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، وتصل في النهاية إلى 4.6 ضعف.

كما يمثل معدل رواتب بدء التعيين لمديري المدارس إلى المعلمين ذوي الخبرة مقياساً آخر لمقاربة الدولة في جعل هذا المنصب جذاباً للمعلمين. ففي عام 2022، حصل مديرو المدارس على رواتب أعلى بنحو 20٪ من رواتب المعلمين الذين لديهم 15 سنة خبرة في المتوسط في 33 دولةً، على الرغم من التفاوت الكبير في هذه الفجوة حسب الدولة. ففي إيطاليا، كان راتب بدء التعيين لمديري المدارس أكثر من ضعفي رواتب المعلمين ذوي الخبرة، بينما كان أقل بـ 40٪ في هولندا، ما يجعلها استثناءً، إلى جانب كولومبيا **(الشكل 18-10)**. ويشير تحليل بيانات Eurydice إلى أنّ هذه العلاقة شهدت تحولاً طفيفاً في الدول الأوروبية في السنوات الأخيرة. ففي العام الدراسي 17/2016، كانت رواتب بدء تعيين مديري المدارس أعلى بـ 25٪ في المتوسط من رواتب المعلمين الذين لديهم 15 سنة خبرة، ولكن بحلول العام الدراسي 2021/2020، انخفضت النسبة إلى 20٪ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022). وفي الأوروغواي، في كلٍّ من التعليم الابتدائي والثانوي، يبلغ راتب مدير المدرسة نحو 80٪ مما يكسبه المعلم بدوام كامل في أعلى مستوى، بناءً على حجم المدرسة، مع حصول نواب مديري المدارس على دخلٍ أقل من ذلك (ANEP, 2024; INEEd, 2016).

الشكل 10.18:

رواتب بدء التعيين لمديري المدارس أعلى بنحو 20٪ في المتوسط من رواتب المعلمين ذوي الخبرة.

متوسط الحد الأدنى للأجور القانونية لمديري المدارس مقارنة بأجور المعلمين الذين لديهم 15 سنة من الخبرة، 2022 أو أحدث سنة



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_10

المصدر: OECD (2023), European Commission/EACEA/Eurydice (2024)

يختلف سلم الرواتب والأجور وهياكل الحوافز

يحظى هيكل رواتب مديري المدارس بأهميةٍ كبيرة لفهم تطورهم المهني، ففي كثيرٍ من الدول، تُحسب هذه الرواتب بناءً على سلم رواتب وأجور موظفي الخدمة المدنية، إذ يُظهر تحليلٌ لـ 211 نظاماً تعليمياً لهذا التقرير أنّ نحو 70٪ من الدول تُوظّف مديري المدارس كموظفين حكوميين، رغم تراجع هذه النسبة إلى 48٪ في الدول ذات الدخل المرتفع **(الفصل 3)**.

وقد تُحدد الحكومة المركزية أو السلطات المحلية أو الاتفاقيات الجماعية بين أصحاب المصلحة رواتب مديري المدارس استناداً إلى إطار قانوني. ففي الأنظمة المركزية، تُعد رواتب مديري المدارس جزءاً من هياكل رواتب وأجور الخدمة المدنية. وبالتالي، تؤثر التعديلات في رواتب الخدمة العامة مباشرةً في رواتب مديري المدارس، ما يُشكّل تحدياً أمام تعويضهم بشكل كافٍ عن أدوارهم ومسؤولياتهم الإدارية. وفي الأنظمة اللامركزية، يوجد غالباً هيكل تعويضات أكثر ملاءمةً وعدالةً، كونه يهتم بقضايا مثل تكلفة المعيشة المحلية.

ففي فنلندا، تجري عملية التفاوض على الرواتب على مستوى البلدية مع إمكانية أن تختلف بناءً على موازنة البلدية، والاتفاقيات المحددة مع نقابات المعلمين المحلية (Finland Ministry of Education, 2007; Statistics Finland, 2023). أما في ألمانيا، فتقع مسؤولية تحديد رواتب مديري المدارس على عاتق الولايات الاتحادية، وهو ما يسمح بالاختلافات الإقليمية (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). وفي الولايات المتحدة، يتراوح متوسط الراتب السنوي لمديري المدارس بين 57 ألف دولار أمريكي في بورتوريكو و 149 ألف دولار أمريكي في واشنطن العاصمة (United States Bureau of Labor Statistics, 2024).

وعادةً ما يكون سلم رواتب وأجور مديري المدارس إما منفصلاً عن تلك الخاصة بالمعلمين أو مشتركاً. وعند تقاسمها، تُجرى التعديلات لاستدراك مسؤوليات المديرين. على سبيل المثال، قد يحصل مديرو المدارس على بدلٍ إداري يعترف بمسؤولياتهم المتزايدة من دون الحاجة لوجود هيكل منفصل. تشير مثل هذه البدلات إلى مهام

مثل الواجبات الإدارية، والعمل الإضافي، وتقديم الإرشاد للطلاب، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية، ودعم أو تدريب المعلمين الآخرين، والوفاء بمسؤوليات المعلم أو المرشد. تُبسّط هذه المقاربة عملية إدارة الرواتب والأجور مع مراعاة عبء العمل الإضافي للمدير. كما أنّها تُعزز الشعور بالاتحاد وبيئة العمل المتماسكة. لكن، قد تُشوّش هذه المقاربة التمييز بين الأدوار، وتحدّ من فرص نمو الرواتب والتطوير المهني ضمن نطاق السلم. وبالتالي، يستدعي ذلك إدارةً حريصة تضمن حصول المديرين على تعويضات مناسبة. كما تضمن جداول الرواتب والأجور المنفصلة توافق التعويض بشكلٍ مباشر مع الواجبات المحددة للمديرين ومدى تعقيد عملهم.

من الشائع أكثر تبني أنظمة الرواتب الموحدة لمديري المدارس والمعلمين في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط مقارنةً بالدول ذات الدخل المرتفع. ففي إيسواتيني، يُعتمد نظام الرواتب نفسه للمديرين والمعلمين، ولكن تتباين هياكل الرواتب حسب مستوى التعليم. على سبيل المثال، يحظى مديرو المدارس برواتب أعلى من معلمي المرحلة الثانوية الأكثر خبرة (World Bank, 2021a). وفي زامبيا، توجد تسعة مستويات للأجور تبدأ من معلمي التعليم الابتدائي وحتى الأمناء الدائمون، ويُصنّف مديرو المدارس الابتدائية في المستوى الخامس، بينما يُصنف مديرو المدارس الثانوية في المستوى السادس، أي مباشرةً تحت مسؤولي التعليم المحليين والمشرفين (Zambian Observer, 2024). وفي بيرو، تنطوي سياسة المكافآت على وضع مديري المدارس والمعلمين معاً، ويكون تعيين المديرين وفقاً لسلم رواتب وأجور المعلمين مع منحهم بدلاتٍ إضافية تتراوح بين 160 و210 دولارات أمريكية للمواقع الوظيفية التي تنطوي على مسؤوليات أكبر (Peru Ministry of Education, 2024). وفي أوروبا، اعتمدت تسع دولٍ فقط مقياساً موحداً (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022). ففي التشيك، يُصنّف مديرو رياض الأطفال ضمن الفئة العاشرة من سلم رواتب وأجور المعلمين، وهذا التصنيف هو أعلى من تصنيف المعلمين في المستوى نفسه، ولكنه أقل من تصنيف المعلمين في المرحلتين الابتدائية والثانوية. أما مديرو المدارس فيصنفون في أعلى فئة رواتب ومعهم بعض المعلمين الذين يتولون مسؤوليات واسعة في تخطيط البرامج (OECD, 2022a).

أما سلالم الرواتب والأجور المنفصلة فتُقرّ صراحةً بتفرّد أدوار مديري المدارس ومسؤولياتهم، وتضع حدوداً وتوقعات واضحة تميزهم من أعضاء هيئة التدريس. يوفر هذا الأسلوب مساراً أوضح للتطور المهني يمكن أن يحفز المعلمين على التطلّع لتولي مناصب إدارية من خلال تقديم مزايا مالية متميزة واعترافٍ رسمي بأدوارهم القيادية. في أوروبا، يستخدم 23 نظاماً تعليمياً سلالم رواتب وأجور منفصلة لمديري المدارس (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022). ففي إنكلترا (المملكة المتحدة)، توجد ثمانية مستويات لرواتب وأجور مديري المدارس، تعترف صراحةً بأدوارهم القيادية والإدارية (NASUWT, 2023; OECD, 2022a).

وفي بعض الدول، لا يُدمج مديرو المدارس في نظام الرواتب والأجور الحكومي. على سبيل المثال، في الصومال، بينما يُسجل نصفهم في نظام الرواتب والأجور الحكومي، يتلقى البقية رواتبهم من مصادر خاصة أو جهات دولية مانحة مثل البنك الدولي (IIEP and GPE, 2022).

تشير بعض الدراسات إلى عدم كفاية رواتب مديري المدارس بالنظر إلى حجم عملهم ومسؤولياتهم (Lee and Mao, 2023). لذا تؤدي حزم التعويضات وأنظمة التقييم جيدة التصميم دوراً حاسماً في تعزيز جاذبية مهنة مديري المدارس (Biasi, 2021). تشمل عناصر هذا التصميم تحديث الرواتب بانتظام للحفاظ على قدرتها التنافسية، وضمان أن يعكس الراتب مسؤوليات هذا الدور وتحدياته، والاعتراف بالمهارات الإضافية في سلم الرواتب، وتطبيق نماذج الدفع مقابل الأداء. تُعدّ أنظمة التعويضات الثابتة شائعة، لكنها تختلف من دولةٍ إلى أخرى وضمن الدولة الواحدة. ففي تشيلي، يُمثّل عنصر المكافأة من الأجور 22٪ من راتب مدير المدرسة في المدارس الخاصة التي تُقدّم القسائم ، بينما لا يُمثّل سوى 9٪ في المدارس الحكومية (Muñoz and Prem, 2022).

قد تعكس سلالم رواتب وأجور مديري المدارس عوامل مثل حجم المدرسة وموقعها. ففي بوتان، يمكن لمديري المدارس الترقي من مستوى مدير ثالث إلى مستوى مدير أول، ويحصلون مع كل ترقية على راتبٍ أعلى وحوافز تعتمد على الأداء، إلى جانب توقع مستوى أداء أعلى مع أدوارٍ إضافية. على سبيل المثال، قد يُطلب من مديري المدارس الحاصلين على تصنيف مدير من الدرجة الأولى قيادة مدارس أكبر (Bhutan Ministry of Finance, 2023b; Royal Civil Service Commission, 2017). وفي أوزبكستان، يتحدد الراتب الأساسي لمديري المدارس بناءً على حجم المدرسة ومستوى المنصب والفئة. على سبيل المثال، حصل مديرو المدارس اعتباراً من شهر آب 2022 على 7٪ زيادة من الراتب الأساسي في المدارس التي تضم ما بين 401 و880 طالباً، و13٪ للمدارس التي تضم ما بين 881 و1600 طالب، و20٪ للمدارس التي تضم أكثر من 1600 طالب (Odilov, 2023). وفي نصف دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي تتوفر بيانات عنها، يحصل مديرو المدارس على تعويضات إضافية مقابل عملهم في المناطق المحرومة أو النائية.

”

تصمم بعض الأنظمة سلالم رواتب وأجور تمنح مبالغ إضافية مقابل المؤهلات والخبرات ذات الصلة

“

تصمم بعض الأنظمة سلالم رواتب وأجور تمنح مبالغ إضافية مقابل المؤهلات والخبرات ذات الصلة، فضلاً عن تشجيع المديرين على البقاء في وظائفهم. وتُقدم بدلات مقابل الحصول على مؤهلات رسمية إضافية، وإكمال التطوير المهني المستمر بنجاح

وتقديم أداءٍ متميز. غالباً ما تعتمد الدول برامج تأهيل لإعداد القادة، مع منحهم زيادات أعلى في الرواتب عند إتمامها. ففي ماليزيا، يحصل خريجو برنامج التأهيل المهني الوطني للقادة التربويين (NPQEL) على زيادة في رواتبهم عند إتمامهم البرنامج. عند إطلاقه في عام 1979، صُمم هذا البرنامج في البداية لتدريب كبار المعلمين والإداريين ذوي الخبرة على أدوار القيادة. وأُطلِق برنامج NPQEL 2.0 عام 2018، متضمناً تقليص مدة التدريب من خمسة إلى ثلاثة أشهر وثلاثة أسابيع، وذلك بهدف تجنّب الحاجة إلى استبدال المعلمين وخفض التكاليف من خلال التعلّم الهجين (Singh, 2019). أدت إعادة هيكلة برنامج NPQEL، الذي أصبح إلزامياً الآن لمديري المدارس المستقبليين، إلى زيادة عدد المشاركين، إذ يُقبل ثلاثة مديرين سنوياً بدلاً من اثنين (Education Service Commission, 2024; Ng, 2017; Nor and Razak, 2021; Singh, 2019).

في المقابل، لا تقدم بعض الدول زيادات تلقائية في الرواتب مقابل تحسين المهارات والمؤهلات. ففي إسواتيني، يوجد تدرج وظيفي أفقي من معلم إلى نائب مدير ثم إلى مدير وصولاً إلى مناصب إدارية أعلى. ورغم الزيادة الكبيرة في الرواتب عند الانتقال إلى درجات أعلى، تبقى هذه الزيادات بسيطة ضمن كل درجة (World Bank, 2021b).

قد لا يشجع الالتزام بالحصول على تدريب ومؤهلات مهنية المرشحين المحتملين في حال عدم دفع الرواتب خلال مدة الدراسة، ويقدم برنامج قادة التعليم في سنغافورة نموذجاً لذلك. يعدّ هذا البرنامج مبادرةً من وزارة التربية بالتعاون مع المعهد الوطني للتعليم، ويمتد لستة أشهرٍ بدوامٍ كامل غايته إعداد نواب مختارين لمديري المدارس ومسؤولي الوزارة لتولي مناصب قيادية في المدارس. وكذلك يجذب البرنامج أفضل المواهب في مجال القيادة التربوية والاحتفاظ بها. يتقاضى المشاركون رواتبهم كاملةً طوال مدة البرنامج، وتغطي وزارة التربية جميع الرسوم (Nor and Razak, 2021).

بعض التغييرات في رواتب مديري المدارس هي جزء من إصلاحات على نطاقٍ أوسع

تتزامن جهود تحسين حوافز مديري المدارس غالباً مع إصلاحات أوسع نطاقاً لسياسات المعلمين الهادفة إلى تحسين احترافية المعلمين وتطويرهم المهني. ففي بوتان، أدخل قانون إصلاح هيكل الأجور لعام 2022 سلماً لدفع تعويضات الخدمة المدنية يقوم على الأداء. تاريخياً، كانت سلالم الرواتب والأجور هذه تعتمد فقط على الراتب/الأجر الأساسي الثابت، الأمر الذي قلّل من مرونة العاملين أو تحفيزهم لتجاوز التوقعات. يتضمن هيكل الرواتب والأجور الجديد عنصر دفع متغير بالإضافة إلى الراتب/الأجر الأساسي الذي يتم تحديده من خلال مجموعة من مؤشرات الأداء المصممة خصيصاً للأدوار والمسؤوليات المختلفة.

على سبيل المثال، في قطاع التعليم، يقّيم أداء مديري المدارس بناءً على عوامل مثل متحصلات الطلاب، وكفاءة إدارة المدرسة، والمشاركة المجتمعية (Bhutan Ministry of Finance, 2023a, 2023b; Pay Commission, 2023; Pay Structure Reform Bill of Bhutan 2022, 2022).

في كينيا، أدخلت لجنة خدمات المعلمين تغييرات كبيرة لتحسين أجور المعلمين ومديري المدارس (Kenya Gazette Supplement, 2024). تشمل هذه التعديلات بالإضافة إلى زيادات الرواتب سياساتٍ مالية شاملة، مثل سلالم رواتب منظمة بموجب إرشادات التقدم الوظيفي لعام 2018 واتفاقية التفاوض الجماعي للمدة 2017-2021 (Teachers Service Commission, 2019). ويجري التفاوض على الرواتب مع الاتحاد الوطني للمعلمين في كينيا والاتحاد الكيني لمعلمي التعليم ما بعد الابتدائي، مع تصميم سياساتٍ جديدة تعكس المسؤوليات المتزايدة لمديري المدارس وتوفير الحوافز للتقدم الوظيفي (Teachers News, 2024b). بموجب ذلك وُضع مديرو المدارس في مستوى أعلى من كبار المعلمين، وهذا تعديل أساسي لاتفاقية التفاوض الجماعي 2021-25، ما يوفر حوافز مالية مثل زيادة الرواتب الأساسية، وكذلك البدلات وتحسين مزايا المعاشات التقاعدية. كان من المقرر تنفيذ هذه التغييرات على مرحلتين في عامي 2023 و2024، لكن تأخرت زيادة الرواتب لعام 2024 بسبب تخفيضات الموازنة (Mwangi, 2024; Kenya Gazette Supplement, 2024; School Updates, 2024; Teachers Updates, 2024). حالياً، تركز النقاشات على مراجعة إرشادات التقدم الوظيفي لإطلاق مسار جديد يتيح انتقال كبار المعلمين إلى مناصب قيادية على مستوى الإدارة (Teachers News, 2024a).

ابتداءً من عام 2007، أدخلت بيرو سلسلة إصلاحاتٍ في سياسات المعلمين، مثل التوظيف القائم على الاختبارات وإلغاء الترقيات السنوية التلقائية، وفي عام 2012، تمّ تضمين قانون إصلاح المعلمين آلية دفع رواتب للمعلمين ومديري المدارس تقوم على أساس الكفاءة (Bruns et al., 2023; Mendoza Choque, 2019). لقد ميّزت هذه الإصلاحات سلم رواتب وأجور مديري المدارس من تلك الخاصة بكبار المعلمين. كما أدخلت امتحاناً وطنياً لمؤهلات مديري المدارس، مع منح علاوات إضافية لمن يجتازونه، بينما استُبدل المديرون الحاليون الذين فشلوا (World Bank, 2015, 2021c). كما أعدّ قانون إصلاح المعلمين معاييرَ للتعيين على أساس الاستحقاق، وحسّن الحوافز المهنية لمديري المدارس. بدأ تطبيق هذا الإصلاح عام 2014، وتمّ بموجب هذه العملية في عام 2015 تعيين مديري مدارس في 15 ألفاً من أصل 52 ألف مدرسة حكومية (Bruns et al., 2023).

عموماً، إلى جانب تعديلات الرواتب بما يتماشى مع التضخم للحفاظ على جاذبية مناصب المديرين، اعتمدت الدول تدابير مختلفة لجذب المرشحين، بما فيها برامج تدريب شاملة، وخطط تأهيل، ومواءمة التوصيفات الوظيفية مع تلك الموجودة في القطاعات المماثلة في الخدمة المدنية. تؤكد هذه الجهود على أهمية الاحتراف والتطوير المهني في تعزيز جاذبية الأدوار القيادية في المدارس.

الإنفاق على المساعدات

في السنوات الأخيرة، ازدادت المساعدات الإنمائية الرسمية (ODA) كثيراً، مدفوعة بجائحة كوفيد-19 في عام 2020 والحرب في أوكرانيا في عام 2022. وفق بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، نجمت الزيادة البالغة 16.5٪ في عام 2022 أولاً عن الحرب في أوكرانيا وتكاليف اللاجئين المرتبطة بها في أوروبا، خاصةً في دول مثل ألمانيا واليونان وإيطاليا، إذ خُصص أكثر من 20٪ من المساعدات الإنمائية الرسمية لدعم اللاجئين. بالنتيجة، ازدادت المساعدات الإنمائية الرسمية من 0.33٪ من إجمالي الدخل القومي في عام 2021 إلى 0.37٪ في عام 2022. وازدادت هذه المساعدات بشكل أكبر من 211 إلى 224 مليار دولار أمريكي بين عامي 2022 و2023، أي بنسبة 1.8٪ بالقيم الحقيقية، وماتزال تمثل 0.37٪ من إجمالي الدخل القومي (OECD, 2024a). ومن بين الدول الأعضاء الـ 32 في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، لم يحقق هدف الـ 0.7٪ من إجمالي الدخل القومي إلا الدنمارك وألمانيا ولوكسمبورج والنرويج والسويد، في حين ظلت الولايات المتحدة أكبر المانحين بالقيم المطلقة، ولكن كانت من بين أقل المساهمين نسبة إلى الدخل القومي الإجمالي بنسبة 0.22٪ فقط.

حققت المساعدات التعليمية مستوىً قياسياً بالقيم المطلقة ولكنها تواصل انخفاضها بالقيم النسبية

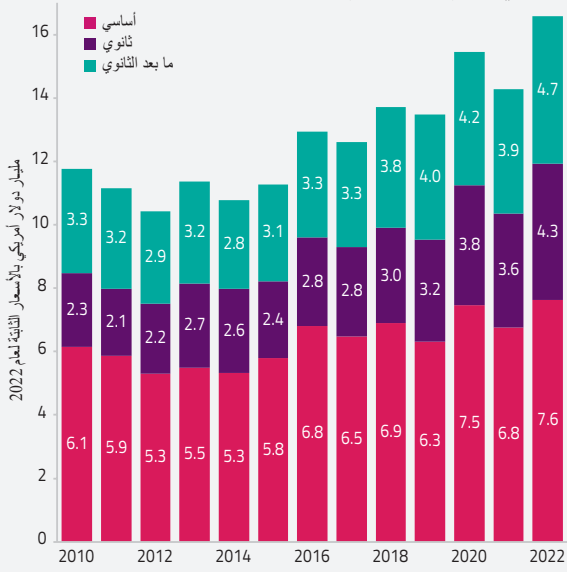
بلغ إجمالي المساعدات التعليمية مستوى قياسياً عند 16.6 مليار دولار أمريكي في عام 2022، مرتفعاً من 14.3 مليار دولار أمريكي في عام 2021، ومسجلًا نمواً حقيقياً بنسبة 16٪ على أساس سنوي **(الشكل 18-11)**. حسب المستوى، ازدادت هذه المساعدات بـ 883 مليون دولار أمريكي في التعليم الأساسي (بنسبة 13٪)، و684 مليون دولار أمريكي في التعليم الثانوي (بنسبة 19٪)، و723 مليون دولار أمريكي في التعليم ما بعد الثانوي (بنسبة 18٪) بين عامي 2021 و2022.

تقل قيمة المساعدات الإنمائية الرسمية عمّا ورد في التقرير العالمي لرصد التعليم GEM للسنوات السابقة لأن التكاليف المفترضة للطلاب (أي تكاليف التعليم في الدول المانحة لمواطني الدول المتلقية للمساعدات الإنمائية الرسمية) تمّ استبعادها من الحسابات لتحسين اتساق الحساب، ولم تُدرج سوى بعض الدول الأوروبية هذه التكاليف في تعريفها للمساعدات الإنمائية الرسمية، ما أدى إلى تشويه المقارنات. ومؤخراً توقفت بعض الدول عن الإبلاغ عن هذه التكاليف بما في ذلك بلجيكا في عام 2022. يتماشى استبعاد هذه التكاليف أيضاً مع تطبيق

الشكل 11.18:

بلغت مساعدات التعليم 16.6 مليار دولار أمريكي في عام 2022

إجمالي المساعدات التعليمية، حسب مستوى التعليم، دولار أمريكي بالقيم الثابتة لعام 2022، 2010-22



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_11

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات نظام إبلاغ الدائنين ولجنة المساعدة الإنمائية التابعين لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

إطار الدعم الرسمي الإجمالي للتنمية المستدامة (TOSSD) التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الذي أعاد تصنيف هذه التدفقات كسلع عامة عالمية. ولو أُدرجت تكاليف الطلاب المفترضة، لكانت شكّلت 15٪ من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية **(الفصل 16)**.

”

ازدادت المساعدات المخصصة للتعليم بنسبة 2.9٪ سنوياً من عام 2010 إلى عام 2022

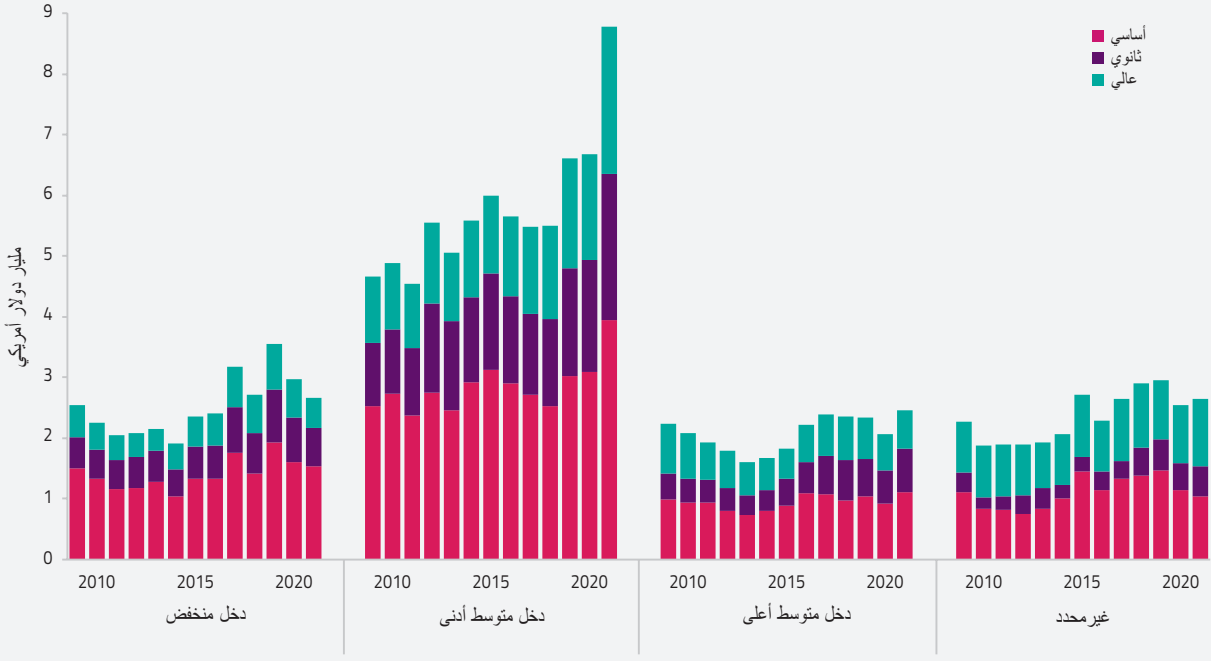
“

ازدادت المساعدات المخصصة للتعليم بشكلٍ مطرد على مرّ السنين، إذ بدأت من نحو 11.8 مليار دولار أميركي في عام 2010، وحققت زيادة بـ 41٪ (أو 2.9٪ سنوياً) بين عامي 2010 و2022. ويتلقى التعليم الأساسي الحصة الأكبر من هذه المساعدات على الرغم من تراجع هذه الحصة من 52% عام 2010 إلى 46٪ عام 2022، في حين ارتفعت حصة التعليم الثانوي من 20٪ إلى 26٪، وبقيت حصة التعليم ما بعد الثانوي ثابتة عند نحو 28٪. وظلت حصة التعليم الأساسي هي الأكبر باستمرار إذ نمت تدريجياً من 6.1 إلى 7.6 مليار دولارٍ أمريكي بين عامي 2010 و2022.

الشكل 12.18:

خُصّصت الزيادة الأخيرة في المساعدات الموجّهة للتعليم بشكلٍ رئيس للدول ذات الدخل المتوسط الأدنى

المساعدات المخصصة للتعليم من دون تكاليف الطلاب المفترضة، حسب الحجم، وحسب مجموعة دخل الدول المتلقية للمساعدات، 2010-22



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_12

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات نظام إبلاغ الدائنين ولجنة المساعدات الإنمائية التابعين لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

على الرغم من الزيادة في إجمالي حجم مساعدات التعليم، إلا أنّ حصة التعليم من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية، التي ارتفعت من 8.2٪ إلى 9.3٪ بين عامي 2013 و2019، قد تراجعت في السنوات الأخيرة إلى 7.6٪ في عام 2022. في المقابل، ارتفعت حصة قطاع الصحة والسكان من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية من 17.5٪ إلى 23.8٪ بين عامي 2019 و2022، ويُرجّح أن يكون ذلك بسبب تغيّر الأولويات خلال الجائحة، وارتفعت حصة قطاع الطاقة من 4.6٪ عام 2002 إلى 7.7٪ عام 2022.

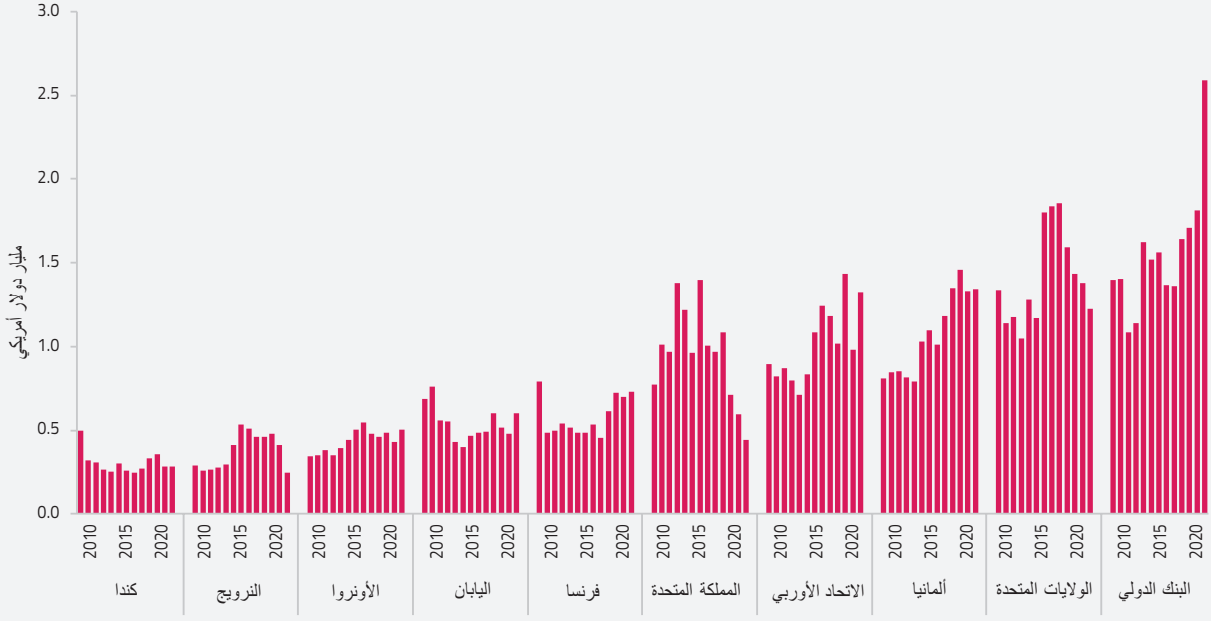
كما ارتفع حجم المساعدات المخصصة للدول ذات الدخل المنخفض تدريجياً وباضطراد على مدى العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، لكنه شهد انخفاضاً ملحوظاً منذ عام 2019. خلال هذه المدة، ازدادت حصة الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى، وكان ذلك بشكلٍ حاد في عام 2022 على نحوٍ خاص؛ إذ ازدادت بست نقاط مئوية مقارنة بعام 2021. يُعزى هذا الارتفاع بالدرجة الأولى إلى التدفق الكبير للمساعدات المُقدمة لأوكرانيا. في الواقع، ازدادت المساعدات المخصصة للتعليم المقدمة إلى أوكرانيا من 187 مليون دولار أمريكي عام 2021 إلى 2.1 مليار دولار أمريكي عام 2022. وباستثناء أوروبا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، شهدت مناطق أخرى انخفاضاً في مستوى هذه المساعدات عام 2022 **(الشكل 18-12)**.

بين عامي 2020 و2022، أنفقت مؤسسة التنمية الدولية التابعة للبنك الدولي بالمتوسط 2 مليار دولار أميركي سنوياً، تليها ألمانيا (1.4 مليار دولار أميركي)، والولايات المتحدة (1.3 مليار دولار أميركي)، والاتحاد الأوروبي (1.2 مليار دولار أميركي) **(الشكل 18-13)**، ومن ثم أنفقت أكبر ثلاث دول مانحة من حيث الحجم، فرنسا واليابان والمملكة المتحدة، مجتمعةً أقل من مليار دولار أمريكي سنوياً؛ وفي السنوات الأخيرة خفّضت اثنتان من هذه الجهات المانحة الثنائية الأساسية مساهماتهما، المملكة المتحدة (68٪ من أعلى قيمة في عام 2013) والولايات المتحدة (34٪ من أعلى قيمة في عام 2018). ورغم عدم إبلاغ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، فقد زادت الشراكة العالمية من أجل التعليم، التي أنفقت بالمتوسط 454 مليون دولار أمريكي سنوياً بين عامي 2021 و2022، من مدفوعاتها إلى 521 مليون دولار أمريكي في عام 2023. (Global Partnership for Education, 2023). هذه الأرقام مدرجة في التمويل الذي أبلغ عنه المانحون، مثل الاتحاد الأوروبي والمملكة المتحدة، إلى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. تختلف أولويات المانحين في مجال التعليم باختلاف الدول، إذ تولي الولايات المتحدة (75٪) والنرويج (66٪) الأولوية للتعليم الأساسي، بينما تركّز فرنسا (60٪) واليابان (53٪) بشكلٍ أكبر على التعليم ما بعد الثانوي.

الشكل 13.18:

زاد البنك الدولي مساعداته المخصصة للتعليم بنحو 90٪ خلال خمس سنوات

المساعدات المخصصة للتعليم مليار دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام 2022، أكبر 10 مانحين، 2010-22



ملاحظة: الأونروا UNRWA = وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى.

الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_13

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات نظام إبلاغ الدائنين ولجنة المساعدات الإنمائية التابعين لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

زاد البنك الدولي بشكل كبير من مساعداته للتعليم، إذ ارتفعت مدفوعاته بنحو 90٪ بين عامي 2017 و2022 ، وكانت هذه الزيادة ملحوظة بشكل خاص في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، إذ ارتفعت المدفوعات بـ 816 مليون دولار أمريكي بين عامي 2021 و2022، وعلى مر السنين، شهدت إسهامات البنك الدولي نمواً كبيراً من 364 مليون دولار أمريكي في عام 2013 إلى 675 مليون دولار أمريكي في عام 2018، ومليار دولار أمريكي في عام 2020، و1.9 مليار دولار أمريكي في عام 2022. ورغم ازدياد تمويل البنك الدولي للتعليم، فقد تغيرت أولوياته، إذ انخفضت حصة تمويل التعليم الأساسي من 36٪ في عام 2011 إلى 27٪ في عام 2022، بينما ارتفع تمويل التعليم الثانوي من 12٪ إلى 26٪ خلال المدة نفسها. لكن، في الدول ذات الدخل المنخفض، ازداد التركيز على التعليم الأساسي كثيراً من 13٪ في عام 2011 إلى 41٪ في عام 2022.

يوجد تطابق بين هذه المشاهدات وما تضمّنته مراجعة حديثة لأولويات البنك الدولي على مدى السنوات الخمس والعشرين الماضية، إذ تضاعف خلالها عدد المشاريع وتضاعف إجمالي التمويل أربع مرات ليصل إلى 73 مليار دولار أمريكي. ورغم إستراتيجيته لعام 2011 الهادفة إلى تحسين مهارات التعلّم الأساسية، فقد تراجع التركيز على التعليم الأساسي ونتائج التعلّم.

بشكل عام، كان أداء المشاريع التي هدفت إلى تحسين نتائج التعلّم ضعيفاً، وحصلت على تقييمات منخفضة. في المقابل، نمت مشاريع التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بشكلٍ ملحوظ وكانت تقييماتها أكثر إيجابية، إذ يتم تقييمها غالباً بمقاييس أبسط مثل معدلات الالتحاق (Bedasso and Sandefur, 2024).

يُعد التمويل القائم على المشاريع الشكل السائد في تقديم المساعدات، إذ بلغ 64٪ في عام 2022، كما نما التمويل الأساسي والمساعدة الفنية في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين؛ وذلك مع ارتفاع المدفوعات من 1.2 مليار دولار أمريكي في عام 2010 إلى 2.1 مليار دولار أمريكي في عام 2020، قبل أن تنخفض مرة أخرى إلى 1.3 مليار دولار أمريكي في عام 2022، وارتفع دعم الموازنة إلى 852 مليون دولار أمريكي في عام 2022 من مستوى منخفض عند 532 مليون دولار أمريكي في عام 2016. في العموم، انخفضت الحصة الإجمالية للتمويل الأساسي والمساعدة الفنية ودعم الموازنة من 36٪ في عام 2010 إلى 23٪ في عام 2022. تُعزز المساعدات المرنة وغير المُخصصة الاستدامة من خلال السماح للدول المتلقية بتخصيص الموارد وفقاً لاحتياجاتها. وبينما تتباين إستراتيجيات الجهات المانحة الثنائية، فقد زادت بعض الجهات المانحة مثل ألمانيا والنرويج تمويلها لمنظمات التمويل متعددة الأطراف أو خفّضت من تخصيصها (OECD, 2021, 2024b).

تزداد المعلومات حول التعاون بين دول الجنوب

في حين تعد دول لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مسؤولةً عن الجزء الأكبر من تدفقات هذه المساعدة، فقد نما التعاون بين دول الجنوب، الذي يمثل الجهود التنموية بين الدول النامية في السنوات الأخيرة، وتتجاوز هذه الجهود غالباً الإطار التقليدي للمساعدة الإنمائية الرسمية، ما صعّب من تتبع هذه الإسهامات. لكن، يمكن استخلاص بعض الأفكار باستخدام إطار عمل الدعم الرسمي الإجمالي للتنمية المستدامة (TOSSD) لبعض المانحين الناشئين وقاعدة البيانات AidData التابعة لكلية ويليام وماري لتحسين فهم إسهامات الصين في مجال التعليم التي تتفوق على جميع التدفقات الأخرى **(الإطار 18-1)**.

قدّمت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية نظام الدعم الرسمي الإجمالي للتنمية المستدامة كإطارٍ جديد للبيانات بهدف الحصول على رؤية أكثر شمولاً للتدفقات المالية الدولية الداعمة للتنمية المستدامة؛ وخلافاً للمساعدة الإنمائية الرسمية التقليدية، التي تتبع بالدرجة الأولى المساعدات المالية من دول الشمال إلى دول الجنوب، يشمل نظام الدعم الرسمي الإجمالي للتنمية المستدامة مجموعةً أوسع من الموارد والأنشطة المالية. وهو مفيدٌ خاصةً من أجل تتبع التعاون فيما بين دول الجنوب والتعاون الثلاثي؛ كونه يوفر رؤىً قيّمة حول أنشطة الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى والدخل المرتفع التي لا تقدم تقارير إلى نظام إبلاغ الدائنين CRS لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. منذ عام 2019، أفصحت أذربيجان والبرازيل وتشيلي وجمهورية الدومينيكان وإندونيسيا والمكسيك وبيرو وتايلاند عن إسهاماتها في الموارد، ما أدى إلى زيادة التمويل الذي استهدف التعليم من 10 إلى 102 مليون دولارٍ أمريكي بين عامي 2019 و2022، وجاء الجزء الأكبر من هذا التمويل من البرازيل والمكسيك.

الإطار 1.18:

بعد مدةٍ من التوسع الكبير، تراجعت مساعدات الصين الموجّهة للتعليم

في العقدين الماضيين، برزت الصين بوصفها جهةً مانحة رئيسة. لكن، كان من المستحيل تحديد حجم المساعدات، إذ لم تُوثّق هذه التدفقات في أي قاعدة بيانات عالمية رسمية. تُعالج مبادرة AidData في كلية ويليام وماري فجوات البيانات في تمويل التنمية العالمية، وتركز بشكلٍ خاص على الصين. تغطي قاعدة بيانات الصين لتمويل التنمية العالمية نحو 21 ألف مشروع بين عامي 2000 و2023، مع بيانات عن المخصصات المالية والتوزيعات الجغرافية والتقسيمات القطاعية، تشمل المبادرات الحكومية وغير الحكومية.

بدأت مشاركة الصين في المساعدات الإنمائية في الخمسينات من القرن العشرين مع التركيز على تعزيز التضامن مع الدول المستقلة حديثاً في آسيا وأفريقيا من خلال المساعدات الفنية، ومشاريع البنية التحتية الأساسية. توسعت المساعدات الإنمائية الرسمية الصينية في الثمانينات والتسعينات بوصفها جزءاً من الانخراط الاقتصادي الذي سهل وصول الدول إلى السلع الصينية ووصول الصين إلى الموارد الطبيعية؛ وتزا منت الزيادة الأكثر أهمية في حجم المساعدات الإنمائية الرسمية الصينية ونطاقها الجغرافي مع انضمام الصين إلى منظمة التجارة العالمية عام 2001، واستمر هذا التوجّه مع إطلاق مبادرة الحزام والطريق عام 2013، التي هدفت إلى تعزيز استثمارات البنية التحتية الأساسية. ومع تنامي نفوذها العالمي، تحولت إستراتيجيات الصين في مجال المساعدات نحو دعم أجنداتٍ أوسع للتنمية العالمية، وقد مثّلت مبادرة التنمية العالمية التي أُطلقت عام 2021، تجسيداً لتلك الخطوة؛ إذ تؤكد هذه المبادرة على تعزيز التنمية المستدامة الشاملة، بما في ذلك دعم التعليم.

تدير وكالاتٌ متعددة المساعدات الخارجية الصينية، وتحدد الوكالة الصينية للتعاون الإنمائي الدولي، التي تأسست عام 2018، المبادئ التوجيهية وتنسق جهود المساعدة، وتشرف على برامج المساعدة الرئيسة. كما تدير وزارة التجارة مشاريع محددة للتعاون الاقتصادي، بما في ذلك تلك المتعلقة بالتعليم، مع ضمان توافقها مع الأهداف الاقتصادية والدبلوماسية الأوسع. أما الدعم المالي فتُقدمه بنوك السياسات المملوكة للدولة مثل بنك التنمية الصيني وبنك التصدير والاستيراد الصيني على شكل قروضٍ ميسّرة وتمويلٍ للبنية التحتية الأساسية لمشاريع التنمية. كما تعمل البنوك التجارية المملوكة للدولة، مثل البنك الصناعي والتجاري الصيني، إلى جانب الشركات والصناديق المملوكة للدولة، على تنفيذ المشاريع ودعمها.

تغطي البيانات على مستوى المشروع في قاعدة بيانات AidData المدة 2018-2021 وتشمل كلاً من مشاريع المساعدة الإنمائية الرسمية، والمشاريع المماثلة لها؛ التي قد لا تستوفي بالكامل تعريفات المساعدة الإنمائية الرسمية لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، مثل أنواع معينة من القروض الميسرة أو المساعدة الفنية. صُنفت المشاريع حسب الطريقة ومستوى التعليم والموقع الجغرافي. وقد حصل تراجعٌ ملحوظ في عدد مشاريع المساعدة الإنمائية الصينية في مجال التعليم من 282 مشروعاً عام 2018 إلى 102 مشروعاً عام 2021، ويرجع ذلك إلى حدٍّ كبير إلى جائحة كوفيد-19 **(الشكل 18-14-أ)**. هيمنت المنح المالية على غالبية المشاريع (61٪)، تليها المنح الدراسية أو التدريب المُقدم في الصين (36٪) **(الشكل 18-14-ب)**. وتمّ تمويل معظم مشاريع التعليم من قِبل هيئات حكومية صينية (88٪)، وركزت بشكل أساسي على التعليم ما بعد الثانوي (47٪)، يليه التعليم الأساسي (25٪) والتعليم الثانوي (12٪) **(الشكل 18-14-ج)**. جغرافياً، يقع أكثر من نصف المشاريع في أفريقيا، وتُعد ناميبيا ونيجيريا أكبر المستفيدين **(الشكل 18-14-ج)**.

يتبع في الصفحة الآتية...

الشكل 14.18:
حصل تراجعٌ في المساعدات الصينية المخصصة لأنشطة التعليم خلال جائحة كوفيد-19
خصائص مشاريع التعاون الإنمائي الصينية في مجال التعليم، 2018-21



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_14
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالاعتماد على ChinaAid (2023)

تتمثل إحدى التحديات الرئيسة في تحليل بيانات مساعدات التنمية الصينية بفقدان المعلومات المالية في 78٪ من الحالات، وهذا يعني أنّ أي جهد لتحديد الحجم يبقى مجرد تخمين، كما تشير المعلومات إلى التزامات ذات توزيع زمني مجهول. وباستخدام افتراضات بسيطة، يُقدَّر تراجع الالتزام المالي من 552 مليون دولار أمريكي عام 2018 إلى 66 مليون دولار أمريكي بحلول عام 2021، وهو انخفاض أسرع من انخفاض نشاط المشاريع. كما يتم تصنيف بعض المشاريع على أنّها متعددة القطاعات ولكنها تشمل مكوناتٍ تعليمية؛ الأمر الذي جعل التصنيف والتحليل أكثر تعقيداً. تنتهي أحياناً صلاحية روابط البيانات الأصلية في قاعدة بيانات AidData 3.0 التي غالباً ما تكون مستمدة من تقارير إعلامية بوساطة الإنترنت، ما يحول دون التحقق من البيانات. ورغم هذه التحديات، يوفر مشروع AidData رؤىً قيّمة حول أنشطة تمويل التنمية في الصين.

المحور 2.18. الاستفادة من تمويل المناخ لتعبئة الموارد في التعليم

في السنوات الأخيرة تأثر قطاع التعليم، كما هو حال بقية الأنشطة البشرية بتغيّر المناخ، إذ يترتب على ارتفاع درجات الحرارة، وازدياد معدل الكوارث الطبيعية وشدتها، وغيرها من التحديات المرتبطة بالمناخ عقبات تعيق المدارس والطلاب. فالحرارة المفرطة تشكّل مخاطر صحية كبيرة وتؤدي في الغالب إلى إغلاق المدارس، ما يُضيّع فرص التعليم. كما تُعرّض الكوارث المرتبطة بالمناخ، كالفيضانات والجفاف والأعاصير والزوابع والانهيارات الأرضية وحرائق الغابات، سلامة الطلاب ورفاههم للخطر **(الفصل 15)**. وتتعرّض كثيرٌ من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى بشكل خاص لتأثيرات الظواهر الجوية ففي عام 2022، (Eckstein et al., 2021). المتطرفة تسببت الفيضانات العارمة في باكستان في تعطيل الدراسة لـ 3.5 مليون طفل، وتدمير أكثر من 26,000 مدرسة وتأثرت الصومال بجفافٍ شديد أدى (Imran, 2022). إلى نزوح السكان، وبالنتيجة إغلاق أكثر من 80 مدرسة في ولايتي جوبالاند وغالمودوغ اعتباراً من شهر نيسان عام 2022 (Internal Displacement Monitoring Centre, 2023). من المتوقع أن يرتفع عدد الكوارث المتوسطة والكبيرة من 400 إلى 560 كارثة سنوياً بين عامي 2015 و2030، أي ما يعادل كارثة ونصف يومياً تقريباً بحلول عام 2030 (UNDRR, 2023).

> يوفر تمويل المناخ فرصةً لدعم الاستثمارات واسعة النطاق في البنية التحتية للمدارس لمساعدتها على مواجهة الأحداث المناخية

يمكن أن يؤدي التعليم دوراً حاسماً في الاستجابة لتغيّرات المناخ خاصةً من خلال إدراج محتوىً يتعلق بتغيّر المناخ في المناهج الدراسية. ليس هذا الاستثمار مكلفاً ويمكن من حيث المبدأ تغطيته من موازنات التعليم. لكن، يوفر تمويل المناخ فرصةً لدعم الاستثمارات واسعة النطاق في البنية التحتية للمدارس لمساعدتها على مواجهة الظواهر المناخية. وقد يُعزز دمج التعليم في مبادرات تمويل المناخ القدرة على بذل جهود التكيّف والتخفيف من آثار تغير المناخ.

نبذة تاريخية عن تمويل المناخ

ظهر تمويل المناخ استجابةً لتزايد الاعتراف بتغيّر المناخ بوصفه قضيةً عالمية مهمة، واكتسب هذا المفهوم زخماً عام 1992 مع انعقاد قمة الأرض، إذ أقرّت اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغيّر المناخ بالحاجة إلى الموارد المالية لدعم الجهود المناخية (UNDRR, 2023, 2023;United Nations Framework Convention on Climate Change, 1992).

وشكّل بروتوكول كيوتو الذي اعتُمد عام 1997 خطوةً مهمة بإدخال آليات تسهل الاستثمارات في مشاريع خفض الانبعاثات في الدول النامية (UNFCCC, 1997).

مع تطور تمويل المناخ، شملت المعالم الرئيسة إنشاء صندوق البيئة العالمية في عام 1991، وصناديق الاستثمار المناخي في عام 2008 (Global Environment CIF, 2024; Facility, 2024)، وكان اتفاق كوبنهاغن لعام 2009 محورياً؛ إذ التزمت الدول المتقدمة بجمع 100 مليار دولار أميركي سنوياً بحلول عام 2020، ما أدى إلى إنشاء صندوق المناخ الأخضر في عام 2010. وعزّزت اتفاقية باريس لعام 2015 هذه الالتزامات وشدّدت على ضرورة تعزيز قدرات الدول النامية (Paris Agreement, 2015).

كان آخر تطور استهدف التعليم بالتحديد في مؤتمر الأمم المتحدة لتغير المناخ لعام 2023، أو مؤتمر الأطراف في اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغيّر المناخ، المعروف أكثر باسم COP28، إذ صادقت 45 دولة على إعلان الأجندة المشتركة للتعليم وتغيّر المناخ. يدعو هذا الإعلان الدول إلى التكيّف مع تغيّر المناخ والتخفيف من آثاره، والاستثمار في بناء الأنظمة التعليمية الذكية مناخياً من خلال ركائز العمل الأربع لشراكة تخضير التعليم وهي: تخضير المدارس والمناهج الدراسية وتدريب المعلمين والمشاركة المجتمعية (UNESCO, 2024).

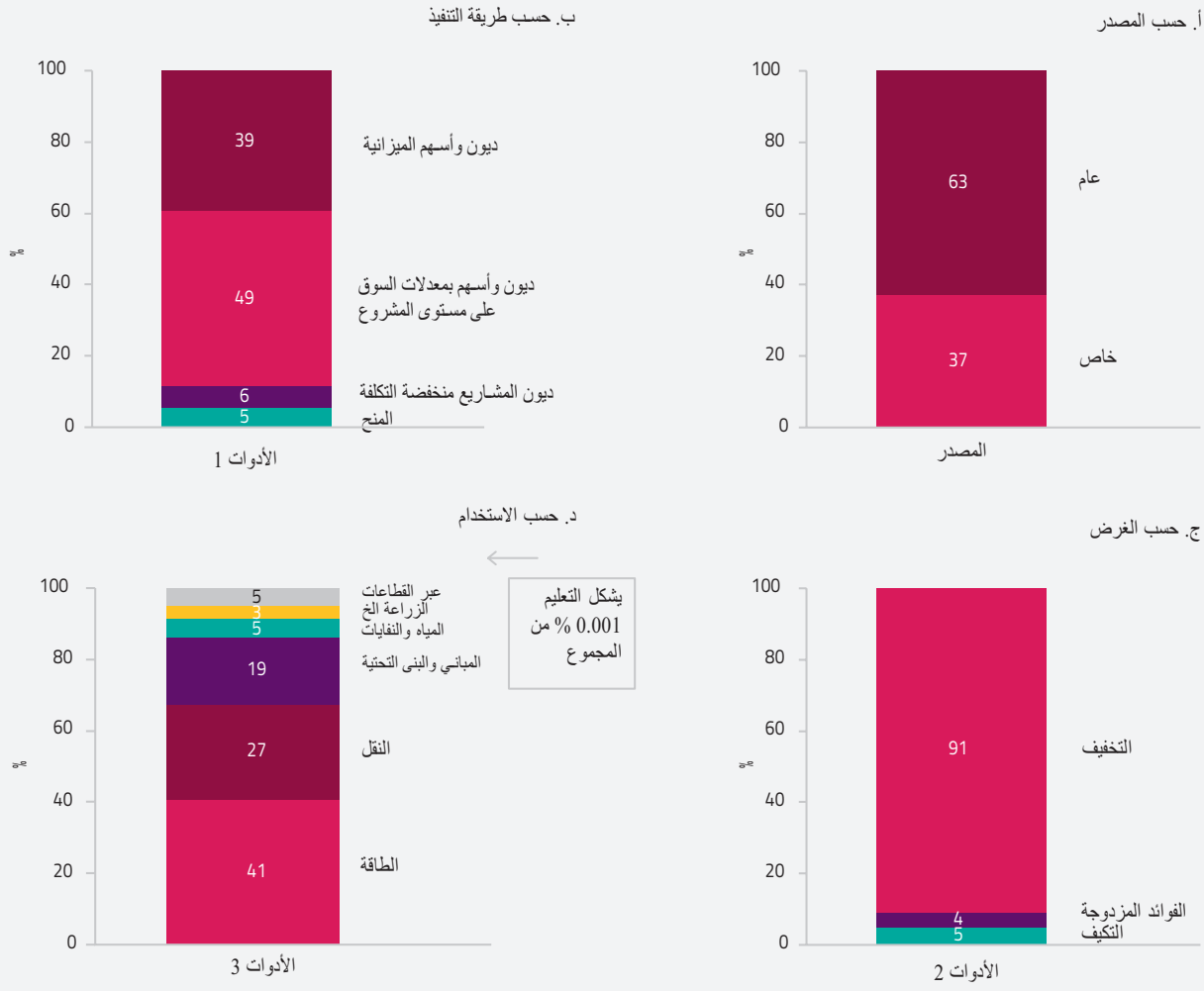
يبين تقرير المشهد العالمي لتمويل المناخ لعام 2023 أنّ المتوسط السنوي لتدفقات تمويل المناخ بلغ نحو 1.3 تريليون دولار أمريكي في 2022/2021، وهو ما يقترب من ضعف مستويات 2020/2019. نجم هذا الارتفاع بالدرجة الأولى عن التسارع الملحوظ في تمويل التخفيف من آثار تغير المناخ (الذي يُمثل 91٪ من الإجمالي). كذلك ارتفعت التزامات الحكومات بتمويل المناخ إلى 288 مليار دولار أمريكي، وهي زيادة كبيرة مقارنةً بـ 179 مليار دولار أمريكي عام 2021. لا بد من الإشارة إلى أنّ 33 مليار دولار أمريكي فقط تمّ توجيهها دولياً؛ إذ تدفق ثلثا هذا المبلغ، أي 21 مليار دولار أمريكي، من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى دول غير أعضاء فيها (IDFC, 2022, 2024). وحتى مع الارتفاع الأخير في تمويل المناخ، لم يتم تسجيل سوى جزء ضئيل منه كمساعدات إنمائية رسمية. ووفقاً لنظام إبلاغ الدائنين التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بشأن الإبلاغ عن المناخ، صُرف أكثر من 900 مليون دولار أمريكي من خلال صناديق وأدوات تمويل المناخ الرئيسة في عام 2022، أي ما يعادل نمواً بـ 350٪ منذ عام 2015. لكن، لم يتلقَ قطاع التعليم سوى 13 مليون دولار أمريكي لمبادرات تمويل المناخ **(الشكل 18-15)**.

> بلغ المتوسط السنوي لتدفقات تمويل المناخ نحو 1.3 تريليون دولار أمريكي في 22/2021، وهو ما يقترب من ضعف مستويات 20/2019

الشكل 15.18:

يُقدر تمويل المناخ بـ 1.3 تريليون دولار أمريكي، لكن التعليم يحصل على جزء ضئيل منه

توزيع تمويل المناخ (٪)، 22/2021



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_15

المصدر: Global Center on Adaptation and Climate Policy Initiative (2023)

تواجه الدول تحديات وفرصاً في الوصول إلى تمويل المناخ من أجل التعليم

تدير عادةً جهاتٌ خارج قطاع التعليم قضايا تمويل المناخ، ولذلك قد تواجه وزارات التربية صعوباتٍ في الوصول إلى هذا التمويل مباشرةً، إذ توجد مجموعة عناصر أساسية تمثل مرتكزات الوصول الفعّال إلى تمويل المناخ. أولاً: يجب أن تُحدد خطة المناخ الوطنية بوضوح دور قطاع التعليم في التأهب لقضايا المناخ، وأن تطلق آليةً للتنسيق بين مختلف أصحاب المصلحة. ينبغي لهذه الخطة أن تحدد مسؤوليات وزارة التربية وغيرها من الوزارات المعنية لضمان إدارة فعّالة لمخاطر الكوارث وتأمين تخصيص الموارد الكافية لهذا القطاع. كما أنّه من الضروري دمج اعتبارات مخاطر الكوارث في عمليات الموازنة لدعم جهود بناء القدرة على الصمود بفعالية في جميع الوزارات المعنية (Southerland et al., 2024). لكن، غالباً ما تغفل الخطط الوطنية أهمية قطاع التعليم في تمويل المناخ. يحتاج أيضاً قطاع التعليم إلى تحسين قدرته على تقييم المخاطر، ووضع الخطط الخاصة بالمناخ للمساهمة بفعالية في هذه الجهود **(الإطار 18-2)**.

تُقدم دولٌ مختلفة أمثلةً على استفادة التعليم من تمويل المناخ، ففي غرينادا، تُبذل جهودٌ لتعزيز تخصيص الموارد اللازمة للتكيّف مع تغيّر المناخ، مع التركيز على زيادة عدد المدارس التي تمتلك خططاً لإدارة الكوارث.

الإطار 2.18:

بنت اليابان نظاماً تعليمياً مرناً قادراً على مواجهة الكوارث

أثّرت خبرة اليابان الواسعة في إدارة الكوارث الطبيعية المحلية بشكلٍ مباشر في التزامها بدعم قدرة أنظمة التعليم على مواجهة الكوارث على مستوى العالم. ولأنها دولةً تتأثر بشكلٍ متكرر بالمخاطر الطبيعية لا سيما الزلازل وأيضاً وبشكلٍ متزايد بالمخاطر المرتبطة بالمناخ مثل الفيضانات والأعاصير، فقد طورت اليابان إستراتيجياتٍ قوية للاستعداد للكوارث تشاركها من خلال التعاون الإنمائي الدولي.

محلياً، تؤدي وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا دوراً حاسماً في المجلس المركزي لإدارة الكوارث مستفيدةً من التمويل الحكومي الكبير (Sakurai, 2016). بعد زلزال هانشين-أواجي الكبير عام 1995، الذي أضرّ بأكثر من 3800 مدرسة، نفذت اليابان إصلاحات جوهرية لتحسين السلامة في المدارس. فأصدرت وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا في عام 2002 إرشادات جديدة لتقييم قابلية التعرض للخطر وجهود إعادة التأهيل، ما أدى إلى زيادة نسبة المدارس المقاومة للزلازل من 45٪ في عام 2002 إلى 96٪ بحلول عام 2015 (World Bank, 2016).

إلى جانب البنية التحتية، تدمج اليابان الاستعداد للكوارث في التعليم؛ فتنفذ تدريباتٍ دورية وتستخدم المدارس كملاجئ للطوارئ. كما تُدرَّس التثقيف بشأن الكوارث في المناهج الدراسية مُبكراً ما يُرسخ ثقافة الاستعداد لها. وبعد وقوع الكوارث، تتضمن آليات الاستجابة السريعة إجراء إصلاحات سريعة جداً، وتوجد سياسات تسمح باستئناف الصفوف الدراسية بسرعة في مواقع مؤقتة، وتساعد خدمات الصحة النفسية وخيارات التعلّم عن بُعد في تعافي الطلاب، والحفاظ على استمرارية التعليم. في عام 2022، حددت وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا المبادئ التوجيهية لتثقيف معلمي المدارس الابتدائية بشأن الحد من مخاطر الكوارث، وأصدر مكتب مجلس الوزراء مبادئ توجيهية لتعزيز التعاون بين المدارس والمجتمعات المحلية (Japan Cabinet Office, 2023).

في عام 2022، بلغت موازنة اليابان العامة لإدارة مخاطر الكوارث 3.5 تريليون ين ياباني (23 مليار دولار أمريكي) (Japan Cabinet Office, 2023). تستخدم الحكومة موازنتها العادية للوقاية، في حين تستخدم الحكومات الوطنية والمحلية الاحتياطيات للتدابير الطارئة، ويضمن مكتب مجلس الوزراء، الذي يعد محور إطار إدارة مخاطر الكوارث في اليابان، توجيه أموالٍ كافية لتحقيق المرونة في البنية التحتية وحالات الطوارئ على حدٍّ سواء (Tsuda, 2019).

على الصعيد الدولي، تطبق اليابان تجربتها في الاستعداد للكوارث من خلال توفير الدعم الفني والمالي للمساعدة في بناء القدرة على مواجهة الكوارث في الدول النامية، ومن خلال التعاون، على سبيل المثال مع البنك الدولي في برنامجه العالمي للمدارس الأكثر أماناً، تعزز اليابان إدارة مخاطر الكوارث داخل أنظمة التعليم المعرّضة للخطر. على سبيل المثال، قدمت المساعدة للمناطق المتضررة من الإعصار في موزمبيق، وعززت القدرة على التكيّف مع تغيّر المناخ في المدارس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (GFDRR, 2024; GPE, 2024b).

وبينما يتم تشجيع الوكالات الحكومية على تصميم خططها الخاصة بالاستمرارية والاستجابة للطوارئ، يُخصص التمويل المتكرر للكوارث بالدرجة الأولى للوكالة الوطنية لإدارة الكوارث. يمثل تعزيز التنسيق ضمن وزارة التربية من أجل التخطيط للاستعداد وتوفير إرشادات أوضح للمدارس بشأن إعداد خطط مواجهة الكوارث من الخطوات الأساسية، ويمكن للموظفين المتفانين من ذوي الخبرة اللازمة تعزيز هذه الجهود بشكلٍ أكبر. يُعد التحديد الواضح لدور وزارة التربية ضمن آليةٍ تنسيقٍ وطنية أمراً فائق الأهمية لتعبئة الموارد بفعالية وعدالة في مجال تمويل المناخ (Grenada Ministry of Education, 2023).

تطوّر تايلاند، التي تواجه مخاطر مناخية كبيرة، خطة وطنية للتكيّف تدمج التثقيف بشأن المناخ في إستراتيجيتها.

تحدد هذه الخطة آلية التنسيق للوصول إلى التمويل الدولي، وضمان توفير الدعم المالي للوكالات الحكومية، وإقرار موازنة متكاملة للإجراءات المتعلقة بتغير المناخ.

تعمل وزارة تغير المناخ والبيئة بوصفها جهةً محورية للتنسيق بين القطاعات المختلفة في مجال رصد التكيّف وتقييمه (UNFCCC, 2024). ورغم تركيز الخطة الحالية الكبير على قطاعات الصحة والزراعة، توجد إمكانيةٌ لتعزيز دور التعليم، الأمر الذي قد يضمن توفير المزيد من الموارد للمبادرات التعليمية.

ثانياً: يتطلب الوصول الفعّال إلى تمويل المناخ وجود وكالةٍ وطنية مخصصة تربط مصادر التمويل الدولية والمحلية، ويمكن أن تعمل هذه الوكالة على مواءمة الأهداف الوطنية مع فرص التمويل العالمية، ما يضمن الدمج الجيد لاحتياجات قطاع التعليم في المبادرات الأوسع نطاقاً لتمويل المناخ. قد يشكّل الوصول إلى تمويل المناخ من جهاتٍ مثل صندوق المناخ الأخضر وصندوق البيئة العالمية تحدياً كبيراً للدول النامية بسبب العمليات المعقدة والمعايير الصارمة، إذ يجب أن تلبي المقترحات التفصيلية للمشاريع

متطلباتٍ محددة تنطوي غالباً على دورات متعددة للمشروع، وتنسيقٍ مع جهاتٍ مختلفةٍ مثل السلطة الوطنية المعنية ونقاط الاتصال المعنية بهذه الصناديق. إلى جانب ذلك)، يفرض تأمين التمويل من بنوك التنمية الامتثال لمعايير متنوعة ما يزيد من الأعباء الإدارية.

تتبع كينيا نهجاً استباقياً في تمويل المناخ في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ففي إطار خطط التكيّف الوطنية الموضوعة ودعم شركاء التنمية، أسست كينيا وكالةً وطنية معنية بصندوق المناخ العالمي. يوجد في كينيا أيضاً هيئتان معتمدتان وطنياً لتنفيذ المشاريع هما: الهيئة الوطنية لإدارة البيئة في كينيا وبنك KCB الكيني محدود المسؤولية (Green Climate Fund, 2023a). ولتعزيز تقديم التمويل الأخضر، عملت وزارة الخزانة على مراجعة الإنفاق العام والموازنة مستفيدةً من أنظمة الإدارة المالية العامة (Kenya National Treasury, 2017). تشمل الأولوية الكينية المياه والاقتصاد الأزرق والغابات والحياة البرية والسياحة وإدارة مخاطر الكوارث والأمن الغذائي والتغذوي. ورغم عدم تسليط الضوء صراحةً على التعليم، تتلقى مشاريع الصرف الصحي التي تقودها المجتمعات المحلية، التي قد تشمل المدارس ومشاريع بناء القدرات، دعماً خارجياً (Kazimbaya-Senkwe, 2024; World Bank, 2021d).

وفي رواندا يعمل الصندوق الوطني للبيئة كآليةٍ وطنية لتمويل مشاريع تغير المناخ والبيئة. أنشأت الحكومة هذا الصندوق الذي يقوم بتوجيه تمويل المناخ وبرمجته وتوزيعه ومراقبته. وبوصفه صندوقاً وطنياً مشتركاً فهو يجمع الموارد من مختلف المساهمين، ويُسهّل الوصول المباشر إلى الصناديق الدولية مثل صندوق المناخ الأخضر، الأمر الذي يُسهّل تكامل المساعدات الخارجية والتمويل المحلي. وهذا الصندوق متاح للوزارات المعنية والمقاطعات والهيئات الخاصة والمجتمع المدني، ويدعم المشاريع التي تتوافق مع أهداف رواندا في تحقيق النمو الاقتصادي المستدام والقادر على مواجهة تغير المناخ والصديق للبيئة (Rwanda Government, 2022; Rwanda Green Fund, 2022).

ثالثاً بينما يدعم التمويل الدولي غالباً المشاريع على أساس كل حالة على حدة، يعد تطبيق مقاربةٍ شاملةٍ أمراً أساسياً لتعظيم الاستعداد لمواجهة المخاطر. كما تُعد معالجة الجوانب الشاملة للنظام من خلال أطر عملٍ أوسع، وانخراط أصحاب المصلحة المختلفين أمراً ضرورياً. على سبيل المثال، تهدف مبادرة نظام التعليم الذكي مناخياً التابعة للشراكة العالمية من أجل التعليم إلى تحسين استعداد نحو 35 من الدول الأكثر تأثراً بتغيرات المناخ للحصول على تمويل المناخ، وبالتالي تطوير مساراتٍ قابلة للتطبيق للاستثمارات المستقبلية بين عامي 2024 و2026. تدعم هذه المبادرة وزارة التربية للحصول على تمويل المناخ اللازم لدمج التغيّر المناخي في قطاع التعليم. كما تقدم المساعدة الفنية للتخطيط القائم على الأدلة والتنسيق بين الوزارات وبناء بنية تحتية تعليمية أكثر صداقة للبيئة وأكثر استدامة (GPE, 2024a).

يؤكد الصندوق العالمي للحد من الكوارث والتعافي التابع للبنك الدولي على أهمية المشاركة الشاملة للقطاعات،وتكوين إطارٍ شامل للحد من مخاطر الكوارث في التعليم، ويدمج برنامجه العالمي الخاص بالمدارس الأكثر أماناً الاستشارات الفنية وتصميمات الاستثمار الواعية بالمخاطر واعتبارات الحد من المخاطر في البنية التحتية التعليمية. بين عامي 2014 و2023، دعم البرنامج 35 دولةً و564 ألف مدرسة، ما أثر في تصميم وتنفيذ مشاريع للبنية التحتية المدرسية بقيمة تزيد عن 3.1 مليار دولارٍ أمريكي (World Bank, 2019, 2024). يدعم البنك الدولي أيضاً برنامج المدارس الأكثر أماناً في إقليم المحيط الهادئ، بالتعاون مع الحكومات وقطاع الإنشاءات والمنظمات غير الحكومية في ساموا وتونغا وفانواتو لتعزيز المباني المدرسية والبنية التحتية (Cordero, 2024; Kleymeyer, 2017; World Bank, 2022, 2024).

في عام 2024، صادق البنك الدولي على قرضٍ بقيمة 1.25 مليار دولار أمريكي لبناء المدارس القادرة على الصمود في الفلبين، مع تخصيص 500 مليون دولار أمريكي لدعم تعافي المدارس المتضررة من الكوارث في مناطق مختارة.

> يمثل التقييم الفعّال للمخاطر وتقدير التكاليف أمراً بالغ الأهمية لقطاع التعليم حتى يتمكن من تلبية احتياجاته بشكلٍ شامل

أخيراً، يمثل التقييم الفعّال للمخاطر وتقدير التكاليف أمراً بالغ الأهمية لقطاع التعليم حتى يتمكن من تلبية احتياجاته بشكلٍ شامل. كما ينبغي تحديد الموارد اللازمة للاستثمار الرأسمالي بوضوح في خطط قطاع التعليم التي تشمل الاستعداد للكوارث وإدارتها. ففي بليز تعالج خطة قطاع التعليم للمدة 2021-2025 المخاطر الجسيمة المترتبة على الأعاصير والجفاف، مؤكدةً على الحاجة إلى مرافق مقاومة للأعاصير وإستراتيجيات فعّالة للتخفيف من المخاطر. وتشير هذه الخطة إلى أهمية تخصيص رأسمال كافٍ لتحقيق أهداف التكيّف مع تغيّر المناخ؛ إذ يُخصص 89٪ من ميزانية التعليم لتكاليف الموظفين والـ 11٪ المتبقية للتدريب والمنح الدراسية وصيانة المرافق والمواد. يبرز هذا الأمر التحدي المتمثل في تأمين التمويل الكافي للإنفاق الرأسمالي (Belize Ministry of Education, Culture, Science and Technology, 2021).

لمواجهة التحديات المماثلة على الصعيد العالمي، أُطلقت مبادرات مثل بناء قدرة الأطفال والمجتمعات على مواجهة تغيّر المناخ من خلال قطاع التعليم (BRACE). تعتمد هذه المبادرة على مبادرة نظام التعليم الذكي مناخياً وتموّل قطاع التعليم حصراً. تركز هذه المبادرة على زيادة مرونة أنظمة التعليم من خلال إعادة تأهيل وبناء المدارس القادرة على التكيّف مع تغيّرات المناخ في دولٍ مثل كمبوديا وجنوب السودان وتونغا. تتوافق هذه المبادرة مع الإطار الدولي لسلامة المدارس، ويتم تنفيذها بالتعاون مع اليونسكو ومعهدها الدولي للتخطيط التربوي والتعليمي ومنظمة إنقاذ الطفولة (GADRRRES, 2022; GPE, 2023; Green Climate Fund, 2023b, 2023c).

يوفر تمويل المناخ فرصاً قيمة لتعزيز الاستعداد للكوارث وقدرة الصمود في قطاع التعليم. قد يكون الوصول إلى تمويل المناخ صعباً، ولكن من الممكن التغلّب على هذه العقبات كما يمكن أن يحقق فوائد كبيرة. توضح مبادرات مثل BRACE كيف يمكن للاستثمارات الموجّهة أن تعزز أنظمة التعليم، وتدعم التنمية المستدامة في المناطق المعرّضة للخطر.

الإنفاق الأسري

تقدم الأسر مساهمةً كبيرةً في التعليم على مستوى العالم، وتسد الفجوات التي يخلفها التمويل العام وتستثمر في مستقبل أطفالها، وحسب تقرير مراقبة تمويل التعليم لعام 2024، ارتفعت حصة الأسر من مجموع الإنفاق على التعليم من 21% في عام 2010 إلى 25٪ في عام 2022، في حين انخفضت حصة الحكومات من 79٪ إلى 75٪ في هذه المدة.

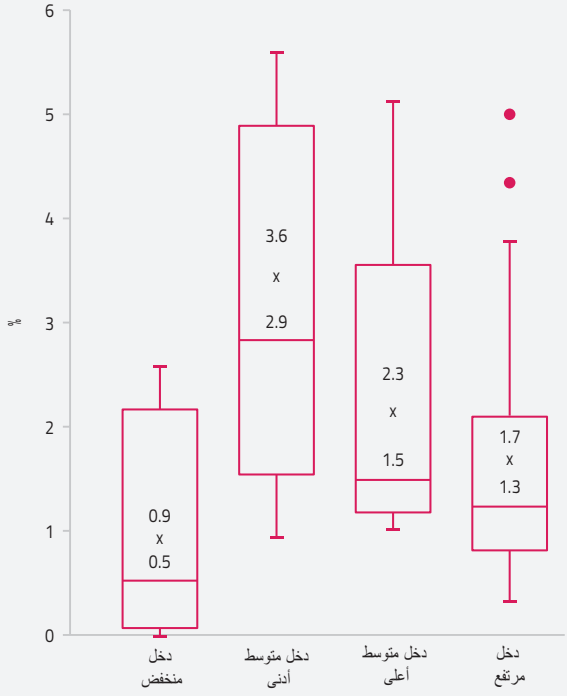
> ارتفعت حصة الأسر من مجموع الإنفاق على التعليم من 21٪ في عام 2010 إلى 25٪ في عام 2022

توفر قاعدة بيانات الأمم المتحدة الرسمية للحسابات القومية (UN Data, 2024) بياناتٍ مفصلة وفق سلاسل زمنية عن الحسابات القومية، بما في ذلك مجموع الإنفاق الأسري وإنفاق الأُسر على التعليم. وتتوفر هذه البيانات من مجموعة كبيرة من الدول من عام 2010 إلى عام 2021، رغم أنّ معظمها من الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى أو المرتفع، ما قد يؤدي إلى تشويه المتوسطات العالمية.

تتفاوت حصة التعليم من موازنات الأسر كثيراً حسب مجموعة دخل الدولة الأمر الذي يعكس القيود الاقتصادية وأنماط الإنفاق العام **(الشكل 18-16)**. في الدول ذات الدخل المنخفض، تنفق الأسر أقل من 1٪ من موازناتها على التعليم، بسبب الصعوبات الاقتصادية.

الشكل 16.18:
تنفق الأسر في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى ما لا يقل عن ضعف حصة التعليم من موازنتها مقارنةً بالأسر في الدول ذات الدخل المرتفع

توزّع نسبة التعليم في مجموع الإنفاق الاستهلاكي الأسري، حسب مجموعة دخل الدولة، 2018-22



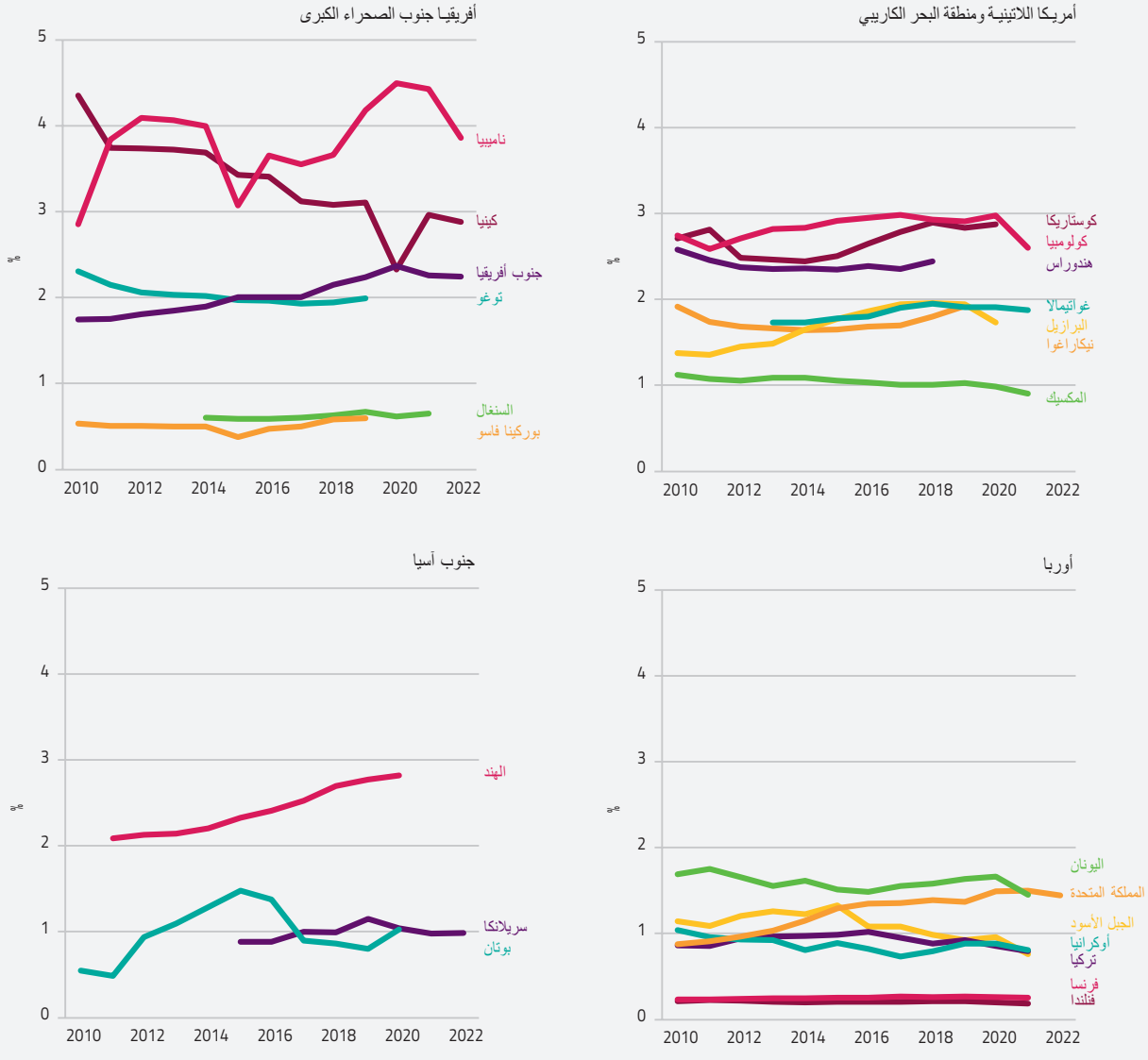
ملاحظات: تُظهر المخططات البيانية توزيع حصة التعليم في مجموع الإنفاق الاستهلاكي الأسري حسب مجموعة دخل الدولة، وتُظهر حدود الإطارات المجال الذي تقع فيه 50% من البيانات المركزية، ويحدد الخط المركزي (والتسمية) القيمة الوسيطة، بينما تحدد علامة x (والتسمية) المتوسط غير المرجّح لكل مجموعة من مجموعات دخل الدول. تمتد الخطوط من كل إطار لتشمل مجال البيانات المتبقية، مع وضع نقاط بعد نهايات الخطوط للإشارة إلى القيم المتطرفة. توجد مشاهدات من 4 من الدول ذات الدخل المنخفض، و12 من الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى، و17 من الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى، و42 من الدول ذات الدخل المرتفع.
الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_16
المصدر: تحليل فريق مراقبة تمويل التعليم بناءً على قاعدة البيانات القطرية الرسمية للحسابات القومية للأمم المتحدة

في المقابل، تخصص الأسر في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى وسيطاً يبلغ 2.9٪ ومتوسطاً غير مرجّح يعادل 3.6٪ من إنفاقها للتعليم، وبهذا يكون توزيع إنفاقها هو الأوسع بين جميع مجموعات الدخل. يشير مستوى الإنفاق العالي في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى إلى أنّ الأسر تواجه ضغوطاً لتكملة التمويل العام غير الكافي (UNESCO, 2021a). أما في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى، فينخفض وسيط الحصة من موازنات الأسر الموجّهة إلى التعليم إلى 1.5٪، بمتوسطٍ غير مرجّح يبلغ 2.3٪. أخيراً، تخصص الأسر في الدول ذات الدخل المرتفع وسيطاً يساوي 1.3٪ أو متوسطاً غير مرجّح يبلغ 1.7٪ للتعليم.

الشكل 17.18:

يميل إنفاق الأسر على التعليم إلى الاستقرار

الإنفاق الاستهلاكي للأسر على التعليم كحصة من الناتج المحلي الإجمالي، دول مختارة، حسب الإقليم، 2010-22

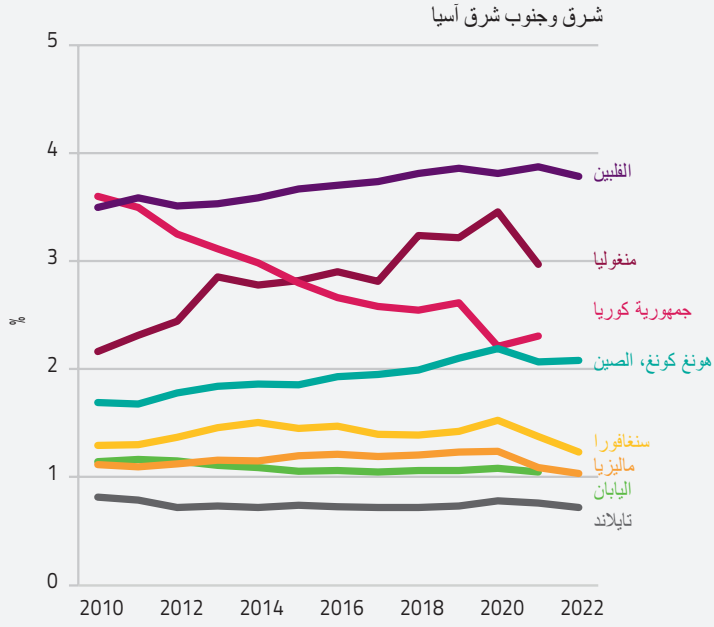


يتبع في الصفحة التالية...

الشكل 17.18 متابعة:

يميل إنفاق الأسر على التعليم إلى الاستقرار

الإنفاق الاستهلاكي للأسر على التعليم كحصة من الناتج المحلي الإجمالي، دول مختارة، حسب المنطقة، 2010-22



الرابط الإحصائي لتقرير GEM: https://bit.ly/GEM2024_fig18_17

المصدر: تحليل فريق مراقبة تمويل التعليم بناءً على قاعدة البيانات القطرية الرسمية للحسابات القومية للأمم المتحدة (بشأن حصة التعليم من مجموع الإنفاق الاستهلاكي الأسري) ومؤشرات التنمية العالمية (بشأن نشبة الاستهلاك من الناتج المحلي الإجمالي)

يوجد تفاوتٌ كبير في إنفاق الأسر على التعليم ضمن الأقاليم، ففي جنوب آسيا، تنفق الأسر في الهند على التعليم نحو ثلاثة أضعاف ما تنفقه نظيراتها في سريلانكا؛ وفي أمريكا اللاتينية، تنفق الأسر في كوستاريكا ما يقرب من ثلاثة أضعاف ما تنفقه الأسر في المكسيك، بينما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تتحمّل الأسر في ناميبيا تكاليف تعليم أكبر بستة أضعاف من تلك الموجودة في السنغال. حتى ضمن أوروبا، توجد تفاوتاتٌ كبيرة إذ تستثمر الأسر اليونانية في التعليم ستة أضعاف ما تستثمره الأسر في فرنسا. قد تكون هذه التفاوتات مرتبطةً بالاختلافات في السياسات العامة والظروف الاقتصادية والأولويات الثقافية. عادةً ما ينخفض الإنفاق الأسري على التعليم في الدول التي تقدم تمويلاً قوياً للتعليم العام، أما في المناطق التي لا يتوفر فيها الدعم العام الكافي، تتحمّل الأسر عبئاً مالياً أكبر.

ليس الإنفاق الأسري على التعليم مجرد قصة تفاوت إقليمي تقوم على الدخل؛ بل هي أيضاً قصة تَغيّر بمرور الوقت **(الشكل 18-17)**. بين عامي 2010 و2021، شهدت دولٌ عديدة تحولات في حصة الإنفاق الأسري على التعليم كنسبةٍ من الناتج المحلي الإجمالي. على سبيل المثال، شهدت المملكة المتحدة ارتفاع هذا الرقم من 0.9٪ إلى 1.5٪، بينما ارتفع في جنوب أفريقيا من 1.7٪ إلى 2.4٪. في المقابل، شهدت دولٌ مثل كينيا وجمهورية كوريا انخفاضات. لقد فاقم تأثير جائحة كوفيد-19 من تعقيد هذا المشهد إذ شهدت دولٌ مثل كولومبيا وناميبيا وسنغافورة انخفاض إنفاق الأسر على التعليم بسبب الصدمات الاقتصادية.



أيوب نجارادا، طالب في مدرسة كلبجار رقم 56 في مستوطنة مازازي بمنطقة أبشيرون. قدّم البنك الدولي الدعم لتحسين محتوى التدريس وملاءمته في المدارس الثانوية في أذربيجان.

مصدر الصورة: *Allison Kwesell / World Bank ©

الجداول الإحصائية[1]

يقدم هذا التقرير، للمرة الأولى، جدولاً عاماً يقارن التقدم الذي تمّ إحرازه بين عامي 2015 و2023 في عددٍ من المؤشرات المرجعية المختارة للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. تُقدم الجداول 1 – 7 أحدث معلوماتٍ لمجموعة من المؤشرات العالمية والمواضيعية وغيرها من المؤشرات التعليمية. يُقدم الجدول 1 معلوماتٍ أساسية عن الخصائص الديموغرافية وخصائص نظام التعليم، بالإضافة إلى تمويل التعليم المحلي. تُرتب الجداول من 2 إلى 7 حسب كل مقصد من المقاصد السبعة للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (4-1 إلى 4-7) ووسائل التنفيذ الثلاث (4-أ إلى 4-ج). تُركز الجداول بشكل رئيس على إطار رصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الذي يتألف من 43 مؤشراً قابلاً للمقارنة الدولية: 12 مؤشراً عالمياً و31 مؤشراً مواضيعياً. يُمثل مؤشر إضافي «نسبة الأطفال/الشباب المُعدين للمستقبل، حسب الجنس»، نتاج المؤشرين العالميين للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. قدم معهد اليونسكو للإحصاء تقريراً عن جميع المؤشرات في عام 2024، باستثناء المؤشرين 3-7-4 و 4-أ-4 **(الجدول 1-I)** [2,3] كما تتضمن الجداول مؤشراتٍ إضافية ليست رسمياً جزءاً من إطار رصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، مثل الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي، وتنقّل الطلاب.

ملاحظات منهجية

يعد معهد اليونسكو للإحصاء مصدر معظم البيانات الواردة في الجداول الإحصائية، وفي حال تضمنت هذه الجداول بياناتٍ من مصادر أخرى، تُذكر الحواشي. تعود أحدث بيانات معهد اليونسكو للإحصاء عن التلاميذ والطلاب والمعلمين والإنفاق على التعليم المقدمة في الجداول إلى إصدار إصدار شهر أيلول من عام 2024 وتشير إلى العام الدراسي أو السنة المالية المنتهية في عام 2023.[4] تشير هذه الإحصاءات إلى التعليم الرسمي، العام والخاص، وفق مستوى التعليم. تسرد الجداول الإحصائية 208 دولةً وإقليماً كلها دولٌ أعضاء في اليونسكو أو أعضاء منتسبين باستثناء برمودا وجزر توركس وكايكوس. تُبلّغ معظم تلك الدول بياناتها إلى معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام استبيانات قياسية صادرة عن المعهد نفسه. بالنسبة لـ 46 بلداً، تُجمع بيانات التعليم بوساطة معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام استبيانات معهد اليونسكو للإحصاء/منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية/المكتب الإحصائي الأوروبي.[5]

بيانات السكان

تستند المؤشرات المتعلقة بالسكان المستخدمة في الجداول الإحصائية، بما في ذلك معدلات الالتحاق، وأعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، والمراهقين والشباب، وأعداد الشباب والبالغين، إلى تقديرات تقري آفاق سكان العالم التي أعدتها شعبة السكان التابعة للأمم المتحدة UNPD. لا يتم توفير بيانات العمر السنوية للدول التي يقل مجموع عدد سكانها عن 90.000 نسمة. بالنسبة لبعض الدول، يتم استخلاص تقديرات السكان من المكتب الإحصائي الأوروبي Eurostat (الإحصاءات الديموغرافية)، أو أمانة جماعة المحيط الهادئ (برنامج الإحصاء والديموغرافيا)، أو المكاتب الإحصائية الوطنية.

بينما تبقى تقديرات آفاق سكان العالم المصدر الافتراضي للبيانات السكانية، يُطبّق معهد اليونسكو للإحصاء سياسةً جديدةً للبيانات السكانية أقرّتها مجموعة العمل المعنية بالسكان TEG في آذار عام 2023، والتي استُخدمت لأول مرة لإصدار بيانات أيلول عام 2023.[6] وبموجب هذه السياسة، يمكن للدول التي تُلبي بياناتها السكانية الوطنية مجموعةً من معايير الجودة القياسية المُحددة مُسبقاً، أن تطلب من معهد اليونسكو للإحصاء استخدام بياناتها السكانية الوطنية لحساب مؤشراتها السكانية. وكجزءٍ من سياسة البيانات السكانية الجديدة، تتمثّل متطلبات المعلومات في (أ) بيانات السلاسل الزمنية الكاملة والبيانات الوصفية من عام 2000 إلى عام 2023؛ (ب) بيانات مُفصّلة حسب الجنس والعمر للسكان من بعمر من 0 إلى 99 عاماً؛ (ج) بيانات جُمعت ونُشرت من قِبَل منظمات دولية مُعترف بها أو متاحة للجمهور؛ و(د) بيانات ذات تغطية سكانية كافية ومُمثلة للسكان الأساسيين قدر الإمكان. ليست التقديرات أو عمليات الأعداد التي تستبعد أكثر من 5٪ من مجموع السكان مؤهلةً للاستخدام في الحسابات. تهدف هذه المقاربة الهجينة إلى تعزيز الملكية الوطنية لإحصاءات التعليم التي ينشرها معهد اليونسكو للإحصاء، خاصةً في الدول التي تختلف فيها تغطية بيانات شعبة السكان في الأمم المتحدة عن تغطية بيانات التعليم التي تُبلغ عنها الدول إلى معهد اليونسكو للإحصاء.

1 الجداول الإحصائية متاحة على موقع تقرير GEM على الرابط: https://en.unesco.org/gem-report/statistical-tables

2 اقترح الفريق المشترك بين الوكالات والخبراء المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة المؤشرات العالمية الأحد عشر للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. واعتمدتها اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة في دورتها الثامنة والأربعين، في آذار 2017. كما اعتمدها المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة في حزيران 2017. وأُضيف معدل إكمال الدراسة (المؤشر 4-1-2) إلى القائمة في آذار 2021 عقب المراجعة الشاملة في عام 2020.

3 تمّ اقتراح المؤشرات الثلاثة والأربعين في الأصل من قِبل الفريق الاستشاري الفني المعني بمؤشرات التعليم لما بعد عام 2015. وأقرّتها مجموعة التعاون الفني (TCG)، التي أصبحت تُعرف باسم لجنة بيانات وإحصاءات التعليم (EDSC) في شباط 2024، مع بعض التغييرات، لرصد التقدم الذي تمّ إحرازه نحو تحقيق مقاصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. يمكن الاطلاع على معلومات حول التطويرات المنهجية للمؤشرات على موقع مجموع التعاون الفني الإلكتروني http://: tcg.uis.unesco.org/.

4 يعني ذلك عام 23/2022 في الدول التي تتداخل فيها السنة الدراسية مع عامين تقويميين وعام 2023 في الدول التي لديها سنة دراسية تقويمية. أحدث سنة مرجعية لتمويل التعليم في دول مجموعة UOE هي السنة المنتهية في عام 2021.

5 تشمل الدول المعنية أغلب الدول الأوروبية، ودول غير أوروبية في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومجموعة متغيرة من الدول الأخرى.

6 انظر https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/2_WG_EMIS_3_UIS_Population_Data_Note.pdf

تصنيف ISCED

تتوافق بيانات التعليم المقدمة إلى معهد اليونسكو للإحصاء مع التصنيف الدولي الموحد للتعليم (ISCED)، مراجعة عام 2011. قد يكون لدى الدول تعريفاتها الخاصة لمستويات التعليم التي لا تتوافق مع التصنيف الدولي الموحد للتعليم (ISCED) لعام 2011. قد ترجع الاختلافات بين إحصاءات التعليم المُبلّغ عنها على المستوى الوطني والدولي إلى استخدام مستويات التعليم المحددة على المستوى الوطني بدلاً من مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم (ISCED)، بالإضافة إلى قضية السكان التي أثيرت أعلاه.

التقديرات والبيانات المفقودة

فيما يتعلق بالإحصاءات التي ينتجها معهد اليونسكو للإحصاء، تُعرض البيانات التعليمية المشاهدة والمقدرة في جميع الجداول الإحصائية، ويتم تمييز البيانات الأخيرة بالرمز (i). حيثما أمكن، يشجع معهد اليونسكو للإحصاء الدول على حساب تقديراتها الخاصة. وإلا، يجوز لمعهد اليونسكو للإحصاء حساب تقديراته الخاصة إذا توفرت المعلومات المكمّلة الكافية. قد تحدث فجوات في الجداول في حال تبين عدم اتساق البيانات التي قدمتها إحدى الدول. يبذل معهد اليونسكو للإحصاء قصارى جهده لحل مثل هذه المشاكل مع الدول المعنية، ولكنه يحتفظ بالقرار النهائي بشأن حذف البيانات التي يعدها إشكالية. في حال عدم توفر المعلومات عن العام المنتهي في عام 2023، تُستخدم البيانات الخاصة بالسنوات السابقة أو اللاحقة، ويتم الإشارة إليها في الحواشي السفلية.

المجاميع

تمثل الأرقام الخاصة بالمجموعات الإقليمية وغيرها إما مجاميع أو النسبة المئوية للدول التي تستوفي بعض الشروط، أو المتوسطات أو المتوسطات المرجّحة، كما هو موضحٌ في الجداول، اعتماداً على المؤشر. تأخذ المتوسطات المرجّحة في الاعتبار حجم السكان المعنيين في كل بلد، أو بشكلٍ عام المقام في حالة المؤشرات التي تمثل نسباً. يتم استخلاص المجاميع من البيانات المنشورة والقيم المفترضة للدول التي لا تتوفر عنها بياناتٌ حديثة أو بيانات موثوقة قابلة للنشر. تستند المجاميع التي تمّ وضع علامة (i) عليها في الجداول إلى تغطية قطرية غير كاملة بالبيانات الموثوقة (بين 33٪ و60٪ من السكان [أو القيمة الإجمالية للمقام] لإقليمٍ أو تجمع دول معينة). يتم وضع علامة على المجاميع المحسوبة في تقرير GEM خاصة بالتغطية غير الكاملة إذا كان أقل من 95٪ من سكان إقليم أو مجموعة دخل معينة ممثلين ضمن الدول التي تتوفر عنها بيانات.

مجموعات الدخل الإقليمية والوطنية

فيما يتعلق بالمجموعات الإقليمية، تستخدم الجداول الإحصائية التصنيف الإقليمي لأهداف التنمية المستدامة الصادر عن شعبة الإحصاء التابعة للأمم المتحدة، مع بعض التعديلات. يشمل هذا التصنيف جميع الأقاليم، سواء أكانت كيانات وطنية مستقلة أم أجزاء من كياناتٍ أكبر. مع ذلك، فإنّ قائمة الدول المعروضة في الجداول الإحصائية تشمل فقط الدول ذات العضوية الكاملة في اليونسكو والأعضاء المنتسبين، بالإضافة إلى برمودا وجزر تركس وكايكوس، وكلاهما دول غير أعضاء تمّ تضمينها في الجداول الإحصائية للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. لا يجمع معهد اليونسكو للإحصاء البيانات الخاصة بجزر فارو، لذلك لم يتم تضمين هذه الإقليم في التقرير العالمي لرصد التعليم، على الرغم من وضعها كعضوٍ منتسب في اليونسكو. وفيما يتعلق بمجموعات دخل الدول، تستخدم الجداول الإحصائية مجموعات البنك الدولي، التي تُحدّث سنوياً في 1 تموز.

الرموز المستخدمة في الجداول الإحصائية

± n السنة المرجعية مختلفة

(على سبيل المثال -2: سنة المرجع 2021 بدلاً من 2023)

i تقدير و/أو تغطية جزئية

\- الحجم صفر أو لا يُذكر

... البيانات غير متوفرة أو الفئة لا تنطبق

توفر الملاحظات حسب المؤشر **(الجدول 2 -I)** والحواشي السفلية للجداول ومسرد المصطلحات مساعدة إضافية لتفسير البيانات.

الجدول 1.I: مؤشرات إطار رصد الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

	المؤشر
	المقصد 4- 1
4- 1- 0	نسبة الأطفال/الشباب المعدين للمستقبل، حسب الجنس
4- 1- 1	نسبة الأطفال والشباب (أ) في الصف 2 أو 3؛ (ب) في نهاية التعليم الابتدائي؛ (ج) في نهاية التعليم الإعدادي الذين حققوا ما لا يقل عن مستوى أدنى من الكفاءة في (أ) القراءة و(ب) الرياضيات، حسب الجنس
4- 1- 2	معدل الإكمال (التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي، التعليم الثانوي)
4- 1- 3	نسبة القبول/الاستيعاب الإجمالية إلى الصف الأخير (التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي)
4- 1- 4	معدل خارج المدرسة (سنة واحدة قبل التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي)
4- 1- 5	النسبة المئوية للأطفال الذين تجاوزوا سن الصف (التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي)
4- 1- 6	إدارة تقييم التعلّم الممثلة على المستوى الوطني (أ) في الصف 2 أو 3؛ (ب) في نهاية التعليم الابتدائي؛ و(ج) في نهاية التعليم الإعدادي
4- 1- 7	عدد سنوات التعليم الابتدائي والثانوي المضمون في الأطر القانونية (أ) المجاني و (ب) الإلزامي
	المقصد 4- 2
4- 2- 1	نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 24 و59 شهراً الذين هم تنموياً على المسار الصحيح من حيث الصحة والتعلّم والرفاهية النفسية والاجتماعية، حسب الجنس
4- 2- 2	معدل المشاركة في التعلّم المنظم (سنة واحدة قبل سن الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي)، حسب الجنس
4- 2- 3	نسبة الأطفال دون سن 5 سنوات الذين يعيشون في بيئات تعليمية منزلية إيجابية ومحفزة
4- 2- 4	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في (أ) التعليم ما قبل الابتدائي و(ب) والتطوير التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة
4- 2- 5	عدد سنوات التعليم ما قبل الابتدائي المضمون في الأطر القانونية (أ) المجاني و(ب) الإلزامي
	المقصد 4- 3
4- 3- 1	معدل مشاركة الشباب والبالغين في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي في آخر 12 شهراً سابقة، حسب الجنس
4- 3- 2	معدل الالتحاق الإجمال بالتعليم العالي حسب الجنس
4- 3- 3	معدل المشاركة في البرامج الفنية والمهنية (من 15 إلى 24 عاماً) حسب الجنس
	المقصد 4- 4
4- 4- 1	نسبة الشباب والبالغين الذين يمتلكون مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، حسب نوع المهارة
4- 4- 2	النسبة المئوية للشباب/البالغين الذين حققوا ما لا يقل عن الحد الأدنى من الكفاءة في مهارات محو الأمية الرقمية
4- 4- 3	معدلات التحصيل التعليمي للشباب/ البالغين حسب الفئة العمرية وحالة النشاط الاقتصادي ومستوى التعليم وتوجه البرنامج
	المقصد 4- 5
4- 5- 1	مؤشرات التكافؤ (الإناث/الذكور، الريف/الحضر، الخُمس الأدنى/الأعلى للثروة وغيرها مثل حالة الإعاقة، والشعوب الأصلية والمتضررين من الصراعات، حسب مستوى توفر البيانات) لجميع مؤشرات التعليم في هذه القائمة التي يمكن تجزئتها
4- 5- 2	النسبة المئوية للطلاب في (أ) الصفوف المبكرة؛ (ب) في نهاية المرحلة الابتدائية؛ و(ج) في نهاية التعليم الإعدادي الذين يستخدمون لغتهم الأولى أو لغتهم الأم كلغة للتدريس
4- 5- 3	وجود آليات تمويل لإعادة تخصيص موارد التعليم للسكان المحرومين
4- 5- 4	نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم حسب مستوى التعلمي ومصدر التمويل
4- 5- 5	النسبة المئوية من مجموع مساعدات التعليم المخصصة للبلدان الأقل نمواً
4- 5- 6	الإنفاق على التعليم حسب مصدر التمويل (عام، خاص، دولي) كنسبةٍ مئوية من الناتج المحلي الإجمالي
	المقصد 4- 6
4- 6- 1	النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معينة الذين حققوا ما لا يقل عن مستوى ثابتاً من الكفاءة في المهارات الوظيفية (أ) للقراءة والكتابة و(ب) الحساب، حسب الجنس
4- 6- 2	معدل محو الأمية بين الشباب/ البالغين
	المقصد 4- 7
4- 7- 1	مدى دمج (أ) تعليم المواطنة العالمية و(ب) التعليم من أجل التنمية المستدامة على جميع المستويات في: (أ) سياسات التعليم الوطنية؛ (ب) المناهج الدراسية؛ (ج) تعليم المعلمين؛ و(د) تقييم الطلاب
4- 7- 2	النسبة المئوية للمدارس التي تقدم التثقيف بشأن فيروس العوز المناعي البشري والجنسي القائم على المهارات الحياتية
4- 7- 3	مدى دمج نوايا السياسات الخضراء في وثائق المنهاج الدراسي
4- 7- 4	النسبة المئوية للطلاب في مرحلة التعليم الإعدادي الذين أظهروا فهماً كافياً بالقضايا المرتبطة بالمواطنة العالمية والاستدامة
4- 7- 5	النسبة المئوية للطلاب في مرحلة التعليم الإعدادي الذين أظهروا كفاءة في معرفة العلوم البيئية وعلوم الأرض
	المقصد 4- أ
4- أ- 1	نسبة المدارس التي تقدم خدمات أساسية، حسب نوع الخدمة
4- أ- 2	النسبة المئوية للطلاب الذين تعرضوا للتنمر في آخر 12 شهراً في (أ) التعليم الابتدائي و (ب) التعليم الإعدادي
4- أ- 3	عدد الهجمات على الطلاب والموظفين والمؤسسات
4- أ- 4	نسبة الأطفال الملتحقين بالمدارس الذين يحصلون على وجبات مدرسية
	المقصد 4- ب
4- ب- 1	حجم تدفقات المساعدات الإنمائية الرسمية للمنح الدراسية حسب القطاع ونوع الدراسة
	المقصد 4- ج
4- ج- 1	نسبة المعلمين الحاصلين على الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة، حسب المستوى التعليمي
4- ج- 2	نسبة عدد التلاميذ إلى عدد المعلمين المدربين حسب المستوى التعليمي
4- ج- 3	نسبة المعلمين المؤهلين وفق المعايير الوطنية حسب المستوى التعليمي ونوع المؤسسة
4- ج- 4	نسبة عدد التلاميذ إلى عدد المعلمين المؤهلين حسب المستوى التعليمي
4- ج- 5	متوسط راتب المعلم مقارنة بالمهن الأخرى التي تتطلب مستوى مماثل من المؤهلات
4- ج- 6	معدل تناقص المعلمين حسب المستوى التعليمي
4- ج- 7	النسبة المئوية للمعلمين الذين حصلوا على التدريب في أثناء الخدمة في آخر 12 شهراً حسب نوع التدريب

ملاحظات: المؤشرات العالمية موضحة باللون الرمادي.
المصدر: معهد اليونيسكو للإحصاء UIS.

الجدول 2.1: ملاحظات حول المؤشرات في الجداول الإحصائية

	المؤشر ملاحظات
	الجدول 1
أ	**التعليم الإلزامي حسب المستوى** عدد السنوات التي يكون فيها الأطفال ملزمين قانوناً بالالتحاق بالمدرسة.
ب	**سنوات التعليم المجانية حسب المستوى** عدد السنوات التي يضمن فيها القانون للأطفال الالتحاق بالمدرسة مجاناً.
ج	**السن الرسمي لبدء الدراسة في المدرسة الابتدائية** السن الرسمي الذي يُتوقع عنده دخول الطلاب إلى المدرسة الابتدائية. يُعبر عن هذا السن بالسنوات الكاملة، دون احتساب تواريخ الالتحاق بخلاف بداية العام الدراسي. عادةً ما يكون سن القبول الرسمي لبرنامج أو مستوى معين هو سن القبول الأكثر شيوعاً، ولكن ليس دائماً.
د	**مدة كل مستوى تعليمي** عدد الصفوف أو السنوات في مستوى تعليمي معين.
هـ	**السكان في سن الدراسة الرسمي حسب المستوى** سكان الفئة العمرية المقابلة رسمياً لمستوى معين من التعليم، سواء كانوا مسجلين في المدرسة أم لا.
و	**مجموع الالتحاق المطلق حسب المستوى** الأفراد المسجلون رسمياً في برنامج تعليمي معين، أو مرحلة أو وحدة منه، بغض النظر عن العمر.
ز	**الإنفاق الحكومي الأولي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي** يتضمن مجموع التمويل العام الأولي للحكومة (المحلي والإقليمي والمركزي، الجاري والرأسمالي) للتعليم التحويلات المدفوعة (مثل المنح الدراسية للطلاب)، لكنه يستبعد التحويلات المستلمة، في هذه الحالة، التحويلات الدولية للحكومة من أجل التعليم (عندما يقدم المانحون الأجانب دعماً لميزانية قطاع التعليم أو أي دعم آخر مدمج في ميزانية الحكومة).
ح	**الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي** مجموع الإنفاق الحكومي العام (المحلي والإقليمي والمركزي) على التعليم (الجاري والرأسمالي والتحويلات)، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي العام على جميع القطاعات (بما في ذلك الصحة والتعليم والخدمات الاجتماعية، إلخ). يشمل النفقات الممولة من التحويلات من المصادر الدولية إلى الحكومة.
ط	**نصيب الطالب من الإنفاق الحكومي الأولي حسب المستوى، بالأسعار الثابتة للدولار الأمريكي لعام 2019 وفقاً لمكافئ القوة الشرائية وكنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي** نصيب الطالب من مجموع التمويل الحكومي الأولي العام (المحلي والإقليمي والمركزي، الجاري والرأسمالي) للتعليم، الذي يشمل التحويلات المدفوعة (مثل المنح الدراسية للطلاب)، ولكنه يستبعد التحويلات المستلمة، في هذه الحالة، التحويلات الدولية للحكومة من أجل التعليم (عندما يقدم المانحون الأجانب دعماً لميزانية قطاع التعليم أو أي دعم آخر مدمج في ميزانية الحكومة).
ي	**الإنفاق الأسري الأولي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي** مجموع مدفوعات الأسر (التلاميذ والطلاب وأسرهم) للمؤسسات التعليمية (أي الرسوم الدراسية، ورسوم التسجيل والامتحانات، والمساهمات في جمعيات الوالدين-المعلمين، ورسوم المطاعم والمدارس الداخلية والنقل) والمشتريات خارج المؤسسات التعليمية (أي البدلات المدرسية، أو الكتب الدراسية، أو مواد التعليم، أو الصفوف الخاصة). يعني «التمويل الأولي» أنّ التحويلات المالية من الحكومة للأسر (أي المنح الدراسية وغيرها من المساعدات المالية للتعليم) قد تمّ طرحها من إنفاق الأسر.
	الجدول 2
أ	**الأطفال خارج المدرسة، مجموع الأعداد وكنسبة مئوية من الفئة العمرية المقابلة** الأطفال في الفئة العمرية الرسمية للمدارس غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية أو الثانوية (المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء وتحليل التقرير العالمي لرصد التعليم للمسوحات الأسرية والبيانات الإدارية، قاعدة بيانات VIEW).
ب	**معدل إكمال التعليم حسب المستوى** النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و5 سنوات أكبر من السن الرسمي للدخول إلى الصف الأخير من مستوى تعليمي معين الذين وصلوا إلى الصف الأخير من ذلك المستوى. على سبيل المثال، معدل إكمال التعليم الابتدائي في بلد تكون مدة دورة هذا التعليم 6 سنوات حيث السن الرسمي للدخول إلى الصف الأخير هو 11 عاماً هو النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و16 عاماً الذين وصلوا إلى الصف السادس (المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء وتحليل تقرير GEM للمسوحات الأسرية، قاعدة بيانات VIEW).
ج	**النسبة المئوية للتلاميذ الذين تجاوزوا السن القانونية للصف حسب المستوى** النسبة المئوية للتلاميذ في كل مستوى تعليمي الذين تجاوزت أعمارهم السن المحددة للصف بسنتين أو أكثر.
د	**معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم الابتدائي** مجموع الالتحاق بالتعليم الابتدائي، بغض النظر عن العمر، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية الرسمية. يمكن أن تتجاوز 100٪ بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر و/أو الرسوب.
هـ	**معدل الالتحاق الصافي المعدل بالتعليم الابتدائي** الالتحاق بالفئة العمرية الرسمية للتعليم الابتدائي سواء في ذلك المستوى أو المستويات الأعلى منه، معبراً عنه كنسبة مئوية من عدد السكان في تلك الفئة العمرية.
و	**معدل القبول/الاستيعاب الإجمالي إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي** مجموع عدد الملتحقين الجدد بالصف الأخير من التعليم الابتدائي، بغض النظر عن العمر، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في سن الدخول الرسمي للمدرسة في ذلك الصف.
ز	**الانتقال الفعال من التعليم العام الابتدائي إلى التعليم الإعدادي** عدد الملتحقين الجدد بالصف الأول من التعليم الإعدادي في العام التالي معبراً عنه كنسبة مئوية من الطلاب الملتحقين في الصف الأخير من التعليم الابتدائي في العام المحدد الذين لا يعيدون ذلك الصف في العام التالي.
ح	**معدل الالتحاق الصافي الكلي بالتعليم الإعدادي** عدد التلاميذ في الفئة العمرية المدرسية الرسمية للتعليم الإعدادي الملتحقين في أي مستوى تعليمي، معبراً عنه كنسبة مئوية من عدد السكان في سن المدرسة المقابلة.
ط	**معدل القبول/الاستيعاب الإجمالي إلى الصف الأخير من التعليم الاعدادي** مجموع عدد الملتحقين الجدد بالصف الأخير من التعليم الإعدادي، بغض النظر عن العمر، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في سن الدخول الرسمي للمدرسة في ذلك الصف.
ي	**معدل الالتحاق الصافي الكلي بالتعليم الثانوي** عدد التلاميذ في الفئة العمرية المدرسية الرسمية للتعليم الثانوي الملتحقين في أي مستوى تعليمي، معبراً عنه كنسبة مئوية من عدد السكان في سن المدرسة المقابل.
ك	**إدارة تقييم التعلّم الممثل على المستوى الوطني في الصفوف المبكرة (الصف 2 أو 3)، أو الصف النهائي من المرحلة الابتدائية أو الإعدادية** يتضمن التعريف أي تقييم تعليمي تمثيلي على المستوى الوطني أو الوطني أو الدولي منخفض المخاطر.
ل	**النسبة المئوية للطلاب الذين حققوا ما لا يقل عن مستوى أدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات** يتم تحديد مستوى الكفاءة الأدنى في القراءة والرياضيات من خلال كل تقييم. يجب تفسير البيانات بحذر نظراً لأن التقييمات المختلفة غير قابلة للمقارنة. في حال عدم إجراء تقييمات في الصف المقترح، يتم استخدام مسوحات إنجازات التعلّم لدى الطلاب في الصف الذي يسبق أو يلي الصف المقترح المشار إليه كبديل.

	الموشر ملاحظات
	الجدول 3
أ	**النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً الذين هم إنمائياً على المسار الصحيح من حيث الصحة والتعلم والرفاهية النفسية والاجتماعية** يتم جمع مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة لليونيسف عبر المسوحات العنقودية متعددة المؤشرات لليونيسف وهو مقياس لتحقيق الإمكانات الإنمائية التي تقيم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً في أربعة مجالات: (أ) القراءة والكتابة والحساب؛ (ب) التطور البدني؛ (ج) التطور الاجتماعي العاطفي؛ و(د) التعلّم (القدرة على اتباع التعليمات البسيطة، والقدرة على شغل أنفسهم بشكل مستقل). النسبة المئوية للأطفال الذين هم إنمائياً على المسار الصحيح بشكل عام هي النسبة المئوية للأطفال الذين هم على المسار الصحيح في ثلاثة على الأقل من المجالات الأربعة.
ب	**معدل التقزّم المعتدل أو الشديد لدى الأطفال دون سن الخامسة** نسبة الأطفال في فئة عمرية معينة الذين يقل طولهم بالنسبة لأعمارهم بمقدار انحرافين معياريين عن متوسط الطول بالنسبة للعمر الذي حدده المركز الوطني لإحصاءات الصحة ومنظمة الصحة العالمية (WHO) (المصدر: تقديرات سوء التغذية لدى الأطفال المشتركة لليونيسف ومنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي لعام 2021 [JME]. المجاميع الإقليمية هي تقديرات إحصائية من JME للسنة المرجعية، وليست متوسطات مرجحة لقيم البلد المشاهد في جدول البلد).
ج	**النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً الذين يعيشون في بيئات تعليمية منزلية إيجابية ومحفزة** النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً الذين شاركهم شخص بالغ في أربعة أو أكثر من الأنشطة الآتية لتعزيز التعلّم والاستعداد للمدرسة في الأيام الثلاثة السابقة: (أ) قراءة الكتب للأطفال؛ (ب) سرد القصص للأطفال؛ (ج) غناء الأغاني للأطفال؛ (د) اصطحاب الأطفال خارج المنزل؛ (هـ) اللعب مع الأطفال؛ و(و) قضاء الوقت مع الأطفال في تسمية الأشياء أو عدها أو رسمها (المصدر: قاعدة بيانات اليونيسيف).
د	**النسبة المئوية للأطفال دون سن 5 سنوات الذين يعيشون في أسر تمتلك ثلاثة كتب أطفال أو أكثر** نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 0 و59 شهراً الذين لديهم ثلاثة كتب أو كتب مصورة أو أكثر (المصدر: قاعدة بيانات اليونيسيف).
هـ	**معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي** مجموع الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي، بغض النظر عن العمر، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية الرسمية. يمكن أن يتجاوز 100٪ بسبب الدخول المبكر أو المتأخر.
و	**معدل الالتحاق الصافي المعدل قبل عام واحد من السن الرسمي لدخول المدرسة الابتدائية** التحاق الأطفال قبل عام واحد من السن الرسمي لدخول المدرسة الابتدائية في التعليم ما قبل الابتدائي أو الابتدائي، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في تلك الفئة العمرية.
	الجدول 4
أ	**معدل المشاركة في تعليم وتدريب البالغين** معدل مشاركة البالغين (بعمر 25 إلى 54 عاماً) في التعليم والتدريب الرسمي أو غير الرسمي في آخر 12 شهراً. يتم تضمين التقديرات المستندة إلى فترات مرجعية أخرى، خاصةً 4 أسابيع، عندما لا تتوفر بيانات عن آخر 12 شهراً.
ب	**النسبة المئوية للشباب الملتحقين بالتعليم الفني والمهني** الشباب (بعمر 15 إلى 24 عاماً) الملتحقين بالتعليم الفني والمهني عند مستويات التصنيف الدولي الموحد للتعليم 2-5، كنسبة مئوية من إجمالي عدد السكان في تلك الفئة العمرية.
ج	**حصة التعليم الفني والمهني من مجموع الالتحاق حسب المستوى** مجموع عدد الطلاب الملتحقين في البرامج المهنية في مستوى تعليمي معين، معبراً عنه كنسبة مئوية من إجمالي عدد الطلاب المسجلين في جميع البرامج (المهنية والعامة) على هذا المستوى.
د	**حصة التعليم والتدريب الفني والمهني (TVET) من الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪)** حصة التعليم والتدريب الفني والمهني من الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪).
هـ	**نسبة التخرج الإجمالية من التعليم العالي (٪)** عدد المتخرجين من برامج الدرجة الأولى (في المستوى 6 و7 من التصنيف الدولي الموحد للتعليم) معبراً عنه كنسبة مئوية من عدد السكان في سن التخرج النظري لبرنامج الدرجة الأولى الأكثر شيوعاً.
و	**معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم العالي مجموع الالتحاق بالتعليم العالي،** بغض النظر عن العمر، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية الخمسية يعد سن التخرج الرسمي من التعليم الثانوي. يمكن أن تتجاوز 100٪ بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر والدراسة المطوّلة.
ز	**النسبة المئوية للبالغين (15 عاماً فأكثر) الذين يمتلكون مهارات محددة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات** يعد الأفراد مالكين لمثل هذه المهارات إذا قاموا بأنشطة معينة مرتبطة بالحاسوب في الأشهر الثلاثة الماضية: نسخ أو نقل ملف أو مجلد؛ استخدام أدوات النسخ واللصق لتكرار أو نقل المعلومات داخل مستند؛ استخدام المعادلات الحسابية الأساسية في جداول البيانات؛ كتابة برنامج حاسوبي باستخدام لغة برمجة متخصصة.
ح	**النسبة المئوية للبالغين (25 عاماً فأكثر) الذين حصلوا على ما لا يقل عن مستوى تعليمي معين** عدد الأشخاص الذين تبلغ أعمارهم 25 عاماً فأكثر حسب أعلى مستوى تعليمي حصلوا عليه، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية. يشير التعليم الابتدائي إلى ISCED 1 أو أعلى، والتعليم الإعدادي إلى ISCED 2 أو أعلى، والتعليم الثانوي إلى ISCED 3 أو أعلى، والتعليم ما بعد الثانوي إلى SCED 4 أو أعلى.
ط	**النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معينة الذين حققوا ما لا يقل عن مستوى ثابتاً من الكفاءة الوظيفية في مهارات القراءة والكتابة والحساب** يتوافق مستوى العتبة مع المستوى 2 على مقياس برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين.
ي	**معدل محو أمية الشباب (من 15 إلى 24 عاماً)/البالغين (15 عاماً فأكثر)**
ك	**عدد الشباب (بعمر 15 إلى 24 عاماً)/البالغين (بعمر 15 عاماً فأكثر) الأميين** عدد الشباب (بعمر 15 إلى 24 عاماً) والبالغين (بعمر 15 عاماً فأكثر)، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية. تتضمن بيانات محو الأمية كلاً من البيانات الوطنية المشاهدة من إحصاءات السكان أو المسوحات الأسرية وتقديرات معهد اليونسكو للإحصاء. نظراً لاختلاف التعريفات والمنهجيات المستخدمة في جمع البيانات من بلد إلى آخر، يجب استخدام البيانات بحذر.
	الجدول 5
أ	**مؤشر التكافؤ الجنساني المعدّل، حسب الموشر** مؤشر التكافؤ الجنساني هو نسبة قيم الإناث إلى الذكور في مؤشر معين. إذا كانت قيمة الإناث أقل من أو تساوي قيمة الذكور، فإنّ مؤشر التكافؤ الجنساني المعدّل = مؤشر التكافؤ الجنساني GPI. إذا كانت قيمة الإناث أكبر من قيمة الذكور، فإنّ مؤشر التكافؤ الجنساني المعدّل = 2 - GPI/1. يضمن هذا أن مؤشر التكافؤ الجنساني متماثل حول 1 ومحدود بنطاق بين 0 و2. يشير مؤشر التكافؤ الجنساني الذي يساوي 1 إلى التكافؤ بين الإناث والذكور (المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ حسابات فريق تقرير GEM استناداً إلى المسوحات الأسرية الوطنية والدولية).
ب	**معدل الإكمال حسب المستوى**
ج	**النسبة المئوية للطلاب الذين يمتلكون الحد الأدنى من الكفاءة في نهاية مستوى معين**
د	**معدل محو أمية الشباب والبالغين**
هـ	**النسبة المئوية للبالغين (16 عاماً فأكثر) الذين حققوا ما لا يقل عن مستوىً ثابتاً من الكفاءة في مهارات القراءة والكتابة والحساب الوظيفية**
	معدل الالتحاق الإجمالي حسب المستوى
و	**عدم المساواة/التفاوت في الموقع والثروة** يمثل مؤشر تكافؤ الموقع نسبة القيم الريفية إلى الحضرية لمؤشر معين، ومؤشر تكافؤ الثروة هو نسبة أفقر 20٪ إلى أغنى 20٪ من قيم مؤشر معين
ز	**معدل الإكمال حسب المستوى**
ح	**النسبة المئوية للطلاب الذين حصلوا على الحد الأدنى من الكفاءة في نهاية مستوى معين**

	المؤشر ملاحظات
	الجدول 6
أ	**مدى دمج (أ) تعليم المواطنة العالمية و(ب) التعليم من أجل التنمية المستدامة على جميع المستويات في: (أ) سياسات التعليم الوطنية؛ و(ب) المناهج الدراسية؛ و(ج) تعليم المعلمين؛ و(د) تقييم الطلاب** يتم جمع المعلومات باستخدام الاستبيان لرصد تنفيذ الدول الأعضاء في اليونسكو لتوصية عام 1974 بشأن التعليم من أجل التفاهم الدولي والتعاون والسلام والتعليم المتعلق بحقوق الإنسان والحريات الأساسية. لكل من المكونات الأربعة للمؤشر (السياسات والمناهج الدراسية وتعليم المعلمين وتقييم الطلاب)، يتم قياس عدد من المعايير، التي تُدمج بعد ذلك لإعطاء درجة واحدة بين الصفر والواحد لكل مكون (المصدر: UNESCO, 2020).
ب	**النسبة المئوية للمدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس العوز المناعي البشري/الإيدز** النسبة المئوية للمدارس الإعدادية التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس العوز المناعي البشري/الإيدز (جميع المؤسسات).
ج	**النسبة المئوية للمدارس التي يوجد فيها مياه شرب أساسية، ومرافق صرف صحي أو مراحيض أساسية (غير مختلطة)، ومرافق أساسية لغسل اليدين** 'قصد بمياه الشرب الأساسية، مياه الشرب من مصدر محسّن، والمياه المتوفرة في المدرسة وقت إجراء المسح. يُقصد بمرافق الصرف الصحي أو المراحيض الأساسية، مرافق الصرف الصحي المُحسّنة في المدرسة التي تكون غير مختلطة وقابلة للاستخدام (متوفرة وفعّالة وتحقق الخصوصية) وقت إجراء المسح. يُقصد بالمرافق الأساسية لغسل اليدين، مرافق غسل اليدين التي يتوفر فيها الماء والصابون في المدرسة وقت إجراء المسح.
د	**النسبة المئوية للمدارس الحكومية التي تتوفر فها الكهرباء** مصادر طاقة متوفرة بانتظام وجاهزة (مثل، شبكة الكهرباء/التيار الكهرباتي، وطاقة الرياح والمياه والطاقة الشمسية ومولدات تعمل بالوقود) التي تمكّن الاستخدام المناسب والمستدام للبنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل التلاميذ والمعلمين لدعم تقديم الدورات أو احتياجات التعليم والتعلّم المستقل.
	النسبة المئوية للمدارس الحكومية التي تستخدم الإنترنت لأغراض تربوية الإنترنت متاحة لتعزيز التعليم والتعلّم يمكن للطلاب الوصول إليها بغض النظر عن الجهاز المستخدم. يمكن الوصول إليها عبر نطاق ضيق ثابت أو نطاق عريض ثابت أو شبكة نقّالة.
	النسبة المئوية للمدارس الحكومية التي تتوفر فيها أجهزة حاسوب استخدام أجهزة الحاسوب لدعم تقديم الدورات أو احتياجات التعليم والتعلّم المستقل، بما في ذلك تلبية الاحتياجات للمعلومات لأغراض البحث، وتطوير العروض التقديمية، وإجراء التمارين والتجارب العملية، ومشاركة المعلومات، والمشاركة في منتديات المناقشة الإلكترونية لأغراض تعليمية. يشمل التعريف أجهزة الحاسوب المكتبية والمحمولة والأجهزة اللوحية.
هـ	**النسبة المئوية للمدارس الابتدائية العامة التي تتمتع بإمكانية الوصول إلى البنية التحتية والمواد المكيّفة للطلاب ذوي الإعاقة** أي بيئات مُشادة تتعلق بمرافق التعليم يمكن لجميع المستخدمين الوصول إليها، بما في ذلك أولئك الذين يعانون من أنواع مختلفة من الإعاقة، ما يمكّنهم من الوصول إليها واستخدامها والخروج منها. تشمل إمكانية الوصول سهولة الاقتراب المستقل والدخول والإخلاء و/أو استخدام المبنى وخدماته ومرافقه (مثل المياه والصرف الصحي) من قبل جميع المستخدمين المحتملين للمبنى مع ضمان الصحة والسلامة والرفاهية الفردية في أثناء مزاولة هذه الأنشطة.
و	**النسبة المئوية للطلاب الذين تعرضوا للتنمّر المرتبط بالمدرسة في التعليم الإعدادي** النسبة المئوية للطلاب الذين تعرضوا للتنمّر في آخر 12 شهر ماضية (أو الفترة البديلة المتاحة في بيانات المصدر) على مستوى التعليم الإعدادي. يشمل تعريف التنمّر، عندما يكون ذلك ممكناً، الإساءة الجسدية واللفظية والعلائقية. يعكس هذا النطاق الأبحاث الحالية حول التنمّر بالإضافة إلى التعريفات الخاصة بتقييمات الطلاب الدولية الرئيسة.
ز	**مستوى الهجمات على الطلاب أو المعلمين أو المؤسسات** عدد الهجمات العنيفة أو التهديدات أو الاستخدام المتعمّد للقوة في مدةٍ زمنية معينة (على سبيل المثال آخر 12 شهراً، أو عام دراسي، أو عام تقويمي) الموجّهة ضد الطلاب أو المعلمين أو غيرهم من الموظفين أو ضد المباني والمواد والمرافق التعليمية، بما في ذلك وسائل النقل. يركز المؤشر على الهجمات التي تنفذ لأسباب سياسية أو عسكرية أو أيديولوجية أو طائفية أو عرقية أو دينية من قبل القوات المسلحة أو الجماعات المسلحة غير التابعة للدولة.
ح	**الطلاب المتنقلون دولياً، وأعداد الوافدين والمغادرين من الطلاب الملتحقين، ومعدلات التنقل** عدد الطلاب من الخارج الذين يدرسون في بلد معين، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع الالتحاق بالتعليم العالي في ذلك البلد. عدد الطلاب من بلد معين الذين يدرسون في الخارج، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع الالتحاق بالتعليم العالي في ذلك البلد.
ط	**حجم المساعدات الإنمائية الرسمية للمنح الدراسية** مجموع المصروفات الإجمالية لتدفقات المساعدات الإنمائية الرسمية (جميع القطاعات) للمنح الدراسية (جميع المستويات). لا يصل مجموع قيم الأقاليم ومجموعات الدخل في البلدان إلى المجموع العالمي لأن بعض المساعدات لا يتم تخصيصها حسب البلد.
	تكاليف الطلاب المفترضة التكاليف التي تتكبدها مؤسسات التعليم العالي في البلدان المانحة عندما تستقبل طلاباً من البلدان النامية.

	المؤشر ملاحظات
	الجدول 7
أ	**عدد معلمي الصفوف الدراسية** الأشخاص الذين يعملون بدوام كامل أو جزئي بصفة رسمية لإرشاد وتوجيه تجربة التلاميذ والطلاب في التعلّم، بغض النظر عن مؤهلاتهم أو آلية التقديم (أي وجهاً لوجه و/أو عن بُعد). يستثني هذا التعريف العاملين في مجال التعليم الذين ليس لديهم مهام تعليم نشطة (مثل مديري أو مديرات المدارس)، أو الذين يعملون من حين لآخر أو بصفة تطوعية في المؤسسات التعليمية.
ب	**نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين** متوسط عدد التلاميذ لكل معلم في مستوى تعليمي معين، استناداً إلى عدد التلاميذ والمعلمين.
ج	**النسبة المئوية للمعلمين المُدرّبين في الفصول الدراسية** يُعرَّف المعلمون المدربون بأنهم أولئك الذين تلقوا ما لا يقل عن الحد الأدنى من التدريب التربوي المنظم والمعترف به قبل الخدمة وفي أثناءها المطلوب للتعليم في مستوى تعليمي معين. لا يتم جمع البيانات عن بلدان معهد اليونسكو للإحصاء/منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية/مكتب الإحصاء الأوروبي (UOE).
د	**النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الصفوف الدراسية** يُعرّف المعلمون المؤهلون بأنهم أولئك الذين يمتلكون ما لا يقل عن الحد الأدنى من المؤهلات الأكاديمية اللازمة للتعليم في مستوى تعليمي معين وفقاً للمعايير الوطنية.
هـ	**معدل تناقص المعلمين** عدد المعلمين في مستوى تعليمي معين الذين يتركون المهنة في عام دراسي معين، معبراً عنه كنسبة مئوية من المعلمين في ذلك المستوى وفي ذلك العام الدراسي.
و	**المستوى النسبي لراتب المعلم** راتب المعلم نسبة إلى غيره من المهنيين الذين يحملون مؤهلات أكاديمية مكافئة. تشير البيانات إلى الرواتب الفعلية لجميع المعلمين نسبة إلى عوائد العاملين بدوام كامل لمدة عام كامل والحاصلين على تعليم عالٍ (ISCED 5 إلى 8). يُحدد المؤشر كنسبة من الراتب، باستخدام متوسط الرواتب السنوية (بما في ذلك المكافآت والبدلات) للمعلمين في المؤسسات العامة نسبة إلى أجور العاملين ذوي التحصيل التعليمي المماثل (المتوسط المرجح) وإلى أجور العاملين بدوام كامل لمدة عام كامل الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و64 عاماً والحاصلين على التعليم العالي.
ز	**النسبة المئوية للمعلمين الذين تلقوا تدريباً في أثناء الخدمة في آخر 12 شهراً** بالنسبة للبيانات التي تمثل المعلمين في مستوى تعليمي أو صف دراسي معين، تكون النسبة المئوية للمعلمين الذين تلقوا تدريباً في أثناء الخدمة في آخر 12 شهراً (أو الفترة الزمنية المتاحة في مجموعة البيانات). بالنسبة للبيانات التي تمثل معلمي الطلاب، تكون النسبة المئوية لمعلمي الطلاب الذين تلقوا تدريباً في أثناء الخدمة في آخر 12 شهراً (أو الفترة الزمنية المتاحة في مجموعة البيانات). بالنسبة للتقييمات عبر الوطنية التي تتضمن أكثر من تقييم واحد في المستوى التعليمي نفسه، يتم استخدام متوسط جميع الصفوف.

التقدم الذي تمّ إحرازه منذ عام 2025: مؤشرات مختارة

	المشاركة / الإكمال												العامل الجنساني	
	أ		ب						ج				د	
	معدل الالتحاق الصافي المعدّل قبل سنة واحدة من الدخول إلى التعليم الابتدائي (٪)		(٪) معدل غير الملتحقين بالمدارس						(٪) معدل الإكمال				الفجوة الجنسانية في معدل إكمال التعليم الثانوي (إناث - ذكور)	
			الابتدائي		الإعدادي		الثانوي		الابتدائي		الإعدادي		الثانوي			
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023
مؤشر هدف التنمية المستدامة	2.2.4		4.1.4						2.1.4					
الإقليم	المتوسط المرجّح													
العالم	74_{i}	75_{i}	11	10	14	14	32	30	85	88	74	78	53	59	0.8	2.4
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	44_{i}	49_{-1i}	22	19	32	33	47	46	60	67	42	47	25	28	4.7-	3.6-
شمال أفريقيا وغرب آسيا	45_{i}	51_{i}	12	11	15	10	32	21	86	89	66	71	52	59	2.3	4.3
شمال أفريقيا	46_{i}	47_{-1i}	13	11	14	11	35	22	85	90	64	69	52	59	4.4	6.3
غرب آسيا	44_{i}	56_{i}	10	11	15	10	30	21	86	89	70	73	51	58	0.1-	2.1
وسط وجنوب آسيا	...	90_{i}	13	8	15	12	42	39	84	89	74	81	45	56	6-	2.2-
وسط آسيا	47	62_{i}	2	4	4	2	17	16	100	100	98	99	90	95	3.1-	2.1-
جنوب آسيا	...	91_{i}	14	8	16	13	42	40	83	88	73	81	44	55	6.3-	2.3-
شرق وجنوب شرق آسيا	81_{-2i}	...	3	5	7	8	21	19	96	98	85	90	63	72	9	12.7
شرق آسيا	...	...	3	5	3	6	14	11	98	99	90	94	68	87	10.5	17.4
جنوب شرق آسيا	86_{i}	84_{-2i}	4	4	12	10	33	33	93	96	77	84	54	50	7.3	8.0
أوقيانوسيا	80	81_{i}	6	8	4	9	21	29	85	87	73	72	61	61	3.2	3.9
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	91	91_{i}	4	4	6	7	21	19	90	93	78	84	57	64	7.8	7.5
الكاريبي	...	...	7	9	5	10	22	25	76	78	70	73	50	52	5.9	8.9
أمريكا الوسطى	...	...	4	6	11	15	34	35	92	95	76	81	46	54	3.6	5.2
أمريكا الجنوبية	...	...	4	3	4	3	14	10	91	94	80	86	62	69	10	8.6
أوربا وأمريكا الشمالية	93	90_{i}	2	2	2	2	6	5	100	100	98	98	88	89	3.8	4
أوربا	94	91_{i}	2	2	2	2	6	6	100	100	97	97	85	87	4.3	4.7
أمريكا الشمالية	92	87_{i}	3	3	2	2	7	4	100	100	99	99	92	93	3.1	2.9
الدخل المنخفض	39_{i}	44_{-1i}	25	23	35	38	54	55	51	60	30	36	16	20	4.3-	2.2-
الدخل المتوسط	77_{i}	79_{i}	10	8	13	12	33	30	88	91	76	82	52	61	1	3.3
الدخل المتوسط الأدنى	73_{i}	76_{i}	13	10	17	15	41	38	83	88	70	77	46	52	3.9-	1.5-
الدخل المتوسط الأعلى	82_{i}	82_{-2i}	4	5	5	6	19	14	95	97	85	90	62	76	9.3	12.5
الدخل المرتفع	92	89_{i}	2	2	2	2	6	5	100	100	97	98	88	89	3.7	4.0

أ معدل الالتحاق الصافي المعدّل (NERA) قبل عام واحد من السن الرسمي لدخول المدرسة الابتدائية.
ب معدل غير الملتحقين بالمدارس حسب المستوى – بيانات النموذج [المصدر: UIS وتحليل تقرير GEM للبيانات الإدارية والمسوحات الأسرية المتاحة على الموقع https://education-estimates.org/].
ج معدل إكمال التعليم حسب المستوى – بيانات النموذج. [المصدر: UIS وتحليل تقرير GEM للبيانات الإدارية والمسوحات الأسرية المتاحة على الموقع https://education-estimates.org/].
د الفجوة الجنسانية في معدلات إكمال التعليم الثانوي (ذكور - إناث) – بيانات النموذج - [المصدر: UIS وتحليل تقرير GEM للبيانات الإدارية والمسوحات الأسرية المتاحة على الموقع https://education-estimates.org/].
هـ النسبة المئوية للطلاب الذين حققوا ما لا يقل عن مستوى الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات.
و النسبة المئوية للمدارس التي تتوفر فيها الإنترنت وتستخدمها لأغراض تربوية.
ز النسبة المئوية للمعلمين الذين يمتلكون الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة (حصلوا على ما لا يقل عن الحد الأدنى من التدريب التربوي المنظم والمعترف به قبل الخدمة وفي أثناءها) للتدريس في مستوىً معين من التعليم.
ح الإنفاق الحكومي الأولي على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي GDP
ط الإنفاق الحكومي الأولي على التعليم كنسبة من مجموع الإنفاق الحكومي.

المصدر: UIS ما لم تتم الإشارة إلى غير ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية بتاريخ 2023 ما لم تتم الإشارة على غير ذلك.
تمثل المجاميع الدول المدرجة في القائمة التي تتوفر لها بيانات وقد تتضمن تقديرات للدول التي لا تتوفر لها بيانات حديثة.
(-) القيمة صفر أو مهملة.
(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير مطابقة.
(n ±) السنة المرجعية مختلفة (مثلا -2: السنة المرجعية 2021 بدلاً من 2023).
(i) تقدير و\أو تغطية جزئية.

	التعلم								الرقمي		المعلمون						التمويل			
	هـ الحد الأدنى من الكفاءة (٪)								و		ز المعلمون المدربون (٪)						ح		ط	
	نهاية المرحلة الابتدائية				نهاية المرحلة الإعدادية				الممارسون التقنوية التي تمتلك الإنترنت من أجل الأغراض التقنوية (٪)		الابتدائية		الإعدادية		الثانوية		الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من GDP (٪)		الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي (٪)	
	القراءة		الرياضيات		القراءة		الرياضيات													
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023
	1.1.4								1.a.4		1.c.4								2.a.1	
	المتوسط المرجّح																		الوسيط	
	59_{i}	44_{-4i}	45_{i}	58_{-4i}	63_{i}	64_{-4i}	50_{i}	51_{-4i}	61_{i}	72_{i}	86_{i}	85_{i}	86_{i}	85_{-1i}	88_{+1i}	85_{-1i}	86_{i}	4.1	4.2	13.2	2.5
	31_{i}	11_{-4i}	12_{i}	30_{-4i}	...	...	...	...	25_{i}	...	66_{i}	64_{-1i}	57_{i}	60_{-4i}	58_{i}	63_{-4i}	...	3.7	3.6	16.2	14.8
	...	32_{-4i}	31_{i}	...	61_{i}	63_{-4i}	30_{i}	31_{-4i}	81_{i}	87_{i}	84_{i}	83_{i}	83_{i}	87_{-1i}	85_{i}	90_{-1i}	...	4	4.3	12.1	12.4
	...	...	...	...	...	...	...	...	71_{i}	77_{i}	85_{i}	94_{i}	81_{i}	94_{-1i}	81_{i}	97_{-1i}	...	6	5.7	19.2	17.8_{i}
	...	...	...	...	...	...	...	...	87_{i}	93_{i}	82_{i}	75_{i}	84_{i}	80_{i}	...	82_{i}	...	3.7	3.6	11.6	10.8
	...	...	...	...	...	...	...	...	45_{i}	71	76_{i}	90	84_{i}	85	85_{+1i}	95	...	4.1	3.3	16.3	17.2
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85_{-1i}	100_{i}	93_{i}	94_{+1i}	...	97_{+1i}	...	...	5.5	5.2	19.1	21.4
	...	...	...	...	...	...	...	...	44_{i}	70	75_{i}	90	82_{i}	86	84_{+1i}	94	...	3.3	3.3	13.1	12.2
	...	...	...	...	56_{i}	55_{-4i}	48_{i}	47_{-4i}	86_{i}	87_{-1i}	...	...	...	...	...	...	...	3.1	3.4	14.9	10.8
	...	...	...	...	...	...	...	...	93_{i}	95	...	...	...	...	...	...	...	3.9	3.8	12.3	10.3_{-1}
	...	...	...	...	...	...	...	...	82_{i}	82_{-3i}	98_{i}	94_{-2i}	98_{i}	94_{-2i}	96_{i}	98_{-2i}	...	2.7	3.4	15.1	12.6
	...	64_{-4i}	64_{i}	...	83_{i}	81_{-4i}	79_{i}	76_{-4i}	95	97_{-1i}	...	...	...	...	...	...	...	6.1	5.5	14	11.6
	44_{i}	36_{-4i}	39_{i}	43_{-4i}	51_{i}	52_{-4i}	34_{i}	36_{-4i}	63_{i}	70_{i}	83_{i}	80_{i}	79_{-1i}	...	...	74_{-1i}	...	3.9	4.5	16.5	12.8
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3.7	4.3	13	12
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3.8	4.1	20.4	15.9
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4.5	5	17.8	15.2
	97_{i}	77_{-4i}	76_{i}	97_{-4i}	80_{i}	81_{-4i}	74_{i}	75_{-4i}	98_{i}	99_{-3i}	96_{i}	93_{i}	...	...	...	...	...	4.7	4.9	11	10.7
	...	...	...	...	...	...	...	...	98_{i}	98_{-1i}	94_{i}	91_{-3i}	...	...	...	...	...	4.7	4.9	11	10.6
	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100_{-3i}	99	97_{i}	99	99_{i}	98	93_{i}	...	4.1	4.7	12.7	11.9_{-1}
	18_{i}	17_{-4i}	10_{i}	10_{-4i}	...	...	...	...	29_{i}	...	68_{i}	53_{i}	...	...	...	...	...	3.8	3	16	15.7
	...	...	...	...	...	...	...	...	57_{i}	72_{i}	85_{i}	87_{-1i}	86_{i}	85_{-2i}	88_{+1i}	90_{-2i}	...	3.9	4.2	15.2	13.6
	52_{i}	54_{-4i}	...	...	...	...	...	39_{-4i}	45_{i}	68	76_{i}	85_{i}	80_{i}	82_{i}	80_{+1i}	89_{i}	...	3.6	4	14.3	15.1
	53_{i}	52_{-4i}	48_{i}	46_{-4i}	55_{i}	56_{-4i}	43_{i}	44_{-4i}	74_{i}	79_{i}	...	...	...	...	...	...	...	4.2	4.4	16.5	12.8
	93_{i}	93_{-4i}	71_{i}	72_{-4i}	81_{i}	81_{-4i}	71_{i}	71_{-4i}	96_{i}	97_{-3i}	96_{i}	92_{i}	90_{i}	86_{-3i}	93_{i}	93_{-3i}	...	4.5	4.7	12.1	11.1

التقدم الذي تمّ إحرازه منذ عام 2025: مؤشرات مختارة: متابعة

	المشاركة / الإكمال												العامل الجنسائي	
	أ		ب						ج				د	
	معدل الانتقال الصافي للدخول إلى التعليم الابتدائي (٪)		(٪) معدل غير الملتحقين بالمدارس						(٪) معدل الإكمال				نسبة الفتيات إلى الفتيان في معدل إكمال التعليم الثانوي (الفتيات ÷ الفتيان)	
			الابتدائي		الإعدادي		الثانوي		الابتدائي		الإعدادي			
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	2.2.4		4.1.4						2.1.4					
جنوب الصحراء الكبرى														
أنغولا	68+1i	...	28	24	24	36	39	54	53	62	33	38	17	19	5.5-	4.6-
بنين	85+1	...	20	13	29	38	51	64	59	69	29	40	14	20	11.6-	13.9-
بوتسوانا	31-1	51-1	12	11	8	13	16	26	96	98	89	96	52	63	7.8	11.9
بوركينا فاسو	9	19	33	36	44	47	71	63	48	68	20	41	8	15	5.1-	9.1-
بوروندي	31	46-3	15	7	31	32	57	61	44	57	20	31	7	9	1.5-	0.5
كابو فيردي	79	86-3	6	9	10	13	23	23	...	...	...	...	...	...	...	...
الكاميرون	51	40	18	9	30	47	52	67	73	78	40	47	16	21	2.8-	0.2-
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	39	44	46	50	75	66	30	32	15	17	8	9	4.6-	3.5-
تشاد	8	18	45	23	49	57	63	72	28	34	15	18	6	6	6.1-	4.8-
جزر القمر	53-1	37-2	19	18	30	22	47	34	74	84	47	61	25	34	6.6	15.2
الكونغو	...	4	21	13	29	32	61	59	80	90	44	60	23	31	7.4-	6.7-
ساحل العاج	16	20	27	22	46	32	67	41	51	76	27	40	12	16	5.2-	7.9-
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	21-3	23	17	15	14	29	27	54	60	44	49	19	22	4.6-	1.6-
جيبوتي	...	...	38	33	51	42	69	53	82	88	55	64	26	33	3.8-	6.4
يساوي. غينيا	33	...	57	52	57	57	70	72	67	72	28	32	7	8	6.1-	5.1-
إريتريا	24	35-1	42	45	37	44	46	51	...	...	...	...	...	...	...	...
إيسواتيني	...	...	8	8	7	13	19	24	69	80	56	81	41	55	3.1	3.2
أثيوبيا	35	42-2	24	17	39	42	64	64	48	61	23	30	12	15	1.2	4.3
الجابون	...	...	4	5	4	3	10	6	67	74	39	46	18	22	4.2	8.8
غامبيا	48i	53-2	26	16	33	17	53	31	64	72	47	56	27	32	3-	3.3
غانا	81-2	85-2	14	10	15	12	40	34	72	78	55	64	30	44	3.1-	2.4-
غينيا	37	49-2	34	19	47	46	63	64	46	59	31	41	19	24	12.9-	11.4-
غينيا بيساو	...	...	38	37	29	37	39	50	22	27	12	14	9	11	4.9-	4.3-
كينيا	...	...	15	14	8	11	23	18	74	86	59	61	34	37	2.1-	2.7
ليسوتو	40	32-3	7	10	15	15	37	43	66	83	31	38	20	24	6.1	7.8
ليبيريا	80i	66-1	16	26	21	23	29	24	29	29	20	22	12	14	2.7-	1.1-
مدغشقر	34-1	66	9	18	21	37	55	66	47	53	25	28	11	14	-	0.7
ملاوي	...	...	10	13	24	24	51	56	44	50	20	27	13	15	2.5-	1.5
مالي	42	30	40	28	52	56	69	75	46	57	23	28	10	12	6.7-	5.8-
موريتانيا	...	...	33	33	41	31	61	52	44	51	35	41	15	22	7-	4.3-
موريشيوس	90i	81i	0.5	0.3	4	2	16	14	100	100	88	93	48	59	8.6	12.2
موزمبيق	...	...	13	5	39	31	64	64	38	52	11	14	4	5	2.6-	2.6-
ناميبيا	75-2	77-1	2	1	7	1	27	7	80	85	49	55	32	36	6.1	9
النيجر	23i+1	23i	44	43	71	72	89	85	43	73	14	34	3	5	2.8-	3.2-
نيجيريا	...	...	27	23	26	25	40	37	78	81	67	73	59	64	13.9-	14.6-
رواندا	44i+1	69i	6	5	16	13	52	40	44	67	22	33	13	21	0.4-	2.4
سان تومي وبرينسيبي	55	73-2	8	5	13	5	29	14	83	90	68	87	33	53	3.4	9
السنغال	18	21	39	28	38	32	52	53	50	55	24	32	9	11	2.5-	0.4
سيشيل	99i+1	94i	0.1	-	0.5	0.2	23	11	...	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	34	59	25	12	33	17	56	38	60	67	38	45	13	14	6.2-	5-
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	26	28	20	22	8	9	10.7-	11.2-
جنوب أفريقيا	70	69-1	6	13	8	8	25	20	97	98	86	90	46	51	7	10.3
جنوب السودان	20i	...	64	58	58	50	58	53	7	8	10	13	2	2	1.2-	1.3-
توغو	...	...	22	3	30	23	54	54	72	85	34	46	14	21	8.1-	9.9-
أوغندا	...	...	12	15	26	33	62	75	38	35	26	28	16	17	1.7-	1.7
جمهورية تنزانيا المتحدة	43	63	17	15	46	40	78	79	77	75	29	33	10	11	2.6-	2-
زامبيا	...	...	17	11	20	19	36	49	70	69	45	47	25	29	4.8-	3.4-
زيمبابوي	49	57-1	7	4	26	12	61	42	85	87	69	74	8	8	3.1-	3.4-

رمز البلد	التمويل				المعلمون						الرقمي		التعلم							
	ط		ح		ز						و		هـ							
	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي (٪)		الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من GDP (٪)		المعلمون المدربون (٪)						الممارس التقنية التي تمتلك الإنترنت من أجل الأغراض التعليمية (٪)		الحد الأدنى من الكفاءة (٪)							
					التعليم الثانوية		التعليم الإعدادية		التعليم الابتدائية		التعليم الثانوية		نهاية المرحلة الإعدادية				نهاية المرحلة الابتدائية			
													الرياضيات		القراءة		الرياضيات		القراءة	
	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015
	2.a.1				1.c.4						1.a.4		1.1.4							
AGO	6.4+1	8.9	2.3-1	3.1	89-2	47	94-2	54	93-2	...	...	26+1	...	...	...	...	...	...	...	...
BEN	19	17.5	3.4-1	3.2	...	...	...	...	75-2	69	5-1	...	...	...	...	...	...	11-1	...	23-1
BWA	21.5-3	23.1	8.1-3	8.4	99-1	...	100-1	...	100-1	99-2	97-1	...	...	...	...	...	...	37-2	...	68-2
BFA	20.3	18	5.3-1	3.7	63	...	66	...	91	85	2	3+1	...	...	...	...	...	22-1	...	21-1
BDI	15.7	27.5i	4.8-1	7.1	...	100	...	100	...	100	...	7+1	...	...	...	...	...	40-1	...	7-1
CPV	13.4+1	16.7	4.7-1	4.8	96-2	100-1	95-2	77-1	93-2	96-1	100-2	100+1	...	...	...	...	...	...	...	...
CMR	13.1	13.2i	2.6-1	2.7i	59	57	62	50	82-1	...	34	29+1i	...	...	...	...	...	12-1	...	24-1
CAF	10	8.4	2.1-1	1.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TCD	16.5	12.5-2	2.5-1	2.3	60	49+1	62	38	64	65-2	5	...	...	...	...	...	...	3-1	...	3-1
COM	10.5-1	13.4	2.4-1	2.5	...	...	...	...	75	40-1	25-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
COG	14.7	8.0i	3.0-1	3.1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6-1	...	17-1
CIV	15.9	21.2i	3.4	3.5i	...	...	...	...	100	100	...	...	...	...	...	...	...	3-1	...	22-1
COD	...	15.7	3.0-1	2.2	...	...	...	...	13	95-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DJI	...	8.6i	...	3.6i	81	100	71	100	66	100	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GNQ	...	...	...	...	...	...	...	11	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ERI	...	...	...	...	...	80-2	...	86-2	77-1	71-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SWZ	16.6-1	16.4	6.3	5.4	...	...	...	...	...	82	23	69+1	...	...	...	...	...	37-2	...	84-2
ETH	23.0-1	23.7	3.7-1	5.2	...	100	...	...	...	95-1	23-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GAB	13.6	11.6	2.2-1	2.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GMB	17.5	12.4	2.7	2.2	80-2	94	69-2	90	88-2	86	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GHA	12	23.8i	2.9-1	3.7	81-2	83	77-2	70	66-2	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GIN	10	11.6	2.0-1	2.5	...	...	...	...	69-2	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GNB	...	16.2-2	...	2.0-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KEN	17.9-3	...	4	4.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	...	26	...
LSO	10.4+1	13.9	6.7	7.6	...	...	...	...	100	79	...	...	...	...	...	...	20	10-2	11	48-2
LBR	7.4-2	6.8-1i	2.3-1	2.1	83-3	60	82-3	62	62-1	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MDG	18.0-4	17.0i	3.1-1	2.7	...	17-1	...	22-1	...	15	...	...	...	...	...	...	...	5	...	4
MWI	...	21.8	...	3.4	...	...	...	...	...	91-2	...	...	...	...	...	...	...	4-2	...	15-2
MLI	19.1	18.2	4.0-1	3.8	37	...	44	...	37	...	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MRT	10.2+1	12.8	2.6	2.8	...	76-1	...	100	...	91-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MUS	12.2-1	16.5	4.6	4.8	...	...	...	...	100	100	100	99	...	...	...	...	...	59-2	...	75-2
MOZ	18.8-2	19.9	6.2-1	6	...	95-2	...	85-2	99-1	93	...	...	...	...	...	...	...	15-2	...	36-2
NAM	25	22.6	9	9.9	...	...	...	...	96-1	87	...	...	...	...	...	...	...	17-2	...	61-2
NER	12.8	18.5	4.1-1	4.5	53	15	22	...	98	56	17	...	...	...	...	...	...	1-1	...	2-1
NGA	4.4	9.3	0.3-1	0.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RWA	14.8	12.5i	4.9	3.6i	62	...	87	...	68	94	85	28i	...	...	...	...	...	...	...	...
STP	18.3	11.3	5.2-1	4.7	...	...	...	20+1i	...	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SEN	22.5	23.8	6.0-1	5.5	71-1	...	75-1	...	74	68	74-1	...	...	...	...	...	...	29-1	...	35-1
SYC	6.7-3	12.6	4.7-1	4.9	...	...	...	...	80	84	100	100+1	...	...	...	...	...	52-2	...	80-2
SLE	29.4-1	15.1-1	6.8	2.7-1	...	73	81-2	69	66	54	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SOM	4.2-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ZAF	18.6-1	18.9	6.1	5.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30-2	...	57-2
SSD	...	3.3	...	1.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TGO	11.6+1	16.2	3.8-1	3.7	28-2	...	38-2	...	80	73	22	...	...	...	...	...	...	20-1	...	16-1
UGA	8.6	13.2i	2.6	2.3i	...	...	...	...	...	71	...	...	...	...	...	...	...	21-2	...	50-2
TZA	13.4+1	17.6	3.3	4.2	...	...	...	...	...	99+1	...	...	...	...	...	...	...	8-2	...	61-2
ZMB	15.4+1	16.7	3.6-1	4.6	...	...	...	...	...	86	...	23+1	...	...	...	...	16	4+1	10	2+1
ZWE	15.7-3	29.5	...	6.1-1	...	...	...	...	98-1	94	71-3	61	...	...	...	...	...	23-2	...	45-2

التقدم الذي تمّ إحرازه منذ عام 2025: مؤشرات مختارة: متابعة

	المشاركة / الإكمال														العامل الجنساني	
	أ		ب						ج						د	
	معدل الانتقال الصافي للمعدل قبل سنة واحدة من الدخول إلى التعليم الابتدائي (٪)		(٪) معدل غير الملتحقين بالمدارس						(٪) معدل الإكمال						الفجوة الجنسانية في معدل إكمال التعليم الثانوي (إناث ÷ ذكور)	
			الابتدائي		الإعدادي		الثانوي		الابتدائي		الإعدادي		الثانوي			
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	2.2.4		4.1.4						2.1.4							
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023
شمال أفريقيا وغرب آسيا																
الجزائر	...	68	1	1	4	5	24	18	94	96	62	71	37	48	20.8	29.2
أرمينيا	48	78	10	8	12	11	28	15	99	99	98	98	89	90	5.2	5.2
أذربيجان	28_{i}	96_{i}	2	9	8	5	5	0.5	98	98	93	94	89	95	5.5-	3.7-
البحرين	81	77	5	14	8	5	13	10	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	95_{i}	99_{-1i}	0.2	0.1	1	0.2	7	2	99	99	95	94	91	93	5.5	5.3
مصر	37_{-1}	33_{-2}	3	2	10	1	30	8	93	96	82	87	80	87	2.7	4.9
جورجيا	...	...	0.1	0.1	1	-	8	0.3	99	100	98	99	91	93	2.2	1.8
العراق	...	...	13	12	35	10	55	28	72	78	41	49	30	51	1.9	5.4-
إسرائيل	97_{i}	97_{-1i}	-	-	-	-	-	-	100	100	99	99	92	95	6.2	6.1
الأردن	...	67_{i}	25	16	34	19	44	36	98	99	91	92	62	60	12.4	16.5
الكويت	80_{-1}	44_{-2}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لبنان	73	82	31	23	41	28	59	53	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيا	...	...	44	35	55	40	66	51	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	50_{i}	83	6	2	13	4	32	20	74	82	42	46	23	26	1.2-	0.7
عُمان	74_{i}	82	6	1	2	8	10	30	...	...	...	...	...	...	...	...
قطر	94_{i}	77_{-1i}	9	1	11	7	33	30	99	99	95	97	84	86	2.3	4.4
المملكة العربية السعودية	37_{i}	55_{-1i}	8	12	3	10	6	14	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة فلسطين	66	70	5	8	10	6	37	22	99	100	96	98	79	83	13.1	12
السودان	...	...	41	40	34	37	49	48	71	76	40	41	29	33	2-	1.7-
الجمهورية العربية السورية	33_{-2}	47	2	11	17	21	58	58	97	98	46	51	33	36	5.9	9.5
تونس	...	...	1	3	6	5	30	18	92	96	84	92	52	58	11.8	15.6
تركيا	72_{i}	99_{-1i}	2	2	1	0.5	12	3	96	98	91	97	58	70	1.2	6.2
الإمارات العربية المتحدة	98_{i}	100_{i}	5	1	10	1	28	3	...	...	...	...	...	...	...	...
اليمن	4_{+1}	...	19	21	31	27	56	50	65	73	48	57	31	38	11.5-	6.5-
وسط وجنوب آسيا																
أفغانستان	...	...	41	53	50	67	67	79	55	71	41	54	29	37	22.7-	21.8-
بنغلاديش	20_{-1}	...	17	5	18	3	47	26	79	88	59	71	25	35	6.2-	1.5
بوتان	56_{-1}	...	7	4	14	9	28	19	78	91	70	86	59	73	1.8-	7.4
الهند	94_{-1}	...	10	4	13	12	42	42	91	96	81	89	49	63	7.5-	3.4-
جمهورية الهند الإسلامية	59_{-3}	48	2	1	4	1	16	9	94	96	85	91	64	73	8.5	13.7
كازاخستان	94	80	0.1	0.2	0.2	0.1	4	1	100	100	100	100	97	99	0.5	0.1
قيرغيزستان	84_{-1}	66	3	2	6	2	26	15	99	99	98	98	94	97	0.7	0.5
جزر المالديف	90	83	3	3	16	12	44	37	98	99	87	97	27	38	6.6	16.4
نيبال	84	76	27	8	10	6	33	34	73	88	62	79	32	49	5.8-	1.9-
باكستان	12_{-1}	...	29	20	28	19	44	41	51	56	44	50	22	26	0.5	5
سريلانكا	52_{-1}	61	1	0.3	2	1	27	7	...	...	...	...	...	...	...	...
طاجيكستان	11	...	6	15	2	6	22	13	99	99	94	98	70	78	18.8-	14.5-
تركمانستان	...	...	3	1	14	3	71	25	100	100	100	100	94	95	3.2	3.1
أوزبكستان	29	66_{-1}	2	0.4	3	1	12	21	100	100	98	98	92	99	2.1-	0.2

رمز البلد	التمويل				المعلمون						الرقمي		التعلم							
	ط		ح		ز						و		هـ							
	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي (٪)		الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من GDP (٪)		المعلمون المدربون (٪)						المدارس الثانوية التي تمتلك إنترنت من أجل الأغراض التربوية (٪)		الحد الأدنى من الكفاءة (٪)							
					الثانوية		الإعدادية		الابتدائية		الثانوية		نهاية المرحلة الإعدادية				نهاية المرحلة الابتدائية			
													الرياضيات		القراءة		الرياضيات		القراءة	
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023
	2.a.1				1.c.4						1.a.4		1.1.4							
DZA	16.1	14.4_{+1}	6.2	5.6	...	...	...	...	100	92	...	85	...	19	...	21	...	...	...	...
ARM	8.7_{-2}	9.7_{-1}	2.8	0.2	...	86	...	84	...	84	...	100	...	50	...	...	...	55	...	...
AZE	8.3	10.8_{-2}	3	3.6	99	98	...	100	92_{+1}	99	99	88	62_{+1}	38_{-1}	...	31_{-1}	...	...	...	67_{-2}	81_{+1}
BHR	7.3	9.3_{-1}	2.7_{-1}	2.7	82	100	84	100	83	100	82	100	100_{+1}	...	39	...	...	...	40	71_{-2}	69_{+1}
CYP	13.9	12.7_{-2}	5.2_{-2}	6.3	...	100_{-2}	...	100_{-2}	...	100_{-2}	...	...	...	47_{-1}	57	39_{-1}	64	...	74	92_{-2}	...
EGY	12	...	...	3.9	65_{+1}	83_{-2}	86_{-2}	69_{+1}	87_{-2}	74_{+1}	47_{+1}	59_{-2}	...	...	21	...	...	...	...	45_{-2}	...
GEO	14.1	12.2_{-1}	3.2	3.7	...	...	...	...	...	...	100_{+1}	100	34_{-1}	43	33_{-1}	48	...	47	87_{-2}	86_{+1}
IRQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ISR	18.1	17.5_{-1}	5.8	6.5_{-1}	...	...	...	...	...	...	85_{+1}	99_{-3}	63_{-1}	68	70_{-1}	73	...	...	88_{-2}	91_{+1}
JOR	12.2_{+1}	9.7_{-1}	3.5_{+1}	3.2_{-1}	100_{-1}	100	100_{-1}	100	100_{-1}	100	...	100	17_{-1}	32	20_{-1}	54	...	...	47_{-2}	...
KWT	11.3_{+1}	12.6	6.0_{+1}	5	79	100_{-2}	...	100_{-2}	...	100_{-2}	...	100_{-2}	...	18	...	...	...	12	...	...
LBN	7.1_{+1}	9.9_{-3}	2.1_{+1}	1.7_{-3}	...	45	...	40	...	41	...	96	...	35	...	30	...	...	...	...
LBY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAR	22.2	23.3_{+1}	5.1	6	100	...	100	...	100	100	...	77	18_{-1}	...	19_{-1}	...	...	16	41_{-2}	33_{+1}
OMN	11.1_{-2}	14.2_{-1}	4.4_{-2}	4.2_{-1}	...	93_{i}	...	100_{i}	...	100_{i}	...	100	100_{+1}	...	23	...	...	32	62_{-2}	59_{+1}
PSE	12.7_{-1}	9.3_{-3}	3.6_{-1}	3.2_{-3}	100	100	100	100	100	100	100	100	100_{+1}	44_{-1}	36	53_{-1}	48	...	36	80_{-2}	66_{+1}
QAT	...	...	5.1	...	100_{-1}	100	100_{-1}	100	100_{-1}	100	100_{-1}	100_{-1}	100_{+1}	30_{-1}	...	37_{-1}	...	...	16	71_{-2}	63_{+1}
SAU	...	...	5.4_{-2}	4.7	100	100	100	100	100	100	90_{+1}	99	...	20_{-1}	...	23_{-1}	...	...	...	...	...
SDN	...	...	...	...	...	66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SYR	...	...	...	...	44	92_{-2}	...	...	43	...	...	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUN	22.7	17.8_{+1}	6.7	6.2	100_{-1}	...	100_{-1}	...	100	100	...	99	...	25	...	28	...	...	...	...	...
TUR	11.8	8.8_{-1}	2.6_{-1}	4.3	...	...	...	...	...	...	100	100_{-1}	61_{-1}	42	71_{-1}	60	...	57	86_{-2}	...
ARE	...	14.8_{-2}	3.9_{-2}	...	100_{+1}	100	100	100	100	100	100_{+1}	100	51_{-1}	46	52_{-1}	60	...	42	75_{-2}	68_{+1}
YEM	...	...	...	...	95_{-2}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AFG	7.3	...	3.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BGD	12	11.6_{+1}	1.9	1.8	48	63	59_{+1}	68	60_{-2}	77	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BTN	19.9	17.2_{+1}	5.8	5.8	100	97_{-1}	100	100_{-1}	100	100_{-1}	97	99_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IND	16.3	14.2_{-1}	4.1_{-1}	4.1	...	92	...	92	77_{+1}	95	...	76	40_{+1}	...	...	...	...	...	...	...	...
IRN	18.6	18.8_{-1}	2.9	2.6	100	...	100_{-1}	...	100	...	100	...	...	...	34	...	...	...	33	59_{-2}	66_{+1}
KAZ	16.8	24.1_{-2}	4.5_{-1}	3.3	...	...	...	...	...	100	100	100	...	50_{-1}	...	36_{-1}	59	...	80	91_{-2}	98_{+1}
KGZ	19.1	21.0_{-1}	6.8	7	...	...	...	...	...	96	93	91	48_{+1}	...	...	...	...	...	...	...	...
MDV	12.9	10.7_{+1}	5.2	4.6	94_{-1}	99	98_{-1}	93	87_{-1}	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NPL	...	12.8_{-2}	3.3	3.7	83_{i}	91	96	81	98	94	77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PAK	13.2	8.3	2.4	1.9	...	77_{-1}	58_{-1}	61	80_{-1}	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LKA	11	7.2_{+1}	2.1	1.8	77_{+1i}	78_{-1}	83_{-1}	86	87_{-1}	86	63_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TJK	...	21.4_{-1}	5	5.8	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TKM	...	20.4	...	2.7	...	...	...	...	100_{-2}	...	34_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UZB	24.5	21.4_{-2}	5.5	5.5	100_{+1}	100	100	75	100	...	95	...	19_{-1}	...	14_{-1}	...	...	...	70_{-2}	...	...

التقدم الذي تمّ إحرازه منذ عام 2025: مؤشرات مختارة: متابعة

	المشاركة / الإكمال												العامل الجنساني	
	أ		ب						ج				د	
	معدل الانتحاق الصافي للمعدّل قبل سنة واحدة من الدخول الى التعليم الابتدائي (٪)		(٪) معدل غير الملتحقين بالمدارس						(٪) معدل الإكمال				الفجوة الجنسانية في معدل إكمال التعليم الثانوي (الإناث - الذكور)	
			الابتدائي		الإعدادي		الثانوي		الابتدائي		الإعدادي			
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	2.2.4		4.1.4						2.1.4					
شرق وجنوب شرق آسيا														
بروناي دار السلام	92	73	-	-	0.2	0.1	19	20	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	44_{i}	67	8	25	19	31	59	49	69	81	37	57	0.2	2.8
الصين	...	...	3	5	3	7	16	12	97	99	90	94	18	18
الصين، هونغ كونغ	99_{+1i}	100	0.4	10	0.2	4	5	8	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	...	91	5	3	10	9	33	42	97	99	84	90	55	41
اليابان	98_{i}	97_{-2i}	0.1	0.2	0.2	0.3	1	1	100	100	...	...	...	...
لاوس الديمقراطية الشعبية	56	90	10	7	19	30	46	49	62	68	45	50	27	31
ماكاو، الصين	99_{i}	84_{i}	9	9	6	8	13	7	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	88_{+1}	86	3	1	11	4	39	39	99	100	96	98	50	61
منغوليا	83	90	6	3	2	6	7	29	99	100	95	99	78	92
ميانمار	...	...	8	10	31	14	55	21	76	87	48	56	20	23
الفلبين	81	72	4	5	9	9	20	19	90	96	71	81	69	72
جمهورية كوريا	93_{i}	97_{-1i}	1	1	1	1	2	5	100	100	100	100	99	99
سنغافورة	...	99_{-1i}	2	2	1	3	1	3	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	97	2	1	5	6	15	13	98	100	86	90	58	68
تيمور الشرقية	74	60_{-3}	7	7	13	6	28	17	71	80	56	65	50	55
فيتنام	97_{-1i}	97_{-1i}	1	1	7	5	35	25	96	98	83	90	60	53
أوقيانوسيا														
أستراليا	88_{i}	92_{-1i}	1	1	1	1	5	6	99	100	98	99	86	88
جزر كوك	90	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	52_{+1}	93	0.5	0.4	2	1	22	15	98	99	92	95	86	93
كيريباتي	...	99	2	4	9	15	42	24	93	94	77	80	14	20
جزر مارشال	70	91_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميكرونيزيا، جنوب المحيط الهادئ	72_{+1}	58_{-1}	12	16	22	19	36	31	...	...	...	...	...	...
ناورو	96	84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	94_{i}	81_{-1i}	0.1	0.1	1	0.2	5	2	...	...	...	...	...	...
نيوي	66	77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	91_{-1}	86_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	68_{+1}	...	18	21	17	41	38	57	61	65	27	30	13	15
ساموا	28	38	1	2	1	2	12	13	98	98	96	97	53	59
جزر سليمان	62	47	7	7	3	6	28	27	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	90_{+1}	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	75	2	2	6	7	33	27	98	99	83	87	83	86
توفالو	96_{+1}	96	...	...	...	...	...	...	98	98	76	80	47	55
فانواتو	...	72	12	2	10	24	41	56	78	80	40	45	9	11

رمز البلد	التمويل				المعلمون						الرقمي		التعلم							
	ط		ح		ز						و		هـ							
	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي (٪)		الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من GDP (٪)		المعلمون المدربون (٪)						المعلمون الذين تلقوا التدريب المنظم (في الخدمة) على الأقل (٪)		الحد الأدنى من الكفاءة (٪)							
					الثانوية		الإعدادية		الابتدائية				نهاية المرحلة الإعدادية				نهاية المرحلة الابتدائية			
													الرياضيات		القراءة		الرياضيات		القراءة	
	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015
	2.a.1				1.c.4						1.a.4		1.1.4							
BRN	...	10.0$_{-1}$	...	3.4$_{-1}$	92	90	89	92	85	82	...	...	58$_{-1}$	...	58$_{-1}$	...	...	...	...	...
KHM	15.7$_{-2}$	15.3	3	1.7	100$_{-2}$	...	100	100	100	100	60	...	12$_{-1}$	...	8$_{-1}$	...	...	...	...	...
CHN	10.5$_{-1}$	12.3	4.0$_{-1}$	4.2	...	...	...	...	...	...	98	96$_{+1}$	...	...	...	...	...	...	...	...
PRK	14.9$_{-2}$	16.8	3.8	3.3	...	...	...	...	94	96	100	94$_{+1i}$	86$_{-1}$	91	83$_{-1}$	91	...	98	98$_{-2}$	99$_{+1}$
HKG	13.7$_{+1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IDN	13.9$_{-1}$	16.7	1.3	3.6	37	...	37	...	35	...	96	...	18$_{-1}$	31	25$_{-1}$	45	...	18	...	...
JPN	7.5$_{-1}$	8.4	3.2$_{-1}$	3.3	...	...	...	...	...	...	...	...	88$_{-1}$	...	86$_{-1}$	...	...	...	...	...
LAO	9.8	10.5	1.2	2.7	94$_{-1}$	99$_{i}$	94$_{-1}$	99	66	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAC	10.1$_{-1}$	14.7	6.2$_{-1}$	3	95	87	94	87	99	96	100	100$_{+1}$	92$_{-1}$	93	87$_{-1}$	88	...	...	96$_{-2}$	98$_{+1}$
MYS	17.1	21.3	3.6	4.7	87	...	...	...	90	100	97	100$_{+1}$	41$_{-1}$	...	42$_{-1}$	63	...	...	...	...
MNG	10.0$_{-2}$	3.6$_{+1}$	3.7	4.4	...	...	38	...	98	100$_{-1}$	100	89$_{+1}$	49$_{-1}$	...	36$_{-1}$	...	...	...	...	...
MMR	9.8$_{-4}$	8.7	2.0$_{-4}$	2.2	...	95$_{-1}$	...	93$_{-1}$	...	100$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PHL	16.7	15.1	3.6	2.8	100$_{-1}$	100$_{+1}$	100$_{-1}$	100$_{+1}$	100$_{-1}$	100	65$_{-2}$	73	16$_{-1}$	...	24$_{-1}$	...	...	...	...	...
KOR	...	...	4.9$_{-2}$	4.5	100$_{-1}$	100	100$_{-1}$	100	100$_{-1}$	100	100$_{-1}$	100	84$_{-1}$	85	85$_{-1}$	86	...	97	...	...
SGP	10.1$_{-1}$	16.4	2.2	2.9	...	...	...	...	98$_{-1}$	99$_{+1i}$	100$_{-1}$	100$_{+1}$	92$_{-1}$	94	89$_{-1}$	89	...	93	97$_{-2}$	97$_{+1}$
THA	11.2$_{-1}$	17.1	2.5	3.9	100	100	100	100	100	100	100	...	32$_{-1}$	46	35$_{-1}$	50	...	...	...	...
TLS	7.5$_{-2}$	7.5	3.0$_{-2}$	6.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VNM	15.4$_{-1}$	15	2.9$_{-1}$	3.4	100$_{-1}$	...	90	100	83	99	92	...	72$_{-1}$	81	77$_{-1}$	86	...	...	...	...
AUS	13.9$_{-1}$	14.9	5.2$_{-1}$	5.5	...	...	...	...	...	...	100$_{-2}$	100	74$_{-1}$	78	79$_{-1}$	82	...	64	...	...
COK	6.8$_{+1}$	10.2	4.1	3.9	100	...	95	...	100	99	100	100$_{+1}$	...	...	...	...	63$_{-2}$	...	75$_{-2}$	...
FJI	11.6$_{+1}$	17.4	4.2	4.8	93	...	...	...	96	...	90	...	...	...	...	...	66$_{-2}$	...	60$_{-2}$	...
KIR	16.1$_{-1}$	13.7	14.2$_{-2}$	12.1	52	...	77	87$_{-1}$	92	79	100	...	...	...	...	...	53$_{-2}$	...	14$_{-2}$	...
MHL	11.3$_{-1}$	24.7$_{+1}$	7.5$_{-1}$	...	80$_{-1}$	...	68$_{-1}$	...	52$_{-1}$	...	72$_{-2}$	...	...	...	...	...	38$_{-2}$	...	40$_{-2}$	...
FSM	18.6$_{-3}$	24.1	10.5$_{-3}$	13.6	30$_{-2}$	2	32$_{-2}$	6	28$_{-2}$	...	69$_{-1}$	...	...	...	...	...	45$_{-2}$	...	39$_{-2}$	...
NRU	...	10.2	7.8$_{-1}$	6.3	57$_{-1}$	100$_{+1}$	100$_{-1}$	100$_{+1}$	16	100$_{+1}$	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NZL	13.1$_{-1}$	16.6	5.2$_{-1}$	5.7	...	...	...	...	...	...	...	...	71$_{-1}$	78	79$_{-1}$	83	...	59	90$_{-2}$	90$_{+1}$
NIU	7.0$_{+1}$	...	...	...	16	100	100$_{-1}$	100	100$_{-1}$	100	100	100$_{+1}$	...	...	...	...	82$_{-2}$	...	81$_{-2}$	...
PLW	9.5	...	3.4	...	89	...	95	...	94	...	100	...	...	...	...	...	92$_{-2}$	...	94$_{-2}$	...
PNG	3.9$_{-2}$	4.8	1.3$_{-2}$	1.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55$_{-2}$	...	48$_{-2}$	...
WSM	12.9$_{+1}$	14	6.1	4.6	55$_{-3}$	100$_{-1}$	...	...	...	...	62	100$_{+1}$	...	...	...	...	...	...	...	...
SLB	25.9	...	8.3	...	...	63	...	80	...	59	...	15$_{+1}$	...	...	...	...	86$_{-2}$	...	53$_{-2}$	...
TKL	...	...	...	...	92	...	100	75$_{+1}$	44	67$_{+1}$	100	...	...	...	...	...	67$_{-2}$	...	72$_{-2}$	...
TON	9.3$_{+1}$	...	5.1	...	...	...	...	...	93	92	91	...	...	...	...	...	75$_{-2}$	...	20$_{-2}$	...
TUV	10.5	...	12.8	...	28$_{-1}$	35$_{+1}$	29$_{-1}$	52$_{+1}$	65	77$_{+1}$	100	50$_{+1i}$	...	...	...	...	55$_{-2}$	...	32$_{-2}$	...
VUT	20.9	12.7	10.6	5.6	...	...	...	21	100$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

التقدم الذي تمّ إحرازه منذ عام 2025: مؤشرات مختارة: متابعة

	المشاركة / الإكمال												العامل الجنساني	
	أ		ب (٪) معدل غير الملتحقين بالمدارس						ج (٪) معدل الإكمال				د	
	معدل الالتحاق الصافي للمقبل قبل سنة واحدة من الدخول إلى التعليم الابتدائي (٪)		الابتدائي		الإعدادي		الثانوي		الابتدائي		الإعدادي		الثانوي		الفجوة الجنسانية في معدل إكمال التعليم الثانوي (البنات - الذكور)	
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	2.2.4		4.1.4						2.1.4							
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي																
أنغيلا	...	88_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	94_{-1}	...	3	2	6	3	17	16	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	98	95_{-1}	1	0·4	1	1	9	6	96	97	75	76	62	66	12·5	13·7
أروبا	...	...	0·2	0·1	1	0·3	2	1	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر البهاما	37	37	21	32	23	20	28	30	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	99	75	1	11	1	2	2	1	99	99	99	99	94	95	7·5	6·5
بليز	88	53	2	12	11	8	37	27	81	85	37	42	15	17	5·5	7·9
بوليفيا، ب.س.	85_{i}	87_{i}	10	4	10	6	17	18	97	98	88	93	66	75	1-	1·1
البرازيل	86_{i}	90_{-1i}	5	3	4	2	12	9	88	92	79	88	60	71	12·3	8·8
جزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	93_{-2}	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	93_{i}	92_{-1i}	2	1	1	0.3	5	2	98	96	96	97	79	84	5·6	4·5
كولومبيا	87_{-1i}	...	3	2	4	2	15	6	92	95	77	81	68	66	7·2	5·4
كوستاريكا	91_{i}	91_{-1i}	1	1	4	1	12	2	96	99	67	73	51	55	9·3	10·3
كوبا	100	98	3	2	3	5	21	26	99	99	96	96	74	71	5·2	8·8
كوراساو	...	97_{i}	6	18	12	20	20	22	...	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	71	94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	86_{i}	84	7	9	4	12	21	30	90	94	84	90	54	60	14·6	19·1
الاكوادور	98_{i}	94_{-1i}	1	9	3	4	23	20	95	99	85	95	65	75	6·1	7·8
السلفادور	86	80	9	16	9	23	30	46	88	93	65	72	34	35	4·2	7·5
غرينادا	78	49_{-1i}	0.5	0.3	1	-	6	0.2	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	81	86	11	9	28	35	58	67	78	86	48	57	33	39	0.5-	0.9
غيانا	...	83	4	10	13	18	36	33	98	99	86	90	60	69	13·2	14·8
هايتي	...	...	7	8	4	8	24	20	41	49	32	39	15	19	0·2-	2·3
هندوراس	70	65	18	18	34	38	53	59	86	92	58	69	44	51	9.1	9.9
جامايكا	...	93	12	29	15	26	26	22	99	99	96	98	93	95	3	2.2
المكسيك	...	98_{-1i}	1	3	6	10	29	31	97	98	85	89	50	58	3	4.5
مونتسيرات	85	88_{-3}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	81	9	9	7	12	18	36	71	76	45	50	34	38	9.1	11.5
بنما	79	73	8	8	13	16	31	29	94	95	74	78	59	63	11·5	12·7
باراجواي	76_{+1}	77	15	19	16	26	33	37	91	94	73	81	61	67	5·7	8·2
بيرو	98	100	3	1	4	1	16	6	95	98	85	93	77	86	0.6-	0.3
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	95	48	1	1	9	7	21	21	99	100	95	98	84	92	16.4	13
سانت فنسنت/جزر غرينادين	96	58_{-1}	0.4	0.3	4	3	23	19	...	...	...	...	...	...	...	...
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	90	50	11	14	17	24	43	62	85	87	55	58	28	32	12·4	14·8
ترينيداد وتوباغو	...	32	6	16	7	20	18	33	97	98	93	95	84	84	9·5	11
جزر تركس وكايكوس	91_{-1}	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	100_{i}	98_{-1i}	1	1	3	2	17	6	98	98	70	71	40	43	9.9	10.6
فنزويلا، ب.ر.	93	...	3	1	9	2	26	14	87	88	81	85	40	44	16.4	18.9

رمز البلد	التمويل				المعلمون						الرقمي		التعلم							
	ط		ح		ز						و		هـ							
	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي (٪)		الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من GDP (٪)		المعلمون المدربون (٪)						المدارس الثانوية التي تمتلك إمكانية الاتصال بالإنترنت لأغراض التعليم (٪)		الحد الأدنى من الكفاءة (٪)							
					الثانوية		الإعدادية		الابتدائية		الثانوية		نهاية المرحلة الإعدادية				نهاية المرحلة الابتدائية			
													الرياضيات		القراءة		الرياضيات		القراءة	
	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015
	2.a.1				1.c.4						1.a.4		1.1.4							
AIA	10.1$_{-1}$	12.5	3.5$_{-2}$	3	...	...	...	...	...	75	100$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ATG	9.8	7.6	3.6$_{-1}$	2.1	...	...	...	...	...	65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARG	12.7$_{-1}$	14	4.8$_{-1}$	5.8	...	...	...	...	...	...	70$_{-1}$	58	27$_{-1}$	...	45$_{-1}$	...	...	21$_{-2}$	...	32$_{-2}$
ABW	19.4$_{-4}$	23.2	4.4$_{-4}$	5.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BHS	11.6	12.4	2.8$_{-1}$	2.3	91	86	91	83	92	90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRB	12.5	17.8	4	5.2	51	52	51	52	75	66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BLZ	18.5	21.6	4.3	5.4	68	40	75	50	89	68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BOL	23.1$_{-2}$	18.3	7.6$_{-1}$	8.1	...	...	...	...	90	85	...	22$_{-2}$	...	...	...	...	...	...	...	...
BRA	12.8$_{-2}$	12.7	5.5$_{-2}$	6.2	86$_{-2}$	...	78$_{-2}$	...	93$_{-2}$	...	...	...	27$_{-1}$	30	50$_{-1}$	49	...	17$_{-2}$	...	37$_{-2}$
VGB	10.9$_{+1}$	13.3	2.5$_{-1}$	4.7	...	...	...	...	50$_{-1}$	92	100$_{-1}$	100$_{+1}$	...	...	...	...	...	...	...	...
CYM	15.0$_{-4}$	...	1.5$_{-1}$	...	99	...	98	...	98	88$_{-2}$	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CHL	14.9$_{-2}$	19.6	5.0$_{-2}$	4.9	...	...	...	...	...	...	...	...	44$_{-1}$	28	66$_{-1}$	72	...	44$_{-2}$	...	58$_{-2}$
COL	...	...	...	...	98$_{-1}$	98	98$_{-1}$	97	98$_{-1}$	94	84$_{-1}$	83$_{+1}$	29$_{-1}$	34	49$_{-1}$	57	...	15$_{-2}$	...	39$_{-2}$
CRI	31.2$_{-2}$	23.4	6.2$_{-2}$	6.9	97$_{-3}$	96	97$_{-3}$	97	94$_{-3}$	94	83$_{-3}$	51$_{+1}$	28$_{-1}$	38	53$_{-1}$	60	...	21$_{-2}$	...	50$_{-2}$
CUB	17.0$_{-1}$	15.3	9.4$_{-2}$	9	100	100	100	100	100	100	66	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CUW	12.4$_{-1}$	19.5	...	5.1$_{-2}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DMA	7.1$_{+1}$	10.2	4.7	3.4	...	46$_{-1}$	...	46$_{-1}$	66	64	100	93$_{+1}$	...	...	...	...	...	...	...	...
DOM	21.9$_{+1}$	21.5$_{-1}$	3.9$_{-1}$	3.6	100$_{-2}$	79	100$_{-2}$	88	100$_{-2}$	87	73	...	8$_{-1}$	9	25$_{-1}$	28	...	2$_{-2}$	...	8$_{-2}$
ECU	9.7	11.6	3.9	5.1	75	...	80	...	90	...	79	76$_{+1}$	...	...	...	...	...	14$_{-2}$	...	24$_{-2}$
SLV	12.0$_{-2}$	17.2	3.2	3.9	93	90	97	93	98	96	...	...	11$_{-1}$	...	28$_{-1}$	...	...	...	...	...
GRD	14.5$_{+1}$	9.9	3.9$_{-1}$	4.2	...	42	...	42	60$_{-1}$	64	100$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GTM	18.9$_{-1}$	20.4	3.2	3	...	...	...	...	...	...	...	59$_{+1}$	13$_{-1}$	...	32$_{-1}$	...	...	9$_{-2}$	...	19$_{-2}$
GUY	...	17.9	...	3.9	...	...	...	...	66	77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HTI	10.3$_{+1}$	14.6	1.3$_{-1}$	1.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HND	15.4	24.6	4	6.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7$_{-2}$	...	16$_{-2}$
JAM	16.9$_{-1}$	20.1	5.7	5.5	...	...	...	...	95	93	56	100$_{+1}$	26$_{-1}$	...	50$_{-1}$	...	...	...	...	...
MEX	15.9$_{-2}$	19	4.2$_{-2}$	5.1	...	...	...	...	91$_{-2}$	84	53$_{-2}$	51$_{+1}$	34$_{-1}$	43	53$_{-1}$	58	...	45$_{-2}$	...	43$_{-2}$
MSR	7.7$_{+1}$	5.5	7.6$_{-1}$	6	...	...	...	...	...	72$_{-1}$	...	100$_{+1}$	...	...	...	...	...	...	...	...
NIC	17.7	22.3$_{i}$	3.8$_{-1}$	4.1$_{i}$	...	...	...	...	59	...	18$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	3$_{-2}$	...	15$_{-2}$
PAN	11.9	15.2	3.4$_{-1}$	3.4	...	98$_{-1}$	...	94	...	99	39	...	16$_{-1}$	...	42$_{-1}$	...	...	4$_{-2}$	...	21$_{-2}$
PRY	22	18.2$_{+1}$	3.4	3.3	...	...	...	...	...	...	...	28$_{+1}$	15$_{-1}$	...	34$_{-1}$	...	...	6$_{-2}$	...	16$_{-2}$
PER	19.2$_{+1}$	17.6	4.2	4	...	...	...	...	13	...	80	71$_{+1}$	34$_{-1}$	...	50$_{-1}$	...	...	23$_{-2}$	...	31$_{-2}$
KNA	10.2$_{+1}$	8.8	3.6$_{-1}$	2.5	...	...	...	...	68$_{-2}$	72	100$_{-2}$	100$_{+1}$	...	...	...	...	...	...	...	...
LCA	16.3$_{-1}$	16.5	3.7$_{-1}$	3.9	66	...	70	...	77	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VCT	12.6$_{+1}$	17.2	7.2$_{-1}$	5	...	...	...	...	79	84	...	100$_{+1}$	...	...	...	...	...	...	...	...
SXM	23	...	4.2$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SUR	8.6$_{+1}$	11.4	2.9	5.5	...	50	82$_{-2}$	84	100	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TTO	8.9$_{+1}$	12.3	2.9$_{-1}$	4.5	...	...	...	...	81	...	...	...	...	48	...	58	...	...	...	80$_{+1}$
TCA	9.3	12.8	3.1	3	...	...	...	...	80	89$_{-1}$	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
URY	15.4	14.7	4.5$_{-1}$	4.2	...	...	...	...	100$_{-1}$	100	100$_{-1}$	100	43$_{-1}$	48	59$_{-1}$	61	...	38$_{-2}$	...	44$_{-2}$
VEN	-	...	...	...	88	...	88	...	88	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

التقدم الذي تمّ إحرازه منذ عام 2025: مؤشرات مختارة: متابعة

	المشاركة / الإكمال														العامل الجنساني	
	أ		ب						ج						د	
	معدل الانتقال الصافي للمعدل قبل سنة واحدة من الدخول إلى التعليم الابتدائي (٪)		(٪) معدل غير الملتحقين بالمدارس						(٪) معدل الإكمال						الفجوة الجنسانية في معدل إكمال التعليم الثانوي (الإناث - الذكور)	
			الابتدائي		الإعدادي		الثانوي		الابتدائي		الإعدادي		الثانوي			
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	2.2.4		4.1.4						2.1.4							
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023
أوروبا وأمريكا الشمالية																
ألبانيا	86_{i}	94_{i}	2	10	3	3	11	9	98	97	96	97	75	87	2.6	4.8
أندورا	89	94	11	7	4	15	21	9	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	97_{i}	97_{-1i}	1	1	1	1	7	6	100	100	98	99	85	86	3.4	5.7
بيلاروسيا	97	98	2	4	0.2	0.4	2	1	100	100	99	99	90	93	3.4	2.1
بلجيكا	98_{i}	99_{-1i}	1	1	1	1	1	2	99	99	91	87	83	86	8.1	8.1
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	18_{+1}	32	10	10	3	13	23	27	100	100	99	98	60	65	9.2	11.3
بلغاريا	94_{i}	94_{-1i}	2	5	3	5	11	9	99	99	94	94	85	87	0.1	0.8
كندا	...	95_{-1i}	0.1	-	0.3	0.2	11	9	100	100	99	99	86	88	6	6.4
كرواتيا	98_{i}	100_{-1i}	-	-	-	-	9	6	100	100	99	96	96	98	0.7	0.5
التشيك	91_{i}	94_{-1i}	2	1	0.3	1	4	4	100	100	96	96	90	90	1.3	1.8
الدنمارك	99_{i}	98_{-1i}	0.3	0.2	1	1	9	6	100	100	100	100	75	76	10.3	11.1
إستونيا	93_{i}	94_{-1i}	2	2	1	2	6	7	99	100	97	97	84	85	7.6	8.5
فنلندا	98_{i}	96_{-1i}	1	2	1	2	4	3	100	100	100	100	88	89	2.6	2.7
فرنسا	100_{i}	100_{-1i}	1	0.1	2	0.2	5	2	99	100	98	98	84	87	4.1	5.1
ألمانيا	98_{i}	96_{-1i}	1	1	1	1	10	10	100	100	92	92	80	82	3.9	5.3
اليونان	96_{i}	100_{-1i}	2	0.1	3	1	7	3	99	99	96	95	91	95	3.3	3.2
المجر	91_{i}	96_{-1i}	4	4	2	5	9	19	99	99	96	96	84	86	1.5	2.8
أيسلندا	98_{i}	97_{-1i}	1	1	1	1	15	13	97	97	98	97	65	66	12.4	17.1
أيرلندا	97_{i}	93_{-1i}	-	-	-	-	0.4	-	100	100	99	98	92	95	3.5	2.2
إيطاليا	98_{i}	95_{-1i}	1	2	0.4	2	7	5	100	100	99	99	81	86	6.5	4.9
لاتفيا	97_{i}	98_{-1i}	1	1	0.2	0.4	3	1	100	100	98	98	84	86	9.7	9.3
ليختنشتاين	98_{i}	98_{-2i}	1	0.2	6	1	11	5	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	100_{i}	100_{-1i}	-	-	3	0.1	6	1	100	100	99	99	90	91	5.3	5.2
لوكسمبورغ	99_{i}	99_{-1i}	3	1	4	2	16	13	99	99	89	86	78	81	6.5	7.4
مالطا	99_{i}	89_{-1i}	1	7	1	2	13	10	98	98	98	98	74	82	10.6	11.3
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	65_{i}	84_{i}	0.1	0.1	0.2	0.1	3	1	99	99	97	98	84	88	4.2	5.3
هولندا (مملكة)	99_{i}	99_{-1i}	0.2	0.1	0.3	0.3	1	2	100	100	89	89	77	79	9.3	9.2
مقدونيا الشمالية	42_{i}	50_{-1i}	4	3	8	7	30	12	99	99	98	96	77	85	0.6	2.5
النرويج	98_{i}	98_{-1i}	0.3	0.3	1	1	7	5	100	100	100	100	78	81	7.3	7.6
بولندا	96_{-1i}	100_{-1i}	4	1	3	1	4	2	100	100	99	98	91	91	4.8	4.6
البرتغال	97_{i}	100_{-1i}	-	-	0.1	-	1	0.1	99	99	93	89	71	81	11.3	9.1
جمهورية مولدوفا	99_{i}	...	6	0.2	14	1	37	8	99	99	96	95	79	81	6.8	7.1
رومانيا	89_{i}	81_{-1i}	7	14	9	14	19	26	99	99	93	93	79	81	0.9-	1-
الاتحاد الروسي	89_{i}	83_{i}	4	0.3	2	0.3	1	2	100	100	100	99	90	91	2.4	2.8
سان مارينو	...	98_{i}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	96_{i}	87_{-1i}	1	2	1	2	10	14	100	100	99	98	75	82	11.5	10.2
سلوفاكيا	81_{i}	91_{-1i}	6	3	3	4	10	9	100	100	99	99	93	93	0.5	0.2
سلوفينيا	92_{i}	95_{-1i}	2	1	2	1	3	1	99	100	99	99	91	93	4.9	4.9
إسبانيا	98_{i}	97_{-1i}	1	2	1	3	5	7	98	99	92	95	70	74	11.5	12.5
السويد	98_{i}	99_{-1i}	0.3	0.2	0.4	0.4	2	1	100	100	99	99	88	89	2.3	3.3
سويسرا	98_{i}	98_{-1i}	0.2	0.1	2	1	18	16	100	100	98	99	92	93	1.6	2.4
أوكرانيا	69_{i}	76_{-2i}	3	2	1	1	3	2	100	100	99	99	95	97	2.6	2
المملكة المتحدة	99_{-1i}	...	2	3	1	1	2	5	100	100	100	100	88	90	3.2	3.2
الولايات المتحدة	91_{i}	87_{-1i}	3	3	2	2	7	4	100	100	99	99	92	94	2.8	2.5

	التعلم								الرقمي		المعلمون						التمويل			
	هـ الحد الأدنى من الكفاءة (٪)								و		ز المعلمون المدربون (٪)						ح		ط	
	نهاية المرحلة الابتدائية				نهاية المرحلة الإعدادية				الممارس الثانوية التي تمتلك الإنترنت من أجل الأغراض التعليمية (٪)		الابتدائية		الإعدادية		الثانوية		الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من GDP (٪)		الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي (٪)	
	القراءة		الرياضيات		القراءة		الرياضيات													
رمز البلد	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023
	1.1.4								1.a.4		1.c.4						2.a.1			
ALB	...	92_{-2}	...	...	50	26_{-1}	47	26_{-1}	...	67_{-2}	...	62_{-2}	...	71_{-2}	...	61_{-2}	...	2.7_{-1}	10.4	9.8_{-2}
AND	...	...	...	...	...	...	...	...	100_{+1}	100	100	100	...	...	...	...	3.3	1.9	10.4	12.8
AUT	98_{+1}	96_{-2}	...	...	77	75_{-1}	78	75_{-1}	100	100_{-1}	...	...	...	...	...	...	5.5	4.8_{-1}	9.7	9.0_{-1}
BLR	...	...	...	...	...	...	...	...	87_{+1}	100	99	99	98	98	91	95	4.8	5	13.1	12.8_{-1}
BEL	97_{+1}	94_{-2}	88	...	80	75_{-1}	80	75_{-1}	100	...	...	...	...	...	...	...	6.5	6.4_{-2}	11.7	11.3_{-2}
BMU	...	...	...	...	...	...	...	...	100_{+1}	...	100_{-1}	...	100_{-1}	...	100_{-1}	...	1.5	1.9	9	...
BIH	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	4.1_{-2}	10.3_{+1}	10.4_{-2}
BGR	95_{+1}	93_{-2}	75	...	59	47_{-1}	58	46_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	3.9	4.7_{-2}	9.7	10.6_{-2}
CAN	96_{+1}	99_{-2}	69	...	89	82_{-1}	86	78_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	4.7	4.1_{-1}	12.7	11.1_{-1}
HRV	...	98_{-2}	67	...	80	77_{-1}	68	67_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	5	4.1_{-2}	10.5	10.7_{-2}
CZE	97_{+1}	96_{-2}	78	...	78	79_{-1}	78	74_{-1}	99	99_{-1}	...	...	...	...	...	...	5.8	4.8_{-2}	10.5	10.9_{-2}
DNK	...	...	...	...	85	81_{-1}	86	80_{-1}	100	100_{-3}	...	...	...	...	...	...	7	5.3_{-1}	12.9	11.8_{-1}
EST	...	...	...	...	89	86_{-1}	89	85_{-1}	100	100_{-2}	...	...	...	...	...	...	5.1	5.3_{-2}	15	14.3_{-2}
FIN	98_{+1}	96_{-2}	82	...	89	79_{-1}	86	75_{-1}	100	100_{-2}	...	...	...	...	...	...	7	6.5_{-2}	11	10.2_{-2}
FRA	94_{+1}	94_{-2}	58	...	79	73_{-1}	77	71_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	5.4	5.4_{-2}	9.6	8.9_{-2}
DEU	95_{+1}	94_{-2}	77	...	84	74_{-1}	83	70_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	4.9	4.5_{-1}	9.6	9.2_{-1}
GRC	...	...	...	...	73	62_{-1}	64	53_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	3.7	4.1_{-2}	7.7	7.1_{-2}
HUN	97_{+1}	94_{-2}	75	...	73	74_{-1}	67	70_{-1}	100	...	...	...	...	...	...	...	4.5	4.7_{-2}	10.3	10.4_{-2}
ISL	...	...	...	...	78	60_{-1}	76	66_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	7.5	7.1_{-1}	15.6	14.9_{-1}
IRL	...	...	...	...	90	89_{-1}	85	81_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	3.7	3.0_{-2}	11.9	12.0_{-2}
ITA	98_{+1}	97_{-2}	69	...	79	79_{-1}	62	70_{-1}	92_{+1i}	...	...	...	...	...	...	...	4.1	4.2_{-2}	7.9	7.4_{-2}
LVA	99_{+1}	94_{-2}	...	...	82	77_{-1}	79	78_{-1}	100_{+1}	...	100	100_{-2}	100	100_{-2}	100	100_{-2}	5.3	4.6_{-2}	15.2	12.7_{-2}
LIE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LTU	97_{+1}	97_{-2}	81	...	75	75_{-1}	75	72_{-1}	...	91_{-1}	95	91_{-3}	...	...	...	...	4.2	4.3_{-2}	14.4	12.7_{-2}
LUX	...	...	...	...	74	...	74	...	100	100_{-2}	...	...	...	...	...	...	3.8	4.7_{-1}	11.2	10.7_{-1}
MLT	73_{+1}	90_{-2}	...	...	64	64_{-1}	71	67_{-1}	...	...	85	84_{-2}	...	...	...	...	5	5.4_{-2}	13.2	12.7_{-2}
MCO	...	...	...	...	...	...	...	...	100_{+1}	100	...	77	...	68	...	75	1.0-1	1.2-1	5.0-1	7.7
MNE	...	87_{-2}	...	...	58	47_{-1}	48	41_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NLD	99_{+1}	96_{-2}	83	...	82	65_{-1}	83	73_{-1}	100	100_{-1}	...	...	...	...	...	...	5.3	5.1_{-1}	11.8	11.6_{-1}
MKD	...	70_{-2}	...	...	29	26_{-1}	30	34_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NOR	...	...	...	...	85	73_{-1}	83	68_{-1}	100	100_{-1}	...	...	...	...	...	...	7.5	4.0_{-1}	11.1	10.1_{-1}
POL	98_{+1}	97_{-2}	80	...	86	78_{-1}	83	77_{-1}	100	100_{-2}	100	...	99	...	98	...	4.8	4.7_{-2}	12.7	11.2_{-2}
PRT	97_{+1}	94_{-2}	82	...	83	77_{-1}	76	70_{-1}	100	97_{-2}	100	100_{-3}	...	100_{-3}	...	100_{-3}	4.9	4.8_{-2}	10.5	9.7_{-2}
MDA	...	...	...	...	54	51_{-1}	50	44_{-1}	88_{+1}	99	...	100	...	100	...	100	5.8	6.3	18.2	15.8_{-1}
ROU	...	...	...	...	61	58_{-1}	60	51_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	3.1	3.3_{-2}	8.5	8.1_{-2}
RUS	99_{+1}	98_{-2}	89	...	84	...	81	...	...	...	99_{i}	96	...	...	...	...	3.8	4.1_{-1}	2.2	8.9_{-3}
SMR	...	...	...	...	...	...	...	...	100	...	...	35	...	...	...	...	3.1	3.4_{-1}	...	7.5_{-1}
SRB	...	93_{-2}	72	...	...	64_{-1}	...	57_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	3.6_{+1}	3.2_{-1}	8.7_{+1}	7.4_{-1}
SVK	93_{+1}	94_{-2}	65	...	68	65_{-1}	72	67_{-1}	100	100_{-1}	96_{-1i}	98_{-1}	96_{-1i}	98_{-1}	95_{-1i}	98_{-1}	4.6	4.8_{-2}	9.1	9.4_{-2}
SVN	96_{+1}	94_{-2}	75	...	85	74_{-1}	84	75_{-1}	100	100_{-1}	...	...	...	...	...	...	4.9	5.4_{-2}	11.5	11.5_{-2}
ESP	97_{+1}	95_{-2}	67	...	84	76_{-1}	78	73_{-1}	100	100_{-2}	100	100_{-1}	100	100_{-1}	100	100_{-1}	4.3	4.3_{-1}	9.4	9.2_{-1}
SWE	98_{+1}	95_{-2}	75	...	82	76_{-1}	79	73_{-1}	...	100_{-2}	...	...	...	...	...	...	7.4	7.6_{-2}	13	13.5_{-2}
CHE	...	...	...	...	80	75_{-1}	84	81_{-1}	100	...	...	...	...	...	...	...	5	4.9_{-1}	15.4	15.4_{-1}
UKR	...	...	...	...	...	59_{-1}	...	58_{-1}	96_{+1}	98	86_{+1}	90	...	...	...	...	5.7	5.9_{-1}	13.5	8.5_{-1}
GBR	97_{+1}	97_{-2}	80	...	82	80_{-1}	78	76_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	5.6	5.0_{-1}	12.3	10.6_{-1}
USA	96_{+1}	95_{-2}	79	...	81	80_{-1}	71	66_{-1}	100	...	100	100_{-1}	100	100_{-1}	100	100_{-1}	4.9	5.4_{-2}	16.1	12.7_{-3}

الجدول 1: خصائص نظام التعليم والإنفاق على التعليم

	المشاركة / الإكمال															
	أ الإلزامي		ب المجاني		ج	د المدة (بالمسنوات)				هـ السكان في سن الدراسة (000)				و الالتحاق (000)			
	سنة واحدة للتعليم الابتدائي	9 سنوات للتعليم الابتدائي حتى الثانوي	سنة واحدة للتعليم الابتدائي	12 سنة للتعليم الابتدائي حتى الثانوي	السن الرسمي لبدء الدراسة الابتدائية	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	العالي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	5.2.4	7.1.4	5.2.4	7.1.4													
السنة المرجعية	2023																
الإقليم	٪ من البلدان					الوسيط				المجموع							
العالم	24	75	52	56	6	6	3	6	3	351	758	832	610	203$_i$	771$_i$	641$_i$	264$_i$
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	4	46	20	25	6	6	3	6	3	85	192	166	113	21$_i$	191$_i$	74$_i$	10$_i$
شمال أفريقيا وغرب آسيا	8	92	58	75	6	6	3	6	3	26	64	66	46	9$_i$	61$_i$	54$_i$	23$_i$
شمال أفريقيا	-	83	50	50	6	6	3	6	2	11	34	30	21	4	32	24$_i$	8
غرب آسيا	11	94	61	83	6	6	3	6	3	15	30	35	25	5$_i$	29$_i$	30$_i$	15$_i$
وسط وجنوب آسيا	14	64	50	50	6	5	4	3	3	99	188	261	187	53	201	190	57
وسط آسيا	20	100	100	40	7	4	4	5	2	6	6	10	6	3$_i$	6$_i$	9$_i$	3$_i$
جنوب آسيا	11	44	22	56	6	2	5	3	4	93	181	251	181	50	195	181	54
شرق وجنوب شرق آسيا	22	78	44	44	6	3	6	3	3	76	185	182	144	66	188$_i$	166$_i$	89
شرق آسيا	29	100	71	57	6	3	6	3	3	53	120	114	90	51	119	108	67
جنوب شرق آسيا	18	64	22	33	6	3	6	3	3	23	65	68	54	15$_i$	69$_i$	57$_i$	22
أوقيانوسيا	18	65	55$_i$	64$_i$	6	2	6	4	3	2	4$_i$	4$_i$	3$_i$	1$_i$	5$_i$	4$_i$	2$_i$
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	54	83	71	58	6	2	6	3	3	27	59	65	53	21$_i$	61$_i$	63$_i$	31$_i$
الكاريبي	27	82	53	58	5	2	6	3	2	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الوسطى	100	86	86	57	6	3	6	3	3	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الجنوبية	75	83	92	58	6	3	6	3	3	...	...	...	...	...	...	...	...
أوربا وأمريكا الشمالية	33	93	64	74	6	3	5	3	3	37	67	88	64	32$_i$	66$_i$	89$_i$	51$_i$
أوربا	35	93	61	72	6	3	5	4	3	24	39	59	39	23$_i$	39$_i$	61$_i$	31$_i$
أمريكا الشمالية	-	100	100	100	6	3	6	3	3	13	27	29	24	9$_i$	26$_i$	28$_i$	19$_i$
الدخل المنخفض	4	46	30	25	6	3	6	3	3	58	113	101	69	12$_i$	114$_i$	41$_i$	6$_i$
الدخل المتوسط	22	67	46	47	6	3	6	3	3	255	565	636	467	158$_i$	577$_i$	502$_i$	199
الدخل المتوسط الأدنى	18	55	34	30	6	3	6	3	3	146	321	383	274	73$_i$	330$_i$	260$_i$	74
الدخل المتوسط الأعلى	26	79	57	63	6	3	6	3	3	102	236	241	185	79$_i$	239$_i$	230$_i$	119
الدخل المرتفع	35	93	67	75	6	3	6	3	3	44	85	104	78	37$_i$	84$_i$	107$_i$	62$_i$

أ عدد سنوات التعليم الإلزامي، حسب المستوى
ب عدد سنوات التعليم المجاني، حسب المستوى
ج السن الرسمي لبدء الدراسة الابتدائية
د المدة الرسمية لمستويات التعليم بالسنوات
هـ العدد الرسمي للسكان في سن الدراسة حسب المستوى (بالنسبة للتعليم العالي: تمثل السنوات الخمس التي تلي المرحلة الثانوية)
و العدد الكلي المطلق للملتحقين حسب المستوى
ز الإنفاق الحكومي الأولي على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي GDP
ح الإنفاق الحكومي الأولي على التعليم كنسبة من مجموع الإنفاق الحكومي
ط نصيب الطالب من الإنفاق الحكومي الأولي حسب المستوى، بمكافئ القوة الشرائية للدولار الأمريكي بالأسعار الثابتة كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي

المصدر: UIS ما لم تتم الإشارة إلى غير ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية بتاريخ 2023 ما لم تتم الإشارة على غير ذلك.
تمثل المجاميع الدول المدرجة في القائمة التي تتوفر لها بيانات وقد تتضمن تقديرات للدول التي لا تتوفر لها بيانات حديثة.
(-) القيمة صفر أو مهملة
(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير مطابقة
(±) السنة المرجعية مختلفة (مثلا -2: السنة المرجعية 2021 بدلاً من 2023)
(i) تقدير و\أو تغطية جزئية

	التمويل									
	ن	ح	ط							
	الإنفاق الحكومي على التعليم (٪ GDP)	نسبة التعليم من مجموع الإنفاق الحكومي (٪)	الإنفاق الحكومي على التعليم للطالب الواحد							
			مكافئ القوة الشرائية دولار أمريكي				الناتج المحلي الإجمالي الفردي ٪			
			ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	الجامعي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	الجامعي
		2 .a.1	4.5.4							
		2023								
		الوسيط								
	4.1	12.5	3,477$_i$	3,442$_i$	4,194$_i$	5,835$_i$	14$_i$	17$_i$	19$_i$	24$_i$
	3.7	14.8	...	...	...	...	...	...	...	...
	4	12.4	1,889$_i$	3,167$_i$	3,333$_i$	6,038$_i$	9$_i$	15$_i$	16$_i$	16$_i$
	6.0$_i$	17.8$_i$	...	...	...	...	...	...	...	...
	3.7	10.8	2,626$_i$	4,748$_i$	4,979$_i$	6,038$_i$	10$_i$	15$_i$	16$_i$	16$_i$
	4.1	17.2	209$_i$	1,016$_i$	1,126$_i$	2,900$_i$	3$_i$	11$_i$	14$_i$	20$_i$
	5.5	21.4	2,066$_i$	911$_i$	...	2,253	28$_i$	11$_i$	...	14
	3.3	12.2	140$_i$	1,016$_i$	1,093	3,103$_i$	1$_i$	11$_i$	14	26$_i$
	3.1	10.8	...	8,684$_i$	...	8,043$_i$	...	16$_i$	...	17$_i$
	3.9	10.3	6,813$_i$	12,175$_i$	...	12,271$_i$	14$_i$	20$_i$	...	22$_i$
	2.7	12.6	...	...	...	...	...	...	...	...
	6.1	11.6	...	...	...	...	...	19$_i$	16$_i$	...
	3.9	12.8	1,685$_i$	2,450$_i$	3,165$_i$	2,649$_i$	12$_i$	13	15	18$_i$
	3.7	12	...	2,450$_i$	3,359$_i$	...	6$_i$	12$_i$	18$_i$	...
	3.8	15.9	1,345	1,767	1,568	2,601	11	13	14	14
	4.5	15.2	2,978	2,645	2,420	3,268$_i$	15	14	17	19$_i$
	4.7	10.7	9,255	10,641	11,746	12,882	19	21	23	27
	4.7	10.6	9,342	10,418	11,370	12,746	19	21	23	27
	4.1	11.9	9,169$_i$	14,274$_i$	15,044$_i$	19,039	14$_i$	22$_i$	23$_i$	22
	3.8$_i$	15.7$_i$	...	...	...	...	...	...	...	...
	3.9	13.6	1,327$_i$	1,767$_i$	1,958$_i$	2,637$_i$	11$_i$	14$_i$	16$_i$	18$_i$
	3.6	15.1	...	797$_i$	...	...	...	...	...	...
	4.2	12.8	1,995$_i$	2,405$_i$	2,977$_i$	2,798$_i$	11$_i$	15$_i$	17$_i$	17$_i$
	4.5	11.1	8,949$_i$	10,755	11,355	13,248	18$_i$	20	22	25

الجدول 1: متابعة

البلد أو الإقليم	المشاركة / الإكمال															
	أ الإلزامي		ب المجاني		ج	د المدة (السنوات)				هـ السكان في سن الدراسة (000)				و التحاق (000)		
	سنة واحدة للتعليم ما قبل الابتدائي	9 سنوات للتعليم الابتدائي حتى الثانوية	سنة واحدة للتعليم ما قبل الابتدائي	12 سنة للتعليم الابتدائي حتى الثانوي	السن الرسمي لبدء الدراسة الابتدائية	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	العالي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	5.2.4	7.1.4	5.2.4	7.1.4													
السنة المرجعية	2023																
أفريقيا جنوب الصحراء																	
أنغولا	1	9	1	9	6	3	6	3	3	3,507	6,225	5,077	3,352	799	5,248	2,464	332
بنين	-	6	-	6	6	2	6	4	3	825	2,186	2,101	1,243	170	2,398	929	129
بوتسوانا	-	-	...	...	6	3	7	3	2	177	398	263	235	42	382	176	51
بوركينا فاسو	-	10	-	10	6	3	6	4	3	2,088	3,921	3,833	2,165	142	2,836	1,185	220
بوروندي	-	-	...	...	7	3	6	3	3	1,205	2,369	1,885	1,123	126	2,302	741	70
كابو فيردي	-	10	-	8	6	3	6	3	3	30	63	64	52	24	61	55	...
الكاميرون	-	6	-	6	6	2	6	4	3	1,695	4,577	4,522	2,640	628	5,156	2,007	417
جمهورية أفريقيا الوسطى	-	10	-	13	6	3	6	4	3	568	1,028	1,042	591	...	...	...	...
تشاد	-	10	-	10	6	3	6	4	3	1,859	3,220	2,972	1,646	33	2,955	750	68
جزر القمر	-	6	-	6	6	3	6	4	3	68	127	123	75	15	120	68	...
الكونغو	-	10	3	13	6	3	6	4	3	503	989	972	531	26	881	...	55
ساحل العاج	-	10	-	10	6	3	6	4	3	2,474	4,558	4,692	2,846	263	4,633	3,098	317
جمهورية الكونغو الديمقراطية	-	6	-	6	6	3	6	2	4	10,320	17,630	13,951	9,324	838	21,146	7,928	564
جيبوتي	-	10	1	12	6	2	5	4	3	...	...	...	113	7	70	69	...
يساوي. غينيا	-	6	-	6	7	3	6	4	2	134	249	208	124	...	118	...	7
إريتريا	-	8	-	8	6	2	5	3	4	190	477	659	402	56	398	267	...
إيسواتيني	-	7	-	7	6	3	7	3	2	83	196	132	116	...	222	...	...
أثيوبيا	-	8	-	8	7	3	6	4	2	10,177	18,403	17,043	12,635	4,042	15,545	...	...
الجابون	-	10	-	10	6	3	5	4	3	183	295	349	207	78	284	232	29
غامبيا	-	9	-	9	7	4	6	3	3	323	457	390	262	136	428	370	...
غانا	2	9	2	9	6	2	6	3	3	1,687	4,999	4,378	3,194	1,962	4,760	3,290	702
غينيا	-	6	-	6	7	3	6	4	3	1,209	2,202	2,190	1,348	230	2,072	750	88
غينيا بيساو	-	9	...	...	6	3	6	3	3	174	338	301	214	...	...	...	...
كينيا	-	12	-	12	6	3	6	2	4	4,098	8,037	7,949	5,670	2,739	6,413	...	528i
ليسوتو	-	7	-	7	6	3	7	3	2	162	361	235	223	47	312	...	...
ليبيريا	-	6	-	6	6	3	6	3	3	440	854	786	543	543	570	275	...
مدغشقر	-	5	3	12	6	3	5	4	3	2,455	3,766	4,820	2,961	1,052	5,294	1,624	190
ملاوي	-	8	-	8	6	3	6	4	2	1,794	3,414	3,174	2,185	...	4,624	990	...
مالي	-	9	3	12	7	3	6	3	3	2,263	3,995	3,274	2,130	166	2,973	1,305	84
موريتانيا	-	9	3	13	6	3	6	4	3	409	771	801	455	...	862	258	24
موريشيوس	-	12	-	13	5	2	6	3	4	26i	80i	115i	96i	24	89	114	43
موزمبيق	-	-	...	...	6	3	7	3	2	3,093	6,455	3,866	3,341	...	7,747	1,419	217
ناميبيا	-	7	-	7	7	2	7	3	2	130	420	249	234	50	548	...	68
النيجر	-	-	...	...	7	3	6	4	3	2,592i	4,411i	3,975i	2,165i	190	3,023	910	87
نيجيريا	-	9	-	9	6	1	6	3	3	6,567	36,346	31,221	21,507	525	30,456	13,948	...
رواندا	-	6	-	9	6	3	6	3	3	1,010i	1,869i	1,816i	1,347i	541	2,838	819	120
سان تومي وبرينسيبي	-	6	-	6	6	3	6	3	3	18	37	33	23	12	38	28	3
السنغال	-	11	-	10	6	3	6	4	3	1,521	2,834	2,820	1,655	303	2,340	1,283	286
سيشيل	-	11	-	11	6	2	6	3	4	3i	10i	11i	7i	3	10	8	1
سيراليون	-	9	-	9	6	3	6	3	4	698	1,318	1,388	868	172	2,017	946	...
الصومال	-	8	...	...	6	3	4	4	4	1,847	2,192	3,517	1,739	18	465	116	...
جنوب أفريقيا	-	9	-	12	7	4	7	2	3	4,612	7,925	5,209	4,487	792	7,631	5,381	1,224
جنوب السودان	-	8	-	8	6	3	6	2	4	864	2,094	1,781	1,199	173	1,703	...	...
توغو	-	10	-	5	6	3	6	4	3	750	1,384	1,402	834	240	1,664	915	115
أوغندا	-	7	...	...	6	3	7	4	2	4,530	9,490	7,054	5,037	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	-	7	1	13	7	1	7	4	2	1,973	12,279	8,924	6,029	1,680	11,429	2,831	252
زامبيا	-	7	-	7	7	4	7	2	3	2,395	3,827	2,354	1,965	259	3,416	...	...
زيمبابوي	-	7	...	...	6	2	7	2	4	904	3,104	2,250	1,705	655	2,943	...	149

رمز البلد	التمويل									
	ط								ح	ز
	الإنفاق الحكومي على التعليم للطالب الواحد									
	الناتج المحلي الإجمالي الفردي ٪				مكافئ القوة الشرائية دولار أمريكي				نسبة التعليم من مجموع الإنفاق الحكومي (٪)	الإنفاق الحكومي على التعليم (GDP ٪)
	الجامعي	الثانوي	الابتدائي	ما قبل الابتدائي	الجامعي	الثانوي	الابتدائي	ما قبل الابتدائي	2.a.1	
	4.5.4									
	2023									
AGO	...	...	...	...	...	...	...	...	$6{\cdot}4_{+1}$	$2{\cdot}3_{-1}$
BEN	...	...	...	...	...	...	...	...	19	$3{\cdot}4_{-1}$
BWA	...	...	...	...	...	...	...	...	$21{\cdot}5_{-3}$	$8{\cdot}1_{-3}$
BFA	...	...	...	...	...	...	...	...	20·3	$5{\cdot}3_{-1}$
BDI	...	...	...	...	...	...	...	...	15·7	$4{\cdot}8_{-1}$
CPV	36	14_{-4}	20_{-4}	1_{-4}	2,673	$1{,}148_{-4}$	$1{,}642_{-4}$	43_{-4}	$13{\cdot}4_{+1}$	$4{\cdot}7_{-1}$
CMR	...	...	...	...	...	...	...	...	13·1	$2{\cdot}6_{-1}$
CAF	...	...	...	...	...	...	...	...	10	$2{\cdot}1_{-1}$
TCD	115_{-3}	14	7	$0{\cdot}2_{-2}$	$2{,}120_{-3}$	264	129	3_{-2}	16·5	$2{\cdot}5_{-1}$
COM	...	...	...	...	...	...	...	...	$10{\cdot}5_{-1}$	$2{\cdot}4_{-1}$
COG	...	...	...	...	...	...	...	...	14·7	$3{\cdot}0_{-1}$
CIV	49	11	9	5	3,444	744	610	370	15·9	3·4
COD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	$3{\cdot}0_{-1}$
DJI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GNQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ERI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SWZ	...	...	...	...	...	...	...	...	$16{\cdot}6_{-1}$	6·3
ETH	...	...	...	...	...	...	...	...	$23{\cdot}0_{-1}$	$3{\cdot}7_{-1}$
GAB	...	...	...	...	...	...	...	...	13·6	$2{\cdot}2_{-1}$
GMB	...	...	...	...	...	...	...	...	17·5	2·7
GHA	...	...	...	...	...	...	...	...	12	$2{\cdot}9_{-1}$
GIN	...	...	6_{-3}	...	...	...	229_{-3}	...	10	$2{\cdot}0_{-1}$
GNB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KEN	...	...	...	...	...	...	...	...	$17{\cdot}9_{-3}$	4
LSO	52	35	24	...	1,521	1,021	705	...	$10{\cdot}4_{+1}$	6·7
LBR	...	...	...	...	...	...	...	...	$7{\cdot}4_{-2}$	$2{\cdot}3_{-1}$
MDG	...	...	...	...	...	...	...	...	$18{\cdot}0_{-4}$	$3{\cdot}1_{-1}$
MWI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MLI	...	26	13	1	...	645	310	36	19·1	$4{\cdot}0_{-1}$
MRT	62_{-3}	9_{-3}	6_{-3}	...	$3{,}752_{-3}$	532_{-3}	382_{-3}	...	$10{\cdot}2_{+1}$	2·6
MUS	12_{-1}	32_{-2}	15	4	$2{,}535_{-1}$	$6{,}777_{-2}$	3,549	933	$12{\cdot}2_{-1}$	4·6
MOZ	...	...	...	...	...	...	...	...	$18{\cdot}8_{-2}$	$6{\cdot}2_{-1}$
NAM	...	...	...	...	...	...	...	...	25	9
NER	186	12	10	12	2,874	176	145	179	12·8	$4{\cdot}1_{-1}$
NGA	...	...	...	...	...	...	...	...	4·4	$0{\cdot}3_{-1}$
RWA	108	30_{-1}	13_{-2}	5_{-2}	2,805	745_{-1}	287_{-2}	121_{-2}	14·8	4·9
STP	...	...	...	...	...	...	...	...	18·3	$5{\cdot}2_{-1}$
SEN	105_{-1}	31_{-1}	14_{-1}	6_{-1}	$4{,}546_{-1}$	$1{,}350_{-1}$	611_{-1}	259_{-1}	22·5	$6{\cdot}0_{-1}$
SYC	...	...	...	...	...	...	...	...	$6{\cdot}7_{-3}$	$4{\cdot}7_{-1}$
SLE	...	13_{-2}	19_{-2}	$-_{-1}$	...	208_{-2}	307_{-2}	$-_{-1}$	$29{\cdot}4_{-1}$	6·8
SOM	...	...	...	...	...	...	...	...	$4{\cdot}2_{-4}$	...
ZAF	66	22	19	8	9,049	2,969	2,642	1,042	$18{\cdot}6_{-1}$	6·1
SSD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TGO	59	...	...	...	1,451	...	...	...	$11{\cdot}6_{+1}$	$3{\cdot}8_{-1}$
UGA	...	...	...	...	...	...	...	...	8·6	2·6
TZA	...	...	...	...	...	...	...	...	$13{\cdot}4_{+1}$	3·3
ZMB	...	...	13	...	...	...	482	...	$15{\cdot}4_{+1}$	$3{\cdot}6_{-1}$
ZWE	...	...	...	...	...	...	...	...	$15{\cdot}7_{-3}$	...

الجدول 1: متابعة

البلد أو الإقليم	المشاركة / الإكمال																
	أ الإلزامي		ب المجاني		ج	د المدة (السنوات)			هـ السكان في سن الدراسة (000)				و التحاق (000)				
	سنة واحدة للتعليم ما قبل الابتدائي	9 سنوات للتعليم الابتدائي حتى الثانوية	سنة واحدة للتعليم ما قبل الابتدائي	12 سنة للتعليم الابتدائي حتى الثانوي	السن الرسمي لبدء الدراسة الابتدائية	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الإعدادي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	العالي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	5.2.4	7.1.4	5.2.4	7.1.4													
السنة المرجعية	2023																
شمال أفريقيا وغرب آسيا																	
الجزائر	-	10	1	12	6	1	5	4	3	992	4,770	5,433	2,953	538	5,188	5,580	1,640
أرمينيا	-	12	3	12	6	3	4	5	3	111	167	289	156	77	156	275	95
أذربيجان	-	9	3	11	6	3	4	5	2	400$_i$	615$_i$	1,149$_i$	673$_i$	206	627	1,066	279
البحرين	-	9	-	12	6	3	6	3	3	60	126	111	75	32	118	110	54
قبرص	1	9	1	12	6	3	6	3	3	29$_i$	60$_i$	59$_i$	53$_i$	26	57	58	53
مصر	-	12	-	12	6	2	6	3	3	5,007	15,306	12,674	9,406	1,237	13,822	10,311	3,704
جورجيا	-	9	-	12	6	4	6	3	3	207	334	290	205	149	345	303	165
العراق	-	6	2	12	6	2	6	3	3	2,237	6,917	5,935	4,360	...	...	...	...
إسرائيل	3	12	3	12	6	3	6	3	3	536	1,029	894	686	577	1,017	903	412
الأردن	-	10	1	12	6	2	6	4	2	409$_i$	1,124$_i$	1,095$_i$	1,147$_i$	162	1,105	1,007	379
الكويت	-	9	-	12	6	2	5	4	3	108	326	418	209	60	265	...	122
لبنان	-	10	3	9	6	3	6	3	3	262	657	627	441	208	524	405	265
ليبيا	-	9	2	12	6	2	6	3	3	249	785	803	607	...	...	...	...
المغرب	-	9	-	9	6	2	6	3	3	1,330	4,091	3,824	2,946	887	4,683	3,434	1,405
عمان	-	10	-	12	6	2	4	6	2	186	364	531	259	106	348	513	118
قطر	-	12	-	12	6	3	6	3	3	97$_i$	176$_i$	129$_i$	126$_i$	49	173	144	46
المملكة العربية السعودية	-	9	-	12	6	3	6	3	3	1,677$_i$	3,224$_i$	2,837$_i$	2,132$_i$	486	3,311	3,403	1,572
دولة فلسطين	-	10	1	12	6	2	4	5	3	284	559	977	514	170	515	868	220
السودان	-	8	2	11	6	2	6	3	3	2,759	7,434	6,308	4,461	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	-	9	3	12	6	3	6	3	3	1,118	2,727	3,505	2,728	145	2,172	1,354	...
تونس	-	9	-	11	6	3	6	3	4	629	1,292	1,271	796	...	1,338	...	306
تركيا	-	12	3	12	6	3	4	4	4	3,881$_i$	5,302$_i$	10,200$_i$	6,503$_i$	1,860	5,434	11,837	8,297
الإمارات العربية المتحدة	-	12	2	12	6	2	4	4	4	250$_i$	522$_i$	844$_i$	554$_i$	242	555	860	340
اليمن	-	9	-	9	6	3	6	3	3	2,792	5,286	4,711	3,398	...	...	...	...
وسط وجنوب آسيا																	
أفغانستان	-	9	1	12	7	1	6	3	3	1,224	6,759	5,930	4,334	...	6,778	...	431
بنغلاديش	-	5	-	5	6	3	5	3	4	8,751	14,564	21,906	16,728	3,464	16,253	15,662	3,977
بوتان	-	-	-	11	6	3	6	4	2	31	73	80	73	11	79	73	11
الهند	-	8	-	8	6	3	5	3	4	67,810$_i$	117,198$_i$	170,347$_i$	124,945$_i$	34,674	131,298	134,342	41,377
جمهورية إيران الإسلامية	-	9	-	9	6	1	6	3	3	1,547	9,009	7,586	5,534	1,025	8,670	6,122	3,341
كازاخستان	-	9	3	11	6	3	4	5	2	1,181	1,565	2,445	1,257	970	1,566	2,502	733
قيرغيزستان	1	9	4	11	7	4	4	5	2	647	632	899	508	278	620	874	287
جزر المالديف	-	7	-	12	6	3	7	3	2	23	54	34	30	21	46	33	17
نيبال	1	8	1	12	5	2	5	3	4	1,176	2,936	4,127	3,251	1,215	3,519	3,669	579
باكستان	-	12	-	12	5	2	5	3	4	11,752	28,874	38,158	24,503	8,554	23,849	15,873	2,749
سريلانكا	-	11	-	13	5	2	5	4	4	621	1,656	2,844	1,681	432	1,623	2,549	381
طاجيكستان	-	9	4	11	7	4	4	5	2	1,011	989	1,438	881	105	1,008	1,289	304
تركمانستان	-	12	3	12	6	3	4	6	2	415	570	947	485	155	623	870	89
أوزبكستان	-	12	4	12	7	4	4	5	3	2,932$_i$	2,721$_i$	4,752$_i$	2,548$_i$	2,292	2,642	4,195	1,439
شرق وجنوب شرق آسيا																	
بروناي دار السلام	-	9	...	...	6	3	6	2	5	19	41	46	35	12	39	41	13
كمبوديا	-	-	-	9	6	3	6	3	3	970	1,973	1,886	1,400	386	2,198	1,133	252
الصين	-	9	-	9	6	3	6	3	3	48,127	108,272	102,197	79,409	46,281	107,540	96,323	59,417
كوريا الشمالية	1	11	1	11	7	2	5	3	3	674	1,602	1,947	1,770	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	-	9	-	12	6	3	6	3	3	147$_i$	350$_i$	339$_i$	283$_i$	146	338	334	284
إندونيسيا	-	9	-	12	7	2	6	3	3	9,102	28,554	27,667	21,828	4,976	28,619	26,883	9,852
اليابان	-	9	3-1	9-1	6	3	6	3	3	2,831$_i$	6,177$_i$	6,510$_i$	6,022$_i$	2,779	6,310	6,663	3,892
لاوس	-	9	-	9	6	3	5	4	3	471	767	1,043	717	179	740	568	38
ماكاو، الصين	1	9	3	12	6	3	6	3	3	20$_i$	44$_i$	33$_i$	38$_i$	17	38	30	50
ماليزيا	-	6	-	11	6	2	6	3	3	1,038	3,128	3,075	2,753	957	3,092	2,629	1,136
منغوليا	-	12	4	12	6	4	5	4	3	304	399	416	223	258	382	412	145
ميانمار	-	5	-	5	5	2	5	4	2	1,790	4,446	5,330	4,575	...	...	...	...
الفلبين	1	12	1	12	6	1	6	4	2	2,349	13,867	13,562	10,583	2,148	12,953	12,594	4,792
جمهورية كوريا	-	9	3	12	6	3	6	3	3	1,010	2,665	2,709	2,639	1,006	2,674	2,632	2,826
سنغافورة	-	6	...	...	6	3	6	2	2	111$_i$	237$_i$	162$_i$	203$_i$	107	236	167	199
تايلاند	-	9	3	12	6	3	6	3	3	2,129$_i$	4,456$_i$	4,678$_i$	4,487$_i$	1,632	4,501	5,098	2,018
تيمور الشرقية	-	9	-	9	6	3	6	3	3	94	185	187	152	27	228	162	47
فيتنام	1	9	-	5	6	3	5	4	3	4,427	7,505	9,876	6,910	4,250	9,193	9,615	2,900

	التمويل										
	ز	ح	ط								
	الإنفاق الحكومي على التعليم (% GDP)	نسبة التعليم من مجموع الإنفاق الحكومي (٪)	الإنفاق الحكومي على التعليم للطالب الواحد								
			مكافئ القوة الشرائية دولار أمريكي				الناتج المحلي الإجمالي الفردي ٪				
			ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	الجامعي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	الجامعي	رمز البلد
		2.a.1	4.5.4								
	2023										
	5.6	14.4+1	...	...	...	...	...	...	...	...	DZA
	...	9.7-1	318	235	233	136	2	1	1	1	ARM
	3.6	10.8-2	2,626-1	1,903-1	3,178-1	4,828-1	12-1	9-1	15-1	23-1	AZE
	2.0-1	9.3-1	...	...	...	...	...	...	...	...	BHR
	5.2-2	12.7-2	4,971-2	14,077-2	16,640-2	7,248-2	10-2	29-2	34-2	15-2	CYP
	...	...	1,151-1	987-1	1,462-2	...	7-1	6-1	9-2	...	EGY
	3.7	12.2-1	...	...	...	1,153-2	...	...	...	6-2	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
	6.5-1	17.5-1	6,282-2	10,971-2	9,170-2	7,628-2	14-2	24-2	20-2	17-2	ISR
	3.2-1	9.7-1	96-1	1,400-1	1,495-1	646-1	1-1	15-1	16-1	7-1	JOR
	5	12.6	...	...	...	...	...	...	...	...	KWT
	1.7-3	9.9-3	...	...	...	...	...	...	...	...	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
	6	23.3+1	...	...	...	...	...	...	...	...	MAR
	4.2-1	14.2-1	762-1	6,328-1	6,624-1	30,082-3	2-1	16-1	17-1	80-3	OMN
	3.2-3	9.3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	PSE
	5.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	QAT
	5.4-2	...	...	...	...	385-2	...	...	...	7-2	SAU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
	6.7	17.8+1	...	...	...	...	...	...	...	...	TUN
	2.6-1	8.8-1	3,112-2	3,167-2	3,333-2	8,857-2	10-2	10-2	11-2	28-2	TUR
	3.9-2	14.8-2	...	13,312-3	17,058-3	13,477-3	...	20-3	26-3	20-3	ARE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
	...	...	-	319	351	...	11	11	12	...	AFG
	1.8	11.6+1	...	...	420-3	1,075-3	...	...	7-3	17-3	BGD
	5.8	17.2+1	...	...	...	...	...	...	...	...	BTN
	4.1-1	14.2-1	209-3	1,016-2	1,256-2	3,947-2	3-3	15-2	18-2	56-2	IND
	2.9	18.8-1	140-3	1,514-3	2,219-3	2,595-1	1-3	11-3	16-3	18-1	IRN
	4.5-1	24.1-2	88-4	...	...	2,900-4	...	0.3-4	...	8-4	KAZ
	6.8	21.0-1	1,327	...	...	185-2	22	...	...	3-2	KGZ
	5.2	10.7+1	2,362-4	3,148-4	4,316-4	...	11-4	15-4	20-4	...	MDV
	3.7	12.8-2	...	...	...	...	...	...	...	...	NPL
	1.9	8.3	...	...	...	3,103	...	...	...	63	PAK
	1.8	7.2+1	4--	922-4	931	3,908	4--	6-4	6	26	LKA
	5.8	21.4-1	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
	2.7	20.4	...	...	...	4,608-1	...	...	...	24-1	TKM
	5.5	21.4-2	2,804-2	1,733-2	1,126-2	1,605-2	34-2	21-2	14-2	20-2	UZB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BRN
	3.0	15.7-2	...	...	...	...	...	...	...	...	KHM
	4.0-1	10.5-1	...	...	...	...	...	...	...	...	CHN
	...	13.7+1	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
	3.8	14.9-2	6,813	12,175	15,335	16,500	11	20	25	27	HKG
	1.3	13.9-1	...	...	...	...	...	...	...	...	IDN
	3.2-1	7.5-1	...	...	...	...	...	...	...	...	JPN
	1.2	9.8	...	...	...	...	...	...	...	...	LAO
	6.2-1	10.1-1	...	...	...	19,247-1	...	...	...	34-1	MAC
	3.6	17.1	1,327-3	5,193-3	6,155-3	4,969-3	4-3	17-3	21-3	17-3	MYS
	3.7	10.0-2	1,995	1,899	...	460	14	13	...	3	MNG
	2.0-4	9.8-4	...	437	576	933	...	8	10	17	MMR
	3.6	16.7	...	...	...	...	...	...	...	...	PHL
	4.9-2	...	10,410-2	14,250-2	18,542-2	8,043-2i	21-2	29-2	38-2	17-2i	KOR
	2.2	10.1-1	...	16,860-1	20,015-1	18,726-1	...	15-1	17-1	16-1	SGP
	2.5	11.2-1	...	...	...	...	...	...	...	...	THA
	3.0-2	7.5-2	...	...	...	...	...	...	...	...	TLS
	2.9-1	15.4-1	...	...	...	...	...	...	...	...	VNM

الجدول 1: متابعة

البلد أو الإقليم	المشاركة / الإكمال															
	أ		ب		ج	د				هـ				و		
	الإلزامي		المجاني			المدة (السنوات)				السكان في سن الدراسة (000)				التحاق (000)		
	سنة واحدة للتعليم ما قبل الابتدائي	9 سنوات للتعليم الابتدائي حتى الثانوية	سنة واحدة للتعليم ما قبل الابتدائي	12 سنة للتعليم الابتدائي حتى الثانوي	السن الرسمي لبدء الدراسة الابتدائية	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	العالي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	5-2-4	7-1-4	5-2-4	7-1-4													
السنة المرجعية	2023																
أوقيانوسيا																	
أستراليا	-	11	1	13	5	2	7	4	2	610i	2,267i	1,917i	1,562i	588	2,248	2,555	1,659
جزر كوك	-	12	2	13	5	2	6	4	3	1	2	2	1	0.4	2	2	...
فيجي	-	-	...	...	6	3	6	4	3	53	107	118	75	19	115	114	45
كيريباتي	-	9	-	9	6	3	6	3	4	10	19	18	11	9	18	17	...
جزر مارشال	1	12	1	12	6	1	6	2	4	1	6	5	3	1	6	6	2
ميكرونيزيا، جنوب المحيط الهادئ	-	8	-	8	6	3	6	2	4	7	14	14	11	2	13	...	...
ناورو	2	12	2	12	6	2	6	4	2	1	2	2	1	0.3	2	1	...
نيوزيلندا	-	10	2	13	5	2	6	4	3	122	384	466	330	101	376	532	244
نيوي	-	11	1	12	5	1	6	4	3	-	0.2	0.3	0.1	-	0.2	0.2	...
بالاو	-	12	-	12	6	3	6	2	4	1	1	1	1	1	1	1	0.4
بابوا غينيا الجديدة	-	-	...	...	7	4	6	4	2	954	1,366	1,264	970	...	...	...	...
ساموا	-	8	-	8	5	2	6	2	5	12	34	34	19	5	35	...	3
جزر سليمان	-	-	...	...	6	3	6	3	4	60	113	111	67	40	96	...	...
توكيلاو	-	11	...	...	5	2	6	5	3	0.1	0.2	0.3	0.2	-	0.2	0.1	...
تونغا	2	13	-	8	6	2	6	5	2	4i	16i	16i	9i	2	16	16	5
توفالو	-	9	...	...	6	3	6	4	3	1	1	1	1	1	1	1	...
فانواتو	-	-	...	...	6	2	6	4	3	18	52	50	28	15	55	58	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي																	
نغيلا	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0.3	1	1	1	0.3	1	1	...
أنتيغوا وبربودا	-	11	-	11	5	2	7	3	2	2	8	7	6	...	10	...	...
الأرجنتين	2	12	3	12	6	3	6	3	3	2,027	4,405	4,252	3,467	1,611	4,787	4,876	3,721
أروبا	2	11	2	11	6	2	6	2	3	2i	7i	7i	6i	3	8	9	...
جزر البهاما	-	12	2	12	5	2	6	3	3	9	30	37	33	4	23	29	...
بربادوس	-	11	2	11	5	2	6	3	2	6	18	18	18	4	17	19	...
بليز	-	8	2	8	5	2	6	4	2	15	46	45	39	7	45	37	9
بوليفيا، ب.س.	2	12	2	12	6	2	6	2	4	471i	1,409i	1,399i	1,123i	346	1,394	1,292	...
البرازيل	2	12	2	12	6	3	5	4	3	6,114i	14,697i	20,867i	16,177i	5,093	15,280	22,125	9,769
جزر فيرجن البريطانية	-	12	-	12	5	2	7	3	3	0.5	2	3	2	0.4	2	2	1
جزر كايمان	1	11	2	12	5	2	6	3	3	2	5	4	3	1	5	4	1
شيلي	-	12	2	12	6	3	6	2	4	688	1,469	1,448	1,272	582	1,545	1,604	1,292
كولومبيا	1	11	3	11	6	3	5	4	2	2,205	3,684	4,519	4,124	1,901	4,140	4,849	2,466
كوستاريكا	2	11	2	11	6	2	6	3	2	137	430	372	372	133	482	501	222
كوبا	-	9	3	12	6	3	6	3	3	340	738	717	669	358	727	685	327
كوراساو	2	12	...	...	6	2	6	2	4	3i	11i	10i	7i	3	12	13	1
دومينيكا	-	12	-	12	5	2	7	3	2	2	6	5	6	1	6	4	...
جمهورية الدومينيكان	3	12	3	12	6	3	6	3	3	610	1,230	1,185	969	326	1,165	856	512
الاكوادور	3	12	3	12	6	3	6	3	3	862i	1,822i	1,951i	1,610i	607	1,773	1,823	963
السلفادور	3	9	3	12	7	3	6	3	3	308	670	673	622	203	610	442	201
غرينادا	-	12	2	12	5	2	7	3	2	4	...	...	9	3	12	9	...
غواتيمالا	3	9	3	12	7	3	6	3	3	1,191	2,342	2,264	1,850	673	2,414	1,078	505
غيانا	-	6	-	6	6	2	6	3	2	31	92	74	72	31	91	63	...
هايتي	-	6	-	6	6	3	6	3	4	759	1,478	1,641	1,104	...	...	...	...
هندوراس	1	11	3	11	6	3	6	3	2	631	1,241	1,054	1,069	208	1,074	581	237
جامايكا	-	6	-	6	6	3	6	3	2	101	231	214	227	97	195	185	...
المكسيك	2	12	2	12	6	3	6	3	3	6,475i	13,197i	13,300i	10,938i	4,161	13,502	13,113	5,069
مونتسيرات	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0.1	0.2	0.3	0.3	0.1	0.3	0.3	...
نيكاراغوا	1	6	-	11	6	3	6	3	2	419	831	666	646	264	880	464	191
بنما	2	9	2	12	6	2	6	3	3	155	469	444	355	88	443	361	204
باراجواي	1	12	3	12	6	3	6	3	3	408	778	731	596	220	719	581	...
بيرو	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1,744	3,513	3,031	2,851	1,605	3,776	3,210	...
سانت كيتس ونيفيس	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	4	3	3	1	5	4	...
سانت لوسيا	-	10	-	10	5	2	7	3	2	4	15	12	13	2	15	11	2
سانت فنسنت/جزر غرينادين	-	12	2	12	5	2	7	3	2	3	11	8	7	3	12	10	2
سينت مارتن	2	11	2	11	6	3	6	2	1	1	2	3	5	0.2	4	...	0.2
سورينام	-	6	...	...	6	2	6	4	3	22	64	76	54	12	43	58	3
ترينيداد وتوباغو	-	7	...	...	5	2	7	3	2	37	139	102	97	27	129	88	...
جزر تركس وكايكوس	2	11	2	11	6	2	6	3	2	1	3	3	3	1	4	3	1
أوروغواي	2	12	2	12	6	3	6	3	3	119	282	284	244	122	301	347	196
فنزويلا، ب.ر.	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1,465	3,265	2,825	2,548	1,667	3,541	2,696	...

	التمويل									
	ز	ح	ط							
	الإنفاق الحكومي على التعليم (GDP ٪)	نسبة التعليم من مجموع الإنفاق الحكومي (٪)	الإنفاق الحكومي على التعليم للطالب الواحد							
			مكافئ القوة الشرائية دولار أمريكي				الناتج المحلي الإجمالي الفردي ٪			
			ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	الجامعي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	الجامعي
		2.a.1	4.5.4							
		2023								
AUS	5.2-1	13.9-1	7,558-2	11,216-2	10,961-2	9,902-2	13-2	20-2	19-2	17-2
COK	4.1	6.8+1	...	...	...	...	16	15	15	...
FJI	4.2	11.6+1	...	...	...	...	...	...	...	...
KIR	14.2-2	16.1-1	...	...	...	...	...	...	...	...
MHL	7.5-1	11.3-1	1,887-1	1,459-1	1,054-1	884-1	29-1	22-1	16-1	13-1
FSM	10.5-3	18.6-3	...	...	...	...	...	...	...	...
NRU	7.8-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NZL	5.2-1	13.1-1	8,503-1	8,672-1	8,242-1	12,263-1	17-1	18-1	17-1	25-1
NIU	...	7.0+1	...	...	...	-	...	...	...	-
PLW	3.4	9.5	...	...	...	...	...	...	...	...
PNG	1.3-2	3.9-2	...	...	...	...	...	...	...	...
WSM	6.1	12.9+1	...	...	...	...	...	...	...	...
SLB	8.3	25.9	...	...	...	...	...	...	...	...
TKL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TON	5.1	9.3+1	...	...	...	...	...	...	...	...
TUV	12.8	10.5	854	1,184	1,329	...	16	23	26	...
VUT	10.6	20.9	...	87-3	351-3	...	...	3-3	11-3	...
AIA	3.5-2	10.1-1	...	...	...	...	...	...	...	...
ATG	3.6-1	9.8	...	...	...	...	...	...	...	...
ARG	4.8-1	12.7-1	4,209-1	3,814-1	4,728-1	3,268-1	16-1	14-1	17-1	12-1
ABW	4.4-4	19.4-4	...	...	...	...	...	...	...	...
BHS	2.8-1	11.6	...	...	...	...	...	...	...	...
BRB	4	12.5	...	3,933	3,279	...	...	24	20	...
BLZ	4.3	18.5	2,113	2,113	2,066	2,113	18	18	17	18
BOL	7.6-1	23.1-2	1,187-1	2,645-1	2,144-1	...	12-1	...	...	...
BRA	5.5-2	12.8-2	...	3,296-2	3,624-2	4,165-2	...	19-2	21-2	24-2
VGB	2.5-1	10.9+1	...	...	...	...	+0-	11-1	13-1	39-1
CYM	1.5-1	15.0-4	...	7,570-1	10,136-1	...	...	10-1	13-1	...
CHL	5.0-2	14.9-2	5,957-2	5,168-2	5,217-2	5,691-2	21-2	18-2	18-2	20-2
COL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CRI	6.2-2	31.2-2	2,037-2	5,112-2	5,163-2	13,156-2	9-2	22-2	22-2	56-2
CUB	9.4-2	17.0-1	...	...	...	...	...	...	...	...
CUW	...	12.4-1	...	...	...	...	...	...	...	...
DMA	4.7	7.1+1	458-3	2,450-3	3,788-3	3-0-	3-3	16-3	25-3	3-0-
DOM	3.9	21.9+1	2,346	4,448	3,165	...	10	19	14	...
ECU	3.9	9.7	3,843-1	1,410-1	848-1	2,697-1	27-1	10-1	6-1	19-1
SLV	3.2	12.0-2	1,188	1,767	1,568	1,222	11	16	14	11
GRD	3.9-1	14.5+1	998	1,389	1,851	883	6	9	12	6
GTM	3.2	18.9-1	1,501	1,682	828	1,633	12	13	7	13
GUY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HTI	1.3-1	10.3+1	...	...	...	...	...	...	...	...
HND	4	15.4	1,162	1,253	1,173	-	18	19	18	-
JAM	5.7	16.9-1	754-1	2,363-1	2,985-1	...	8-1	25-1	32-1	...
MEX	4.2-2	15.9-2	2,548-3	2,692-2	2,944-2	4,693-2	13-3	13-2	14-2	22-2
MSR	7.6-1	7.7+1	...	...	...	...	28-4	12-4	26-4	...
NIC	3.8-1	17.7	243	797	435	2,601	3	11	6	36
PAN	3.4-1	11.9	...	3,442-1	3,438	4,663-1	...	10-1	11	14-1
PRY	3.4	22	1,685	1,879	2,108	...	11	12	13	...
PER	4.2	19.2+1	2,093	1,896	2,420	1,619	14	13	16	11
KNA	3.6-1	10.2+1	...	1,812-2	3,479-2	...	...	7-2	13-2	...
LCA	3.7-1	16.3-1	+0-	2,590-3	4,139-3	+0-	+0-	13-3	21-3	+0-
VCT	7.2-1	12.6+1	...	2,446	2,814	...	...	15	18	...
SXM	4.2-1	23	...	...	...	...	...	...	...	...
SUR	2.9	8.6+1	...	...	...	...	...	...	...	...
TTO	2.9-1	8.9+1	190-2	2,472-2	3,827-2	...	1-2	9-2	14-2	...
TCA	3.1	9.3	6,931-2	1,804-1	3,359-1	7,797-1	42-2	10-1	19-1	44-1
URY	4.5-1	15.4	3,903-1	3,982-1	4,194-1	6,125-1	13-1	13-1	14-1	20-1
VEN	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 1: متابعة

البلد أو الأقليم	المشاركة / الإكمال															
	أ الإلزامي		ب المجاني		ج السن الرسمي لبدء الدراسة الابتدائية	د المدة (السنوات)			هـ السكان في سن الدراسة (000)				و التحاق (000)			
	سنة واحدة للتعليم ما قبل الابتدائي	9 سنوات للتعليم الابتدائي حتى الثانوية	سنة واحدة للتعليم ما قبل الابتدائي	12 سنة للتعليم الابتدائي حتى الثانوي		ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الإعدادي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	العالي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	5-2.4	7-1.4	5-2.4	7-1.4												
السنة المرجعية	2023															
أوروبا وأمريكا الشمالية																
ألبانيا	-	9	3	12	6	3	5	4	3	82	157	225	187	70	147	216	121
أندورا	-	11	-	10	6	3	6	4	2	2	4	5	4	2	4	5	3
النمسا	1	12	1	12	6	3	4	4	4	268	356	699	476	272	348	695	439
بيلاروسيا	-	11	-	11	6	3	4	5	2	284	477	775	467	315	444	709	313
بلجيكا	-	12	3	12	6	3	6	2	4	369	798	827	671	432	815	1,153	549
برمودا	-	13	1	13	5	1	6	3	4	1	4	5	3	1	3	3	1
البوسنة والهرسك	-	9	-	9	6	3	5	4	4	95	162	269	171	29	142	227	77
بلغاريا	2	9	4	12	7	4	4	3	5	237	244	507	277	215	234	484	227
كندا	-	10	1	12	6	3	6	3	3	1,152	2,437	2,498	2,201	559	2,387	2,718	1,814
كرواتيا	-	8	-	8	7	4	4	4	4	141	146	310	196	112	149	327	161
التشيك	1	9	-	13	6	3	5	4	4	352	581	941	507	366	555	905	338
الدنمارك	-	10	-	10	6	3	7	3	3	188	437	415	367	183	436	536	310
إستونيا	-	9	-	12	7	4	6	3	3	60	92	92	65	...	88	96	44
فنلندا	-	11	1	12	7	4	6	3	3	203	368	374	303	190	367	533	316
فرنسا	3	10	3	12	6	3	5	4	3	2,203	4,057	6,027	4,067	2,382	4,214	6,245	2,883
ألمانيا	-	13	-	13	6	3	4	6	3	2,467	3,238	6,993	4,371	2,580	3,079	6,828	3,363
اليونان	1	9	2	12	6	2	6	3	3	171	568	655	523	178	588	691	873
المجر	3	10	3	12	7	4	4	4	4	375	368	760	512	310	378	803	294
أيسلندا	-	10	...	10	6	3	7	3	4	13	33	34	27	12	33	37	22
أيرلندا	-	10	...	10	5	2	8	3	2	124	569	365	322	103	549	457	247
إيطاليا	-	12	-	8	6	3	5	3	5	1,343	2,535	4,575	2,919	1,319	2,629	4,640	2,146
لاتفيا	2	9	4	12	7	4	6	3	3	83	124	122	88	82	119	124	77
ليختنشتاين	-	10	2	13	7	2	5	4	3	1	2	3	2	1	2	3	1
ليتوانيا	1	10	1	12	7	4	4	6	2	116	118	228	134	109	116	235	104
لوكسمبورغ	2	10	3	13	6	3	6	3	4	21	43	49	37	19	41	51	8
مالطا	-	11	2	13	5	2	6	3	4	9	28	31	26	9	27	31	19
موناكو	-	11	3	12	6	3	5	4	3	...	...	...	...	1	2	3	1
الجبل الأسود	-	9	-	13	6	3	5	4	4	22	37	60	38	18	39	57	21
هولندا (مملكة)	1	12	2	12	6	3	6	3	3	523	1,098	1,171	1,138	480	1,142	1,615	988
مقدونيا الشمالية	-	13	-	13	6	3	5	4	4	60	109	167	106	28	106	153	56
النرويج	-	10	-	10	6	3	7	3	3	172	444	396	330	171	440	462	320
بولندا	1	8	4	12	7	4	4	4	4	1,556	1,517	3,030	1,763	1,473	1,533	3,226	1,366
البرتغال	-	12	2	12	6	3	6	3	3	264	535	613	548	259	588	740	417
جمهورية مولدوفا	1	9	4	12	7	4	4	5	3	141	131	232	139	114	137	228	80
رومانيا	-	10	3	13	6	3	5	4	4	616	1,028	1,746	977	518	867	1,446	554
الاتحاد الروسي	-	11	4	11	7	4	4	5	2	6,654	7,729	11,676	7,493	6,496	7,555	10,798	4,010
سان مارينو	-	10	-	13	6	3	5	3	5	1	2	3	2	1	3	2	5
صربيا	-	8	-	12	7	4	4	4	4	255	258	526	339	170	254	503	249
سلوفاكيا	1	10	1	13	6	3	4	5	4	180	235	503	262	179	233	457	140
سلوفينيا	-	9	-	13	6	3	6	3	4	61	132	150	100	59	133	155	82
إسبانيا	-	10	3	10	6	3	6	3	3	1,178	2,780	3,095	2,531	1,192	2,871	3,637	2,309
السويد	1	9	1	12	7	4	6	4	3	486	754	736	585	471	878	1,009	484
سويسرا	2	10	2	13	6	2	6	3	4	179	537	608	454	182	539	617	339
أوكرانيا	-	11	-	11	6	3	4	5	2	1,090	1,828	3,160	1,879	827	1,524	2,645	1,441
المملكة المتحدة	-	11	2	13	5	2	6	3	4	1,480	4,751	5,566	3,903	1,636	4,865	6,303	3,129
الولايات المتحدة	-	12	1	12	6	3	6	3	3	11,637	24,254	25,853	22,505	8,297	23,520	25,200	17,860

	التمويل										
	ز	ح	ط								رمز البلد
	الإنفاق الحكومي على التعليم (GDP ٪)	نسبة التعليم من مجموع الإنفاق الحكومي (٪)	الإنفاق الحكومي على التعليم للطالب الواحد								
			مكافئ القوة الشرائية دولار أمريكي				الناتج المحلي الإجمالي الفردي ٪				
			ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	الجامعي	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	الجامعي	
		2.a.1	4.5.4								
	2023										
	2.7-1	9.8-2	...	5,790-4	1,493-4	2,193-1	...	38-4	10-4	13-1	ALB
	1.9	12.8	6,881	5,714	6,055	2,326	11	9	9	4	AND
	4.8-1	9.0-1	11,698-2	15,008-2	16,590-2	23,994-2	18-2	24-2	26-2	38-2	AUT
	5	12.8-1	9,342	...	...	7,390	34	...	...	27	BLR
	6.4-2	11.3-2	11,528-2	13,452-2	15,113-2	20,174-2	19-2	22-2	24-2	32-2	BEL
	1.9	...	...	...	...	19,344	...	...	...	20	BMU
	4.1-2	10.4-2	2,608	2,118	5,446	5,835-2	16	13	33	32-2	BIH
	4.7-2	10.6-2	9,612-2	7,624-2	8,033-2	7,265-2	33-2	26-2	27-2	25-2	BGR
	4.1-1	11.1-1	...	...	...	10,817-2	...	...	...	22-2	CAN
	4.1-2	10.7-2	...	7,506-2	...	6,331-2	...	20-2	...	17-2	HRV
	4.8-2	10.9-2	8,949-2	8,472-2	12,924-2	13,830-2	18-2	17-2	27-2	29-2	CZE
	5.3-1	11.8-1	10,732-2	14,900-2	15,579-2	31,477-2	15-2	21-2	22-2	45-2	DNK
	5.3-2	14.3-2	...	9,496-2	8,421-2	13,019-2	...	21-2	19-2	29-2	EST
	6.5-2	10.2-2	12,122-2	12,062-2	14,359-2	15,862-2	21-2	21-2	25-2	27-2	FIN
	5.4-2	8.9-2	10,347-2	10,195-2	13,571-2	14,569-2	19-2	19-2	25-2	27-2	FRA
	4.5-1	9.2-1	13,818-2	12,633-2	15,687-2	20,695-2	22-2	20-2	25-2	33-2	DEU
	4.1-2	7.1-2	6,013-4	7,233-4	6,666-4	3,269-4	18-4	22-4	20-4	10-4	GRC
	4.7-2	10.4-2	7,153-2	7,260-2	6,834-2	17,104-2	19-2	19-2	18-2	44-2	HUN
	7.1-1	14.9-1	18,596-2	16,629-2	13,649-2	14,661-2	30-2	27-2	22-2	24-2	ISL
	3.0-2	12.0-2	...	10,869-2	12,122-2	17,878-2	...	10-2	11-2	16-2	IRL
	4.2-2	7.4-2	9,368-2	12,732-2	11,370-2	11,911-2	19-2	26-2	23-2	24-2	ITA
	4.6-2	12.7-2	7,419-2	6,966-2	8,038-2	6,196-2	20-2	19-2	22-2	17-2	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE
	4.3-2	12.7-2	9,827-2	8,115-2	8,220-2	8,572-2	21-2	17-2	18-2	18-2	LTU
	4.7-1	10.7-1	24,470-2	24,268-2	28,782-2	53,195-2	18-2	18-2	21-2	39-2	LUX
	5.4-2	12.7-2	11,676-2	11,514-2	17,773-2	20,927-2	22-2	22-2	33-2	39-2	MLT
	1.2-1	7.7	...	...	...	...	6-1	4-1	8-1	1-1	MCO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
	5.1-1	11.6-1	9,008-2	12,767-2	16,046-2	21,412-2	13-2	19-2	24-2	32-2	NLD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MKD
	4.0-1	10.1-1	17,210-2	17,907-2	21,052-2	29,270-2	19-2	20-2	24-2	33-2	NOR
	4.7-2	11.2-2	8,087-2	10,641-2	7,979-2	12,195-2	20-2	26-2	20-2	30-2	POL
	4.8-2	9.7-2	6,270-2	9,794-2	11,355-2	8,297-2	16-2	25-2	29-2	21-2	PRT
	6.3	15.8-1	4,838-1	3,206-1	3,299-1	3,873-1	32-1	21-1	22-1	25-1	MDA
	3.3-2	8.1-2	5,009-2	3,321-2	7,013-2	9,786-2	13-2	9-2	18-2	26-2	ROU
	4.1-1	8.9-3	...	...	...	6,872	...	...	...	19	RUS
	3.4-1	7.5-1	15,337-2	14,173-2	13,876-2	5,260-2	23-2	22-2	21-2	8-2	SMR
	3.2-1	7.4-1	...	...	...	5,681-1	...	...	...	24-1	SRB
	4.8-2	9.4-2	6,979-2	9,203-2	8,910-2	13,538-2	18-2	24-2	24-2	36-2	SVK
	5.4-2	11.5-2	8,990-2	11,678-2	11,290-2	12,746-2	19-2	25-2	24-2	27-2	SVN
	4.3-1	9.2-1	7,944-2	8,357-2	9,446-2	9,968-2	18-2	19-2	22-2	23-2	ESP
	7.6-2	13.5-2	15,086-2	14,064-2	14,295-2	21,792-2	24-2	22-2	23-2	34-2	SWE
	4.9-1	15.4-1	16,869-2	20,450-2	18,814-2	27,639-2	21-2	25-2	23-2	34-2	CHE
	5.9-1	8.5-1	6,669-2	4,883-2	4,663-2	6,534-2	37-2	27-2	26-2	36-2	UKR
	5.0-1	10.6-1	4,531-2	12,387-2	12,129-2	18,666-2	9-2	26-2	25-2	39-2	GBR
	5.4-2	12.7-3	9,169-2	14,274-2	15,044-2	19,039-2	14-2	22-2	23-2	30-2	USA

الجدول 2: هدف التنمية المستدامة 4، المقصد 1.4 – التعليم الابتدائي والثانوي

بحلول عام 2030، ضمان أن يكمل جميع الفتيات والفتيان التعليم الإبتدائي والثانوي المجاني والمنصف والجيد الذي يؤدي إلى متحصلاتٍ فعّالة وذات صلة

	المشاركة / إكمال الدراسة																	
	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	غير ملتحق بالمدرسة (000,000)			معدل غير الملتحقين بالمدارس (٪)			معدل إكمال الدراسة (٪)			أكبر من السن الخاص بالصف (٪)		GER الإبتدائي (٪)	NERA الإبتدائي (٪)	GIR الصف الأخير للمرحلة الإبتدائية (٪)	الإنتقال من الإبتدائية إلى الإعدادية (٪)	NERT الإعدادية (٪)	GIR الصف الأخير للمرحلة الإعدادية (٪)	NERT المرحلة الثانوية (٪)
	الإبتدائي	الإعدادي	الثانوي	الإبتدائي	الإعدادي	الثانوي	الإبتدائي	الإعدادي	الثانوي	الإبتدائية	الإعدادي								
مؤشر هدف التنمية المستدامة				4.1.4			2.1.4			5.1.4				3.1.4				3.1.4	
السنة المرجعية	2023																		
الإقليم	المجموع			المتوسط المرجّح															
العالم	71	57	122	10	14	30	88	78	59	9_{i}	10_{i}	102_{i}	90_{i}	88_{i}	88	84_{i}	75_{i}	67_{i}
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	36	29	35	19	33	46	67	47	28	26_{-1i}	35_{-2i}	99_{i}	79_{-1i}	70_{i}	70	64_{-3i}	45_{-2i}	44_{-3i}
شمال أفريقيا وغرب آسيا	7	3	6	11	10	21	89	71	59	7_{i}	10_{i}	95_{i}	88_{i}	89_{i}	79	87_{i}	75_{i}	71_{i}
شمال أفريقيا	4	2	3	11	11	22	90	69	59	7_{i}	13_{i}	94	88_{-1i}	91_{-1i}	77	91_{-1i}	75_{-1i}	72_{-1i}
غرب آسيا	3	2	3	11	10	21	89	73	58	6_{i}	7_{i}	96_{i}	89_{i}	85_{i}	82	83_{i}	74_{i}	70_{i}
وسط وجنوب آسيا	15	14	57	8	12	39	89	81	56	5	4	107	92	90	92	84	79	57
وسط آسيا	0.2	0.1	0.5	4	2	16	100	99	95	1_{i}	1_{-2i}	98_{i}	94_{i}	98_{-1i}	99	96_{i}	92_{-2i}	79_{-2i}
جنوب آسيا	15	14	57	8	13	40	88	81	55	5	4	108	92	89	92	83	78	56
شرق وجنوب شرق آسيا	8	7	16	5	8	19	98	90	72	5_{i}	9_{-4i}	102_{i}	96_{-1i}	98_{-1i}	92	94_{-1i}	91_{-1i}	87_{-1i}
شرق آسيا	5	4	6	5	6	11	99	94	87	...	...	99	97_{-1i}	95_{-1i}	95	96_{-1i}	100_{-1i}	94_{-1i}
جنوب شرق آسيا	3	4	10	4	10	33	96	84	50	3_{-2i}	9_{-2i}	106_{-2i}	95_{-2i}	103_{-2i}	88	90_{-2i}	82_{-2i}	73_{-2i}
أوقيانوسيا	0.3	0.2	1	8	9	29	87	72	61	15_{i}	13_{i}	103_{i}	99_{i}	92_{-4i}	83	88_{i}	69_{-4i}	76_{i}
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	2	2	5	4	7	19	93	84	64	6_{i}	10_{i}	105_{i}	96_{i}	95_{i}	90	93_{i}	74_{i}	80_{i}
الكاريبي	0.4	0.2	1	9	10	25	78	73	52	6_{i}	9_{i}	...	...	...	93	...	...	...
أمريكا الوسطى	1	1	3	6	15	35	95	81	54	4	5	...	...	...	85	...	...	...
أمريكا الجنوبية	1	1	2	3	3	10	94	86	69	4	10	...	...	...	92	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	2	1	2	2	2	5	100	98	89	2_{i}	3_{i}	99_{i}	97_{i}	97_{i}	98	98_{i}	92_{i}	90_{i}
أوروبا	1	0.5	1	2	1	6	100	97	87	1_{i}	2_{i}	100_{i}	97_{i}	97_{i}	98	98_{i}	92_{i}	88_{i}
أمريكا الشمالية	1	0.2	1	3	2	4	100	99	93	3_{i}	4_{i}	97_{i}	96_{i}	96_{i}	99	99_{i}	93_{i}	94_{i}
الدخل المنخفض	26	21	24	23	38	55	60	36	20	25_{-1i}	28_{-3i}	101_{i}	77_{-1i}	65_{i}	59	64_{-4i}	41_{-2i}	39_{-4i}
الدخل المتوسط	43	35	96	8	12	30	91	82	61	7_{i}	9_{i}	102_{i}	92_{i}	91_{i}	89	86_{i}	78_{i}	67_{i}
الدخل المتوسط الأدنى	33	28	81	10	15	38	88	77	52	10_{i}	10_{i}	103_{i}	89_{i}	87_{i}	87	80_{i}	69_{i}	56_{i}
الدخل المتوسط الأعلى	10	7	15	5	6	14	97	90	76	4_{-2i}	8_{i}	101_{i}	96_{-1i}	96_{-1i}	92	94_{i}	89_{-1i}	86_{-1i}
الدخل المرتفع	2	1	3	2	2	5	100	98	89	2_{i}	3_{i}	99_{i}	97_{i}	98_{i}	98	99_{i}	94_{i}	92_{i}

أ الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، العدد الكلي ومعدل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس كنسبة مئوية من الفئة العمرية المقابلة – بيانات النموذج
[المصدر: UIS وتحليل تقرير GEM للبيانات الإدارية والمسوحات الأسرية المتاحة على الموقع https://education-estimates.org/].

ب معدل إكمال التعليم حسب المستوى – بيانات النموذج.
[المصدر: UIS وتحليل تقرير GEM للبيانات الإدارية والمسوحات الأسرية المتاحة على الموقع https://education-estimates.org/].

ج النسبة المئوية للتلاميذ الذين تجاوزوا بما لا يقل عن عامين سن صفهم الحالي، حسب المستوى.

د معدل الالتحاق الإجمالي (GER) في التعليم الابتدائي.

هـ معدل الالتحاق الصافي المعدل في التعليم الابتدائي (NERA) (٪).

و نسبة الاستيعاب/القبول الإجمالي (GIR) إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (٪).

ز معدل الانتقال الفعلي من التعليم الابتدائي إلى التعليم الإعدادي العام (٪).

ح معدل الالتحاق الصافي الكلي في التعليم الإعدادي (NERT) (٪).

ط نسبة الاستيعاب/القبول الإجمالي (GIR) إلى الصف الأخير من التعليم الإعدادي (٪).

ي معدل الالتحاق الصافي الكلي في التعليم الثانوي (NERT) (٪).

ك إدارة تقييمات التعلّم الممثلة على المستوى الوطني في الصفوف المبكرة (الصف 2 أو 3)، أو الصف النهائي من التعليم الابتدائي أو الإعدادي.

ل النسبة المئوية للطلاب الذين حققوا ما لا يقل عن مستوى الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات.

المصدر: UIS ما لم تتم الإشارة إلى غير ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية بتاريخ 2023 ما لم تتم الإشارة على غير ذلك.
تمثل المجاميع الدول المدرجة في القائمة التي تتوفر لها بيانات وقد تتضمن تقديرات للدول التي لا تتوفر لها بيانات حديثة.

(-) القيمة صفر أو مهملة

(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير مطابقة

(±) السنة المرجعية مختلفة (مثلا -2: السنة المرجعية 2021 بدلاً من 2023)

(i) تقدير و\أو تغطية جزئية

	التعلّم									
	ك إدارة تقييمات التعلّم الممثلة وطنياً						ل تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة (٪)			
	الصفوف المبكرة		نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية		نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية	
	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	6.1.4									
	2023									
	نسبة الدول (٪)						المتوسط المرجّح			
	57	56	68	67	52	54	58 -2i	44 -2i	64 -2i	51 -2i
	71	71	54	54	17	19	30 -4i	11 -4i	...	...
	21	17	67	62	50	71	...	32 -4i	63 -4i	31 -4i
	-	-	33	50	17	33	...	...	...	...
	28	22	78	67	61	83	...	...	...	...
	79	64	50	43	43	57	...	...	...	...
	80	40	40	40	40	40	...	...	...	...
	78	78	56	44	44	67	...	...	...	...
	50	50	78	72	78	78	...	...	55 -4i	47 -4i
	43	43	57	43	86	86	...	...	...	...
	55	55	91	91	73	73	...	...	...	...
	100	100	100	100	47	47	...	64 -4i	81 -4i	76 -4i
	57	55	57	57	40	40	43 -4i	36 -4i	52 -4i	36 -4i
	30	30	35	35	13	13	...	...	...	...
	100	100	100	100	86	86	...	...	...	...
	83	75	75	75	67	67	...	...	...	...
	50	50	85	83	87	89	97 -4i	77 -4i	81 -4i	75 -4i
	51	51	86	84	88	91	...	...	...	...
	33	33	67	67	67	67	...	...	...	...
	62	62	42	42	19	19	17 -4i	10 -4i	...	...
	64	62	69	66	47	52	...	...	...	...
	76	73	63	63	31	39	54 -4i	...	...	39 -4i
	53	53	75	70	62	64	52 -4i	46 -4i	56 -4i	44 -4i
	49	48	78	77	70	75	93 -4i	72 -4i	81 -4i	71 -4i

الجدول 2: متابعة

البلد أو الإقليم	المشاركة / إكمال الدراسة																	
	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	غير ملتحق بالمدرسة (000,000)			معدل غير الملتحقين بالمدارس (٪)			معدل إكمال الدراسة (٪)			أكبر من السن الخاص بالصف (٪)		GER الإبتدائي (٪)	NERA الإبتدائي (٪)	GIR الصف الأخير للمرحلة الإبتدائية (٪)	الانتقال من الإبتدائية الى الإعدادية (٪)	NERT الإعدادية (٪)	GIR الصف الأخير للمرحلة الإعدادية (٪)	NERT المرحلة الثانوية (٪)
	الإبتدائي	الإعدادي	الثانوي	الإبتدائي	الإعدادي	الثانوي	الإبتدائي	الإعدادي	الثانوي	الإبتدائية	الإعدادي								
مؤشر هدف التنمية المستدامة				4-1-4			2-1-4			5-1-4				3-1-4			3-1-4	
السنة المرجعية	2023																	
أفريقيا جنوب الصحراء																		
أنغولا	1,531	1,012	1,345	24	36	54	62	38	19	...	...	87_{-1}	...	61_{-1}	62	...	44_{-2}	...
بنين	278	464	538	13	38	64	69	40	20	12_{-1}	25_{-1}	113_{-1}	95_{-1}	65_{-1}	57	55_{-1}	29_{-1}	33_{-1}
بوتسوانا	40	20	25	11	13	26	98	96	63	11_{-1}	19_{-1}	97_{-1}	90_{-1}	91_{-1}	97	85_{-1}	88_{-1}	71_{-1}
بوركينا فاسو	1,369	1,068	955	36	47	63	68	41	15	26	52	72	58	52	60	45	28	24
بوروندي	157	299	504	7	32	61	57	31	9	29_{-3}	50_{-3}	105_{-3}	82_{-3}	49_{-3}	55	67_{-3}	29_{-3}	38_{-3}
كابو فيردي	5	4	7	9	13	23	...	...	...	7_{-2}	29_{-2}	96_{-2}	89_{-2i}	88_{-2}	...	83_{-2i}	90_{-2}	74_{-2i}
الكاميرون	395	1,299	1,253	9	47	67	78	47	21	13	21	113	96	71	61	52	35	35
جمهورية أفريقيا الوسطى	365	267	251	44	50	66	32	17	9	...	...	...	...	...	54	...	...	...
تشاد	722	1,024	882	23	57	72	34	18	6	28	35	92	76	44_{-2}	54	43	19_{-2}	27
جزر القمر	25	19	19	18	22	34	84	61	34	23	43	95	78	...	73	67	50_{-2}	42
الكونغو	119	183	228	13	32	59	90	60	31	12	21	89	84	72	66	...	...	...
ساحل العاج	973	844	757	22	32	41	76	40	16	9	23	102	96	80	53	72	80	52
جمهورية الكونغو الديمقراطية	2,966	680	2,428	17	14	27	60	49	22	16_{-3}	...	120	...	77	82	...	57_{-3}	...
جيبوتي	33	31	28	33	42	53	88	64	33	5	16	...	...	...	73	...	...	...
يساوي. غينيا	109	70	42	52	57	72	72	32	8	...	...	51_{-4}	...	...	44	...	...	...
إريتريا	213	196	126	45	44	51	...	...	...	56_{-1}	76_{-1}	83_{-1}	55_{-1}	57_{-1}	...	58_{-1}	49_{-1}	52_{-1}
إيسواتيني	15	11	13	8	13	24	...	81	55	39_{-4}	66_{-4}	114	90_{-4}	90	101	...	75_{-4}	...
أثيوبيا	3,093	4,685	3,398	17	42	64	61	30	15	16	22	84	77	56	49	49	22	31
الجابون	14	6	7	5	3	6	74	46	22	35_{-4}	64_{-4}	100_{-2}	72_{-4}	82_{-2}	62	64_{-4}	52_{-2}	53_{-4}
غامبيا	67	31	53	16	17	31	72	56	32	29_{-2}	39_{-2}	94	77_{-2}	76	77	75_{-2}	54_{-2}	51_{-2}
غانا	462	271	909	10	12	34	78	64	44	32_{-2}	42_{-3}	97_{-1}	89_{-2}	92_{-1}	82	91_{-2}	74_{-4}	66_{-2}
غينيا	427	619	606	19	46	64	59	41	24	14_{-2}	27_{-2}	98_{-2}	82_{-2}	63_{-2}	69	47_{-2}	35_{-2}	27_{-2}
غينيا بيساو	125	56	70	37	37	50	27	14	11	...	...	...	...	...	54	...	...	...
كينيا	1,176	309	943	14	11	18	86	61	37	...	...	79_{-4}	...	...	70	...	...	...
ليسوتو	31	19	36	10	15	43	83	38	24	26	36	86	73	71	46	71	42	42
ليبيريا	212	90	89	26	23	24	29	22	14	60_{-1}	66_{-1}	67_{-1}	62_{-1}	58_{-1}	74	56_{-1}	45_{-1}	54_{-1}
مدغشقر	691	1,030	1,295	18	37	66	53	28	14	28_{+1}	32_{+1}	138_{+1}	97_{-3}	63_{+1}	54	63_{+1}	32_{+1}	32_{+1}
ملاوي	429	509	549	13	24	56	50	27	15	32	...	135	98_{-1}	68	53	70	22_{-1}	21
مالي	1,048	946	1,133	28	56	75	57	28	12	1	9	74	67	50	50	...	29	...
موريتانيا	251	138	159	33	31	52	51	41	22	39_{-4}	42_{-4}	112	69_{-4}	66_{-4}	80	67_{-4}	44_{-4}	38_{-4}
موريشيوس	0·2	1	9	0·3	2	14	100	93	59	10	35	111_{i}	98_{i}	90_{i}	93	91_{-3i}	121_{i}	75_{-3i}
موزمبيق	341	758	992	5	31	64	52	14	5	37_{-3}	55_{-3}	120	99_{-1}	58	28	59_{-1}	32	42_{-1}
ناميبيا	5	2	7	1	1	7	85	55	36	22_{-1}	43_{-1}	134_{-1}	...	...	64	100_{-3}	...	88_{-1}
النيجر	2,085	1,903	1,464	43	72	85	73	34	5	3	16	69_{i}	62_{i}	48_{i}	47	28_{i}	15_{i}	12_{i}
نيجيريا	8,576	4,055	5,541	23	25	37	81	73	64	...	...	87_{-2}	...	...	90	...	...	...
رواندا	96	122	352	5	13	40	67	33	21	62	82	152_{i}	100_{i}	59_{i}	49	95_{i}	32_{i}	62_{i}
سان تومي وبرينسيبي	2	1	2	5	5	14	90	87	53	10_{-2}	33_{-2}	106_{-2}	94_{-2}	88_{-4}	97	93_{-2}	66_{-4}	73_{-2}
السنغال	843	563	617	28	32	53	55	32	11	7	14	83	73	61	59	35	39	18
سيشيل	-	-	1	-	0·2	11	...	...	...	1	1	97_{i}	97_{i}	94_{i}	...	98_{i}	93_{i}	82_{i}
سيراليون	160	104	292	12	17	38	67	45	14	...	...	153	97_{-2}	97	67	88	55_{-2}	70
الصومال	...	...	...	...	...	...	28	22	9	...	...	21	...	...	81	...	...	...
جنوب أفريقيا	1,056	170	631	13	8	20	98	90	51	6_{-1}	13_{-1}	96_{-1}	88_{-1}	92_{-1}	91	99_{-1}	89_{-1}	91_{-2}
جنوب السودان	1,084	285	569	58	50	53	...	13	2	...	...	82_{-2}	...	...	168	...	...	...
توغو	44	197	313	3	23	54	85	46	21	10	20	120	99	91	55	75	58	46
أوغندا	1,516	1,648	1,704	15	33	75	35	28	17	...	...	...	...	...	79	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	1,852	2,427	2,144	15	40	79	75	33	11	9	16	93	84	86	43	49	35	15
زامبيا	409	188	681	11	19	49	69	47	29	...	...	95_{-3}	...	...	68	...	...	...
زيمبابوي	130	94	597	4	12	42	87	74	8	22_{-1}	25_{-1}	96_{-1}	94_{-1}	86_{-1}	85	85_{-1}	72_{-2}	52_{-1}

رمز البلد	التعلّم									
	ل				ك					
	تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة (٪)				إدارة تقييمات التعلّم الممثلة وطنياً					
	نهاية المرحلة الإعدادية		نهاية المرحلة الإبتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية		نهاية المرحلة الإبتدائية		الصفوف المبكرة	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
					6.1.4					
	2023									
AGO	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
BEN	...	...	19₋₄	46₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
BWA	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
BFA	...	...	25₋₄	33₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
BDI	...	...	18₋₄	4₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
CPV	...	...	...	...	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
CMR	...	...	11₋₄	30₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
CAF	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
TCD	...	...	2₋₄	8₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
COM	...	...	...	...	No	No	No	No	Yes	Yes
COG	...	...	8₋₄	34₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
CIV	...	...	3₋₄	22₋₄	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
COD	...	...	3₋₄	9₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
DJI	...	...	...	...	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
GNQ	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
ERI	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
SWZ	...	...	...	...	No	No	No	No	Yes	Yes
ETH	...	...	...	...	Yes	Yes	No	No	Yes	Yes
GAB	...	...	23₋₄	76₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
GMB	...	...	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
GHA	...	...	...	...	No	No	No	No	Yes	Yes
GIN	...	...	7₋₄	22₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
GNB	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
KEN	...	...	37	26	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
LSO	...	...	20	11	No	No	Yes	Yes	No	No
LBR	...	...	...	...	No	No	No	No	Yes	Yes
MDG	...	...	6₋₄	6₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
MWI	...	...	...	...	No	No	No	No	Yes	Yes
MLI	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
MRT	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
MUS	...	...	...	...	Yes	Yes	No	No	No	No
MOZ	...	...	...	...	No	No	No	No	Yes	Yes
NAM	...	...	...	...	No	No	Yes	Yes	No	No
NER	...	...	8₋₄	14₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
NGA	...	...	...	...	No	No	No	No	Yes	Yes
RWA	...	...	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
STP	...	...	...	...	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
SEN	...	...	27₋₄	41₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
SYC	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
SLE	...	...	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
SOM	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
ZAF	...	...	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
SSD	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
TGO	...	...	16₋₄	19₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
UGA	...	...	...	...	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
TZA	...	...	...	...	No	No	No	No	Yes	Yes
ZMB	...	...	16	10	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
ZWE	...	...	...	...	No	No	No	No	Yes	Yes

الجدول 2: متابعة

البلد أو الإقليم	المشاركة / إكمال الدراسة																	
	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	غير ملتحق بالمدرسة (000,000)			معدل غير الملتحقين بالمدارس (٪)			معدل إكمال الدراسة (٪)			أكبر من السن الخاص بالصف (٪)		GER الإبتدائي (٪)	NERA الإبتدائي (٪)	GIR الصف الأخير للمرحلة الإبتدائية (٪)	الانتقال من الإبتدائية الى الإعدادية (٪)	NERT الإعدادية (٪)	GIR الصف الأخير للمرحلة الإعدادية (٪)	NERT المرحلة الثانوية (٪)
	الإبتدائي	الإعدادي	الثانوي	الإبتدائي	الإعدادي	الثانوي	الإبتدائي	الإعدادي	الثانوي	الإبتدائية	الإعدادي								
مؤشر هدف التنمية المستدامة				4-1-4			2-1-4			5-1-4				3-1-4				3-1-4	
السنة المرجعية	2023																		
شمال أفريقيا وغرب آسيا																			
الجزائر	49	155	389	1	5	18	96	71	48	5	18	109	99	100	74	97	84	87	
أرمينيا	13	23	17	8	11	15	99	98	90	1	1	94	92	93	98	98	101	96	
أذربيجان	62	40	2	9	5	0.5	98	94	...	2	4	102_{i}	98_{i}	96_{i}	96	91_{i}	88_{i}	84_{i}	
البحرين	19	3	5	14	5	10	...	...	...	1	1	94	93	89	...	96	96	96	
قبرص	-	0·1	1	0·1	0·2	2	99	94	93	$0·4_{-1}$	1_{-1}	97_{-1i}	99_{-1i}	99_{-1i}	95	100_{-1i}	104_{-1i}	99_{-1i}	
مصر	233	63	447	2	1	8	96	87	87	1_{-2}	2_{-2}	90	100_{-2}	97_{-2}	91	95_{-2}	86_{-2}	72_{-2}	
جورجيا	0.2	0.1	0.4	0.1	-	0.3	100	99	93	1	1	103	98	107	99	99_{-1}	95	99	
العراق	757	287	731	12	10	28	78	49	...	...	...	...	...	...	62	...	...	...	
إسرائيل	-	-	-	-	-	-	100	99	95	$0·4_{-1}$	1_{-1}	96_{-1i}	96_{-1i}	95_{-1i}	99	97_{-1i}	94_{-1i}	96_{-1i}	
الأردن	209	167	153	16	19	36	99	92	60	1	2	98_{i}	97_{i}	97_{i}	94	95_{i}	93_{i}	83_{i}	
الكويت	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1_{-2}	3_{-2}	...	...	...	...	...	90_{-2}	...	
لبنان	147	85	158	23	28	53	...	...	...	9	9	80	76	68	...	68	54	47	
ليبيا	278	155	186	35	40	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
المغرب	70	77	367	2	4	20	82	46	26	10	25	114	99	105	56	98	74	79	
عُمان	3	36	36	1	8	30	...	...	...	0.2	2	96	96	94	...	92	95	77	
قطر	2	5	24	1	7	30	99	97	86	1	3	95_{-1i}	92_{-1i}	95_{-1i}	98	95_{-1i}	95_{-1i}	87_{-1i}	
المملكة العربية السعودية	427	165	212	12	10	14	...	...	...	4_{-2}	6_{-2}	103_{-1i}	98_{-1i}	120_{-1i}	...	99_{-1i}	116_{-1i}	99_{-1i}	
دولة فلسطين	43	41	77	8	6	22	100	98	83	0·3	1	92	91	91	98	94	90	75	
السودان	2,852	1,217	1,497	40	37	48	76	41	33	...	...	...	...	...	54	...	...	...	
الجمهورية العربية السورية	277	232	620	11	21	58	98	51	36	1	3	80	76	62	52	48	42	27	
تونس	35	29	115	3	5	18	96	92	58	6	17	104	98	97_{-2}	96	...	80_{-2}	...	
تركيا	86	25	141	2	0.5	3	98	97	70	2_{-1}	3_{-1}	102_{-1i}	100_{-1i}	102_{-1i}	99	100_{-1i}	92_{-1i}	94_{-1i}	
الإمارات العربية المتحدة	4	3	11	1	1	3	...	...	...	-	-	106_{i}	100_{i}	99_{i}	...	100_{i}	104_{i}	100_{i}	
اليمن	1,020	600	1,025	21	27	50	73	57	38	...	...	...	...	...	78	...	...	...	
وسط وجنوب آسيا																			
أفغانستان	3,427	2,111	2,357	53	67	79	71	54	37	...	14_{-4}	110_{-4}	...	86_{-4}	76	...	60_{-4}	...	
بنغلاديش	691	271	3,118	5	3	26	88	71	35	5	4	112	95	108	81	84	78	80	
بوتان	3	5	5	4	9	19	91	86	73	20_{-1}	42_{-1}	106_{-1}	95_{-1}	78_{-1}	94	87_{-1}	62_{-1}	78_{-1}	
الهند	4,625	8,455	42,210	4	12	42	96	89	63	2	3	112	99	93	93	85	85	57	
جمهورية إيران الإسلامية	61	24	457	1	1	9	96	91	73	2_{-3}	2_{-3}	104_{-3}	98_{-3}	98_{-3}	94	95_{-3}	89_{-3}	81_{-3}	
كازاخستان	3	3	4	0·2	0·1	1	100	100	99	1_{+1}	2_{+1}	100_{+1}	96_{+1}	95_{+1}	100	98_{+1}	95_{+1}	100_{+1}	
قيرغيزستان	11	11	33	2	2	15	99	98	97	$0·3_{+1}$	$0·4_{+1}$	97_{+1}	96_{+1}	95_{+1}	99	93_{+1}	99_{+1}	64_{+1}	
جزر المالديف	1	3	5	3	12	37	99	97	38	0.4	1	98	90	98	98	99	100	66	
نيبال	217	93	781	8	6	34	88	79	49	21_{+1}	25_{+1}	120_{+1}	96_{+1}	109_{+1}	90	94_{+1}	101_{+1}	80_{+1}	
باكستان	5,437	2,825	7,621	20	19	41	56	50	26	65_{-1}	67_{-1}	83_{-1}	75_{-1}	68_{-1}	89	72_{-1}	48_{-1}	52_{-1}	
سريلانكا	6	8	96	0.3	1	7	...	...	...	0.4_{-1}	1_{-1}	96_{-1}	99_{-1}	96_{-1}	...	96_{-1}	96_{-1}	79_{-1}	
طاجيكستان	151	68	45	15	6	13	99	98	78	...	...	100_{+1}	...	...	99	...	...	...	
تركمانستان	8	19	49	1	3	25	100	100	95	...	...	110_{-1}	99_{-1}	108_{-1}	100	99_{-1}	...	83_{-1}	
أوزبكستان	12	25	343	0.4	1	21	100	98	...	$0·1_{+1}$	...	95_{+1}	99_{+1}	98_{+1}	99	99_{+1}	101_{+1}	78_{+1}	

	التعلّم										
	ك إدارة تقييمات التعلّم الممثلة وطنياً						ل تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة (٪)				
	الصفوف المبكرة		نهاية المرحلة الإبتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية		نهاية المرحلة الإبتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية		
	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	رمز البلد
	6-1-4										
	2023										
	No	No	Yes	Yes	No	No	...	...	...	...	DZA
	No	No	No	Yes	Yes	Yes	...	...	64-4	...	ARM
	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes	67-2	72-4	31-1	38-1	AZE
	No	No	Yes	Yes	No	Yes	71-2	54-4	...	55-4	BHR
	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes	92-2	77-4	39-1	47-1	CYP
	No	No	Yes	Yes	No	No	45-2	...	...	27-4	EGY
	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes	87-2	56-4	33-1	34-1	GEO
	No	No	No	Yes	No	No	...	...	...	...	IRQ
	No	No	Yes	No	Yes	Yes	88-2	...	70-1	63-1	ISR
	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	47-2	...	20-1	17-1	JOR
	No	No	No	Yes	No	No	...	21-4	...	21-4	KWT
	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	...	...	...	27-4	LBN
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	LBY
	No	No	Yes	Yes	No	No	41-2	18-4	19-1	18-1	MAR
	No	No	Yes	Yes	No	No	62-2	33-4	...	27-4	OMN
	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	80-2	40-4	53-1	44-1	PSE
	Yes	Yes	Yes	Yes	No	Yes	71-2	23-4	37-1	30-1	QAT
	Yes	Yes	No	No	Yes	Yes	...	...	23-1	20-1	SAU
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	SDN
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	SYR
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	TUN
	No	No	Yes	Yes	No	No	86-2	70-4	71-1	61-1	TUR
	No	No	Yes	Yes	No	No	75-2	53-4	52-1	51-1	ARE
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	YEM
	Yes	Yes	No	No	No	No	...	...	...	...	AFG
	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	...	...	...	...	BGD
	Yes	Yes	No	No	No	No	...	...	...	...	BTN
	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	...	...	...	...	IND
	No	No	Yes	Yes	No	Yes	59-2	39-4	...	37-4	IRN
	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes	91-2	71-4	36-1	50-1	KAZ
	Yes	No	No	No	No	No	...	...	...	...	KGZ
	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	...	...	...	...	MDV
	Yes	Yes	No	No	Yes	Yes	...	...	...	...	NPL
	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	...	8-4	...	...	PAK
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	LKA
	Yes	No	No	No	No	No	...	...	...	...	TJK
	Yes	Yes	No	No	No	No	...	...	...	...	TKM
	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	70-2	...	14-1	19-1	UZB

الجدول 2: متابعة

البلد أو الإقليم	المشاركة / إكمال الدراسة																	
	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	غير ملتحق بالمدرسة (000,000)			معدل غير الملتحقين بالمدارس (٪)			معدل إكمال الدراسة (٪)			أكبر من السن الخاص بالصف (٪)		GER الابتدائي (٪)	NERA الابتدائي (٪)	GIR الصف الأخير للمرحلة الابتدائية (٪)	الانتقال من الابتدائية الى الاعدادية (٪)	NERT الاعدادية (٪)	GIR الصف الأخير للمرحلة الاعدادية (٪)	NERT المرحلة الثانوية (٪)
	الابتدائي	الاعدادي	الثانوي	الابتدائي	الاعدادي	الثانوي	الابتدائي	الاعدادي	الثانوي	الابتدائية	الاعدادي								
مؤشر هدف التنمية المستدامة				4.1.4			2.1.4			5.1.4				3.1.4			3.1.4	
السنة المرجعية	2023																	
شرق وجنوب شرق آسيا																		
بروناي دار السلام	-	-	6	0.1	20	...	...	...	...	1	2	93	96	96	...	97	94	73
كمبوديا	530	315	463	25	31	49	81	57	24	20	26	111	96	90	71	89	62	53
الصين	5,195	3,573	5,846	5	7	12	99	94	87	...	...	99	...	...	95	...	...	...
كوريا الشمالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	39	7	14	10	4	8	...	...	...	1_{-1}	5	101_{-1i}	99_{-1i}	86	...	99_{-1i}	112_{-3i}	76
إندونيسيا	796	1,299	5,778	3	9	42	99	90	41	-	2	100	99	102	91	96	99	77
اليابان	10	10	22	0.2	0.3	1	100	...	...	...	...	102_{-1i}	100_{-1i}	...	...	100_{-1i}	...	98_{-1i}
لاوس	52	184	221	7	30	49	68	50	31	5_{+1}	8_{+1}	96_{+1}	91_{+1}	89_{+1}	74	65_{+1}	51_{+1}	36_{+1}
ماكاو، الصين	4	1	1	9	8	7	...	...	...	1	6	86_{i}	86_{i}	90_{i}	...	90_{i}	93_{i}	86_{i}
ماليزيا	26	58	776	1	4	39	100	98	61	$_{2}-$	$_{2}-$	99	98	99	99	91	88	67
منغوليا	10	14	46	3	6	29	100	99	92	0.3	1	96	95	95	100	96	95	96
ميانمار	425	517	405	10	14	21	87	56	23	...	...	...	...	...	64	...	...	...
الفلبين	691	755	832	5	9	19	96	81	72	8	10	93	90	81	85	91	93	80
جمهورية كوريا	19	18	69	1	1	5	100	100	99	0.1_{-1}	0.2_{-1}	99_{-1i}	99_{-1i}	96_{-1i}	100	100_{-1i}	99_{-1i}	96_{-1i}
سنغافورة	6	3	3	2	3	3	...	...	...	0.3_{-1}	1_{-1}	100_{-1i}	99_{-1i}	100_{-1i}	...	100_{-1i}	101_{-1i}	98_{-1i}
تايلاند	64	135	322	1	6	13	100	90	68	2_{+1}	2_{+1}	100_{+1}	98_{+1}	96_{+1}	91	95_{+1}	135_{+1}	78_{+1}
تيمور الشرقية	14	6	16	7	6	17	80	65	55	18	29_{-3}	123	95_{-3}	91	82	87_{-3}	89_{-3}	74_{-3}
فيتنام	89	280	1,059	1	5	25	98	90	53	1	1	122	98_{-2}	116_{-1}	92	99	101	70
أوقيانوسيا																		
أستراليا	14	20	38	1	1	6	100	99	88	0.1_{-1}	0.4_{-1}	99_{-1i}	100_{-1i}	...	99	98_{-1i}	...	94_{-1i}
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4	0.2	96	99	118	...	...	128	85
فيجي	0.4	1	7	0.4	1	15	99	95	93	1	2	108	98	112	96	98	93	77
كيريباتي	1	1	2	4	15	24	94	80	20	2	10	93	88	103	86	90	98	89
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7_{-1}	11_{-1}	105_{-1}	98_{-1}	95_{-1}	...	...	49_{-1}	...
ميكرونيزيا، جنوب المحيط الهادئ	2	1	3	16	19	31	...	...	...	10_{-1}	14_{-1}	92_{-1}	84_{-1}	87_{-1}	...	83_{-1}	76_{-1}	62_{-1}
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	0.3	101	96	111	...	90	80	69
نيوزيلندا	0.3	1	4	0.1	0.2	2	...	...	...	0.2_{-1}	0.1_{-1}	97_{-1i}	97_{-1i}	...	...	98_{-1i}	...	93_{-1i}
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	87	87	74	...	92	103_{-1}	83
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9	12	96	87	91	...	94	95	83
بابوا غينيا الجديدة	305	166	441	21	41	57	65	30	15	...	...	...	...	...	46	...	...	...
ساموا	1	0.2	3	2	2	13	98	97	59	11	10	102	97	101	99	99	94	77
جزر سليمان	8	3	16	7	6	27	...	...	...	77	84	85	71	72	...	82	61	69
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	79	82	79_{-2}	...	61	...	20
تونغا	0.2	1	1	2	7	27	99	87	86	1	1	103	99	95	89	99	96	67
توفالو	...	...	...	...	...	...	98	80	55	-	0.1	102	99	92	81	87	80	53
فانواتو	1	7	12	2	24	56	80	45	11	35	63	107	91	107	56	76	58	84

رمز البلد	التعلّم									
	ل تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة (٪)				ك إدارة تقييمات التعلّم الممثلة وطنياً					
	نهاية المرحلة الإعدادية		نهاية المرحلة الإبتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية		نهاية المرحلة الإبتدائية		الصفوف المبكرة	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
					6.1.4					
	2023									
BRN	58₋₁	58₋₁	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
KHM	12₋₁	8₋₁	18₋₄	11₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
CHN	...	...	...	...	Yes	Yes	No	No	Yes	Yes
PRK	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
HKG	86₋₁	83₋₁	96₋₄	98₋₂	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
IDN	18₋₁	25₋₁	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
JPN	88₋₁	86₋₁	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
LAO	...	...	8₋₄	2₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
MAC	92₋₁	87₋₁	...	96₋₂	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
MYS	41₋₁	42₋₁	64₋₄	58₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
MNG	49₋₁	36₋₁	...	...	Yes	Yes	No	No	Yes	Yes
MMR	...	...	12₋₄	11₋₄	No	No	Yes	Yes	No	No
PHL	16₋₁	24₋₁	17₋₄	10₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
KOR	84₋₁	85₋₁	95₋₄	...	Yes	Yes	Yes	No	No	No
SGP	92₋₁	89₋₁	96₋₄	97₋₂	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
THA	32₋₁	35₋₁	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
TLS	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
VNM	72₋₁	77₋₁	91₋₄	82₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
AUS	74₋₁	79₋₁	68₋₄	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
COK	...	...	63₋₂	75₋₂	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
FJI	...	...	66₋₂	60₋₂	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
KIR	...	...	53₋₂	14₋₂	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
MHL	...	...	38₋₂	40₋₂	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
FSM	...	...	45₋₂	39₋₂	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
NRU	...	...	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
NZL	71₋₁	79₋₁	56₋₄	90₋₂	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
NIU	...	...	82₋₂	81₋₂	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
PLW	...	...	92₋₂	94₋₂	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
PNG	...	...	55₋₂	48₋₂	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
WSM	...	...	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
SLB	...	...	86₋₂	53₋₂	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
TKL	...	...	67₋₂	72₋₂	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
TON	...	...	75₋₂	20₋₂	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
TUV	...	...	55₋₂	32₋₂	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
VUT	...	...	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes

الجدول 2: متابعة

البلد أو الإقليم	المشاركة / إكمال الدراسة																
	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	غير ملتحق بالمدرسة (000,000)			معدل غير الملتحقين بالمدارس (٪)			معدل إكمال الدراسة (٪)			أكبر من السن الخاص بالصف (٪)		GER الابتدائي (٪)	NERA الابتدائي (٪)	GIR الصف الأخير للمرحلة الابتدائية (٪)	الانتقال من الابتدائية الى الاعدادية (٪)	NERT الاعدادية (٪)	GIR الصف الأخير للمرحلة الاعدادية (٪)	NERT المرحلة الثانوية (٪)
	الابتدائي	الاعدادي	الثانوي	الابتدائي	الاعدادي	الثانوي	الابتدائي	الاعدادي	الثانوي	الابتدائية	الاعدادي								
مؤشر هدف التنمية المستدامة				4.1.4			2.1.4			5.1.4				3.1.4			3.1.4	
السنة المرجعية																			
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي																			
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1_{-4}	1_{-4}	99_{-1}	96_{-1}	95_{-4}	...	97_{-1}	...	...	
أنتيغوا وبربودا	0·2	0·1	0·4	2	3	16	...	...	...	...	2_{-4}	112_{-4}	100_{-4}	105_{-4}	...	100_{-4}	113_{-4}	95_{-4}	
الأرجنتين	16	22	129	0.4	1	6	97	76	66	7_{-1}	2_{-1}	109_{-1}	99_{-1}	103_{-1}	78	99_{-1}	99_{-1}	95_{-1}	
أروبا	-	-	-	0.1	0·3	1	...	...	...	...	...	105_{-1i}	...	95_{-1i}	...	...	110_{-1i}	...	
جزر البهاما	10	3	6	32	20	30	...	...	...	...	18_{-2}	78	71	...	...	87	...	70	
بربادوس	2	0.2	0.1	11	2	1	99	99	95	2	0.4	93	91	97	100	100	96	92	
بليز	6	2	4	12	8	27	85	42	17	25	16	97	88	94	50	93	68	73	
بوليفيا، ب.س.	54	29	166	4	6	18	98	93	75	6	3	99_{i}	96_{i}	96_{i}	94	93_{i}	88_{i}	81_{i}	
البرازيل	409	291	819	3	2	9	92	88	71	11_{-1}	4_{-1}	104_{-1i}	96_{-1i}	...	95	96_{-1i}	...	92_{-1i}	
جزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11_{-2}	3_{-2}	101_{-1}	99_{-1}	74_{-3}	...	87_{-1}	78_{-2}	77_{-1}	
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0·3	88	86	94	...	95	114	87_{-1}	
شيلي	8	2	15	1	0·3	2	...	97	84	8_{-1}	2_{-1}	100_{-1i}	99_{-1i}	100_{-1i}	101	99_{-1i}	101_{-1i}	98_{-1i}	
كولومبيا	70	74	97	2	2	6	95	81	66	20_{-1}	12_{-1}	105_{-1i}	93_{-1i}	97_{-1i}	85	96_{-1i}	83_{-1i}	87_{-1i}	
كوستاريكا	2	1	3	1	1	2	99	73	55	11_{-1}	3_{-1}	108_{-1i}	95_{-1i}	101_{-1i}	74	95_{-1i}	67_{-1i}	92_{-1i}	
كوبا	18	17	94	2	5	26	99	96	71	0.3	0·5	98	95	93	96	93	89	77	
كوراساو	2	1	2	18	20	22	...	...	...	20	9	109_{i}	97_{i}	...	...	100_{i}	...	95_{i}	
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	2	...	87	89	...	79	76	73	
جمهورية الدومينيكان	109	47	234	9	12	30	94	90	60	16	9	95	87	85	95	85	73	64	
الاكوادور	182	37	182	9	4	20	99	95	75	3	2	97_{i}	95_{i}	100_{i}	96	86_{i}	90_{i}	88_{i}	
السلفادور	108	79	153	16	23	46	93	72	35	13	8	91	86	81	78	78	69	56	
غرينادا	-	-	-	0·3	-	0·2	...	...	...	11_{-2}	3_{-2}	83_{-2}	82_{-2}	86_{-2}	...	91_{-2}	93_{-2}	86_{-2}	
غواتيمالا	217	405	517	9	35	67	86	57	39	17	11	103	93	86	66	63	50	37	
غيانا	9	8	9	10	18	33	99	90	69	-	-	99	86	...	91	75	...	63	
هايتي	121	54	182	8	8	20	49	39	19	...	...	...	...	...	80	...	...	...	
هندوراس	210	231	244	18	38	59	92	69	51	15	10	87	79	76	74	58	37	39	
جامايكا	82	35	19	29	26	22	99	98	95	4	1	84	84	79	98	80	85	83	
المكسيك	420	663	2,037	3	10	31	98	89	58	1_{-1}	1_{-1}	102_{-1i}	100_{-1i}	102_{-1i}	90	92_{-1i}	93_{-1i}	69_{-1i}	
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	$-^{-4}$	158	96_{-4}	109_{-4}	...	93_{-2}	127_{-4}	88_{-4}	
نيكاراغوا	71	47	89	9	12	36	76	50	38	...	22	106	90	81_{-1}	65	83	...	63	
بنما	38	36	64	8	16	29	95	78	63	8	4	95	90	93	82	...	77	...	
باراجواي	159	105	148	19	26	37	94	81	67	9	5	92	88	90	86	83	72	72	
بيرو	28	24	65	1	1	6	98	93	86	4	2	107	100	104	95	99_{i}	94	87_{i}	
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1_{-2}	1_{-2}	124_{-2}	99_{-2}	131_{-2}	...	...	...	95_{-2}	
سانت لوسيا	0.2	0.4	1	1	7	21	100	98	92	5	1	101	93	90	99	87_{-1}	85	80	
سانت فنسنت/جزر غرينادين	-	0.2	1	0.3	3	19	...	...	...	11	1	110	99	107	...	98_{-3}	106	97	
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	257	40	...	...	...	...	...	
سورينام	9	10	19	14	24	62	87	58	32	33_{-2}	7	66	51	77_{-2}	66	...	41_{-2}	...	
ترينيداد وتوباغو	21	12	12	16	20	33	98	95	84	6	6	93	66	85	97	67_{i}	72	97_{i}	
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	3	126	94_{-1}	111_{-1}	...	90	99_{-1}	94	
أوروغواي	2	2	8	1	2	6	98	71	43	16_{-1}	2_{-1}	109_{-1i}	100_{-1i}	100_{-1i}	72	99_{-1i}	88_{-1i}	91_{-1i}	
فنزويلا، ب.ر.	25	36	152	1	2	14	88	85	44	13	8	108	99	101	96	98	...	77	

رمز البلد	التعلّم									
	ل تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة (٪)				ك إدارة تقييمات التعلّم الممثلة وطنياً					
	نهاية المرحلة الإعدادية		نهاية المرحلة الإبتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية		نهاية المرحلة الإبتدائية		الصفوف المبكرة	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
					6.1.4					
	2023									
AIA	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
ATG	...	...	...	...	No	No	Yes	Yes	No	No
ARG	27₋₁	45₋₁	13₋₄	32₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
ABW	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
BHS	...	...	...	...	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
BRB	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
BLZ	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
BOL	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
BRA	27₋₁	50₋₁	29₋₄	44₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
VGB	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
CYM	...	...	...	...	No	No	Yes	Yes	No	No
CHL	44₋₁	66₋₁	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
COL	29₋₁	49₋₁	17₋₄	38₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
CRI	28₋₁	53₋₁	21₋₄	54₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
CUB	...	...	21₋₄	44₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
CUW	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
DMA	...	...	...	...	No	No	Yes	Yes	No	No
DOM	8₋₁	25₋₁	2₋₄	16₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
ECU	...	...	23₋₄	26₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
SLV	11₋₁	28₋₁	8₋₄	29₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
GRD	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
GTM	13₋₁	32₋₁	7₋₄	16₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
GUY	...	...	...	...	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
HTI	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
HND	...	...	11₋₄	16₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
JAM	26₋₁	50₋₁	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
MEX	34₋₁	53₋₁	38₋₄	42₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
MSR	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
NIC	...	...	3₋₄	13₋₄	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
PAN	16₋₁	42₋₁	3₋₄	18₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
PRY	15₋₁	34₋₁	6₋₄	19₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
PER	34₋₁	50₋₁	39₋₄	49₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
KNA	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
LCA	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
VCT	...	...	...	...	No	No	No	No	Yes	Yes
SXM	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
SUR	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
TTO	...	...	...	...	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
TCA	...	...	...	...	No	No	No	No	Yes	Yes
URY	43₋₁	59₋₁	38₋₄	44₋₄	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
VEN	...	...	...	...	No	No	No	No	No	Yes

الجدول 2: متابعة

البلد أو الإقليم	المشاركة / إكمال الدراسة																	
	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	غير ملتحق بالمدرسة (000,000)			معدل غير الملتحقين بالمدارس (٪)			معدل إكمال الدراسة (٪)			أكبر من السن الخاص بالصف (٪)		GER الابتدائي (٪)	NERA الابتدائي (٪)	GIR الصف الأخير للمرحلة الابتدائية (٪)	الانتقال من الابتدائية الى الاعدادية (٪)	NERT الاعدادية (٪)	GIR الصف الأخير للمرحلة الاعدادية (٪)	NERT المرحلة الثانوية (٪)
	الابتدائي	الاعدادي	الثانوي	الابتدائي	الاعدادي	الثانوي	الابتدائي	الاعدادي	الثانوي	الابتدائية	الاعدادي								
مؤشر هدف التنمية المستدامة				4.1.4			2.1.4			5.1.4				3.1.4			3.1.4	
السنة المرجعية																		
أوربا وأمريكا الشمالية																		
ألبانيا	17	4	9	10	3	9	97	97	87	2	3	94$_{i}$	89$_{i}$	95$_{i}$	100	95$_{i}$	92$_{i}$	89$_{i}$
أندورا	...	...	...	7	4	9	...	...	...	2	3	98	100	69	...	98	100	84
النمسا	3	3	21	1	1	6	100	98	86	5$_{-1}$	9$_{-1}$	101$_{-1i}$	98$_{-1i}$	97$_{-1i}$	98	98$_{-1i}$	96$_{-1i}$	93$_{-1i}$
بيلاروسيا	17	2	1	4	0.4	1	100	99	93	2	1	97$_{+1}$	96	93	99	93	93	90
بلجيكا	8	3	9	1	1	2	99	91	86	1$_{-1}$	3$_{-1}$	102$_{-1i}$	99$_{-1i}$	...	92	99$_{-1i}$	93$_{-1i}$	98$_{-1i}$
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	86	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	15	19	38	10	13	27	100	99	65	1	1	87	84	86	99	94	88	77
بلغاريا	12	15	26	5	5	9	99	94	87	1$_{-1}$	4$_{-1}$	96$_{-1i}$	95$_{-1i}$	96$_{-1i}$	95	95$_{-1i}$	96$_{-1i}$	91$_{-1i}$
كندا	1	3	118	-	0.2	9	100	99	88	...	...	96$_{-1i}$	96$_{-1i}$	...	99	99$_{-1i}$	...	86$_{-1i}$
كرواتيا	-	-	10	-	-	6	100	99	98	0.3$_{-1}$	0.5$_{-1}$	101$_{-1i}$	98$_{-1i}$	100$_{-1i}$	99	...	102$_{-1i}$	94$_{-1i}$
التشيك	4	4	20	1	1	4	100	96	90	4$_{-1}$	5$_{-1}$	101$_{-1i}$	100$_{-1i}$	103$_{-1i}$	96	100$_{-1i}$	93$_{-1i}$	96$_{-1i}$
الدنمارك	1	2	12	0.2	1	6	100	100	76	0.2$_{-1}$	0.4$_{-1}$	100$_{-1i}$	99$_{-1i}$	100$_{-1i}$	100	99$_{-1i}$	100$_{-1i}$	93$_{-1i}$
إستونيا	2	1	3	2	2	7	100	97	85	1$_{-1}$	3$_{-1}$	99$_{-1i}$	98$_{-1i}$	99$_{-1i}$	97	98$_{-1i}$	100$_{-1i}$	94$_{-1i}$
فنلندا	6	3	5	2	2	3	100	100	89	0.1$_{-1}$	0.4$_{-1}$	99$_{-1i}$	98$_{-1i}$	98$_{-1i}$	100	98$_{-1i}$	100$_{-1i}$	96$_{-1i}$
فرنسا	4	5	44	0.1	0.2	2	100	98	87	...	0.4$_{-1}$	103$_{-1i}$	100$_{-1i}$	...	99	100$_{-1i}$	100$_{-1i}$	96$_{-1i}$
ألمانيا	33	49	227	1	1	10	100	92	82	...	...	100$_{-1i}$	98$_{-1i}$	98$_{-1i}$	92	99$_{-1i}$	62$_{-1i}$	89$_{-1i}$
اليونان	0.4	2	11	0.1	1	3	99	96	95	2$_{-1}$	4$_{-1}$	101$_{-1i}$	100$_{-1i}$	99$_{-1i}$	97	99$_{-1i}$	95$_{-1i}$	97$_{-1i}$
المجر	13	18	76	4	5	19	99	96	86	1$_{-1}$	2$_{-1}$	103$_{-1i}$	96$_{-1i}$	97$_{-1i}$	97	95$_{-1i}$	96$_{-1i}$	89$_{-1i}$
أيسلندا	0.3	0.2	2	1	1	13	...	98	66	-$_{-1}$	-$_{-1}$	99$_{-1i}$	98$_{-1i}$	99$_{-1i}$	100	99$_{-1i}$	96$_{-2i}$	83$_{-1i}$
أيرلندا	-	-	0.1	-	-	-	100	99	95	-$_{-1}$	0.1$_{-1}$	100$_{-1i}$	99$_{-1i}$	96$_{-1i}$	99	100$_{-1i}$	103$_{-1i}$	99$_{-1i}$
إيطاليا	42	31	151	2	2	5	100	99	86	0.2$_{-1}$	1$_{-1}$	102$_{-1i}$	97$_{-1i}$	97$_{-1i}$	99	98$_{-1i}$	96$_{-1i}$	95$_{-1i}$
لاتفيا	1	0.3	1	1	0.4	1	100	98	86	1$_{-1}$	2$_{-1}$	99$_{-1i}$	99$_{-1i}$	98$_{-1i}$	99	99$_{-1i}$	95$_{-1i}$	94$_{-1i}$
ليختنشتاين	...	...	...	0.2	1	5	...	...	...	0.1$_{-2}$	1$_{-2}$	102$_{-2i}$	99$_{-2i}$	89$_{-2i}$	...	97$_{-2i}$	94$_{-2i}$	90$_{-2i}$
ليتوانيا	-	0.2	1	-	0.1	1	100	99	91	0.2$_{-1}$	1$_{-1}$	102$_{-1i}$	100$_{-1i}$	101$_{-1i}$	99	99$_{-1i}$	100$_{-1i}$	99$_{-1i}$
لوكسمبورغ	0.4	0.4	4	1	2	13	99	89	81	2$_{-1}$	8$_{-1}$	99$_{-1i}$	100$_{-1i}$	78$_{-1i}$	90	98$_{-1i}$	98$_{-1i}$	86$_{-1i}$
مالطا	2	0.3	2	7	2	10	98	98	82	0.3$_{-1}$	0.2$_{-1}$	94$_{-1i}$	93$_{-1i}$	96$_{-1i}$	100	98$_{-1i}$	99$_{-1i}$	90$_{-1i}$
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	0.1	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	-	0.3	0.1	0.1	0.1	1	99	98	88	1	1	106$_{i}$	100$_{i}$	107$_{i}$	99	100$_{i}$	97$_{i}$	87$_{i}$
هولندا (مملكة)	1	2	10	0.1	0.3	2	100	89	79	...	...	104$_{-1i}$	100$_{-1i}$	...	89	100$_{-1i}$	...	95$_{-1i}$
مقدونيا الشمالية	3	6	11	3	7	12	99	98	85	1$_{-1}$	1$_{-1}$	97$_{-1i}$	97$_{-1i}$	93$_{-1i}$	98	...	93$_{-1i}$	...
النرويج	1	2	9	0.3	1	5	100	100	81	-$_{-1}$	-$_{-1}$	99$_{-1i}$	99$_{-1i}$	99$_{-1i}$	100	100$_{-1i}$	100$_{-1i}$	94$_{-1i}$
بولندا	16	16	18	1	1	2	100	99	91	1$_{-1}$	2$_{-1}$	101$_{-1i}$	100$_{-1i}$	98$_{-1i}$	99	100$_{-1i}$	133$_{-1i}$	100$_{-1i}$
البرتغال	0.1	0.1	0.4	-	-	0.1	99	93	81	3$_{-1}$	7$_{-1}$	110$_{-1i}$	100$_{-1i}$	104$_{-1i}$	94	100$_{-1i}$	103$_{-1i}$	99$_{-1i}$
جمهورية مولدوفا	0.3	2	7	0.2	1	8	99	96	81	0.2	0.3	107$_{-1}$	100$_{-1}$	104$_{-3i}$	97	100$_{-1}$	107$_{-3i}$	82$_{-3i}$
رومانيا	135	112	223	14	14	26	99	93	81	3$_{-1}$	4$_{-1}$	85$_{-1i}$	84$_{-1i}$	83$_{-1i}$	94	84$_{-1i}$	79$_{-1i}$	75$_{-1i}$
الاتحاد الروسي	26	29	50	0.3	0.3	2	100	100	91	...	...	98$_{i}$	95$_{i}$	100$_{-4i}$	100	100$_{i}$	97$_{-4i}$	55$_{i}$
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1	-	194$_{+1}$	93$_{i}$	96$_{i}$	...	91$_{i}$	94$_{i}$	40$_{i}$
صربيا	5	7	55	2	2	14	100	99	82	0.3$_{-1}$	0.5$_{-1}$	99$_{-1i}$	98$_{-1i}$	98$_{-1i}$	99	100$_{-1i}$	97$_{-1i}$	88$_{-1i}$
سلوفاكيا	7	10	20	3	4	9	100	99	93	8$_{-1}$	7$_{-1}$	100$_{-1i}$	97$_{-1i}$	95$_{-1i}$	99	97$_{-1i}$	82$_{-1i}$	91$_{-1i}$
سلوفينيا	1	1	1	1	1	1	100	99	93	1$_{-1}$	1$_{-1}$	101$_{-1i}$	99$_{-1i}$	97$_{-1i}$	100	99$_{-1i}$	94$_{-1i}$	97$_{-1i}$
إسبانيا	42	41	106	2	3	7	99	95	74	0.2$_{-1}$	5$_{-1}$	102$_{-1i}$	98$_{-1i}$	98$_{-1i}$	96	98$_{-1i}$	91$_{-1i}$	94$_{-1i}$
السويد	1	1	4	0.2	0.4	1	100	99	89	0.1$_{-1}$	0.2$_{-1}$	116$_{-1i}$	99$_{-1i}$	100$_{-1i}$	99	100$_{-1i}$	100$_{-1i}$	97$_{-1i}$
سويسرا	0.5	2	54	0.1	1	16	100	99	93	4$_{-1}$	8$_{-1}$	101$_{-1i}$	100$_{-1i}$	95$_{-1i}$	99	100$_{-1i}$	95$_{-1i}$	92$_{-1i}$
أوكرانيا	45	35	22	2	1	2	100	99	97	1	1	93$_{-1}$	84$_{-2i}$	89$_{-2i}$	99	89$_{-2i}$	85$_{-2i}$	78$_{-2i}$
المملكة المتحدة	152	31	153	3	1	5	100	100	90	-$_{-1}$	-$_{-1}$	102$_{-1i}$	100$_{-1i}$	100$_{-1i}$	100	99$_{-1i}$	99$_{-1i}$	95$_{-1i}$
الولايات المتحدة	822	219	506	3	2	4	100	99	94	3$_{-1}$	4$_{-1}$	97$_{-1i}$	96$_{-1i}$	96$_{-1i}$	99	99$_{-1i}$	101$_{-1i}$	95$_{-1i}$

رمز البلد	التعلّم									
	ل تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة (٪)				ك إدارة تقييمات التعلّم الممثلة وطنياً					
	نهاية المرحلة الإبتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية		الصفوف المبكرة		نهاية المرحلة الإبتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية	
	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	6.1.4									
	2023									
ALB	92₋₂	62₋₄	26₋₁	26₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
AND	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
AUT	96₋₂	84₋₄	75₋₁	75₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
BLR	...	...	...	...	Yes	Yes	No	No	Yes	Yes
BEL	94₋₂	80₋₄	75₋₁	75₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
BMU	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
BIH	...	40₋₄	...	...	No	No	Yes	No	No	No
BGR	93₋₂	71₋₄	47₋₁	46₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
CAN	99₋₂	69₋₄	82₋₁	78₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
HRV	98₋₂	70₋₄	77₋₁	67₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
CZE	96₋₂	78₋₄	79₋₁	74₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
DNK	...	...	81₋₁	80₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
EST	...	...	86₋₁	85₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
FIN	96₋₂	78₋₄	79₋₁	75₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
FRA	94₋₂	57₋₄	73₋₁	71₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
DEU	94₋₂	75₋₄	74₋₁	70₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
GRC	...	...	62₋₁	53₋₁	Yes	Yes	No	No	No	No
HUN	94₋₂	74₋₄	74₋₁	70₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
ISL	...	...	60₋₁	66₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
IRL	...	...	89₋₁	81₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
ITA	97₋₂	73₋₄	79₋₁	70₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
LVA	94₋₂	85₋₄	77₋₁	78₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
LIE	...	...	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
LTU	97₋₂	81₋₄	75₋₁	72₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
LUX	...	...	...	...	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
MLT	90₋₂	69₋₄	64₋₁	67₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
MCO	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
MNE	87₋₂	43₋₄	47₋₁	41₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
NLD	96₋₂	84₋₄	65₋₁	73₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
MKD	70₋₂	52₋₄	26₋₁	34₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
NOR	...	65₋₄	73₋₁	68₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
POL	97₋₂	73₋₄	78₋₁	77₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
PRT	94₋₂	74₋₄	77₋₁	70₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
MDA	...	...	51₋₁	44₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
ROU	...	...	58₋₁	51₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
RUS	98₋₂	91₋₄	...	...	Yes	No	Yes	Yes	No	No
SMR	...	...	...	...	No	No	No	No	No	No
SRB	93₋₂	68₋₄	64₋₁	57₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
SVK	94₋₂	71₋₄	65₋₁	67₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
SVN	94₋₂	...	74₋₁	75₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
ESP	95₋₂	65₋₄	76₋₁	73₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
SWE	95₋₂	74₋₄	76₋₁	73₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
CHE	...	...	75₋₁	81₋₁	Yes	Yes	No	No	No	No
UKR	...	...	59₋₁	58₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No
GBR	97₋₂	83₋₄	80₋₁	76₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
USA	95₋₂	77₋₄	80₋₁	66₋₁	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes

الجدول 3: هدف التنمية المستدامة 4، المقصد 2.4 – الطفولة المبكرة

بحلول عام 2030، ضمان حصول جميع الفتيات والفتيان على النماء الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة، والرعاية والتعليم ما قبل الابتدائي بحيث يكونوا مستعدين للتعليم الابتدائي

	أ	ب	ج	د	هـ	و
	الأطفال بعمر أقل من ٥ سنوات على المسار الإنمائي (٪)	التقزّم عند الأطفال بعمر أقل من ٥ سنوات (٪)	بيئة منزلية محفّزة (٪)	الأطفال بعمر أقل من ٥ سنوات لديهم ما لا يقل عن ٣ كتب أطفال (٪)	NER ما قبل الإبتدائي (٪)	NERA سنة قبل الدخول إلى التعليم الإبتدائي (٪)
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.2.4		3.2.4		4.2.4	2.2.4
السنة المرجعية	2023					
الإقليم	المتوسط المرجّح					
العالم	...	22_{-2}	...	...	52_{i}	75_{i}
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	31_{-2}	...	...	19_{-1i}	49_{-1i}
شمال أفريقيا وغرب آسيا	...	18_{-2}	...	...	32_{i}	51_{i}
شمال أفريقيا	...	22_{-2}	...	...	33_{-1i}	47_{-1i}
غرب آسيا	...	14_{-2}	...	...	30_{i}	56_{i}
وسط وجنوب آسيا	...	29_{-2}	...	...	51	90_{i}
وسط آسيا	...	8_{-2}	...	...	43_{i}	62_{i}
جنوب آسيا	...	30_{-2}	...	...	51	91_{i}
شرق وجنوب شرق آسيا	...	14_{-2}	...	...	...	81_{i}
شرق آسيا	...	5_{-2}	...	...	...	...
جنوب شرق آسيا	...	26_{-2}	...	...	58_{-4i}	84_{-2i}
أوقيانوسيا	...	44_{-2}	...	...	44_{i}	81_{i}
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	...	12_{-2}	...	...	71_{i}	91_{i}
الكاريبي	...	11_{-2}	...	...	69_{i}	86_{i}
أمريكا الوسطى	...	17_{-2}	...	...	...	...
أمريكا الجنوبية	...	9_{-2}	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	4_{-2}	...	...	79_{i}	90_{i}
أوروبا	...	4_{-2}	...	...	89_{i}	91_{i}
أمريكا الشمالية	...	4_{-2}	...	...	60_{i}	87_{i}
ذوي الدخل المنخفض	...	34_{-2}	...	...	18_{-1i}	44_{-1i}
ذوي الدخل المتوسط	...	22_{-2}	...	...	56_{i}	79_{i}
ذوي الدخل المتوسط الأدنى	...	28_{-2}	...	...	45_{i}	76_{i}
ذوي الدخل المتوسط الأعلى	...	8_{-2}	...	...	71_{-1i}	82_{-2i}
ذوي الدخل المرتفع	...	4_{-2}	...	...	77_{i}	89_{i}

أ النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً الذين هم إنمائياً على المسار الصحيح من حيث الصحة والتعلّم والرفاه النفسي والاجتماعي [مؤشر اليونيسيف للنماء في مرحلة الطفولة المبكرة].

ب معدل التقزّم المعتدل أو الشديد للأطفال دون سن الخامسة (٪) [المصدر: اليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي، التقديرات المشتركة لسوء التغذية عند الأطفال (JME)].

(تمثل المجاميع الإقليمية المتوسطات المرجّحة لتقديرات JME الإحصائية للسنة المرجعية، وليس للقيم المشاهدة الخاصة بالدول في جدول الدول؛ تستبعد شرق آسيا اليابان، وتستبعد أوقيانوسيا أستراليا ونيوزيلندا، وتستند أمريكا الشمالية إلى الولايات المتحدة فقط.)

ج النسبة المئوية للأطفال دون سن الخامسة الذين يعيشون في بيئات تعلّم منزلية إيجابية ومحفّزة [المصدر: اليونيسيف].

د النسبة المئوية للأطفال دون سن الخامسة الذين يعيشون في أسر تمتلك ثلاثة كتب أطفال أو أكثر [المصدر: قاعدة بيانات اليونيسيف].

هـ معدل الالتحاق الإجمالي (GER) في التعليم ما قبل الابتدائي.

و معدل الالتحاق الصافي المعدّل (NERA) قبل عام واحد من السن الرسمي لدخول المدرسة الابتدائية.

المصدر: UIS ما لم تتم الإشارة إلى غير ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية بتاريخ 2023 ما لم تتم الإشارة على غير ذلك.

تمثل المجاميع الدول المدرجة في القائمة التي تتوفر لها بيانات وقد تتضمن تقديرات للدول التي لا تتوفر لها بيانات حديثة.

(-) القيمة صفر أو مهملة

(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير مطابقة

(±) السنة المرجعية مختلفة (مثلا -2: السنة المرجعية 2021 بدلاً من 2023)

(i) تقدير و\أو تغطية جزئية

الجدول 3: متابعة

البلد أو الإقليم	أ الأطفال بعمر أقل من 5 سنوات على المسار الإحصائي (٪)	ب التقزم عند الأطفال بعمر أقل من 5 سنوات (٪)	ج بيئة منزلية محفزة (٪)	د الأطفال بعمر أقل من 5 سنوات لديهم ما لا يقل عن كتب للأطفال (٪)	هـ NER ما قبل الابتدائي (٪)	و NERA سنة قبل الدخول إلى التعليم الابتدائي (٪)	رمز البلد
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.2.4		3.2.4		4.2.4	2.2.4	
السنة المرجعية		2023					
أفريقيا جنوب الصحراء							
أنغولا	...	43-2	...	...	...	...	AGO
بنين	41-1	31-2	...	...	...	...	BEN
بوتسوانا	...	22-2	...	...	18-1	51-1	BWA
بوركينا فاسو	...	22-2	...	...	7	19	BFA
بوروندي	...	56-2	...	...	8-3	46-3	BDI
كابو فيردي	...	10-2	...	...	68-3	86-3	CPV
الكاميرون	...	27-2	...	...	30	40	CMR
جمهورية أفريقيا الوسطى	36-4	40-2	...	0.4-4	...	...	CAF
تشاد	45-4	33-2	...	-4	2	18	TCD
جزر القمر	36-1	20-2	...	2-1	20	37-2	COM
الكونغو	...	17-2	...	...	5	4	COG
ساحل العاج	39-2	21-2	...	...	10	20	CIV
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	41-2	...	...	6-3	21-3	COD
جيبوتي	...	20-2	...	...	...	...	DJI
يساوي. غينيا	...	17-2	...	...	...	...	GNQ
إريتريا	...	51-2	...	...	26-1	35-1	ERI
إيسواتيني	48-1	22-2	...	2-1	...	...	SWZ
أثيوبيا	...	35-2	...	...	39	42-2	ETH
الجابون	...	14-2	...	...	...	...	GAB
غامبيا	...	14-2	...	...	36	53-2	GMB
غانا	...	13-2	...	...	73-2	85-2	GHA
غينيا	...	28-2	...	...	13-2	49-2	GIN
غينيا بيساو	73-4	28-2	...	-4	...	...	GNB
كينيا	78-1	19-2	...	...	...	...	KEN
ليسوتو	...	32-2	...	...	22-3	32-3	LSO
ليبيريا	...	27-2	...	...	26-1	66-1	LBR
مدغشقر	...	39-2	...	...	40+1	70+1	MDG
ملاوي	59-3	35-2	...	1-3	...	...	MWI
مالي	...	24-2	...	...	5	30	MLI
موريتانيا	...	23-2	...	...	...	...	MRT
موريشيوس	...	9-2	...	...	82i	81i	MUS
موزمبيق	...	37-2	...	...	...	...	MOZ
ناميبيا	...	17-2	...	...	38-1	77-1	NAM
النيجر	...	47-2	...	...	7i	23i	NER
نيجيريا	48-2	34-2	...	4-2	...	...	NGA
رواندا	82-3	31-2	...	2-3	39i	69i	RWA
سان تومي وبرينسيبي	63-4	11-2	...	6-4	60-2	73-2	STP
السنغال	67-4	17-2	...	1-4	19	21	SEN
سيشيل	...	7-2	...	...	81i	94i	SYC
سيراليون	...	27-2	...	...	23	59	SLE
الصومال	...	19-2	...	...	...	...	SOM
جنوب أفريقيا	...	23-2	...	...	17-1	69-1	ZAF
جنوب السودان	...	28-2	...	...	...	...	SSD
توغو	...	23-2	...	...	29	93-4	TGO
أوغندا	...	24-2	...	...	...	...	UGA
جمهورية تنزانيا المتحدة	47-1	31-2	...	...	31	63	TZA
زامبيا	...	32-2	...	...	...	...	ZMB
زيمبابوي	71-4	22-2	37-4	3-4	39-1	57-1	ZWE
شمال أفريقيا وغرب آسيا							
الجزائر	77-4	9-2	...	8-4	52	68	DZA
أرمينيا	...	8-2	...	...	64	78	ARM
أذربيجان	...	14-2	...	...	50i	96i	AZE
البحرين	...	5-2	...	...	53	77	BHR
قبرص	...	...	...	...	67-1i	99-1i	CYP

البلد أو الإقليم	أ الأطفال بعمر أقل من 5 سنوات على المسار الإحصائي (٪)	ب التقزم عند الأطفال بعمر أقل من 5 سنوات (٪)	ج بيئة منزلية محفزة (٪)	د الأطفال بعمر أقل من 5 سنوات لديهم ما لا يقل عن كتب للأطفال (٪)	هـ NER ما قبل الابتدائي (٪)	و NERA سنة قبل الدخول إلى التعليم الابتدائي (٪)	رمز البلد
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.2.4		3.2.4		4.2.4	2.2.4	
السنة المرجعية		2023					
شمال أفريقيا وغرب آسيا (تابع)							
مصر	...	21-2	...	...	23-2	33-2	EGY
جورجيا	...	5-2	...	...	...	...	GEO
العراق	...	10-2	...	...	...	...	IRQ
إسرائيل	...	...	...	...	100-1i	97-1i	ISR
الأردن	...	7-2	...	...	39i	67i	JOR
الكويت	...	7-2	...	...	30-2	44-2	KWT
لبنان	...	8-2	...	...	74	82	LBN
ليبيا	...	51-2	...	...	...	...	LBY
المغرب	...	13-2	...	...	67	83	MAR
عُمان	...	13-2	...	...	45	82	OMN
قطر	...	5-2	...	...	47-1i	77-1i	PSE
المملكة العربية السعودية	...	12-2	...	...	22-1i	55-1i	QAT
دولة فلسطين	...	8-2	...	12-3	54	70	SAU
السودان	...	36-2	...	...	...	...	SDN
الجمهورية العربية السورية	...	26-2	...	...	12	47	SYR
تونس	...	9-2	...	...	...	...	TUN
تركيا	...	6-2	...	...	48-1i	99-1i	TUR
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	85i	100i	ARE
اليمن	...	36-2	...	...	...	...	YEM
وسط وجنوب آسيا							
أفغانستان	29	34-2	...	-	...	...	AFG
بنغلاديش	74-4	28-2	63-4	6-4	4-2	20-1	BGD
بوتان	...	23-2	...	...	42-1	56-1	BTN
الهند	...	32-2	...	...	51	94-1	IND
جمهورية إيران الإسلامية	...	5-2	...	...	59-3	59-3	IRN
كازاخستان	...	5-2	...	...	73+1	79+1	KAZ
قيرغيزستان	...	11-2	...	...	42+1	87+1	KGZ
جزر المالديف	...	14-2	...	...	68	83	MDV
نيبال	65-4	28-2	...	3-4	58+1	75+1	NPL
باكستان	...	35-2	...	...	7-1	12-1	PAK
سريلانكا	...	16-2	...	56-4	35-1	52-1	LKA
طاجيكستان	...	14-2	...	...	...	...	TJK
تركمانستان	95-4	7-2	...	32-4	...	...	TKM
أوزبكستان	83-1	7-2	...	32-1	46-1	66-1	UZB
شرق وجنوب شرق آسيا							
بروناي دار السلام	...	11-2	...	...	53	73	BRN
كمبوديا	...	23-2	...	...	40	67	KHM
الصين	...	5-2	...	...	...	...	CHN
كوريا الشمالية	...	18-2	...	...	...	...	PRK
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	...	95i	100	HKG
إندونيسيا	...	31-2	...	...	47	91	IDN
اليابان	...	5-2	...	...	95-1i	97-2i	JPN
لاوس	...	29-2	...	...	38+1	89+1	LAO
ماكاو، الصين	...	...	...	...	85i	84i	MAC
ماليزيا	...	22-2	...	...	80	86	MYS
منغوليا	...	6-2	...	...	84	90	MNG
ميانمار	...	25-2	...	...	...	...	MMR
الفلبين	77-1	29-2	...	...	72	72	PHL
جمهورية كوريا	...	2-2	...	...	96-1i	97-1i	KOR
سنغافورة	...	3-2	...	...	96-1i	99-1i	SGP
تايلاند	80-1	12-2	...	36-1	79+1	98+1	THA
تيمور الشرقية	...	46-2	...	...	26-3	60-3	TLS
فيتنام	78-2	20-2	...	26-2	95	97-1	VNM

الجدول 3: متابعة

البلد أو الإقليم	أ الأطفال بعمر أقل من ٥ سنوات على المسار الإنمائي (٪)	ب التقزّم عند الأطفال بعمر أقل من ٥ سنوات (٪)	ج بيئة منزلية محفّزة (٪)	د الأطفال بعمر أقل من ٥ سنوات تنهض ما لا يقل عن ٣ كتب أطفال (٪)	هـ NER ما قبل الابتدائي (٪)	و NERA سنة قبل الدخول الى التعليم الابتدائي (٪)	رمز البلد
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.2.4		3.2.4		4.2.4	2.2.4	
السنة المرجعية	2023						
أوقيانوسيا							
أستراليا	...	3_{-2}	...	...	83_{-1i}	92_{-1i}	AUS
جزر كوك	...	...	...	...	64	81	COK
فيجي	83_{-2}	7_{-2}	...	24_{-2}	34	93	FJI
كيريباتي	80_{-4}	14_{-2}	...	4_{-4}	88	99	KIR
جزر مارشال	...	31_{-2}	...	...	79_{-1}	91_{-1}	MHL
ميكرونيزيا، جنوب المحيط الهادئ	...	...	...	...	22_{-1}	58_{-1}	FSM
ناورو	...	15_{-2}	...	...	38_{-3}	84	NRU
نيوزيلندا	...	...	...	...	79_{-1i}	81_{-1i}	NZL
نيوي	...	...	...	...	77	77	NIU
بالاو	...	...	...	...	64	86_{-1}	PLW
بابوا غينيا الجديدة	...	51_{-2}	...	...	...	...	PNG
ساموا	73_{-3}	7_{-2}	...	9_{-3}	31	38	WSM
جزر سليمان	...	30_{-2}	...	...	28	47	SLB
توكيلاو	...	...	...	...	48	93	TKL
تونغا	79_{-4}	2_{-2}	...	24_{-4}	46	75	TON
توفالو	69_{-3}	5_{-2}	...	24_{-3}	71	96	TUV
فانواتو	...	31_{-2}	...	...	50	72	VUT
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي							
أنغيلا	...	...	...	...	83_{-1}	88_{-1}	AIA
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	ATG
الأرجنتين	86_{-3}	9_{-2}	...	48_{-3}	77_{-1}	95_{-1}	ARG
أروبا	...	...	...	...	...	...	ABW
جزر البهاما	...	...	...	...	29	37	BHS
بربادوس	...	6_{-2}	...	...	63	75	BRB
بليز	...	12_{-2}	...	...	33	53	BLZ
بوليفيا، ب.س.	...	12_{-2}	...	...	73_{i}	87_{i}	BOL
البرازيل	...	7_{-2}	...	...	75_{-1i}	90_{-1i}	BRA
جزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	...	...	VGB
جزر كايمان	...	...	...	...	85	87	CYM
شيلي	...	2_{-2}	...	...	73_{-1i}	92_{-1i}	CHL
كولومبيا	...	11_{-2}	...	...	78_{-1i}	...	COL
كوستاريكا	...	9_{-2}	...	...	89_{-1i}	91_{-1i}	CRI
كوبا	95_{-4}	7_{-2}	...	42_{-4}	100_{-1}	98	CUB
كوراساو	...	...	...	...	86_{i}	97_{i}	CUW
دومينيكا	...	...	...	...	73	94	DMA
جمهورية الدومينيكان	87_{-4}	6_{-2}	...	9_{-4}	53	84	DOM
الاكوادور	...	23_{-2}	...	...	69_{i}	94_{-1i}	ECU
السلفادور	83_{-2}	10_{-2}	...	17_{-2}	63	80	SLV
غرينادا	...	...	...	...	46_{-1}	49_{-1i}	GRD
غواتيمالا	...	44_{-2}	...	...	52	86	GTM
غيانا	86_{-3}	8_{-2}	...	47_{-3}	68	83	GUY
هايتي	...	20_{-2}	...	...	...	...	HTI
هندوراس	75_{-4}	18_{-2}	...	6_{-4}	30	65	HND
جامايكا	...	6_{-2}	...	...	93	93	JAM
المكسيك	81_{-1}	13_{-2}	71_{-4}	31_{-1}	62_{-1i}	98_{-1i}	MEX
مونتسيرات	...	...	...	...	82_{-3}	88_{-3}	MSR
نيكاراغوا	...	15_{-2}	...	...	63	81	NIC
بنما	...	14_{-2}	...	...	57	73	PAN
باراجواي	...	4_{-2}	...	...	46	77	PRY
بيرو	...	11_{-2}	...	...	92	100	PER
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	KNA
سانت لوسيا	...	2_{-2}	...	...	18	48	LCA
سانت فنسنت/جزر غرينادين	...	...	...	...	73	58_{-1}	VCT
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	SXM
سورينام	...	8_{-2}	...	...	42	50	SUR
ترينيداد وتوباغو	93_{-1}	9_{-2}	...	65_{-1}	20	32	TTO

البلد أو الإقليم	أ الأطفال بعمر أقل من ٥ سنوات على المسار الإنمائي (٪)	ب التقزّم عند الأطفال بعمر أقل من ٥ سنوات (٪)	ج بيئة منزلية محفّزة (٪)	د الأطفال بعمر أقل من ٥ سنوات تنهض ما لا يقل عن ٣ كتب أطفال (٪)	هـ NER ما قبل الابتدائي (٪)	و NERA سنة قبل الدخول الى التعليم الابتدائي (٪)	رمز البلد
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.2.4		3.2.4		4.2.4	2.2.4	
السنة المرجعية	2023						
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (تابع)							
جزر تركس وكايكوس	91_{-3}	3_{-2}	...	55_{-3}	86	99	TCA
أوروغواي	...	6_{-2}	...	...	90_{-1i}	98_{-1i}	URY
فنزويلا، جمهورية التشيك	...	10_{-2}	...	...	...	...	VEN
أوربا وأمريكا الشمالية							
ألبانيا	...	9_{-2}	...	...	81_{i}	94_{i}	ALB
أندورا	...	...	...	...	91	94	AND
النمسا	...	...	...	...	86_{-1i}	97_{-1i}	AUT
بيلاروسيا	87_{-4}	4_{-2}	...	91_{-4}	98	98	BLR
بلجيكا	...	2_{-2}	...	...	98_{-1i}	99_{-1i}	BEL
برمودا	...	...	...	...	...	...	BMU
البوسنة والهرسك	...	8_{-2}	...	...	...	32	BIH
بلغاريا	...	6_{-2}	...	...	86_{-1i}	94_{-1i}	BGR
كندا	...	...	...	...	...	95_{-1i}	CAN
كرواتيا	...	...	...	...	77_{-1i}	100_{-1i}	HRV
التشيك	...	2_{-2}	...	...	85_{-1i}	94_{-1i}	CZE
الدنمارك	...	...	...	...	96_{-1i}	98_{-1i}	DNK
إستونيا	...	1_{-2}	...	...	...	94_{-1i}	EST
فنلندا	...	...	...	...	89_{-1i}	96_{-1i}	FIN
فرنسا	...	...	...	...	100_{-1i}	100_{-1i}	FRA
ألمانيا	...	2_{-2}	...	...	93_{-1i}	96_{-1i}	DEU
اليونان	...	2_{-2}	...	...	98_{-1i}	100_{-1i}	GRC
المجر	...	...	...	...	82_{-1i}	96_{-1i}	HUN
أيسلندا	...	...	...	...	96_{-1i}	97_{-1i}	ISL
أيرلندا	...	...	...	...	81_{-1i}	93_{-1i}	IRL
إيطاليا	...	...	...	...	90_{-1i}	95_{-1i}	ITA
لاتفيا	...	2_{-2}	...	...	95_{-1i}	98_{-1i}	LVA
ليختنشتاين	...	...	...	...	76_{-2i}	98_{-2i}	LIE
ليتوانيا	...	5_{-2}	...	...	95_{-1i}	100_{-1i}	LTU
لوكسمبورغ	...	...	...	...	89_{-1i}	99_{-1i}	LUX
مالطا	...	...	...	...	87_{-1i}	89_{-1i}	MLT
موناكو	...	...	...	...	...	...	MCO
الجبل الأسود	...	8_{-2}	...	...	78_{i}	84_{i}	MNE
هولندا (مملكة)	...	2_{-2}	...	...	92_{-1i}	99_{-1i}	NLD
مقدونيا الشمالية	82_{-4}	4_{-2}	...	55_{-4}	41_{-1i}	50_{-1i}	MKD
النرويج	...	...	...	...	97_{-1i}	98_{-1i}	NOR
بولندا	...	2_{-2}	...	...	92_{-1i}	100_{-1i}	POL
البرتغال	...	3_{-2}	...	...	96_{-1i}	100_{-1i}	PRT
جمهورية مولدوفا	...	4_{-2}	...	...	93_{-3i}	...	MDA
رومانيا	...	8_{-2}	...	...	74_{-1i}	81_{-1i}	ROU
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	83_{-4i}	83_{i}	RUS
سان مارينو	...	...	...	...	95_{i}	98_{i}	SMR
صربيا	97_{-4}	5_{-2}	78_{-4}	...	66_{-1i}	87_{-1i}	SRB
سلوفاكيا	...	...	...	...	79_{-1i}	91_{-1i}	SVK
سلوفينيا	...	...	...	...	93_{-1i}	95_{-1i}	SVN
إسبانيا	...	...	...	...	97_{-1i}	97_{-1i}	ESP
السويد	...	...	...	...	96_{-1i}	99_{-1i}	SWE
سويسرا	...	...	...	...	73_{-1i}	98_{-1i}	CHE
أوكرانيا	...	14_{-2}	...	...	83_{-2i}	76_{-2i}	UKR
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	GBR
الولايات المتحدة	...	4_{-2}	...	...	61_{-1i}	87_{-1i}	USA

الجدول 4: هدف التنمية المستدامة 4، المقصد 3.4 – التعليم الفني والمهني والتعليم العالي وتعليم البالغين

بحلول عام 2030، ضمان الوصول المتكافئ لجميع النساء والرجال إلى التعليم الفني والمهني والتعليم العالي الجيد وبتكلفةٍ معقولة، بما في ذلك الجامعات

هدف التنمية المستدامة 4، المقصد 4.4 – المهارات اللازمة للعمل

بحلول عام 2030، تحقيق زيادةٍ كبيرة في عدد الشباب والبالغين الذين يمتلكون مهارات ذات صلة، بما في ذلك المهارات الفنية والمهنية، من أجل التوظيف والعمل اللائق وريادة الأعمال

	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز				ح				
	المشاركة في تعليم وتدريب البالغين (٪)	٪ الشباب المتحقين في TVET	حصة TVET من الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)	حصة TVET من التعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪)	معدل التخرج الإجمالي من التعليم العالي (٪)	GER التعليم العالي (٪)	٪ البالغين بعمر 15 أو أكبر ذوي مهارات تقانة المعلومات والاتصالات				٪ البالغين بعمر 25 أو أكبر الذين التحقوا على الأقل في التعليم				
							النسخ واللصق ضمن الملف	استخدام الصيغ في برنامج إكسل	كتابة برنامج حاسوبي	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	ما بعد الثانوي
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.3.4	3.3.4				2.3.4	1.4.4			3.4.4					
السنة المرجعية	2023						2023								
الإقليم	المتوسط المرجّح						المتوسط المرجّح								
العالم	3_i	4_i	11_i	...	27_i	43_i	38_i	23_i	...	84_i	68_i	47_i	24_i		
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	3_i	1_{-3i}	6_i	...	4_i	9_{-2i}	...	...	...	...	...	...	...		
شمال أفريقيا وغرب آسيا	3_i	8_i	12_i	...	29_i	51_i	51	26	9	...	...	...	...		
شمال أفريقيا	1_i	8_{-1i}	14_{-1i}	...	30	39	57_i	23_i	11_i	...	...	...	...		
غرب آسيا	4_i	8_i	11_i	...	27_i	61_i	47	29	8	...	...	...	...		
وسط وجنوب آسيا	1_i	3	5	...	24	31	...	...	...	66	52	35	16		
وسط آسيا	...	16_{-2i}	18_{-2i}	...	29_i	46_i	20	24	3	100	99	90	...		
جنوب آسيا	1_i	2	4	...	23	30	...	...	...	65	51	33	16		
شرق وجنوب شرق آسيا	...	3_i	16_i	...	39	62	...	...	...	93	72	39	20		
شرق آسيا	...	1_i	17	...	47	74	...	...	...	96	76	39	20		
جنوب شرق آسيا	1_i	7_{-4i}	13_{-2i}	...	24_i	42	25_i	15_i	3_i	...	...	...	...		
أوقيانوسيا	8_i	9_i	21_i	...	44_i	64_i	...	...	...	...	...	...	...		
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	5_i	7_i	12_i	...	24_{-1i}	58_i	26	18	4	...	...	...	...		
الكاريبي	...	...	...	...	...	...	22_i	21_i	5_i	84_i	73_i	50_i	...		
أمريكا الوسطى	...	...	...	...	...	...	29	25	6	...	...	...	17		
أمريكا الجنوبية	...	...	...	...	...	...	25	15	3	...	...	...	...		
أوروبا وأمريكا الشمالية	6_i	11_i	14_i	...	45_i	79_i	52_i	32_i	5_i	...	...	...	...		
أوروبا	6_i	18_{-4}	21_i	...	49_i	79_i	52	32	5	...	...	...	...		
أمريكا الشمالية	4_i	2_i	0.4_i	...	38_i	79_i	...	...	...	...	...	...	...		
الدخل المنخفض	3_i	1_{-4i}	8_i	...	6_i	10_{-2i}	...	...	...	...	...	...	...		
الدخل المتوسط	2_i	4_i	10_i	...	27_i	43	...	...	...	81_i	62_i	38_i	17_i		
الدخل المتوسط الأدنى	1_i	3_i	5_i	...	20_i	27	...	...	...	69_i	53_i	36_i	16_i		
الدخل المتوسط الأعلى	4_i	5_i	15_i	...	36	64	...	...	...	91_i	69_i	39_i	18_i		
الدخل المرتفع	5_i	10_i	14_i	...	45_i	79_i	61_i	41_i	7_i	...	...	...	...		

أ معدل مشاركة البالغين (25 إلى 54) في التعليم والتدريب الرسمي أو غير الرسمي في آخر 12 شهراً (٪).
يتم تضمين التقديرات المستندة إلى فترات مرجعية أخرى، خاصةً 4 أسابيع، في الدولة عندما لا تتوفر بيانات عن آخر 12 شهراً، لكن ليس في المجاميع الإقليمية.
ب النسبة المئوية للشباب (15 إلى 24 عاماً) الملتحقين في برامج التعليم والتدريب الفني والمهني (TVET) (مستويات إسكد 2 إلى 5) (٪).
ج نسبة التعليم والتدريب الفني والمهني (TVET) من الالتحاق الكلي بالمرحلة الثانوية (٪).
د نسبة التعليم والتدريب الفني والمهني (TVET) من الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪).
هـ نسبة التخرج الإجمالية من برامج الدرجة الأولى في التعليم العالي (مستويات إسكد 6 و7).
و معدل الالتحاق الإجمالي (GER) في التعليم العالي.
ز النسبة المئوية للبالغين (15 سنة فأكثر) الذين يمتلكون مهارات محددة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
ح النسبة المئوية للبالغين (25 سنة فأكثر) الذين حصلوا على ما لا يقل عن مستوىً معين من التعليم.
ط معدل محو الأمية بين الشباب (15 إلى 24 سنة) والبالغين (15 سنة فأكثر).
ي عدد الشباب والبالغين الأميين، والنسبة المئوية للإناث.

المصدر: UIS ما لم تتم الإشارة إلى غير ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية بتاريخ 2023 ما لم تتم الإشارة على غير ذلك.
تمثل المجاميع الدول المدرجة في القائمة التي تتوفر لها بيانات وقد تتضمن تقديرات للدول التي لا تتوفر لها بيانات حديثة.
(-) القيمة صفر أو مهملة
(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير مطابقة
(±) السنة المرجعية مختلفة (مثلا -2: السنة المرجعية 2021 بدلاً من 2023)
(i) تقدير و\أو تغطية جزئية

هدف التنمية المستدامة 4، المقصد 6.4 – معرفة القراءة والكتابة والحساب

بحلول عام 2030، ضمان أن يُلم جميع الشباب ونسبة كبيرة من البالغين، رجالاً ونساء، بالقراءة والكتابة والحساب

	ك					
	% معدل محو الأمية		٪ الإناث		الأميين العدد (000,000)	
	شباب	بالغون	شباب	بالغون	شباب	بالغون
	2.6.4					
	2023					
	المتوسط المرجّح				المجموع	
	93	87	56	63	88	754
	79$_{i}$	69$_{i}$	56$_{i}$	61$_{i}$	50$_{i}$	217$_{i}$
	90	82	57	63	10	71
	90$_{i}$	75$_{i}$	50$_{i}$	62$_{i}$	4$_{i}$	44$_{i}$
	89	87	62	65	5	27
	94	77	59	64	25	359
	100$_{i}$	100$_{i}$	48$_{i}$	66$_{i}$	-$_{i}$	0.1$_{i}$
	93	76	59	64	25	359
	99	97	43	70	2	63
	100	97	44	74	1	40
	99	96	43	65	1	22
	...	...	...	...	...	...
	99	95	43	54	1	27
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	100$_{-1i}$	99$_{-1i}$	51$_{-1i}$	59$_{-1i}$	0.4$_{-1i}$	12$_{-1i}$
	...	...	...	...	...	...
	100$_{-1i}$	99$_{-1i}$	55$_{-1i}$	52$_{-1i}$	0.2$_{-1i}$	4$_{-1i}$
	75$_{i}$	63$_{i}$	55$_{i}$	61$_{i}$	36$_{i}$	154$_{i}$
	95	87	57	64	51	574
	92	78	58	63	45	476
	98	96	49	66	6	98
	99$_{-2i}$	...	47$_{-2i}$	...	1$_{-2i}$	...

الجدول 4: متابعة

البلد أو الإقليم	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز				ح			
	المشاركة في تعليم وتدريب (البالغين) (٪)	٪ الشباب المتخلفين في TVET	حصة TVET من الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)	حصة TVET من التعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪)	معدل الخروج الإجمالي من التعليم العالي (٪)	التعليم العالي GER (٪)	٪ البالغين بعمر 15 أو أكبر ذوي مهارات تقانة المعلومات والاتصالات				٪ البالغين بعمر 25 أو أكبر الذين التحقوا على الأقل في التعليم			
							النسخ واللصق ضمن الملف	استخدام الصيغ في برنامج أكسل	كتابة برنامج حاسوبي	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	ما بعد الثانوي
موشر هدف التنمية المستدامة	1.3.4	3.3.4				2.3.4	1.4.4			3.4.4				
السنة المرجعية	2023						2023							
أفريقيا جنوب الصحراء														
أنغولا	4_{-2i}	...	20_{-2}	...	5	10	...	...	...	74_{-2i}	40_{-2i}	22_{-2i}	5_{-2i}
بنين	2_{-1i}	2_{-1}	5_{-1}	...	...	11_{-1}	...	...	...	38_{-1i}	22_{-1i}	11_{-1i}	5_{-1i}
بوتسوانا	2_{i}	...	...	76	...	22	...	...	...	90_{i}	72_{i}	46_{i}	31_{i}
بوركينا فاسو	2_{i}	1_{i}	5	...	3_{-1}	10	...	...	...	19_{i}	10_{i}	5_{i}	5_{i}
بوروندي	2_{-3i}	3_{-3}	9_{-3}	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...
كابو فيردي	...	1_{-2}	2_{-2}	100_{-4}	...	...	18_{-4}	6_{-4}	...	...	...	...	...
الكاميرون	...	7	22	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31_{-4}	13_{-4}	6_{-4}	...
تشاد	...	-	1	...	...	5_{-3}	...	...	...	19_{-4}	9_{-4}	5_{-4}	...
جزر القمر	3_{-2i}	...	0.5	...	...	...	...	...	...	47_{-1}	32_{-1}	23_{-1}	16_{-2i}
الكونغو	...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	...	...	...
ساحل العاج	2_{-1i}	2	5	...	...	11	12_{-4}	3_{-4}	1_{-4}	44_{-1i}	25_{-1i}	14_{-1i}	7_{-1i}
جمهورية الكونغو الديمقراطية	1_{-3i}	...	19	...	...	7_{-3}	...	...	...	66_{-3i}	...	8_{-3i}	...
جيبوتي	...	...	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
يساوي. غينيا	...	...	...	...	...	5_{-4}	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	1_{-4}	100_{-4}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيسواتيني	2_{i}	...	...	...	...	...	...	...	...	92_{i}	68_{i}	19_{i}	19_{i}
أثيوبيا	7_{-2i}	...	...	...	...	...	...	...	...	44_{-2i}	18_{-2i}	12_{-2i}	9_{-2i}
الجابون	...	...	7_{-2}	...	...	15_{-2}	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	3_{i}	...	...	...	...	...	...	...	...	54_{i}	42_{i}	29_{i}	11_{i}
غانا	2_{-1i}	1_{-2}	3_{-1}	...	16	22	...	...	...	65_{-1}	54_{-1}	23_{-1}	10_{-1i}
غينيا	3_{-4i}	...	7_{-2}	...	5_{-1}	7_{-2}	...	...	...	72_{-4i}	47_{-4i}	33_{-4i}	31_{-4i}
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51_{-1i}	38_{-1i}	16_{-1i}	6_{-1i}
كينيا	1_{-2i}	...	...	...	4_{-}	11_{-4i}	...	...	...	79_{-1}	65_{-1}	38_{-1}	7_{-2i}
ليسوتو	2_{-4i}	...	...	...	...	...	12_{-4}	5_{-4}	3_{-4}	100_{-4i}	43_{-4i}	6_{-4i}	6_{-4i}
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47_{-4}	36_{-4}	26_{-4}	...
مدغشقر	0.4_{-1i}	1_{-2}	2_{-2}	100_{-4}	4	6	...	...	...	41_{-2}	18_{-2}	9_{-2}	...
ملاوي	1_{-3i}	4_{-}	...	...	...	...	...	...	...	47_{-3}	19_{-3}	12_{-3}	3_{-3i}
مالي	1_{-1i}	...	10	100	...	5_{-4}	...	...	...	27_{-1i}	17_{-1i}	10_{-1i}	3_{-3}
موريتانيا	2_{-4i}	0.2_{-4}	2_{-3}	...	4_{-4i}	6_{-3}	...	...	...	21_{-4i}	12_{-4i}	6_{-4i}	3_{-4i}
موريشيوس	1_{-1i}	4_{-3i}	7_{-3}	49_{-3}	...	44_{-1i}	37_{-3}	27_{-3}	3_{-3}	97_{-1i}	66_{-1i}	51_{-1i}	$-_{2i}$
موزمبيق	...	...	1_{-1}	...	...	7_{-4}	...	...	...	32_{-1}	18_{-1}	12_{-1}	...
ناميبيا	...	...	...	...	16_{-1}	29_{-1}	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	1_{-1i}	1_{i}	9	...	5_{-4i}	5_{-3}	...	...	...	18_{-1i}	8_{-1i}	3_{-1i}	1_{-1i}
نيجيريا	5_{-1i}	...	...	...	...	...	...	...	...	87_{-1i}	70_{-1i}	66_{-1i}	39_{-1i}
رواندا	1_{i}	4_{i}	14	...	7_{i}	9_{i}	...	...	...	83_{i}	22_{i}	15_{i}	...
سان تومي وبرينسيبي	...	...	2_{-2}	...	...	17_{-2}	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	2_{-1i}	2	4	...	...	17	...	...	...	36_{-1i}	19_{-1i}	11_{-1i}	6_{-1i}
سيشيل	2_{-3i}	21_{i}	11	100	16_{i}	14_{i}	...	...	...	98_{-3i}	...	84_{-3i}	...
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34_{-4}	23_{-4}	12_{-4}	...
الصومال	...	...	2_{-2}	...	...	...	...	...	...	16_{-1}	11_{-1}	10_{-1}	...
جنوب أفريقيا	3_{i}	4_{-1}	5_{-1}	100_{-1}	14_{-1}	27_{-1}	15_{-4}	10_{-4}	5_{-4}	88_{i}	78_{i}	44_{i}	15_{i}
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توغو	2_{-1i}	4	7	100_{-2}	...	15_{-3}	...	...	...	63_{-1i}	38_{-1i}	16_{-1i}	7_{-1i}
أوغندا	1_{-2i}	...	...	...	...	...	...	...	...	86_{-2i}	39_{-2i}	39_{-2i}	13_{-2i}
جمهورية تنزانيا المتحدة	1_{-3i}	...	1_{-2}	94	3_{-2}	4_{+1}	...	...	...	67_{-1}	15_{-1}	7_{-1}	3_{-3i}
زامبيا	3_{-1i}	...	...	...	...	...	...	...	...	89_{-1i}	65_{-1i}	38_{-1i}	11_{-1i}
زيمبابوي	1_{-1i}	...	...	100_{-3}	...	10_{-3}	10_{-3}	5_{-3}	1_{-3}	95_{-1i}	91_{-1i}	66_{-1i}	25_{-1i}

	ك						
	% معدل محو الأمية		٪ الإناث		الأميين العدد (000,000)		رمز البلد
	شباب	بالغون	شباب	بالغون	شباب	بالغون	
	2.6.4						
	2023						
	83-1i	72-1i	58-1i	70-1i	1,110-1i	5,312-1i	AGO
	66-1i	47-1i	60-1i	60-1i	856-1i	4,009-1i	BEN
	...	...	...	...	...	...	BWA
	54-1i	34-1i	52-1i	55-1i	2,072-1i	8,225-1i	BFA
	94-1i	76-1i	53-1i	64-1i	152-1i	1,678-1i	BDI
	99-1i	91-1i	29-1i	70-1i	1-1i	39-1i	CPV
	86-3i	78-3i	59-3i	62-3i	703-3i	3,262-3i	CMR
	38-3i	37-3i	57-3i	60-3i	706-3i	1,699-3i	CAF
	36-1i	27-1i	54-1i	56-1i	2,186-1i	6,652-1i	TCD
	82-1i	62-1i	47-1i	56-1i	28-1i	196-1i	COM
	82-2i	81-2i	58-2i	64-2i	187-2i	654-2i	COG
	67-2	50-2i	76-4	65-4	804-4	1,484-4	CIV
	88-1i	81-1i	61-1i	74-1i	2,202-1i	10,137-1i	COD
	...	...	...	...	...	...	DJI
	...	...	...	...	...	...	GNQ
	...	...	...	...	...	...	ERI
	99-1	91-1i	35-3i	50-3i	9-3i	81-3i	SWZ
	...	...	...	...	...	...	ETH
	91-1i	86-1i	39-1i	51-1i	39-1i	215-1i	GAB
	75-1i	59-1i	39-1i	59-1i	137-1i	627-1i	GMB
	86-1	80-3i	50-3i	61-3i	389-3i	3,907-3i	GHA
	60-2i	45-2i	63-2i	65-2i	1,092-2i	4,211-2i	GIN
	69-1i	54-1i	60-1i	66-1i	131-1i	573-1i	GNB
	96-1	83-1i	47-1i	59-1i	1,228-1i	5,668-1i	KEN
	90-1i	82-1i	22-1i	29-1i	46-1i	272-1i	LSO
	77-4	...	...	...	...	...	LBR
	81-1i	77-1i	50-1i	53-1i	1,139-1i	4,005-1i	MDG
	77-1i	68-1i	44-1i	57-1i	1,001-1i	3,674-1i	MWI
	46-3	31-3	57-3	56-3	2,142-3	7,498-3	MLI
	76-2i	67-2i	54-2i	59-2i	213-2i	875-2i	MRT
	99-2i	92-2i	30-2i	62-2i	1-2i	85-2i	MUS
	70-3	60-3	60-3	67-3	1,835-3	6,871-3	MOZ
	96-2i	92-2i	39-2i	52-2i	21-2i	124-2i	NAM
	48-1i	38-1i	57-1i	56-1i	2,591-1i	8,138-1i	NER
	74-2	63-2i	...	...	...	...	NGA
	90-1	79-1	38-1	57-1	279-1	1,772-1	RWA
	98-1i	94-1i	45-1i	72-1i	1-1i	8-1i	STP
	78-1i	58-1i	56-1i	65-1i	740-1i	4,227-1i	SEN
	99-3i	96-3i	19-3i	41-3i	0.1-3i	3-3i	SYC
	73-1i	49-1i	53-1i	57-1i	465-1i	2,659-1i	SLE
	71-1	54-1	59-1	62-1	1,008-1	4,197-1	SOM
	97-2	90-2	37-2	56-2	310-2	4,219-2	ZAF
	...	...	...	...	...	...	SSD
	88-4	67-4	66-4	69-4	187-4	1,564-4	TGO
	92-1i	81-1i	43-1i	62-1i	839-1i	4,976-1i	UGA
	87-1	82-1i	47-1i	61-1i	1,495-1i	6,560-1i	TZA
	93-3i	88-3i	53-3i	65-3i	259-3i	1,301-3i	ZMB
	91-1i	90-1i	30-1i	47-1i	309-1i	971-1i	ZWE

الجدول 4: متابعة

	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز				ح			
البلد أو الإقليم	المشاركة في تعليم وتدريب البالغين (٪)	٪ الشباب المتحققين في TVET	حصة TVET من الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)	حصة TVET من التعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪)	معدل التخرج الإجمالي من التعليم العالي (٪)	GER التعليم العالي (٪)	٪ البالغين بعمر 15 أو أكبر ذوي مهارات تقانة المعلومات والاتصالات				٪ البالغين بعمر 25 أو أكبر الذين التحقوا على الأقل في التعليم			
							النسخ واللصق ضمن الملف	استخدام الصيغ في برنامج الجدول	كتابة برنامج حاسوبي		الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	ما بعد الثانوي
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.3.4	3.3.4				2.3.4	1.4.4				3.4.4			
السنة المرجعية	2023						2023							
شمال أفريقيا وغرب آسيا														
الجزائر	...	2	7	...	36	56	...	...	...		64_{-4}	45_{-4}	24_{-4}	...
أرمينيا	1_{-1i}	12	9	...	39	61	...	...	...		100_{-1i}	99_{-1i}	96_{-1i}	53_{-1i}
أذربيجان	...	11_{i}	7	100_{+1}	32_{i}	41_{i}	74_{-2}	25_{-2}	...		100	98	92	33
البحرين	...	4	6	100	50	72	68_{-2}	46_{-2}	17_{-3}		90	83	67	41
قبرص	3_{-1i}	6_{-1i}	9_{-1}	...	3_{-1i}	98	48_{-4}	28_{-4}	4_{-4}		97_{-1i}	86_{-1i}	78_{-1i}	43_{-1i}
مصر	0.4_{-1i}	11_{-2}	22_{-2}	100	40	39	62_{-3}	23_{-3}	11_{-3}		67_{-1i}		54_{-1i}	21_{-1i}
جورجيا	2_{i}	3	4	100	40	80	32_{-2}	10_{-2}	1_{-3}		99_{i}	98_{i}	93_{i}	54_{i}
العراق	2_{-2i}	...	...	...	...	...	1_{-4}	1_{-4}	0.2_{-4}		32_{-2i}	32_{-2i}	23_{-2i}	17_{-2i}
إسرائيل	10_{-1i}	15_{-1i}	20_{-1}	...	40_{-1i}	58_{-1i}	...	...	...		96_{-1i}	92_{-1i}	85_{-1i}	50_{-1i}
الأردن	1_{-1i}	1_{i}	3	...	...	33_{i}	...	...	...		88	79	43	32
الكويت	...	...	...	...	33_{-3}	62_{-2}	68_{-2}	38_{-2}	15_{-2}		...	...	...	...
لبنان	...	...	14	...	...	60	...	...	...		86_{-4i}	65_{-4i}	42_{-4i}	29_{-4i}
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	...
المغرب	...	9	8	100_{-1}	22	48	57_{-2}	24_{-2}	10_{-2}		...	...	...	...
عُمان	...	1	0.2	...	31	46	84_{-3}	25_{-3}	8_{-3}		98_{-1}	97_{-1}	64_{-1}	18_{-1i}
قطر	...	1_{-1i}	1	...	13_{-1i}	35_{-1i}	54_{-3}	23_{-3}	5_{-4}		90_{-1}	74_{-1}	51_{-1}	35_{-1}
المملكة العربية السعودية	1_{-3i}	6_{-2i}	0.3_{-1}	33_{-1}	42_{-1i}	74_{-1i}	100_{-2}	75_{-2}	25_{-2}		92_{i}	80_{i}	65_{i}	38_{i}
دولة فلسطين	2_{-1i}	4	1	100	34	43	15_{-4}	8_{-4}	3_{-4}		96_{-1}	69_{-1}	47_{-1}	...
السودان	2_{-1i}	...	...	...	...	...	...	...	...		32_{-1i}	25_{-1i}	20_{-1i}	11_{-1i}
الجمهورية العربية السورية	...	2	6	75	...	...	...	...	...		...	...	...	...
تونس	2_{i}	...	...	...	28	38	23_{-4}	18_{-4}	16_{-4}		83_{i}		44_{i}	16_{-4}
تركيا	9_{i}	23_{-1i}	21_{-1}	...	35_{-1i}	128_{-1i}	28_{-2}	14_{-2}	3_{-2}		86_{i}	53_{-1i}	41_{i}	21_{-1i}
الإمارات العربية المتحدة	1_{-1i}	6_{i}	6	100	...	61_{i}	100_{-2}	84_{-2}	22_{-2}		93_{-1}	85_{-1}	74_{-1}	56_{-1}
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...		46	34	26	...
وسط وجنوب آسيا														
أفغانستان	0.4_{-3i}	...	...	...	11_{-3}	11_{-3}	...	...	...		21_{-1}	15_{-1}	13_{-1}	5_{-2}
بنغلاديش	2_{-1i}	4	7	100	...	24	34_{-2}	14_{-2}	1_{-2}		64_{-1i}	46_{-1i}	29_{-1i}	18_{-2}
بوتان	2_{i}	...	2_{-1}	100_{-3}	...	15	10_{-2}	6_{-2}	1_{-2}		...	...	...	...
الهند	0.4_{i}	2	3	100	29_{i}	33	...	...	...		66	52	34	14
جمهورية إيران الإسلامية	2_{-1i}	8_{-3}	16_{-3}	...	25_{-3}	61_{-1}	17_{-2}	4_{-2}	1_{-2}		87_{-1i}	64_{-1i}	45_{-1i}	45_{-1i}
كازاخستان	...	18_{+1}	10_{+1}	100_{+1}	63_{-3}	55_{+1}	15_{-2}	40_{-2}	6_{-3}		100_{-4}	99_{-4}	94_{-4}	...
قيرغيزستان	0.3_{-2i}	7_{-2}	8_{+1}	100_{+1}	31	56_{+1}	...	...	...		...	...	...	...
جزر المالديف	7_{-4i}	...	...	...	...	50_{-1}	...	...	...		93_{-4i}	57_{-4i}	29_{-4i}	26_{-4i}
نيبال	...	1_{+1}	1_{+1}	...	...	18	...	...	...		46_{-2}	34_{-2}	13_{-2}	...
باكستان	0.4_{-2i}	1_{-1}	3_{-1}	100_{-1}	...	11	4_{-3}	2_{-3}	2_{-3}		50_{-2i}	38_{-2i}	27_{-2i}	9_{-2i}
سريلانكا	2_{-1i}	...	3_{-1}	100_{-1}	13_{-1}	23_{-1}	...	...	...		87_{-1i}	82_{-1}	64_{-1}	5_{-3i}
طاجيكستان	...	...	1_{+1}	...	...	34_{+1}	...	...	...		...	...	...	...
تركمانستان	...	$-_{-1}$	...	100_{-1}	...	18_{-1}	...	...	...		100_{-4}	98_{-4}	33_{-4i}	...
أوزبكستان	...	6_{+1}	5_{+1}	100_{+1}	20_{i}	57_{+1}	24_{-2}	14_{-2}	1_{-2}		100_{-1}	100_{-1}	97_{-1}	...
شرق وجنوب شرق آسيا														
بروناي دار السلام	1_{-1i}	6_{-2}	13	...	23_{-3}	38	60_{-4}	42_{-4}	28_{-4}		91_{-1i}	88_{-1i}	69_{-1i}	37_{-1i}
كمبوديا	0.2_{-2i}	...	2	100	...	18	...	...	...		43_{-2}	22_{-2}	12_{-2}	6_{-2i}
الصين	...	...	19	75_{-2}	47	75	...	...	...		96_{-3}	72_{-3}	32_{-3}	16_{-3}
كوريا الشمالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...		97_{-1i}	89_{-1i}	80_{-1i}	48_{-1i}
هونغ كونغ، الصين	...	3_{i}	1	66	...	100_{i}	59_{-2}	40_{-2}	1_{-2}		100_{i}	81_{-1}	66_{i}	32_{-1}
إندونيسيا	1_{i}	13	19	...	30	45	...	...	...		84_{i}	57_{i}	39_{i}	12_{-1i}
اليابان	...	...	11_{-1}	...	49_{-1i}	65_{-1i}	64_{-2}	51_{-2}	...		100_{-3}	99_{-3}	85_{-3}	42_{-3}
لاوس	4_{-1i}	5	2	100	9_{-4}	15	...	...	...		74_{-1i}	40_{-1i}	24_{-1i}	12_{-1i}
ماكاو، الصين	...	1_{i}	3	...	72_{i}	129_{i}	42_{-2}	35_{-2}	5_{-2}		...	...	...	...
ماليزيا	...	5	6	...	16	41	78_{-2}	44_{-2}	16_{-2}		95_{-1}	81_{-1}	70_{-1}	26_{-1}
منغوليا	1_{i}	8_{-1}	8	100	56	65	17_{-2}	21_{-2}	3_{-2}		98_{i}	93_{i}	83_{i}	60_{i}
ميانمار	0.5_{-3i}	...	...	...	...	...	...	...	...		87_{-3i}	78_{-3i}	62_{-3i}	29_{-3i}
الفلبين	...	6_{-2}	10	100_{-2}	...	45	6_{-4}	2_{-4}	1_{-4}		86_{-1}	62_{-1}	34_{-1}	26_{-1i}
جمهورية كوريا	2_{i}	11_{-1i}	8_{-1}	...	58_{-1i}	103_{-1i}	97_{-2}	54_{-2}	10_{-2}		98_{i}	90_{i}	81_{i}	48_{-1i}
سنغافورة	2_{i}	23_{-1i}	...	72_{-1}	61_{-1i}	98_{-1i}	51_{-2}	33_{-2}	9_{-2}			85_{-1}	63_{i}	63_{-1}
تايلاند	0.3_{i}	11_{+1}	13_{+1}	100_{+1}	30_{i}	48_{+1}	23_{-3}	15_{-3}	1_{-3}		75_{i}	54_{i}	39_{i}	22_{i}
تيمور الشرقية	7_{-1i}	5_{-4}	9_{-3}	...	...	31	...	...	...		46_{-1i}	38_{-1i}	15_{-1i}	3_{-1i}
فيتنام	0.5_{i}	15_{-1}	9_{-1}	100_{-1}	18_{-1}	42_{-1}	26_{-2}	16_{-2}	1_{-2}		87_{i}	66_{i}	39_{i}	19_{i}

	ك						
	% معدل محو الأمية		٪ الإناث		الأميين العدد (000,000)		رمز البلد
	شباب	بالغون	شباب	بالغون	شباب	بالغون	
	2.6.4						
	2023						
DZA	74-4	...	...	...	...	...	DZA
ARM	100-3	100-3	40-3	68-3	0.4-3	5-3	ARM
AZE	100	100	47	65	2	17	AZE
BHR	99	98	49	61	1	25	BHR
CYP	100-2i	99-2i	44-2i	67-2i	0.1-2i	7-2i	CYP
EGY	92-1i	74-1i	52-1i	61-1i	1,455-1i	18,825-1i	EGY
GEO	100-1	100-1	16-1	59-1	1-1	13-1	GEO
IRQ	...	...	...	...	...	...	IRQ
ISR	...	...	...	...	...	...	ISR
JOR	99	95	38	74	16	386	JOR
KWT	99-3	96-3	28-3	48-3	3-3	127-3	KWT
LBN	...	...	...	...	...	...	LBN
LBY	...	...	...	...	...	...	LBY
MAR	99-1i	77-1i	53-1i	68-1i	88-1i	6,183-1i	MAR
OMN	100-1	97-1	42-1	67-1	2-1	90-1	OMN
QAT	...	...	...	...	...	...	QAT
SAU	99-3	98-3	53-3	65-3	28-3	642-3	SAU
PSE	99-1	98-1	52-1	76-1	7-1	69-1	PSE
SDN	...	...	...	...	...	...	SDN
SYR	98-2	94-2	48-2	75-2	77-2	772-2	SYR
TUN	98-1	85-1i	55-4	69-4	53-4	1,751-4	TUN
TUR	100-4	97-4	80-4	86-4	13-4	2,060-4	TUR
ARE	100-1	98-1	46-1	44-1	3-1	121-1	ARE
YEM	69	...	...	...	...	...	YEM
AFG	63-1	37-2	66-2	62-2	3,736-2	14,016-2	AFG
BGD	95-2	76-2	39-2	57-2	1,712-2	29,161-2	BGD
BTN	98-1i	72-1i	48-1i	60-1i	3-1i	169-1i	BTN
IND	97	77	61	65	8,221	238,079	IND
IRN	99-1i	89-1i	44-1i	68-1i	134-1i	7,435-1i	IRN
KAZ	100-3i	100-3i	100-3i	70-3i	1-3i	21-3i	KAZ
KGZ	100-4i	100-4i	40-4i	64-4i	3-4i	17-4i	KGZ
MDV	99-2i	98-2i	53-2i	31-2i	0.4-2i	8-2i	MDV
NPL	94-2i	71-2i	59-2i	69-2i	369-2i	5,944-2i	NPL
PAK	73-4	58-4	62-4	63-4	12,279-4	57,994-4	PAK
LKA	99-1	92-1	28-1	58-1	40-1	1,257-1	LKA
TJK	...	...	...	...	...	...	TJK
TKM	...	...	...	...	...	...	TKM
UZB	100-1	100-1	50-1	50-1	1--	1--	UZB
BRN	100-2i	98-2i	35-2i	63-2i	0.2-2i	8-2i	BRN
KHM	96-1i	84-1i	43-1i	64-1i	112-1i	1,917-1i	KHM
CHN	100-3	97-3	45-3	75-3	395-3	38,069-3	CHN
PRK	...	...	...	...	...	...	PRK
HKG	...	...	...	...	...	...	HKG
IDN	100-3	96-3	48-3	68-3	97-3	8,030-3	IDN
JPN	...	...	...	...	...	...	JPN
LAO	95-1i	88-1i	58-1i	66-1i	79-1i	646-1i	LAO
MAC	100-2i	97-2i	10-2i	76-2i	0.1-2i	17-2i	MAC
MYS	99-1	96-1	69-1	62-1	67-1	1,103-1	MYS
MNG	99-3	99-3	41-3	47-3	4-3	18-3	MNG
MMR	95-4	89-4	47-4	65-4	419-4	4,216-4	MMR
PHL	100-1	98-3	42-3	47-3	163-3	1,170-3	PHL
KOR	...	...	...	...	...	...	KOR
SGP	100-2	98-2	38-2	75-2	1-2	118-2	SGP
THA	98-1	91-1i	35-2i	63-2i	113-2i	3,550-2i	THA
TLS	85-3i	70-3i	44-3i	55-3i	42-3i	247-3i	TLS
VNM	99-1	96-1	44-1	65-1	131-1	2,938-1	VNM

الجدول 4: متابعة

البلد أو الإقليم	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز				ح			
	المشاركة في تعليم وتدريب البالغين (٪)	٪ الشباب المتحفزين في TVET	حصة TVET من الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)	حصة TVET من التعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪)	معدل التخرج الإجمالي من التعليم العالي (٪)	GER التعليم العالي (٪)	٪ البالغين بعمر 15 أو أكبر ذوي مهارات تقانة المعلومات والاتصالات				٪ البالغين بعمر 25 أو أكبر الذين التحقوا على الأقل في التعليم			
							النسخ واللصق ضمن الملف	استخدام الصيغ في برنامج أعمال	كتابة برنامج حاسوبي		الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	ما بعد الثانوي
موشر هدف التنمية المستدامة	1.3.4	3.3.4				2.3.4	1.4.4				3.4.4			
السنة المرجعية	2023						2023							
أوقيانوسيا														
أستراليا	10_{i}	14_{-1i}	29_{-1}	100_{-1}	74_{-1i}	106_{-1i}	...	...	...	...	99_{i}	93_{i}	79_{i}	52_{i}
جزر كوك	...	5	...	100	...	...	...	...	...	...	99_{i}	96_{i}	74_{i}	19_{i}
فيجي	...	1_{-3}	1	...	...	60	...	...	...	...	91_{-2}	64_{-2}	26_{-2i}	...
كيريباتي	1_{-3i}	1	3	...	...	...	...	...	...	...	97_{-3i}	85_{-3i}	46_{-3i}	6_{-3i}
جزر مارشال	7_{-2i}	1_{-2}	2_{-2}	50_{-1}	4_{-4}	54_{-1}	...	...	...	...	93_{-2i}	68_{-2i}	48_{-2i}	18_{-2i}
ميكرونيزيا، جنوب المحيط الهادئ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	5_{-2i}	-	...	...	...	...	...	...	...	...	94_{-2i}	70_{-2i}	31_{-2i}	5_{-2i}
نيوزيلندا	...	14_{-1i}	17_{-1}	94_{-1}	41_{-1i}	77_{-1i}	...	...	...	...	82_{-3i}	82_{-3}	75_{-3}	51_{-3}
نيوي	5_{-1i}	5_{-3}	4_{-3}	...	...	...	...	...	...	...	79_{-1i}	79_{-1i}	71_{-1i}	49_{-1i}
بالاو	1_{-3i}	$_{2-}$	...	100	...	35	...	...	...	...	96_{-3i}	94_{-3i}	88_{-3i}	36_{-3i}
بابوا غينيا الجديدة	3_{-1i}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	63_{-1i}	35_{-1i}	20_{-1i}	14_{-1i}
ساموا	2_{-1i}	...	...	...	3_{-2}	13	...	...	...	...	95_{-1i}	92_{-1i}	44_{-1i}	23_{-1i}
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	-	...	...	$_{3-}$	...	...	...	...	...	70_{-1i}	66_{-1i}	36_{-1i}	25_{-1i}
تونغا	4_{-2i}	8_{-3i}	3	20	...	51_{i}	...	...	...	...	100_{-2i}	94_{-2i}	69_{-2i}	24_{-2i}
توفالو	14_{-1i}	4	6	...	...	...	...	...	...	...	52_{-1i}	48_{-1i}	39_{-1i}	6_{-1i}
فانواتو	3_{-3i}	...	54	...	...	...	...	...	...	...	88_{-3i}	44_{-3i}	19_{-3i}	6_{-3i}
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي														
أنغيلا	...	$_{1-}$	$_{1-}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90_{-2}	83_{-2}	74_{-2}	...
الأرجنتين	8_{i}	...	...	...	28_{-1}	107_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...
أروبا	...	...	23_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر البهاما	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	99_{i}	95_{i}	91_{i}	38_{i}
بربادوس	...	-	...	51	...	...	...	...	...	...	99_{-4i}	50_{-4i}	32_{-4i}	29_{-4i}
بليز	2_{-2i}	3	6	...	...	23	...	...	...	...	87_{-2}	52_{-3}	43_{-3}	21_{-3}
بوليفيا، ب.م.	9_{i}	28_{i}	63	...	...	...	...	...	...	...	76_{i}	62_{i}	52_{i}	31_{i}
البرازيل	7_{i}	4_{-1i}	5_{-1}	100_{-1}	...	60_{-1i}	24_{-2}	13_{-2}	2_{-2}	85_{i}	69_{i}	60_{i}	...	
جزر العذراء البريطانية	...	2_{-2}	4_{-1}	...	...	29	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	-	...	...	...	45_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	7_{i}	13_{-1i}	11_{-1}	...	18_{-1i}	99_{-1i}	...	...	...	...	92_{i}	87_{i}	68_{i}	30_{i}
كولومبيا	4_{i}	9_{-1i}	8_{-1}	...	30_{-2i}	59_{-1i}	27_{-2}	20_{-2}	5_{-2}	82_{i}	61_{i}	57_{i}	27_{i}	
كوستاريكا	9_{i}	9_{-1i}	25_{-1}	...	...	55_{-4i}	...	...	...	86_{i}	54_{i}	40_{i}	20_{i}	
كوبا	...	12	25	100	...	49	24_{-2}	25_{-2}	6_{-2}	92_{-4}	80_{-4}	55_{-4}	...	
كوراساو	...	28_{i}	38	...	...	16_{-1}	...	...	...	99_{-3}	90_{-3}	51_{-3}	...	
دومينيكا	...	-	-	-	...	...	...	...	...	80_{-2}	61_{-2}	53_{-2}	...	
جمهورية الدومينيكان	6_{i}	5	12	...	...	55_{-1i}	...	...	...	68_{i}	61_{i}	36_{i}	19_{i}	
الاكوادور	4_{i}	8_{i}	15	...	...	60_{-1i}	24_{-3}	18_{-3}	3_{-3}	84_{-1}	54_{-1}	45_{-1}	14_{-1}	
السلفادور	2_{i}	7	15	...	13_{-4}	32	...	...	...	65	49	34	...	
غرينادا	1_{-3i}	...	...	100_{-3}	...	...	...	...	...	99_{-3i}	53_{-3i}	50_{-3i}	25_{-3i}	
غواتيمالا	3_{i}	8	27	...	...	27	...	...	...	53_{i}	33_{i}	18_{i}	5_{-4}	
غيانا	2_{-4i}	0·3	-	100	...	...	...	...	...	84_{-4}	57_{-4}	35_{-4}	11_{-4i}	
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	3_{i}	7	36	...	11_{-4}	22_{-1}	...	...	...	61_{i}	29_{i}	19_{i}	4_{i}	
جامايكا	2_{-1i}	-	...	85	...	...	16_{-2}	7_{-2}	1_{-2}	93_{-1}	77_{-1}	56_{-1}	34_{-1i}	
المكسيك	3_{i}	11_{-1i}	26_{-1}	...	32_{-2i}	46_{-1i}	29_{-2}	25_{-2}	6_{-2}	86_{i}	69_{i}	41_{i}	19_{-3}	
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73_{-3i}	65_{-3i}	65_{-3i}	65_{-3i}	
نيكاراغوا	...	2	8	100	...	30	...	...	...	85_{-2}	62_{-2}	52_{-2}	...	
بنما	6_{i}	...	18_{-2}	...	14_{-3}	58_{-1}	...	...	...	89_{i}	67_{i}	51_{i}	17_{i}	
باراجواي	...	5	11	...	...	...	...	...	...	80_{-1}	57_{-1}	46_{-1}	...	
بيرو	4_{-1i}	2	7	...	...	...	31_{-4}	20_{-4}	3_{-4}	86_{i}	70_{i}	64_{i}	26_{i}	
سانت كيتس ونيفيس	...	$_{2-}$	$_{2-}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	0.3_{-1i}	1	2	43	...	16_{-1}	...	...	...	59_{-1i}	32_{-1i}	20_{-1i}	19_{-1i}	
سانت فنسنت/جزر غرينادين	...	...	3	...	...	41_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...
سينت مارتن	...	...	...	100	0.4_{-1}	4	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	35	...	...	6_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	1_{-1i}	2_{-4}	0.5_{-4}	32	5	...	...	...	...	94_{-1}	72_{-1}	63_{-1}	21_{-1i}	
جزر تركس وكايكوس	...	$_{1-}$	...	...	...	25	...	...	...	96_{-4}	88_{-4}	75_{-4}	...	
أوروغواي	8_{i}	10_{-1i}	24_{-1}	...	22_{-1i}	76_{-1i}	...	...	...	93_{i}	61_{i}	34_{i}	15_{i}	
فنزويلا، ب.ر .	...	1	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	ك						رمز البلد
	الأميين				% معدل محو الأمية		
	العدد (000,000)		٪ الإناث				
	شباب	بالغون	شباب	بالغون	شباب	بالغون	
	2.6.4						
	2023						
	...	...	...	...	...	...	AUS
	...	...	...	...	...	...	COK
	...	...	...	...	...	98₋₂	FJI
	...	...	...	...	...	...	KIR
	...	...	...	...	...	...	MHL
	...	...	...	...	...	...	FSM
	...	...	...	...	...	...	NRU
	...	...	...	...	...	...	NZL
	...	...	...	...	...	...	NIU
	...	...	...	...	...	...	PLW
	...	...	...	...	...	...	PNG
	1₋₂ᵢ	0.3₋₂ᵢ	41₋₂ᵢ	33₋₂ᵢ	99₋₂ᵢ	99₋₂ᵢ	WSM
	...	...	...	...	...	...	SLB
	...	...	...	...	...	...	TKL
	0.4₋₂ᵢ	0.1₋₂ᵢ	47₋₂ᵢ	41₋₂ᵢ	99₋₂ᵢ	99₋₂ᵢ	TON
	...	...	...	...	...	99₋₄	TUV
	21₋₂ᵢ	2₋₂ᵢ	54₋₂ᵢ	45₋₂ᵢ	89₋₂ᵢ	97₋₂ᵢ	VUT
	...	...	...	...	...	...	AIA
	...	...	...	...	...	...	ATG
	...	...	...	...	...	...	ARG
	2₋₃ᵢ	0.1₋₃ᵢ	53₋₃ᵢ	60₋₃ᵢ	98₋₃ᵢ	100₋₃ᵢ	ABW
	...	...	...	...	...	...	BHS
	...	...	...	...	...	...	BRB
	...	...	...	...	...	...	BLZ
	490₋₃	10₋₃	79₋₃	52₋₃	94₋₃	100₋₂	BOL
	9,077₋₁ᵢ	189₋₁ᵢ	49₋₁ᵢ	32₋₁ᵢ	95₋₁ᵢ	99₋₁	BRA
	...	...	...	...	...	...	VGB
	...	...	...	...	...	...	CYM
	455₋₁ᵢ	23₋₁ᵢ	51₋₁ᵢ	56₋₁ᵢ	97₋₁ᵢ	99₋₁	CHL
	1,721₋₃	86₋₃	48₋₃	35₋₃	96₋₃	99₋₁	COL
	80₋₂ᵢ	4₋₂ᵢ	49₋₂ᵢ	41₋₂ᵢ	98₋₂ᵢ	100₋₂ᵢ	CRI
	31₋₂ᵢ	2₋₂ᵢ	44₋₂ᵢ	41₋₂ᵢ	100₋₂ᵢ	100₋₂ᵢ	CUB
	...	...	...	...	...	...	CUW
	...	...	...	...	...	...	DMA
	366₋₁ᵢ	20₋₁ᵢ	49₋₁ᵢ	59₋₁ᵢ	96₋₁ᵢ	99₋₁	DOM
	798₋₁	27₋₁	58₋₁	43₋₁	94₋₁	96₋₁	ECU
	479	24	62	37	90	98	SLV
	...	...	...	...	...	...	GRD
	1,877₋₁ᵢ	142₋₁ᵢ	64₋₁ᵢ	53₋₁ᵢ	83₋₁	95₋₁	GTM
	57₋₁ᵢ	3₋₁ᵢ	54₋₁ᵢ	42₋₁ᵢ	90₋₁ᵢ	98₋₁ᵢ	GUY
	...	...	...	...	...	...	HTI
	774₋₄	82₋₄	49₋₄	34₋₄	89₋₄	96₋₄	HND
	...	...	...	...	...	94₋₁	JAM
	4,444₋₃	197₋₃	60₋₃	45₋₃	95₋₃	99₋₁	MEX
	...	...	...	...	...	...	MSR
	...	...	...	...	...	...	NIC
	130₋₄	8₋₄	55₋₄	50₋₄	96₋₄	99₋₁	PAN
	253₋₃	16₋₃	54₋₃	49₋₃	95₋₃	99₋₁	PRY
	1,341₋₃	32₋₃	73₋₃	57₋₃	94₋₃	99₋₁	PER
	...	...	...	...	...	...	KNA
	...	...	...	...	...	...	LCA
	...	...	...	...	...	...	VCT
	...	...	...	...	...	...	SXM
	23₋₂ᵢ	1₋₂ᵢ	66₋₂ᵢ	59₋₂ᵢ	95₋₂ᵢ	99₋₂ᵢ	SUR
	...	...	...	...	...	92₋₁	TTO
	...	...	...	...	...	100₋₃	TCA
	32₋₁	4₋₁	41₋₁	35₋₁	99₋₁	99₋₁	URY
	485₋₁ᵢ	59₋₁ᵢ	48₋₁ᵢ	34₋₁ᵢ	98₋₁ᵢ	99₋₁ᵢ	VEN

الجدول 4: متابعة

البلد أو الإقليم	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز			ح			
	المشاركة في تعليم وتدريب البالغين (٪)	٪ الشباب المتحققين في TVET	حصة TVET من الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)	حصة TVET من التعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪)	معدل التخرج الإجمالي من التعليم العالي (٪)	GER التعليم العالي (٪)	٪ البالغين بعمر 15 أو أكبر ذوي مهارات تقانة المعلومات والاتصالات			٪ البالغين بعمر 25 أو أكبر الذين التحقوا على الأقل في التعليم			
							النسخ واللصق ضمن الملف	استخدام المنبع في برنامج العمل	كتابة برنامج حاسوبي	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	ما بعد الثانوي
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.3.4	3.3.4				2.3.4	1.4.4			3.4.4			
السنة المرجعية	2023						2023						
أوربا وأمريكا الشمالية													
ألبانيا	1_{-1i}	6_{i}	8	...	44_{i}	65_{i}	22_{-2}	...	6_{-2}	98_{-1i}	92_{-1i}	53_{-1i}	18_{-4i}
أندورا	...	7	...	100	13	64	...	...	...	99_{-1}	83_{-1}	61_{-1}	40_{-1}
النمسا	6_{i}	29_{-1i}	35_{-1}	100_{-1}	37_{-1i}	95_{-1i}	65_{-2}	...	10_{-2}	100_{i}	99_{i}	83_{i}	36_{i}
بيلاروسيا	18_{-1i}	17	13	100	61	67	38_{-2}	18_{-2}	1_{-2}	100_{i}	98_{-4}	98_{i}	74_{-4}
بلجيكا	9_{-1i}	23_{-1i}	40_{-1}	92_{-1}	49_{-1i}	84_{-1i}	57_{-4}	44_{-2}	5_{-2}	97_{-1i}	90_{-1i}	75_{-1i}	41_{-1i}
برمودا	...	1	...	...	...	17	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	2_{i}	25	38	...	33	45	55_{-2}	18_{-2}	2_{-2}	91_{i}	72_{i}	72_{i}	19_{i}
بلغاريا	2_{-2i}	20_{-1i}	33_{-1}	100_{-1}	54_{-3i}	84_{-1i}	39_{-2}	...	1_{-2}	99_{-1i}	96_{-1i}	79_{-1i}	27_{-1i}
كندا	5_{i}	7_{-1i}	5_{-1}	...	45_{-1i}	77_{-1i}	...	...	...	96_{i}	96_{i}	90_{i}	68_{i}
كرواتيا	4_{-1i}	24_{-1i}	38_{-1}	...	47_{-1i}	81_{-1i}	81_{-2}	46_{-2}	4_{-2}	99_{-1i}	95_{-1i}	80_{-1i}	23_{-1i}
التشيك	2_{-1i}	29_{-1i}	33_{-1}	23_{-1}	43_{-1i}	71_{-1i}	47_{-2}	37_{-2}	5_{-2}	99_{-1i}	99_{-1i}	91_{-1i}	23_{-1i}
الدنمارك	20_{-1i}	12_{-1i}	22_{-1}	...	60_{-2i}	85_{-1i}	...	48_{-2}	11_{-2}	99_{-1i}	92_{-1i}	77_{-1i}	37_{-1i}
إستونيا	15_{-1i}	12_{-1i}	22_{-1}	100_{-1}	45_{-1i}	71_{-1i}	55_{-2}	42_{-2}	6_{-2}	100_{-1i}	99_{-1i}	86_{-1i}	49_{-1i}
فنلندا	22_{-1i}	19_{-1i}	44_{-1}	100_{-1}	61_{-1i}	105_{-1i}	...	53_{-2}	9_{-2}	100_{-1i}	92_{-1i}	81_{-1i}	39_{-1i}
فرنسا	3_{i}	19_{-1i}	18_{-1}	44_{-1}	52_{-1i}	71_{-1i}	64_{-2}	...	6_{-2}	100_{i}	92_{i}	78_{i}	37_{i}
ألمانيا	7_{-1i}	20_{-1i}	18_{-1}	95_{-1}	47_{-1i}	77_{-1i}	57_{-4}	34_{-2}	5_{-2}	99_{-1i}	94_{-1i}	81_{-1i}	40_{-1i}
اليونان	3_{-1i}	14_{-1i}	18_{-1}	100_{-1}	57_{-1i}	167_{-1i}	56_{-2}	36_{-2}	3_{-2}	97_{-1i}	77_{-1i}	69_{-1i}	37_{-1i}
المجر	6_{-1i}	24_{-1i}	28_{-1}	100_{-1}	32_{-1i}	58_{-1i}	52_{-4}	...	4_{-2}	100_{-1i}	99_{-1i}	83_{-1i}	32_{-1i}
أيسلندا	30_{-1i}	9_{-1i}	20_{-1}	98_{-1}	54_{-1i}	85_{-1i}	65_{-2}	67_{-2}	10_{-2}	100_{-1i}	100_{-1i}	79_{-1i}	46_{-1i}
أيرلندا	5_{-1i}	8_{-1i}	13_{-1}	100_{-1}	...	77_{-1i}	53_{-3}	36_{-3}	7_{-3}	99_{-1i}	90_{-1i}	80_{-1i}	60_{-1i}
إيطاليا	4_{-1i}	21_{-1i}	32_{-1}	100_{-1}	43_{-1i}	74_{-1i}	...	...	...	98_{-1i}	83_{-1i}	53_{-1i}	18_{-1i}
لاتفيا	8_{-1i}	18_{-1i}	20_{-1}	100_{-1}	43_{-1i}	91_{-1i}	48_{-4}	33_{-2}	5_{-2}	100_{i}	98_{-1i}	69_{i}	49_{-1i}
ليختنشتاين	...	25_{-2i}	34_{-2}	...	4_{-3i}	46_{-2i}	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	5_{-1i}	8_{-1i}	8_{-1}	100_{-1}	56_{-1i}	77_{-1i}	53_{-2}	40_{-2}	5_{-2}	99_{-1i}	97_{-1i}	92_{-1i}	63_{-1i}
لوكسمبورغ	11_{-1i}	22_{-1i}	32_{-1}	100_{-1}	9_{-1i}	21_{-1i}	65_{-2}	45_{-2}	9_{-2}	98_{-1i}	91_{-1i}	77_{-1i}	49_{-1i}
مالطا	13_{-1i}	10_{-1i}	16_{-1}	46_{-1}	57_{-1i}	79_{-1i}	53_{-2}	45_{-2}	9_{-2}	99_{-1i}	88_{-1i}	55_{-1i}	35_{-1i}
موناكو	...	...	12	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	3_{-1i}	23_{i}	31	...	35_{-2i}	55_{i}	...	33_{-2}	7_{-2}	94_{-1i}	93_{-1i}	59_{-2i}	59_{-2i}
هولندا (مملكة)	18_{-1i}	22_{-1i}	41_{-1}	...	47_{-1i}	89_{-2i}	72_{-4}	54_{-4}	9_{-4}	99_{-1i}	92_{-1i}	74_{-1i}	39_{-1i}
مقدونيا الشمالية	2_{i}	...	29_{-1}	100_{-1}	34_{-1i}	53_{-1i}	...	...	...	95_{i}	72_{i}	72_{i}	33_{i}
النرويج	24_{-1i}	19_{-1i}	29_{-1}	100_{-1}	60_{-1i}	98_{-1i}	61_{-2}	54_{-2}	12_{-2}	98_{-1i}	97_{-1i}	79_{-1i}	43_{-1i}
بولندا	2_{i}	27_{-1i}	27_{-1}	100_{-1}	50_{-1i}	75_{-1i}	...	28_{-2}	5_{-2}	100_{i}	98_{-1i}	67_{i}	32_{-1i}
البرتغال	16_{i}	15_{-1i}	23_{-1}	100_{-1}	52_{-1i}	76_{-1i}	38_{-2}	38_{-2}	7_{-2}	96_{i}	65_{i}	47_{i}	25_{i}
جمهورية مولدوفا	1_{i}	15_{-3i}	13_{+1}	100_{+1}	43_{-3i}	61_{-2}	...	...	...	100_{i}	98_{i}	75_{i}	20_{-1i}
رومانيا	6_{-1i}	19_{-1i}	28_{-1}	100_{-1}	43_{-1i}	58_{-1i}	34_{-2}	5_{-2}	...	99_{-1}	93_{-1}	73_{-1}	20_{-1}
الاتحاد الروسي	1_{i}	4_{i}	5	100_{-4}	52_{-4i}	54_{-1}	41_{-2}	23_{-2}	1_{-2}	100_{i}	99_{i}	93_{i}	76_{i}
سان مارينو	...	2_{i}	5	...	41_{i}	51_{i}	...	...	...	99_{-1}	88_{-1}	59_{-1}	18_{-1}
صربيا	8_{i}	25_{-1i}	36_{-1}	100_{-1}	...	73_{i}	61_{-2}	24_{-2}	2_{-2}	99_{i}	77_{i}	76_{i}	26_{i}
سلوفاكيا	1_{-1i}	25_{-1i}	29_{-1}	100_{-1}	36_{-1i}	52_{-1i}	65_{-2}	40_{-2}	4_{-2}	100_{-1i}	99_{-1i}	90_{-1i}	28_{-1i}
سلوفينيا	16_{-1i}	33_{-1i}	40_{-1}	...	46_{-1i}	82_{-1i}	49_{-2}	33_{-2}	6_{-2}	100_{-1i}	99_{-1i}	86_{-1i}	35_{-1i}
إسبانيا	18_{i}	18_{-1i}	21_{-1}	100_{-1}	42_{-1i}	95_{-1i}	65_{-2}	42_{-2}	8_{-2}	94_{i}	83_{-1i}	55_{i}	35_{-1i}
السويد	25_{-1i}	14_{-1i}	21_{-1}	73_{-1}	45_{-1i}	84_{-1i}	58_{-2}	42_{-2}	9_{-2}	100_{-1i}	95_{-1i}	84_{-1i}	51_{-1i}
سويسرا	7_{i}	23_{-1i}	35_{-1}	80_{-1}	62_{-1i}	74_{-1i}	...	50_{-2}	8_{-2}	100_{i}	98_{i}	84_{i}	40_{-1i}
أوكرانيا	...	6_{-2i}	6	100	38_{-3i}	76_{-2i}	38_{-2}	12_{-2}	1_{-2}	100_{-2i}	...	72_{-2i}	...
المملكة المتحدة	6_{i}	16_{-1i}	27_{-1}	...	55_{-2i}	80_{-1i}	...	46_{-4}	9_{-4}	99_{i}	99_{i}	79_{i}	...
الولايات المتحدة	4_{i}	...	...	100_{-1}	...	79_{-1i}	...	...	...	100_{i}	98_{i}	95_{i}	49_{i}

رمز البلد	ك					
	الأميين				% معدل محو الأمية	
	العدد (000,000)		٪ الإناث			
	بالغون	شباب	بالغون	شباب	بالغون	شباب
					2.6.4	
	2023					
ALB	36-1i	2-1i	57-1i	10-1i	98-1i	100-1i
AND	...	...	...	...	...	...
AUT	...	...	...	...	...	...
BLR	10-4	1-4	54-4	39-4	100-4	100-4
BEL	...	...	...	...	...	...
BMU	...	...	...	...	...	...
BIH	49-1i	1-1i	83-1i	49-1i	98-1i	100-1i
BGR	94-2i	12-2i	60-2i	54-2i	98-2i	98-2i
CAN	...	...	...	...	...	...
HRV	19-2i	1-2i	72-2i	45-2i	99-2i	100-2i
CZE	...	...	...	...	...	...
DNK	...	...	...	...	...	...
EST	1-2i	-2i	51-2i	32-2i	100-2i	100-2i
FIN	...	...	...	...	...	...
FRA	...	...	...	...	...	...
DEU	...	...	...	...	...	...
GRC	...	...	...	...	...	...
HUN	75-2i	13-2i	53-2i	41-2i	99-2i	99-2i
ISL	...	...	...	...	...	...
IRL	...	...	...	...	...	...
ITA	338-4i	7-4i	62-4i	28-4i	99-4i	100-4i
LVA	2-2i	0.3-2i	44-2i	36-2i	100-2i	100-2i
LIE	...	...	...	...	...	...
LTU	4-2i	0.2-2i	48-2i	44-2i	100-2i	100-2i
LUX	...	...	...	...	...	...
MLT	23-2i	0.3-2i	34-2i	31-2i	95-2i	99-2i
MCO	...	...	...	...	...	...
MNE	5-2i	1-2i	74-2i	56-2i	99-2i	99-2i
NLD	...	...	...	...	...	...
MKD	...	...	...	...	...	...
NOR	...	...	...	...	...	...
POL	65-2i	6-2i	52-2i	32-2i	100-2i	100-2i
PRT	287-2i	3-2i	68-2i	43-2i	97-2i	100-2i
MDA	10-2i	1-2i	66-2i	49-2i	100-2i	100-2i
ROU	137-2	1-2	44-2	51-2	99-2	100-2
RUS	88-2i	12-2i	49-2i	43-2i	100-2	100-2
SMR	-1i	-1i	42-1	47-1	100-1	100-1
SRB	33-4	-4i	89-4	50-4	99-4	100-4
SVK	...	...	...	...	...	...
SVN	...	...	...	...	...	...
ESP	569-3	18-3	66-3	31-3	99-3	100-3
SWE	...	...	...	...	...	...
CHE	...	...	...	...	...	...
UKR	-2i	4-2i	55-2i	-2i	100-2i	100-2i
GBR	...	...	...	...	...	...
USA	...	...	...	...	...	...

الجدول 5: هدف التنمية المستدامة 4، المقصد 4-5 – الإنصاف

بحلول عام 2030، القضاء على التفاوت في النوع الاجتماعي في التعليم وضمان الوصول المتساوي إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في أوضاعٍ هشة

	العامل الجنساني											
	أ			ب				ج		د		
	GPIA في إكمال التعليم			GPIA في الحد الأدنى من الكفاءة				GPIA في معدلات محو الأمية		GPIA في معدل الالتحاق الإجمالي		
				نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية						
الإقليم	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	الشباب	البالغين	الابتدائي	الثانوي	العالي
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.5.4											
السنة المرجعية	2023											
الإقليم	المتوسط المرجّح											
العالم	1.03	1.02	1.04	1.10$_{i}$	0.98$_{i}$	...	...	0.98	0.93	0.98$_{i}$	0.99$_{i}$	1.13$_{i}$
فريقيا جنوب الصحراء الكبرى	1.08	0.97	0.88	1.05$_{i}$	0.92$_{i}$	...	...	0.94$_{i}$	0.83$_{i}$	0.97$_{i}$	0.92$_{-1i}$	0.78$_{-2i}$
شمال أفريقيا وغرب آسيا	1.01	1.05	1.07	1.13$_{i}$	...	1.27$_{i}$	1.06$_{i}$	0.96	0.87	0.96$_{i}$	0.97$_{i}$	1.08$_{i}$
شمال أفريقيا	1.02	1.08	1.10	1.15$_{i}$	...	...	1.10$_{i}$	1.00$_{i}$	0.85$_{i}$	0.98	1.00$_{-1i}$	1.13
غرب آسيا	0.99	1.01	1.04	1.11$_{i}$	0.96$_{i}$	1.27$_{i}$	1.03$_{i}$	0.93	0.9	0.94$_{i}$	0.95$_{i}$	1.05$_{i}$
وسط وجنوب آسيا	1.02	1.01	0.96	...	...	...	...	0.97	0.83	0.97	0.99	1.03
وسط آسيا	1.00	1.00	0.98	1.12	...	1.27	0.85	1.00$_{i}$	1.00$_{i}$	1.00$_{i}$	0.98$_{i}$	1.06$_{i}$
جنوب آسيا	1.03	1.01	0.96	...	...	...	...	0.97	0.83	0.97	0.99	1.02
شرق وجنوب شرق آسيا	1.02	1.07	1.16	...	...	1.26$_{i}$	1.11$_{i}$	1.00	0.97	1.01$_{i}$	1.02$_{i}$	1.13
شرق آسيا	1.01	1.07	1.18	...	...	...	...	1.00	0.97	1.02	1.02	1.12
جنوب شرق آسيا	1.02	1.08	1.15	1.20$_{i}$	1.06$_{i}$	1.29	1.12	1.00	0.97	0.98$_{-2i}$	1.03$_{-2i}$	1.21
أوقيانوسيا	1.05	1.06	1.06	...	1.02$_{i}$	1.10$_{i}$	0.99$_{i}$	...	...	0.98$_{i}$	0.96$_{i}$	1.34$_{i}$
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	1.03	1.06	1.11	1.15	0.93	1.12	0.81	1.00	0.99	0.99$_{i}$	1.06$_{i}$	1.29$_{i}$
الكاريبي	1.12	1.09	1.16	1.35$_{i}$	1.01$_{i}$	1.35$_{i}$	0.92$_{i}$	...	...	...	...	...
أمريكا الوسطى	1.01	1.04	1.09	1.15	0.97	1.08	0.78	...	...	...	...	...
أمريكا الجنوبية	1.04	1.07	1.12	1.15	0.90	1.12	0.83	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	1.00	1.01	1.04	1.02	1.04	1.11	0.98	1.00$_{-1i}$	1.00$_{-1i}$	1.00$_{i}$	1.01$_{i}$	1.25$_{i}$
أوروبا	1.00	1.01	1.05	1.02	1.04	1.12	0.98	...	...	1.00$_{i}$	1.00$_{i}$	1.21$_{i}$
أمريكا الشمالية	1.00	1.01	1.03	1.02	1.05	1.09	0.96	1.00$_{-1i}$	1.00$_{-1i}$	1.00$_{i}$	1.02$_{i}$	1.31$_{i}$
الدخل المنخفض	1.09	0.96	0.89	...	...	...	...	0.92$_{i}$	0.79$_{i}$	0.93$_{i}$	0.84$_{-1i}$	0.67$_{-2i}$
الدخل المتوسط	1.02	1.03	1.05	...	...	...	...	0.98	0.92	0.99$_{i}$	1.00$_{i}$	1.12
الدخل المتوسط الأدنى	1.03	1.02	0.97	...	...	...	...	0.97	0.85	0.98$_{i}$	0.99$_{i}$	1.04
الدخل المتوسط الأعلى	1.02	1.06	1.15	...	...	1.19$_{i}$	0.95$_{i}$	1.00	0.97	1.00$_{i}$	1.02$_{i}$	1.17
الدخل المرتفع	1.00	1.01	1.04	1.03	1.03	1.11	0.98	1.00$_{-2i}$	...	1.00$_{i}$	1.01$_{i}$	1.22$_{i}$

أ مؤشر التكافؤ الجنساني المعدّل (GPIA) في معدل إكمال الدراسة حسب المستوى – بيانات النموذج.
[المصدر: UIS وتحليل تقرير GEM للبيانات الإدارية والمسوحات الأسرية المتاحة على الموقع https://education-estimates.org/].

ب مؤشر التكافؤ الجنساني المعدّل (GPIA) في النسبة المئوية للطلاب الذين يمتلكون الحد الأدنى من الكفاءة في نهاية مستوى معين.

ج مؤشر التكافؤ الجنساني المعدّل (GPIA) في معدل محو الأمية بين الشباب والبالغين.

د مؤشر التكافؤ الجنساني المعدّل (GPIA) في معدل الالتحاق الإجمالي حسب المستوى.

هـ مؤشر التكافؤ الجنساني المعدّل حسب الموقع (ريفي - حضري) والثروة (من أفقر إلى أغنى خُمس) في إكمال الدراسة حسب المستوى.

و مؤشر التكافؤ الجنساني المعدّل حسب الثروة (من أفقر إلى أغنى خُمس) في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة.

المصدر: UIS ما لم تتم الإشارة إلى غير ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية بتاريخ 2023 ما لم تتم الإشارة على غير ذلك.
تمثل المجاميع الدول المدرجة في القائمة التي تتوفر لها بيانات وقد تتضمن تقديرات للدول التي لا تتوفر لها بيانات حديثة.
(-) القيمة صفر أو مهملة
(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير مطابقة
(±) السنة المرجعية مختلفة (مثلا -2: السنة المرجعية 2021 بدلاً من 2023)
(i) تقدير و\أو تغطية جزئية

الموقع / الثروة															
هـ								و							
التفاوت في إكمال التعليم الابتدائي				التفاوت في إكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في إكمال التعليم الثانوي				التفاوت في الثروة في الحد الأدنى من الكفاءة			
مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملون التعليم		مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملونا لتعليم		مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملونا لتعليم		نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية	
الموقع	الثروة	ذكور	إناث	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
1.5.4															
2023															
الوسيط															
0.99$_i$	0.91$_i$	...	...	0.95$_i$	0.68$_i$	...	...	0.76$_i$	0.34$_i$	...	...	...	...	0.53$_i$	0.47$_i$
0.65$_i$	0.47$_i$	37$_i$	40$_i$	0.42$_i$	0.19$_i$	12$_i$	10$_i$	0.26$_i$	0.07$_i$	5$_i$	2$_i$	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.78$_i$	0.81$_i$	0.43$_i$	0.42$_i$
0.93$_i$	0.85$_i$	80$_i$	88$_i$	0.79$_i$	0.57$_i$	40$_i$	64$_i$	0.61$_i$	0.28$_i$	13$_i$	26$_i$	0.61$_i$	...	...	0.36$_i$
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.83$_i$	0.83$_i$	0.44$_i$	0.42
0.99$_i$	0.87$_i$	86$_i$	85$_i$	0.97$_i$	0.71$_i$	69$_i$	67$_i$	0.75$_i$	0.22$_i$	17$_i$	11$_i$	...	...	...	...
1.00$_i$	1.00$_i$	99$_i$	100$_i$	0.99$_i$	0.99$_i$	99$_i$	98$_i$	0.99$_i$	0.55$_i$	51$_i$	46$_i$	...	...	0.46$_i$	0.55$_i$
0.98$_i$	0.82$_i$	74$_i$	81$_i$	0.94$_i$	0.61$_i$	53$_i$	57$_i$	0.72$_i$	0.22$_i$	17$_i$	11$_i$	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.46	0.48
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.77	0.77
0.98$_i$	0.92$_i$	89$_i$	95$_i$	0.94$_i$	0.66$_i$	58$_i$	72$_i$	0.74$_i$	0.37$_i$	33$_i$	35$_i$	...	...	0.36	0.32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0.99$_i$	0.97$_i$	95$_i$	97$_i$	0.95$_i$	0.84$_i$	78$_i$	85$_i$	0.79$_i$	0.60$_i$	52$_i$	58$_i$	0.32$_i$	0.22$_i$	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0.95	0.95	95	94	0.82	0.78	74	81	0.67	0.52	43	44	0.26	0.15	0.33$_i$	0.13$_i$
0.99	0.97	97	97	0.95	0.83	79	86	0.78	0.61	55	59	0.32$_i$	0.24$_i$	0.46$_i$	0.26$_i$
1.00$_i$	...	...	...	1.00$_i$	...	...	...	0.99$_i$	...	...	...	0.91$_i$	0.71$_i$	0.57	0.54
1.00$_i$	...	...	...	1.00$_i$	...	...	...	0.99$_i$	...	...	...	0.90$_i$	0.70$_i$	0.57	0.53
...	1.00$_i$	99$_i$	99$_i$	...	0.99$_i$	98$_i$	98$_i$	...	0.92$_i$	88$_i$	91$_i$	0.95	0.74	0.72	0.59
0.58$_i$	0.33$_i$	25$_i$	22$_i$	0.32$_i$	0.18$_i$	10$_i$	7$_i$	0.25$_i$	0.06$_i$	4$_i$	2$_i$	...	...	...	...
0.98$_i$	0.91$_i$	86$_i$	92$_i$	0.94$_i$	0.72$_i$	69$_i$	72$_i$	0.72$_i$	0.40$_i$	26$_i$	35$_i$	...	...	...	...
0.96$_i$	0.80$_i$	73$_i$	81$_i$	0.82$_i$	0.53$_i$	38$_i$	47$_i$	0.58$_i$	0.24$_i$	19$_i$	18$_i$	...	...	...	...
0.99$_i$	0.97$_i$	97$_i$	97$_i$	0.96$_i$	0.84$_i$	79$_i$	86$_i$	0.77$_i$	0.59$_i$	51$_i$	58$_i$	0.43$_i$	0.50$_i$	0.43$_i$	0.36$_i$
1.00$_i$	...	...	...	1.00$_i$	...	...	...	0.99$_i$	...	...	...	0.89$_i$	0.67$_i$	0.59$_i$	0.55

الجدول 5: متابعة

البلد أو الإقليم	العامل الجنساني											
	أ			ب				ج		د		
	GPIA في إكمال التعليم			GPIA في الحد الأدنى من الكفاءة				GPIA في معدلات محو الأمية		GPIA في معدل الالتحاق الإجمالي		
	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية		الشباب	البالغون	الابتدائي	الثانوي	العالي
				القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات					
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.5.4											
السنة المرجعية	2023											
أفريقيا جنوب الصحراء												
أنغولا	1.04	0.85	0.79	...	...	...	...	0.94 -1i	0.75 -1i	0.97 -1	0.87 -2	0.98
بنين	0.91	0.68	0.48	1.07 -4	1.03 -4	...	...	0.80 -1i	0.63 -1i	0.93 -1	0.86 -1	0.59 -1
بوتسوانا	1.02	1.00	1.17	...	...	...	...	...	...	0.99 -1	1.10 -2	1.39
بوركينا فاسو	1.13	0.87	0.53	1.02 -4	0.90 -4	...	...	0.93 -1i	0.73 -1i	1.03	1.16	0.68
بوروندي	1.18	0.71	1.05	0.93 -4	0.61 -4	...	...	0.99 -1i	0.85 -1i	1.01 -3	1.18 -3	0.78
كابو فيردي	...	...	...	...	...	...	...	1.01 -1i	0.93 -1i	0.95 -2	1.09 -2	...
الكاميرون	1.07	1.04	0.99	1.13 -4	1.15 -4	...	...	0.95 -3i	0.88 -3i	0.92	0.9	0.83
جمهورية أفريقيا الوسطى	0.89	0.70	0.67	...	...	...	...	0.61 -3i	0.53 -3i	...	...	...
تشاد	1.00	0.53	0.44	0.95 -4	1.17 -4	...	...	0.74 -1i	0.53 -1i	0.84	0.66	0.39 -3
جزر القمر	1.09	1.27	1.37	...	...	...	...	1.03 -1i	0.85 -1i	0.94	1.01	...
الكونغو	0.96	0.64	0.81	1.18 -4	1.15 -4	...	...	0.93 -2i	0.88 -2i	0.98	...	0.67
ساحل العاج	1.01	0.78	0.60	1.09 -4	0.62 -4	...	...	0.77 -2	0.67 -2i	0.96	0.94	0.88
جمهورية الكونغو الديمقراطية	1.14	1.09	0.93	0.86 -4	0.80 -4	...	...	0.94 -1i	0.80 -1i	0.95	0.63 -2	0.59 -3
جيبوتي	1.01	0.90	1.18	...	...	...	...	...	...	...	...	...
يساوي. غينيا	1.28	0.64	0.53	...	...	...	...	...	...	0.97 -4	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.85 -1	0.84 -1	...
إيسواتيني	1.14	0.94	1.06	...	...	...	...	1.00 -1	0.99 -1i	0.93	...	...
أثيوبيا	1.27	1.26	1.25	...	...	...	...	...	...	0.93	...	...
الجابون	1.07	1.18	1.33	1.07 -4	0.76 -4	...	...	1.04 -1i	0.99 -1i	0.96 -2	1.07 -2	1.38 -2
غامبيا	1.11	1.11	1.10	...	...	...	...	1.13 -1i	0.80 -1i	1.13	1.16 -2	...
غانا	1.11	1.08	0.95	...	...	...	...	0.92 -1	0.90 -3i	0.97 -1	1.00 -1	0.96
غينيا	0.86	0.79	0.61	1.03 -4	0.79 -4	...	...	0.69 -2i	0.51 -2i	0.88 -2	0.76 -2	0.46 -2
غينيا بيساو	1.20	1.11	0.67	...	...	...	...	0.83 -1i	0.61 -1i	...	...	...
كينيا	1.12	1.14	1.07	1.14	1.05	...	...	0.99 -1	0.94 -1i	0.96 -4	...	...
ليسوتو	1.33	1.43	1.28	1.28	1.27	...	...	1.12 -1i	1.18 -1i	0.96	...	...
ليبيريا	1.29	1.12	0.92	...	...	...	...	0.83 -4	...	1.02 -1	0.96 -3	...
مدغشقر	1.19	1.08	1.05	1.24 -4	1.12 -4	...	...	1.00 -1i	0.96 -1i	1.04 +1	1.06 -2	1.02
ملاوي	1.30	1.14	1.09	...	...	...	...	1.08 -1i	0.91 -1i	1.02	0.81 -4	...
مالي	0.96	0.93	0.60	...	...	...	...	1.00 -3	1.00 -3	0.91	0.91	0.51 -4
موريتانيا	1.11	0.95	0.82	...	...	...	...	0.96 -2i	0.87 -2i	1	1.02 -3	0.57 -3
موريشيوس	1.00	1.07	1.19	...	...	...	...	1.01 -2i	0.96 -2i	1.01 i	1.04 -3i	1.26 -1i
موزمبيق	1.06	0.71	0.61	...	...	...	...	1.00 -3	1.00 -3	0.96	0.95 -1	0.85 -4
ناميبيا	1.17	1.28	1.22	...	...	...	...	1.02 -2i	1.00 -2i	0.96 -1	...	1.40 -1
النيجر	0.85	0.38	0.50	1.18 -4	0.89 -4	...	...	0.72 -1i	0.64 -1i	0.94 i	0.92 i	0.48 -3
نيجيريا	0.99	0.88	0.79	...	...	...	...	0.89 -2	0.72 -2i	0.99 -2	0.99 -2	...
رواندا	1.14	1.14	1.11	...	...	...	...	1.00 -1	1.00 -1	0.97 i	1.15 i	0.77 i
سان تومي وبرينسيبي	1.13	1.06	1.16	...	...	...	...	1.00 -1i	0.94 -1i	0.92 -2	1.09 -2	1.19 -2
السنغال	1.14	1.14	1.04	1.12 -4	0.98 -4	...	...	0.93 -1i	0.68 -1i	1.16	1.2	1.04
سيشيل	...	...	...	...	...	...	...	1.01 -3i	1.01 -3i	1.00 i	1.04 i	1.46 i
سيراليون	1.07	1.01	0.69	...	...	...	...	0.95 -1i	0.74 -1i	1.06	1.03 -2	...
الصومال	0.71	0.43	0.20	...	...	...	...	1.00 -1	1.00 -1	0.83	0.7	...
جنوب أفريقيا	1.01	1.06	1.18	...	...	...	...	1.00 -2	1.00 -2	0.98 -1	1.10 -1	1.41 -1
جنوب السودان	0.76	0.49	0.50	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توغو	1.00	0.85	0.62	1.08 -4	1.00 -4	...	...	1.00 -4	1.00 -4	0.98	0.87	0.57 -3
أوغندا	1.29	0.92	1.09	...	...	...	...	1.03 -1i	0.90 -1i	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	1.14	1.12	0.83	...	...	...	...	0.96 -1	0.92 -1i	1.05	1.07 -2	0.82 +1
زامبيا	1.13	1.08	0.89	1.33	0.98	...	...	0.99 -3i	0.93 -3i	1.03 -3	...	...
زيمبابوي	1.08	1.11	0.64	...	...	...	...	1.08 -1i	1.03 -1i	0.99 -1	...	0.96 -3

رمز البلد	الموقع / الثروة															
	هـ								و							
	التفاوت في إكمال التعليم الابتدائي				التفاوت في إكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في إكمال التعليم الثانوي				التفاوت في الثروة في الحد الأدنى من الكفاءة			
	مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملون التعليم		مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملونا لتعليم		مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملونا لتعليم		نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية	
	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	1.5.4															
	2023															
AGO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BEN	0.65_{-2}	0.28_{-2}	25_{-2}	18_{-2}	0.42_{-2}	0.09_{-2}	7_{-2}	2_{-2}	0.29_{-2}	0.08_{-2}	6_{-2}	0.3_{-2}	...	...	...	...
BWA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BFA	0.67_{-2}	0.47_{-2}	37_{-2}	40_{-2}	0.41_{-2}	0.19_{-2}	12_{-2}	11_{-2}	0.24_{-2}	0.06_{-2}	2_{-2}	2_{-2}	...	...	...	...
BDI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CPV	...	...	...	...	...	...	...	...	0.76_{-3}	...	...	...	...	...	...	...
CMR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CAF	0.21_{-4}	0.16_{-4}	11_{-4}	7_{-4}	0.05_{-4}	0.03_{-4}	2_{-4}	1_{-4}	$-^{-4}$	$-^{-4}$	...	0.2_{-4}	...	...	...	...
TCD	0.35_{-4}	0.16_{-4}	11_{-4}	8_{-4}	0.20_{-4}	0.07_{-4}	3_{-4}	2_{-4}	0.09_{-4}	0.06_{-4}	2_{-4}	0.1_{-4}	...	...	...	...
COM	0.90_{-1}	0.78_{-1}	71_{-1}	70_{-1}	0.80_{-1}	0.58_{-1}	39_{-1}	47_{-1}	0.58_{-1}	0.46_{-1}	21_{-1}	23_{-1}	...	...	...	...
COG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CIV	0.60_{-2}	0.52_{-2}	40_{-2}	42_{-2}	0.29_{-2}	0.14_{-2}	11_{-2}	6_{-2}	0.18_{-2}	0.05_{-2}	3_{-2}	1_{-2}	...	...	...	...
COD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DJI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GNQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ERI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SWZ	0.84_{-1}	0.80_{-1}	67_{-1}	80_{-1}	0.77_{-1}	0.57_{-1}	36_{-1}	47_{-1}	0.63_{-1}	0.36_{-1}	20_{-1}	17_{-1}	...	...	...	...
ETH	0.57_{-4}	...	...	...	0.30_{-4}	...	...	...	0.12_{-4}	...	...	...	...	...	...	...
GAB	0.50_{-2}	0.47_{-2}	41_{-2}	46_{-2}	0.41_{-2}	0.23_{-2}	18_{-2}	16_{-2}	0.16_{-2}	0.08_{-2}	5_{-2}	3_{-2}	...	...	...	...
GMB	0.68_{-3}	0.55_{-3}	40_{-3}	46_{-3}	0.51_{-3}	0.33_{-3}	24_{-3}	21_{-3}	0.47_{-3}	0.25_{-3}	8_{-3}	14_{-3}	...	...	...	...
GHA	0.77_{-1}	0.50_{-1}	45_{-1}	47_{-1}	0.70_{-1}	0.41_{-1}	37_{-1}	37_{-1}	0.51_{-1}	0.22_{-1}	19_{-1}	19_{-1}	...	...	...	...
GIN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GNB	0.48_{-4}	0.32_{-4}	25_{-4}	19_{-4}	0.32_{-4}	0.18_{-4}	10_{-4}	12_{-4}	0.32_{-4}	0.17_{-4}	8_{-4}	3_{-4}	...	...	...	...
KEN	0.98_{-1}	0.83_{-1}	73_{-1}	84_{-1}	0.90_{-1}	0.69_{-1}	64_{-1}	64_{-1}	0.63_{-1}	0.27_{-1}	25_{-1}	19_{-1}	...	...	...	...
LSO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LBR	0.38_{-4}	0.15_{-4}	6_{-4}	11_{-4}	0.25_{-4}	0.09_{-4}	5_{-4}	5_{-4}	0.20_{-4}	0.04_{-4}	4_{-4}	1_{-4}	...	...	...	...
MDG	0.58_{-2}	0.15_{-2}	13_{-2}	13_{-2}	0.31_{-2}	0.03_{-2}	4_{-2}	1_{-2}	0.20_{-2}	0.01_{-2}	$-^{-2}$	1_{-2}	...	...	...	...
MWI	0.59_{-3}	0.33_{-3}	21_{-3}	30_{-3}	0.30_{-3}	0.06_{-3}	5_{-3}	2_{-3}	0.26_{-3}	0.04_{-3}	2_{-3}	2_{-3}	...	...	...	...
MLI	0.50_{-3}	0.76_{-3}	43_{-3}	35_{-3}	0.23_{-3}	0.53_{-3}	22_{-3}	10_{-3}	0.20_{-3}	0.33_{-3}	6_{-3}	4_{-3}	...	...	...	...
MRT	0.40_{-3}	0.15_{-3}	...	...	0.19_{-3}	0.06_{-3}	...	...	0.16_{-3}	0.07_{-3}	...	...	...	...	...	...
MUS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MOZ	0.48_{-1}	0.22_{-1}	19_{-1}	19_{-1}	0.24_{-1}	0.05_{-1}	6_{-1}	2_{-1}	0.22_{-1}	0.04_{-1}	3_{-1}	1_{-1}	...	...	...	...
NAM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NER	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NGA	0.68_{-2}	0.35_{-2}	34_{-2}	34_{-2}	0.63_{-2}	0.29_{-2}	29_{-2}	24_{-2}	0.49_{-2}	0.17_{-2}	19_{-2}	13_{-2}	...	...	...	...
RWA	0.74_{-3}	0.43_{-3}	31_{-3}	41_{-3}	0.55_{-3}	0.12_{-3}	6_{-3}	6_{-3}	0.34_{-3}	0.04_{-3}	2_{-3}	2_{-3}	...	...	...	...
STP	1.01_{-4}	0.76_{-4}	62_{-4}	87_{-4}	0.96_{-4}	0.37_{-4}	41_{-4}	27_{-4}	0.89_{-4}	0.33_{-4}	14_{-4}	21_{-4}	...	...	...	...
SEN	0.54_{-4}	0.35_{-4}	26_{-4}	27_{-4}	0.29_{-4}	0.12_{-4}	11_{-4}	3_{-4}	0.23_{-4}	0.07_{-4}	3_{-4}	...	...	...	...	...
SYC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SLE	0.66_{-4}	0.53_{-4}	45_{-4}	47_{-4}	0.45_{-4}	0.21_{-4}	17_{-4}	15_{-4}	0.37_{-4}	0.10_{-4}	6_{-4}	1_{-4}	...	...	...	...
SOM	0.59	...	...	...	0.51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ZAF	0.98_{-2}	...	...	...	0.96_{-2}	...	...	...	0.74_{-2}	...	...	...	...	...	...	...
SSD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TGO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UGA	0.66_{-4}	...	7_{-4}	22_{-4}	0.76_{-4}	0.20_{-4}	13_{-4}	7_{-4}	0.41_{-4}	0.05_{-4}	4_{-4}	1_{-4}	...	...	...	...
TZA	0.79_{-1}	0.48_{-1}	39_{-1}	51_{-1}	0.42_{-1}	0.12_{-1}	7_{-1}	6_{-1}	0.23_{-1}	0.02_{-1}	1_{-1}	0.4_{-1}	...	...	...	...
ZMB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ZWE	0.88_{-4}	0.79_{-4}	75_{-4}	81_{-4}	0.51_{-4}	0.22_{-4}	20_{-4}	18_{-4}	0.21_{-4}	0.02_{-4}	1_{-4}	0.4_{-4}	...	...	...	...

الجدول 5: متابعة

البلد أو الإقليم	العامل الجنساني											
	أ			ب				ج		د		
	GPIA في إكمال التعليم			GPIA في الحد الأدنى من الكفاءة				GPIA في معدلات محو الأمية		GPIA في معدل الالتحاق الإجمالي		
				نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية						
	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	الشباب	البالغون	الابتدائي	الثانوي	العالي
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.5.4											
السنة المرجعية	2023											
شمال أفريقيا وغرب آسيا												
الجزائر	1.03	1.26	1.47	...	...	...	...	1.23_{-4}	...	0.98	1.04	1.35
أرمينيا	1.00	1.01	1.06	...	0.96_{-4}	...	...	1.00_{-3}	1.00_{-3}	0.99	1	1.27
أذربيجان	0.99	0.97	0.96	1.11_{-2}	0.98_{-4}	1.38_{-1}	1.07_{-1}	1	1	0.99_{i}	0.96_{i}	1.19_{i}
البحرين	...	...	...	1.22_{-2}	0.96_{-4}	...	1.14_{-4}	1	1	1	0.97	1.34
قبرص	1.00	1.03	1.06	1.02_{-2}	1.08_{-4}	...	...	1.00_{-2i}	1.00_{-2i}	1.01_{-1i}	0.99_{-1i}	1.32_{-1i}
مصر	1.03	1.06	1.06	1.12_{-2}	...	...	1.13_{-4}	0.99_{-1i}	0.86_{-1i}	1.01	0.96_{-2}	1
جورجيا	1.00	1.01	1.02	1.08_{-2}	1.06_{-4}	1.37_{-1}	1.05_{-1}	1.00_{-1}	1.00_{-1}	1	0.96	1.16
العراق	0.98	1.08	0.90	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	1.00	1.01	1.06	1.02_{-2}	...	1.13_{-1}	1.00_{-1}	...	...	1.01_{-1i}	1.01_{-1i}	1.30_{-1i}
الأردن	1.02	1.03	1.24	1.22_{-2}	...	1.56_{-1}	1.26_{-1}	1	1	1.00_{i}	1.03_{i}	1.34_{i}
الكويت	...	...	...	...	1.07_{-4}	...	0.96_{-4}	1.00_{-3}	1.00_{-3}	...	...	1.36_{-2}
لبنان	...	...	...	...	...	...	0.96_{-4}	...	...	0.98	1.12	1.24_{-4}
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	0.93	0.94	1.03	1.27_{-2}	0.94_{-4}	1.28_{-1}	0.98_{-1}	1.00_{-1i}	0.81_{-1i}	0.98	0.98	1.15
عُمان	...	...	...	1.19_{-2}	0.92_{-4}	...	1.39_{-4}	1.00_{-1}	1.00_{-1}	1.02	0.98	1.35
قطر	1.00	1.02	1.05	1.08_{-2}	1.03_{-4}	1.28_{-1}	1.11_{-1}	...	...	1.02_{-1i}	1.02_{-1i}	1.79_{-1i}
المملكة العربية السعودية	...	...	...	1.19_{-2}	0.85_{-4}	1.36_{-1}	0.91_{-1}	1.00_{-3}	1.00_{-3}	0.98_{-1i}	0.99_{-1i}	1.11_{-1i}
دولة فلسطين	1.00	1.03	1.14	...	...	1.58_{-1}	1.26_{-1}	1.00_{-1}	1.00_{-1}	0.99	1.08	1.4
السودان	1.06	1.06	0.95	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	1.01	1.19	1.23	...	...	...	...	1.00_{-2}	1.00_{-2}	1	1.12	...
تونس	1.03	1.05	1.24	...	...	...	...	1.00_{-1}	0.85_{-1i}	0.98	...	1.43
تركيا	1.01	1.01	1.08	1.05_{-2}	1.00_{-4}	1.15_{-1}	0.98_{-1}	1.00_{-4}	1.00_{-4}	0.99_{-1i}	0.97_{-1i}	1.04_{-1i}
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	1.12_{-2}	1.06_{-4}	1.27_{-1}	1.09_{-1}	1.00_{-1}	1.00_{-1}	1.01_{i}	1.00_{i}	1.23_{i}
اليمن	0.91	0.84	0.84	...	...	...	...	1.19	...	...	...	...
وسط وجنوب آسيا												
أفغانستان	0.79	0.68	0.54	...	...	...	...	0.54_{-1}	...	0.68_{-4}	...	0.38_{-3}
بنغلاديش	1.14	1.21	1.04	...	...	...	...	1.00_{-2}	1.00_{-2}	1.08	1.13	0.86
بوتان	1.10	1.08	1.10	...	...	...	...	1.00_{-1i}	0.81_{-1i}	1.07_{-1}	1.14_{-1}	0.99
الهند	1.02	1.01	0.95	...	...	...	...	1	1	0.99	1	0.98
جمهورية إيران الإسلامية	1.01	1.02	1.17	1.12_{-2}	1.10_{-4}	...	1.11_{-4}	1.00_{-1i}	0.91_{-1i}	1.05_{-3}	0.98_{-3}	1.00_{-1}
كازاخستان	1.00	1.00	1.00	1.06_{-2}	0.99_{-4}	1.30_{-1}	1.02_{-1}	1.00_{-3i}	1.00_{-3i}	1.00_{+1}	1.00_{+1}	1.17_{+1}
قيرغيزستان	1.00	1.00	1.00	...	...	...	...	1.00_{-4i}	1.00_{-4i}	0.99_{+1}	0.99_{+1}	1.21_{+1}
جزر المالديف	1.00	1.06	1.34	...	...	...	...	1.00_{-2i}	1.01_{-2i}	1.02	1.08	1.53_{-1}
نيبال	1.03	1.05	0.96	...	...	...	...	0.98_{-2i}	0.78_{-2i}	0.97_{+1}	0.99_{+1}	1.2
باكستان	1.03	0.92	1.18	...	1.00_{-4}	...	...	1.00_{-4}	1.00_{-4}	0.86_{-1}	0.87_{-1}	0.96
سريلانكا	...	...	...	...	...	...	...	1.00_{-1}	1.00_{-1}	1.01_{-1}	1.05_{-1}	1.40_{-1}
طاجيكستان	1.00	0.99	0.83	...	...	...	...	...	...	0.99_{+1}	0.97_{+1}	1.09_{+1}
تركمانستان	1.00	1.00	1.03	...	...	...	...	...	...	1.01_{-1}	1.01_{-1}	0.99_{-1}
أوزبكستان	1.00	1.01	1.00	1.15_{-2}	...	1.26_{-1}	0.76_{-1}	1.00_{-1}	1.00_{-1}	0.99_{+1}	0.99_{+1}	1.10_{+1}

رمز البلد	الموقع / الثروة															
	هـ												و			
	التفاوت في إكمال التعليم الابتدائي				التفاوت في إكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في إكمال التعليم الثانوي				التفاوت في الثروة في الحد الأدنى من الكفاءة			
	مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملون التعليم		مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملونا لتعليم		مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملونا لتعليم		نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية	
	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	1.5.4															
	2023															
DZA	0.95-4	0.87-4	83-4	89-4	0.83-4	0.60-4	48-4	61-4	0.67-4	0.35-4	17-4	35-4	...	...	...	...
ARM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.93-4	...	...
AZE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.07-4	0.44-1	0.48-1
BHR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.82-2	0.83-4	...	0.83-4
CYP	...	...	...	...	0.97-2	...	...	...	1.06-2	...	...	...	0.85-2	0.67-4	...	...
EGY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.69-2	...	...	0.51-4
GEO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.91-2	0.85-4	0.37-1	0.42-1
IRQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ISR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.74-2	...	0.45-1	0.35-1
JOR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.46-2	...	0.27-1	0.29-1
KWT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.61-4	...	1.12-4
LBN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.43-4
LBY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.52-2	0.35-4	0.30-1	0.20-1
OMN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.74-2	1.22-4	...	0.49-4
QAT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.89-2	0.52-4	0.42-1	0.26-1
SAU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.74-2	0.36-4	0.47-1	0.40-1
PSE	1.00-4	0.99-4	99-4	99-4	0.99-4	0.91-4	81-4	95-4	0.97-4	0.63-4	36-4	58-4	...	...	0.35-1	0.26-1
SDN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SYR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUN	0.91-1	0.82-1	77-1	87-1	0.74-1	0.53-1	32-1	68-1	0.55-1	0.21-1	9-1	18-1	...	...	...	...
TUR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.84-2	0.78-4	0.71-1	0.61-1
ARE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.88-2	0.95-4	0.45-1	0.40-1
YEM	0.73	0.45	44	37	0.66	0.36	31	22	0.59	0.3	22	12	...	...	...	...
AFG	0.53-1	0.25-1	25-1	14-1	0.47-1	0.18-1	14-1	7-1	0.44-1	0.11-1	11-1	2-1	...	...	...	...
BGD	0.99-4	0.77-4	62-4	79-4	0.95-4	0.52-4	38-4	49-4	0.78-4	0.24-4	16-4	8-4	...	...	...	...
BTN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IND	0.98-4	0.88-4	86-4	87-4	0.94-4	0.72-4	71-4	69-4	0.72-4	0.25-4	24-4	17-4	...	...	...	...
IRN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.53-2	0.43-4	...	0.40-4
KAZ	...	...	...	...	1.04-4	...	...	...	0.99-4	...	...	...	0.90-2	0.84-4	0.48-1	0.62-1
KGZ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MDV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NPL	0.98-2	0.87-2	85-2	83-2	0.88-2	0.70-2	68-2	65-2	0.52-2	0.21-2	17-2	14-2	...	...	...	...
PAK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.63-4	...	...
LKA	1.01-1	...	...	...	0.99-1	...	...	...	0.83-1	...	...	...	...	...	...	...
TJK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TKM	1.00-4	1.00-4	98-4	99-4	0.99-4	0.98-4	98-4	97-4	0.30-4	0.17-4	10-4	4-4	...	...	...	...
UZB	1.00-1	1.00-1	99-1	100-1	0.99-1	1.00-1	100-1	99-1	1.00-1	0.93-1	92-1	88-1	...	...	0.43-1	0.47-1

الجدول 5: متابعة

البلد أو الإقليم	العامل الجنساني											
	أ			ب				ج		د		
	GPIA في إكمال التعليم			GPIA في الحد الأدنى من الكفاءة				GPIA في معدلات محو الأمية		GPIA في معدل الالتحاق الإجمالي		
				نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية						
	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	الشباب	البالغون	الابتدائي	الثانوي	العالي
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.5.4											
السنة المرجعية	2023											
شرق وجنوب شرق آسيا												
بروناي دار السلام	...	...	...	...	...	1.23_{-1}	1.11_{-1}	1.00_{-2i}	0.99_{-2i}	1.01	1.01	1.31
كمبوديا	1.12	1.14	1.11	1.41_{-4}	1.16_{-4}	1.33_{-1}	0.91_{-1}	1.01_{-1i}	0.90_{-1i}	0.98	1.12	1.14
الصين	1.01	1.07	1.19	...	...	...	...	1.00_{-3}	1.00_{-3}	1.02	...	1.14
كوريا الشمالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	1.01_{-2}	0.99_{-4}	1.08_{-1}	1.03_{-1}	...	...	0.98_{-1i}	0.97_{-1i}	1.09_{i}
إندونيسيا	1.01	1.04	1.04	...	...	1.29_{-1}	1.11_{-1}	1.00_{-3}	1.00_{-3}	0.97	1.03	1.2
اليابان	1.00	...	...	...	...	1.07_{-1}	1.03_{-1}	...	...	1.00_{-1i}	1.00_{-1i}	0.97_{-1i}
لاوس	1.07	0.99	1.10	1.33_{-4}	1.08_{-4}	...	...	0.98_{-1i}	0.91_{-1i}	0.98_{+1}	0.96	0.75
ماكاو، الصين	...	...	...	1.01_{-2}	...	1.06_{-1}	1.00_{-1}	1.00_{-2i}	0.97_{-2i}	1.02_{i}	0.98_{i}	1.08_{i}
ماليزيا	1.00	1.01	1.27	1.24_{-4}	1.10_{-4}	1.32_{-1}	1.16_{-1}	1.00_{-1}	1.00_{-1}	1.02	1.05	1.26
منغوليا	1.00	1.00	1.07	...	...	1.28_{-1}	1.07_{-1}	1.00_{-3}	1.00_{-3}	1.01	1.03	1.39
ميانمار	1.04	1.11	1.30	1.21_{-4}	1.02_{-4}	...	...	1.00_{-4}	1.00_{-4}	...	...	...
الفلبين	1.04	1.16	1.20	1.23_{-4}	1.08_{-4}	1.39_{-1}	1.24_{-1}	1.00_{-1}	1.00_{-3}	0.99	1.06	1.3
جمهورية كوريا	1.00	1.00	1.00	...	0.99_{-4}	1.10_{-1}	1.04_{-1}	...	...	1.00_{-1i}	1.00_{-1i}	0.86_{-1i}
سنغافورة	...	...	...	1.03_{-2}	0.99_{-4}	1.06_{-1}	1.01_{-1}	1.00_{-2}	1.00_{-2}	1.00_{-1i}	0.99_{-1i}	1.10_{-1i}
تايلاند	1.01	1.10	1.20	...	...	1.30_{-1}	1.07_{-1}	1.00_{-1}	1.01_{-1i}	1.00_{+1}	0.98_{+1}	1.27_{+1}
تيمور الشرقية	1.13	1.20	1.15	...	...	...	...	1.03_{-3i}	0.91_{-3i}	1.05	1.13_{-3}	1.08
فيتنام	1.03	1.05	1.12	1.05_{-4}	1.00_{-4}	1.11_{-1}	0.97_{-1}	1.00_{-1}	1.00_{-1}	1.02	1.00_{-1}	1.06_{-1}
أوقيانوسيا												
أستراليا	1.00	1.00	1.06	...	1.01_{-4}	1.10_{-1}	0.99_{-1}	...	...	1.00_{-1i}	0.96_{-1i}	1.33_{-1i}
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01	1.04	...
فيجي	1.01	1.03	1.03	...	...	...	...	1.03_{-2}	...	0.96	1.04	1.3
كيريباتي	1.07	1.22	1.37	...	...	...	...	...	...	0.99	1.13	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.03_{-1}	1.07_{-1}	1.23_{-1}
ميكرونيزيا، جنوب المحيط الهادئ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00_{-1}	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01	1.06	...
نيوزيلندا	...	...	...	1.04_{-2}	1.04_{-4}	1.10_{-1}	1.01_{-1}	...	...	1.00_{-1i}	1.05_{-1i}	1.40_{-1i}
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.08	1	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.98	1.03	1.33
بابوا غينيا الجديدة	1.14	1.25	0.92	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	1.02	1.03	1.30	...	...	...	...	1.01_{-2i}	1.00_{-2i}	1	...	1.62
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.13	1.1	...
تونغا	1.01	1.10	1.11	...	...	...	...	1.00_{-2i}	1.00_{-2i}	1.01	1.06	1.40_{i}
توفالو	1.00	1.24	1.31	...	...	...	...	0.99_{-4}	...	1	1.2	...
فانواتو	1.06	1.07	0.84	...	...	...	...	1.01_{-2i}	0.98_{-2i}	0.98	1	...

رمز البلد	الموقع / الثروة															
	هـ												و			
	التفاوت في إكمال التعليم الابتدائي				التفاوت في إكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في إكمال التعليم الثانوي				التفاوت في الثروة في الحد الأدنى من الكفاءة			
	مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملون التعليم		مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملونا لتعليم		مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملونا لتعليم		نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية	
	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	1.5.4															
	2023															
BRN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.46_{-1}	0.48_{-1}
KHM	0.96_{-2}	0.69_{-2}	57_{-2}	73_{-2}	0.78_{-2}	0.37_{-2}	29_{-2}	29_{-2}	0.58_{-2}	0.12_{-2}	6_{-2}	6_{-2}	...	...	0.19_{-1}	0.13_{-1}
CHN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PRK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HKG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00_{-2}	0.95_{-4}	0.87_{-1}	0.87_{-1}
IDN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.31_{-1}	0.25_{-1}
JPN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.77_{-1}	0.77_{-1}
LAO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.96_{-2}	...	0.92_{-1}	0.89_{-1}
MYS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.39_{-1}	0.32_{-1}
MNG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.28_{-1}	0.38_{-1}
MMR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PHL	0.98_{-1}	0.89_{-1}	83_{-1}	95_{-1}	0.94_{-1}	0.63_{-1}	53_{-1}	72_{-1}	0.93_{-1}	0.40_{-1}	32_{-1}	42_{-1}	...	...	0.27_{-1}	0.20_{-1}
KOR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.94_{-4}	0.70_{-1}	0.66_{-1}
SGP	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.86_{-2}	0.90_{-4}	0.75_{-1}	0.77_{-1}
THA	0.99_{-1}	0.97_{-1}	96_{-1}	99_{-1}	0.98_{-1}	0.81_{-1}	74_{-1}	86_{-1}	0.86_{-1}	0.45_{-1}	39_{-1}	49_{-1}	...	...	0.34_{-1}	0.32_{-1}
TLS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VNM	1.00_{-2}	0.95_{-2}	94_{-2}	95_{-2}	0.93_{-2}	0.69_{-2}	63_{-2}	71_{-2}	0.61_{-2}	0.33_{-2}	33_{-2}	28_{-2}	...	...	0.75_{-1}	0.70_{-1}
AUS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.54_{-4}	0.64_{-1}	0.53_{-1}
COK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FJI	1.01_{-2}	0.99_{-2}	97_{-2}	100_{-2}	0.94_{-2}	0.82_{-2}	74_{-2}	87_{-2}	0.69_{-2}	0.38_{-2}	27_{-2}	34_{-2}	...	...	...	...
KIR	0.97_{-4}	0.92_{-4}	...	...	0.85_{-4}	0.69_{-4}	...	...	0.28_{-4}	...	...	...	...	...	...	...
MHL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FSM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NRU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NZL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.82_{-2}	0.38_{-4}	0.69_{-1}	0.50_{-1}
NIU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PLW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PNG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
WSM	1.00_{-4}	0.99_{-4}	95_{-4}	100_{-4}	0.99_{-4}	0.97_{-4}	93_{-4}	97_{-4}	0.75_{-4}	0.50_{-4}	26_{-4}	50_{-4}	...	...	...	...
SLB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TKL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TON	1.02_{-4}	0.98_{-4}	97_{-4}	97_{-4}	0.95_{-4}	0.88_{-4}	88_{-4}	86_{-4}	0.99_{-4}	0.71_{-4}	58_{-4}	79_{-4}	...	...	...	...
TUV	1.00_{-4}	...	...	...	0.99_{-4}	0.82_{-4}	...	...	0.73_{-4}	0.45_{-4}	...	...	...	...	...	...
VUT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5: متابعة

البلد أو الإقليم	العامل الجنساني											
	أ			ب				ج		د		
	GPIA في إكمال التعليم			GPIA في الحد الأدنى من الكفاءة				GPIA في معدلات محو الأمية		GPIA في معدل الالتحاق الإجمالي		
	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية		الشباب	البالغون	الابتدائي	الثانوي	العالي
				القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات					
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.5.4											
السنة المرجعية	2023											
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي												
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.92$_{-1}$	1.02$_{-1}$	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.98$_{-4}$	...	...
الأرجنتين	1.02	1.12	1.19	1.16$_{-4}$	0.85$_{-4}$	1.13$_{-1}$	0.81$_{-1}$	...	...	1.02$_{-1}$	1.06$_{-1}$	1.46$_{-1}$
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	1.00$_{-3i}$	1.00$_{-3i}$	1.03$_{-1i}$	1.05$_{-1i}$	...
جزر البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99	1.14	...
بربادوس	1.01	1.00	1.07	...	...	...	...	...	...	0.96	1.03	...
بليز	1.11	1.30	1.38	...	...	...	...	...	...	0.99	1.02	1.45
بوليفيا، ب.س.	1.00	1.02	1.01	...	...	...	...	1.00$_{-2}$	1.00$_{-3}$	1.00$_{i}$	1.00$_{i}$	...
البرازيل	1.05	1.07	1.12	1.14$_{-4}$	0.87$_{-4}$	1.14$_{-1}$	0.83$_{-1}$	1.01$_{-1}$	1.00$_{-1i}$	0.99$_{-1i}$	1.05$_{-1i}$	1.32$_{-1i}$
جزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.98$_{-1}$	1.00$_{-1}$	1.39
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.74	1.21	...
شيلي	1.00	1.03	1.05	...	...	1.06$_{-1}$	0.82$_{-1}$	1.00$_{-1}$	1.00$_{-1i}$	0.97$_{-1i}$	0.98$_{-1i}$	1.17$_{-1i}$
كولومبيا	1.03	1.06	1.08	1.11$_{-4}$	0.87$_{-4}$	1.10$_{-1}$	0.85$_{-1}$	1.01$_{-1}$	1.00$_{-3}$	0.97$_{-1i}$	1.04$_{-1i}$	1.15$_{-1i}$
كوستاريكا	1.03	1.12	1.17	1.09$_{-4}$	0.84$_{-4}$	1.02$_{-1}$	0.72$_{-1}$	1.00$_{-2i}$	1.00$_{-2i}$	1.02$_{-1i}$	1.10$_{-1i}$	1.19$_{-4i}$
كوبا	1.00	1.03	1.12	1.23$_{-4}$	1.02$_{-4}$	...	...	1.00$_{-2i}$	1.00$_{-2i}$	0.98	1.02	1.47
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.96$_{i}$	1.08$_{i}$	...
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.98	0.94	...
جمهورية الدومينيكان	1.06	1.07	1.27	1.41$_{-4}$	1.01$_{-4}$	1.36$_{-1}$	0.87$_{-1}$	1.01$_{-1}$	1.00$_{-1i}$	0.97	1.1	1.48$_{-1i}$
الاكوادور	1.00	0.99	1.10	1.14$_{-4}$	0.97$_{-4}$	...	...	1.01$_{-1}$	1.00$_{-1}$	1.03$_{i}$	1.03$_{i}$	1.20$_{-1i}$
السلفادور	1.03	1.09	1.19	1.19$_{-4}$	0.85$_{-4}$	1.17$_{-1}$	0.77$_{-1}$	1	1	1	1.08	1.26
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.93$_{-2}$	...	...
غواتيمالا	0.99	0.97	1.02	1.05$_{-4}$	0.74$_{-4}$	1.08$_{-1}$	0.70$_{-1}$	0.98$_{-1}$	0.89$_{-1}$	0.98	1.04	1.21
غيانا	1.00	1.09	1.19	...	...	...	...	1.01$_{-1i}$	0.99$_{-1i}$	0.99	1	...
هايتي	1.37	1.26	1.11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	1.04	1.15	1.18	1.23$_{-4}$	0.87$_{-4}$	...	...	1.03$_{-4}$	1.00$_{-4}$	1.01	1.16	1.28$_{-4}$
جامايكا	1.00	1.01	1.02	...	...	1.28$_{-1}$	1.20$_{-1}$	1.11$_{-1}$	...	1	1	...
المكسيك	1.01	1.03	1.07	1.16$_{-4}$	1.05$_{-4}$	1.07$_{-1}$	0.80$_{-1}$	1.00$_{-1}$	1.00$_{-3}$	1.00$_{-1i}$	1.12$_{-1i}$	1.15$_{-1i}$
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.18	0.95	...
نيكاراغوا	1.15	1.26	1.26	1.16$_{-4}$	0.61$_{-4}$	...	...	...	...	0.97	1.01	1.29
بنما	1.02	1.09	1.18	1.21$_{-4}$	0.96$_{-4}$	1.17$_{-1}$	0.82$_{-1}$	1.00$_{-1}$	1.00$_{-4}$	1	1.04$_{-2}$	1.38$_{-1}$
باراجواي	1.04	1.11	1.11	1.26$_{-4}$	0.91$_{-4}$	1.19$_{-1}$	0.73$_{-1}$	1.00$_{-1}$	1.00$_{-3}$	0.99	1.05	...
بيرو	1.00	1.04	1.00	1.16$_{-4}$	1.02$_{-4}$	1.07$_{-1}$	0.79$_{-1}$	1.00$_{-1}$	1.00$_{-3}$	1.01	1.03	...
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.96$_{-2}$	0.94$_{-2}$	...
سانت لوسيا	1.00	1.02	1.13	...	...	...	...	...	...	1	1.03	1.55$_{-1}$
سانت فنسنت/جزر غرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01	1.01	1.67$_{-1}$
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.75	...	1.78
سورينام	1.11	1.25	1.37	...	...	...	...	1.00$_{-2i}$	0.97$_{-2i}$	0.25	1.14$_{-2}$	1.52$_{-1}$
ترينيداد وتوباغو	1.01	1.05	1.12	...	...	...	...	1.07$_{-1}$	...	0.99	1.05	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	1.00$_{-3}$	...	0.96	0.85	1.52
أوروغواي	1.01	1.12	1.22	1.13$_{-4}$	0.98$_{-4}$	1.10$_{-1}$	0.88$_{-1}$	1.00$_{-1}$	1.00$_{-1}$	0.98$_{-1i}$	1.12$_{-1i}$	1.43$_{-1i}$
فنزويلا، ب.ر.	1.09	1.15	1.35	...	...	...	...	1.01$_{-1i}$	1.00$_{-1i}$	0.99	1.08	...

رمز البلد	الموقع / الثروة															
	هـ								و							
	التفاوت في إكمال التعليم الابتدائي				التفاوت في إكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في إكمال التعليم الثانوي				التفاوت في الثروة في الحد الأدنى من الكفاءة			
	مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملون التعليم		مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملونا لتعليم		مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملونا لتعليم		نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية	
	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	الموقع	الثروة	ذكور	إناث	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	1.5.4															
	2023															
AIA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ATG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.31_{-4}	0.19_{-4}	0.44_{-1}	0.26_{-1}
ABW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BHS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BLZ	...	...	...	...	...	...	...	0.61_{-2}	...	...	...	...	...	...	...	...
BOL	0.99_{-2}	0.99_{-2}	98_{-2}	98_{-2}	0.97_{-2}	0.95_{-2}	93_{-2}	95_{-2}	0.75_{-2}	0.74_{-2}	72_{-2}	61_{-2}	...	...	...	...
BRA	0.98_{-1}	0.97_{-1}	94_{-1}	97_{-1}	0.90_{-1}	0.83_{-1}	77_{-1}	86_{-1}	0.76_{-1}	0.59_{-1}	51_{-1}	58_{-1}	0.35_{-4}	0.17_{-4}	0.47_{-1}	0.22_{-1}
VGB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CYM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CHL	1.00_{-1}	1.00_{-1}	99_{-1}	99_{-1}	1.00_{-1}	0.99_{-1}	99_{-1}	99_{-1}	0.97_{-1}	0.90_{-1}	85_{-1}	91_{-1}	...	...	0.63_{-1}	0.40_{-1}
COL	0.95_{-1}	0.91_{-1}	87_{-1}	93_{-1}	0.77_{-1}	0.71_{-1}	64_{-1}	72_{-1}	0.67_{-1}	0.61_{-1}	55_{-1}	59_{-1}	0.32_{-4}	0.17_{-4}	0.42_{-1}	0.25_{-1}
CRI	0.99_{-1}	0.98_{-1}	97_{-1}	98_{-1}	0.99_{-1}	0.82_{-1}	78_{-1}	82_{-1}	0.88_{-1}	0.63_{-1}	52_{-1}	67_{-1}	0.44_{-4}	0.15_{-4}	...	...
CUB	1.00_{-4}	1.00_{-4}	100_{-4}	100_{-4}	0.96_{-4}	1.14_{-4}	100_{-4}	100_{-4}	0.79_{-4}	1.49_{-4}	86_{-4}	84_{-4}	0.52_{-4}	0.58_{-4}	...	...
CUW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DMA	...	...	...	...	...	...	...	...	1.15_{-2}	...	...	...	...	...	...	...
DOM	0.99_{-1}	0.90_{-1}	85_{-1}	92_{-1}	0.98_{-1}	0.87_{-1}	76_{-1}	88_{-1}	0.83_{-1}	0.59_{-1}	39_{-1}	52_{-1}	0.14_{-4}	0.03_{-4}	0.24_{-1}	...
ECU	0.99_{-1}	0.99_{-1}	99_{-1}	98_{-1}	0.95_{-1}	0.94_{-1}	90_{-1}	93_{-1}	0.90_{-1}	0.73_{-1}	64_{-1}	70_{-1}	0.23_{-4}	0.34_{-4}	...	...
SLV	0.95_{-1}	0.91_{-1}	83_{-1}	87_{-1}	0.77_{-1}	0.73_{-1}	69_{-1}	62_{-1}	0.61_{-1}	0.47_{-1}	43_{-1}	38_{-1}	0.23_{-4}	0.05_{-4}	0.27_{-1}	0.10_{-1}
GRD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GTM	0.88_{-1}	...	...	...	0.60_{-1}	...	...	...	0.46_{-1}	...	...	...	0.09_{-4}	0.03_{-4}	0.33_{-1}	0.15_{-1}
GUY	0.99_{-4}	0.95_{-4}	93_{-4}	97_{-4}	0.88_{-4}	0.67_{-4}	58_{-4}	73_{-4}	0.81_{-4}	0.42_{-4}	29_{-4}	43_{-4}	...	...	...	...
HTI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HND	0.91_{-4}	0.83_{-4}	81_{-4}	80_{-4}	0.57_{-4}	0.34_{-4}	28_{-4}	31_{-4}	0.41_{-4}	0.23_{-4}	15_{-4}	20_{-4}	0.32_{-4}	0.87_{-4}	...	...
JAM	1.00_{-1}	0.98_{-1}	97_{-1}	99_{-1}	0.98_{-1}	0.94_{-1}	90_{-1}	95_{-1}	0.96_{-1}	0.79_{-1}	69_{-1}	82_{-1}	...	...	0.56_{-1}	0.36_{-1}
MEX	0.99_{-1}	0.97_{-1}	95_{-1}	97_{-1}	0.91_{-1}	0.86_{-1}	82_{-1}	84_{-1}	0.74_{-1}	0.53_{-1}	43_{-1}	44_{-1}	0.43_{-4}	0.50_{-4}	0.50_{-1}	0.38_{-1}
MSR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NIC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.26_{-4}	0.47_{-4}	...	...
PAN	0.96_{-1}	0.95_{-1}	95_{-1}	94_{-1}	0.87_{-1}	0.78_{-1}	74_{-1}	81_{-1}	0.73_{-1}	0.52_{-1}	44_{-1}	54_{-1}	0.07_{-4}	0.02_{-4}	0.34_{-1}	0.10_{-1}
PRY	1.01_{-1}	0.95_{-1}	93_{-1}	94_{-1}	0.91_{-1}	0.81_{-1}	79_{-1}	79_{-1}	0.68_{-1}	0.57_{-1}	50_{-1}	52_{-1}	0.19_{-4}	0.24_{-4}	0.32_{-1}	0.15_{-1}
PER	0.99_{-1}	0.97_{-1}	97_{-1}	97_{-1}	0.96_{-1}	0.92_{-1}	89_{-1}	89_{-1}	0.89_{-1}	0.83_{-1}	76_{-1}	80_{-1}	0.34_{-4}	0.35_{-4}	0.46_{-1}	0.31_{-1}
KNA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LCA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VCT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SXM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SUR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TTO	0.99_{-1}	0.97_{-1}	96_{-1}	99_{-1}	0.97_{-1}	0.87_{-1}	81_{-1}	95_{-1}	0.96_{-1}	0.79_{-1}	57_{-1}	80_{-1}	...	...	...	...
TCA	1.01_{-4}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
URY	1.00_{-1}	0.99_{-1}	99_{-1}	98_{-1}	0.99_{-1}	0.70_{-1}	65_{-1}	70_{-1}	0.93_{-1}	0.24_{-1}	19_{-1}	24_{-1}	0.37_{-4}	0.32_{-4}	0.55_{-1}	0.37_{-1}
VEN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5: متابعة

البلد أو الإقليم	العامل الجنساني											
	أ			ب				ج		د		
	GPIA في إكمال التعليم			GPIA في الحد الأدنى من الكفاءة				GPIA في معدلات محو الأمية		GPIA في معدل الالتحاق الإجمالي		
	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	نهاية المرحلة الابتدائية		نهاية المرحلة الإعدادية		الشباب	البالغون	الابتدائي	الثانوي	العالي
				القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات					
مؤشر هدف التنمية المستدامة				1.5.4								
السنة المرجعية				2023								
أوربا وأمريكا الشمالية												
ألبانيا	1·01	1·01	1·05	$1·04_{-2}$	$1·04_{-4}$	$1·47_{-1}$	$1·21_{-1}$	$1·01_{-1i}$	$1·00_{-1i}$	$0·93_{i}$	$0·93_{i}$	$1·32_{i}$
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	1·16
النمسا	1·00	1·00	1·06	$1·01_{-2}$	$1·01_{-4}$	$1·08_{-1}$	$0·94_{-1}$	...	...	$0·99_{-1i}$	$0·98_{-1i}$	$1·22_{-1i}$
بيلاروسيا	1·00	1·00	1·02	...	...	...	...	$1·00_{-4}$	...	$0·99_{+1}$	0·98	1·12
بلجيكا	1·01	1·02	1·09	$1·03_{-2}$	$1·05_{-4}$	$1·12_{-1}$	$1·00_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$1·11_{-1i}$	$1·27_{-1i}$
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1·11	1·33
البوسنة والهرسك	1·00	1·01	1·16	...	$1·14_{-4}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$0·98_{-1i}$	0·99	1·02	1·38
بلغاريا	1·00	0·99	1·01	$1·02_{-2}$	$1·01_{-4}$	$1·24_{-1}$	$1·06_{-1}$	$1·00_{-2i}$	$0·99_{-2i}$	$1·00_{-1i}$	$0·98_{-1i}$	$1·23_{-1i}$
كندا	1·00	1·01	1·07	$1·01_{-2}$	$1·11_{-4}$	$1·09_{-1}$	$0·99_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$0·99_{-1i}$	$1·28_{-1i}$
كرواتيا	1·00	1·00	1·01	$1·01_{-2}$	$1·07_{-4}$	$1·14_{-1}$	$1·00_{-1}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-1i}$	$1·05_{-1i}$	$1·31_{-1i}$
التشيك	1·00	1·00	1·02	$1·01_{-2}$	$1·05_{-4}$	$1·12_{-1}$	$1·01_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$1·01_{-1i}$	$1·29_{-1i}$
الدنمارك	1·00	1·00	1·14	...	...	$1·09_{-1}$	$0·98_{-1}$	...	...	$0·99_{-1i}$	$0·99_{-1i}$	$1·28_{-1i}$
إستونيا	1·00	1·03	1·09	...	...	$1·08_{-1}$	$1·01_{-1}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-1i}$	$1·04_{-1i}$	$1·35_{-1i}$
فنلندا	1·00	1·00	1·03	$1·02_{-2}$	$1·01_{-4}$	$1·16_{-1}$	$1·07_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$1·11_{-1i}$	$1·22_{-1i}$
فرنسا	1·00	1·01	1·06	$1·03_{-2}$	$1·09_{-4}$	$1·10_{-1}$	$1·00_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$1·01_{-1i}$	$1·24_{-1i}$
ألمانيا	1·00	1·01	1·06	$1·02_{-2}$	$1·06_{-4}$	$1·08_{-1}$	$0·97_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$0·94_{-1i}$	$1·08_{-1i}$
اليونان	1·00	1·01	1·03	...	...	$1·18_{-1}$	$0·96_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$0·98_{-1i}$	$1·06_{-1i}$
المجر	1·00	1·02	1·03	$1·03_{-2}$	$1·05_{-4}$	$1·09_{-1}$	$0·96_{-1}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-1i}$	$0·99_{-1i}$	$1·21_{-1i}$
آيسلندا	1·00	1·00	1·23	...	...	$1·21_{-1}$	$1·02_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$0·96_{-1i}$	$1·51_{-1i}$
أيرلندا	1·00	1·00	1·02	...	...	$1·07_{-1}$	$0·99_{-1}$	...	...	$1·02_{-1i}$	$1·09_{-1i}$	$1·18_{-1i}$
إيطاليا	1·00	1·00	1·06	$1·01_{-2}$	$1·06_{-4}$	$1·10_{-1}$	$0·94_{-1}$	$1·00_{-4i}$	$1·00_{-4i}$	$0·99_{-1i}$	$0·99_{-1i}$	$1·29_{-1i}$
لاتفيا	1·00	1·02	1·10	$1·04_{-2}$	$1·01_{-4}$	$1·13_{-1}$	$1·00_{-1}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-1i}$	$1·01_{-1i}$	$1·31_{-1i}$
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	$0·98_{-2i}$	$0·85_{-2i}$	$0·65_{-2i}$
ليتوانيا	1·00	1·00	1·06	$1·02_{-2}$	$1·01_{-4}$	$1·15_{-1}$	$1·01_{-1}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-1i}$	$0·97_{-1i}$	$1·33_{-1i}$
لوكسمبورغ	1·00	1·03	1·09	...	...	...	...	...	...	$1·00_{-1i}$	$1·02_{-1i}$	$1·18_{-1i}$
مالطا	1·00	1·00	1·13	$1·02_{-2}$	$1·03_{-4}$	$1·20_{-1}$	$1·06_{-1}$	$1·00_{-2i}$	$1·03_{-2i}$	$1·00_{-1i}$	$1·00_{-1i}$	$1·32_{-1i}$
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	1·00	1·01	1·06	$1·08_{-2}$	$1·06_{-4}$	$1·30_{-1}$	$1·04_{-1}$	$1·00_{-2i}$	$0·99_{-2i}$	$1·01_{i}$	$1·03_{i}$	$1·34_{i}$
هولندا (مملكة)	1·00	1·04	1·11	$1·02_{-2}$	$1·03_{-4}$	$1·14_{-1}$	$0·99_{-1}$	...	...	$0·99_{-1i}$	$1·03_{-1i}$	$1·15_{-2i}$
مقدونيا الشمالية	1·00	1·02	1·03	$1·11_{-2}$	$0·95_{-4}$	$1·31_{-1}$	$1·09_{-1}$	...	...	$1·01_{-1i}$	$1·00_{-1i}$	$1·31_{-1i}$
النرويج	1·00	1·00	1·09	...	$0·98_{-4}$	$1·18_{-1}$	$1·05_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$0·98_{-1i}$	$1·34_{-1i}$
بولندا	1·00	1·01	1·05	$1·02_{-2}$	$1·02_{-4}$	$1·13_{-1}$	$1·02_{-1}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-2i}$	$0·99_{-1i}$	$0·98_{-1i}$	$1·35_{-1i}$
البرتغال	1·00	1·03	1·11	$1·03_{-2}$	$1·08_{-4}$	$1·10_{-1}$	$0·98_{-1}$	$1·00_{-2i}$	$0·98_{-2i}$	$1·00_{-1i}$	$1·02_{-1i}$	$1·17_{-1i}$
جمهورية مولدوفا	1·01	1·03	1·08	...	...	$1·25_{-1}$	$0·95_{-1}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-2i}$	$0·99_{-1}$	$1·00_{-1}$	$1·28_{-2}$
رومانيا	1·00	1·00	0·99	...	...	$1·18_{-1}$	$1·00_{-1}$	$1·00_{-2}$	$1·00_{-2}$	$0·99_{-1i}$	$1·01_{-1i}$	$1·24_{-1i}$
الاتحاد الروسي	1·00	1·00	1·03	$1·01_{-2}$	$1·01_{-4}$	...	...	$1·00_{-2}$	$1·00_{-2}$	$1·01_{i}$	$0·98_{i}$	$1·11_{-1}$
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	$1·00_{-1}$	$1·00_{-1}$	$1·32_{+1}$	$0·97_{i}$	$0·90_{i}$
صربيا	1·00	1·00	1·12	$1·02_{-2}$	$0·97_{-4}$	$1·18_{-1}$	$0·96_{-1}$	$1·00_{-4}$	$1·00_{-4}$	$1·00_{-1i}$	$1·02_{-1i}$	$1·32_{i}$
سلوفاكيا	1·00	1·00	1·00	$1·01_{-2}$	$1·05_{-4}$	$1·17_{-1}$	$1·03_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$1·01_{-1i}$	$1·33_{-1i}$
سلوفينيا	1·00	1·00	1·05	$1·04_{-2}$	...	$1·21_{-1}$	$1·05_{-1}$	...	...	$0·99_{-1i}$	$1·02_{-1i}$	$1·34_{-1i}$
إسبانيا	1·00	1·03	1·16	$1·01_{-2}$	$1·08_{-4}$	$1·11_{-1}$	$0·98_{-1}$	$1·00_{-3}$	$1·00_{-3}$	$1·00_{-1i}$	$1·04_{-1i}$	$1·22_{-1i}$
السويد	1·00	1·00	1·04	$1·02_{-2}$	$1·05_{-4}$	$1·15_{-1}$	$1·03_{-1}$	...	...	$1·06_{-1i}$	$1·12_{-1i}$	$1·42_{-1i}$
سويسرا	1·00	1·01	1·03	...	...	$1·11_{-1}$	$0·99_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$0·97_{-1i}$	$1·12_{-1i}$
أوكرانيا	1·00	1·00	1·02	...	...	$1·17_{-1}$	$0·96_{-1}$	$1·00_{-2i}$	$1·00_{-2i}$	$1·01_{-2i}$	$1·01_{-2i}$	$1·11_{-2i}$
المملكة المتحدة	1·00	1·00	1·03	$1·02_{-2}$	$1·00_{-4}$	$1·08_{-1}$	$0·97_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$1·03_{-1i}$	$1·27_{-1i}$
الولايات المتحدة	1·00	1·01	1·03	$1·02_{-2}$	$1·04_{-4}$	$1·09_{-1}$	$0·96_{-1}$	...	...	$1·00_{-1i}$	$1·02_{-1i}$	$1·32_{-1i}$

رمز البلد	الموقع / الثروة															
	و				هـ											
	التفاوت في الثروة في الحد الأدنى من الكفاءة				التفاوت في إكمال التعليم الثانوي				التفاوت في إكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في إكمال التعليم الابتدائي			
	نهاية المرحلة الإعدادية		نهاية المرحلة الابتدائية		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملونا لتعليم		مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملونا لتعليم		مؤشر التكافؤ المعدل		٪ من الأكثر فقراً الذين يكملون التعليم		مؤشر التكافؤ المعدل	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	إناث	ذكور	الثروة	الموقع	إناث	ذكور	الثروة	الموقع	إناث	ذكور	الثروة	الموقع
	1.5.4															
	2023															
ALB	0·41$_{-1}$	0·43$_{-1}$	0·71$_{-4}$	0·95$_{-2}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AND	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AUT	0·51$_{-1}$	0·54$_{-1}$	0·77$_{-4}$	0·91$_{-2}$	...	...	...	1·10$_{-2}$	...	...	...	1·03$_{-2}$	...	...	...	1·01$_{-2}$
BLR	...	...	...	...	82$_{-4}$	74$_{-4}$	0·83$_{-4}$	0·85$_{-4}$	100$_{-4}$	99$_{-4}$	0·99$_{-4}$	0·97$_{-4}$	100$_{-4}$	100$_{-4}$	1·00$_{-4}$	1·00$_{-4}$
BEL	0·53$_{-1}$	0·57$_{-1}$	0·71$_{-4}$	0·92$_{-2}$	...	...	...	1·08$_{-2}$	...	...	...	0·97$_{-2}$	...	...	...	...
BMU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BIH	...	...	0·88$_{-4}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BGR	0·31$_{-1}$	0·30$_{-1}$	0·50$_{-4}$	0·83$_{-2}$	...	...	...	0·80$_{-2}$	...	...	...	0·98$_{-2}$	...	...	...	0·99$_{-2}$
CAN	0·62$_{-1}$	0·70$_{-1}$	0·73$_{-4}$	0·98$_{-2}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HRV	0·56$_{-1}$	0·71$_{-1}$	0·98$_{-4}$	0·88$_{-2}$	...	...	...	0·99$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$
CZE	0·46$_{-1}$	0·58$_{-1}$	0·66$_{-4}$	0·83$_{-2}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DNK	0·56$_{-1}$	0·59$_{-1}$	...	...	...	...	...	0·85$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$
EST	0·72$_{-1}$	0·80$_{-1}$	...	...	...	...	...	0·93$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$
FIN	0·60$_{-1}$	0·66$_{-1}$	0·74$_{-4}$	0·84$_{-2}$	...	...	...	1·03$_{-2}$	...	...	...	1·01$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$
FRA	0·51$_{-1}$	0·57$_{-1}$	0·54$_{-4}$	0·89$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$	...	...	...	0·99$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$
DEU	0·57$_{-1}$	0·65$_{-1}$	0·52$_{-4}$	0·87$_{-2}$	...	...	...	1·02$_{-2}$	...	...	...	1·03$_{-2}$	...	...	...	...
GRC	0·47$_{-1}$	0·56$_{-1}$	...	...	...	...	...	1·02$_{-2}$	...	...	...	1·02$_{-2}$	...	...	...	1·01$_{-2}$
HUN	0·41$_{-1}$	0·49$_{-1}$	0·48$_{-4}$	0·78$_{-2}$	...	...	...	0·86$_{-2}$	...	...	...	0·98$_{-2}$	...	...	...	0·99$_{-2}$
ISL	0·55$_{-1}$	0·53$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IRL	0·63$_{-1}$	0·79$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ITA	0·57$_{-1}$	0·69$_{-1}$	0·82$_{-4}$	0·94$_{-2}$	...	...	...	1·02$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$
LVA	0·65$_{-1}$	0·68$_{-1}$	0·67$_{-4}$	1·00$_{-2}$	...	...	...	0·93$_{-2}$	...	...	...	1·01$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$
LIE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LTU	0·53$_{-1}$	0·64$_{-1}$	0·65$_{-4}$	0·90$_{-2}$	...	...	...	0·91$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$
LUX	...	...	...	...	...	...	...	1·10$_{-2}$	...	...	...	1·01$_{-2}$	...	...	...	1·01$_{-2}$
MLT	0·62$_{-1}$	0·60$_{-1}$	0·61$_{-4}$	0·73$_{-2}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MCO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MNE	0·38$_{-1}$	0·46$_{-1}$	0·81$_{-4}$	0·92$_{-2}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NLD	0·56$_{-1}$	0·50$_{-1}$	0·85$_{-4}$	0·90$_{-2}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MKD	0·32$_{-1}$	0·29$_{-1}$	0·60$_{-4}$	0·70$_{-2}$	...	...	0·56$_{-4}$	1·02$_{-4}$	...	...	0·84$_{-4}$	1·03$_{-4}$	...	...	0·97$_{-4}$	1·02$_{-4}$
NOR	0·48$_{-1}$	0·54$_{-1}$	0·72$_{-4}$	...	...	...	...	0·92$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$
POL	0·62$_{-1}$	0·67$_{-1}$	0·65$_{-4}$	0·96$_{-2}$	...	...	...	0·99$_{-2}$	...	...	...	1·01$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-3}$
PRT	0·60$_{-1}$	0·71$_{-1}$	0·82$_{-4}$	0·93$_{-2}$	...	...	...	0·97$_{-2}$	...	...	...	0·99$_{-2}$	...	...	...	0·99$_{-2}$
MDA	0·37$_{-1}$	0·43$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ROU	0·32$_{-1}$	0·42$_{-1}$	...	...	...	...	...	0·82$_{-2}$	...	...	...	0·96$_{-2}$	...	...	...	0·99$_{-3}$
RUS	...	...	0·89$_{-4}$	0·96$_{-2}$	90$_{-2}$	85$_{-2}$	...	1·00$_{-2}$	100$_{-2}$	100$_{-2}$	...	1·00$_{-2}$	100$_{-2}$	100$_{-2}$	...	0·99$_{-2}$
SMR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SRB	0·45$_{-1}$	0·55$_{-1}$	0·70$_{-4}$	0·90$_{-2}$	59$_{-4}$	63$_{-4}$	0·64$_{-4}$	0·93$_{-4}$	92$_{-4}$	95$_{-4}$	0·93$_{-4}$	0·99$_{-4}$	93$_{-4}$	100$_{-4}$	0·97$_{-4}$	1·00$_{-4}$
SVK	0·39$_{-1}$	0·46$_{-1}$	0·43$_{-4}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SVN	0·54$_{-1}$	0·57$_{-1}$	...	0·95$_{-2}$	...	...	...	1·03$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$
ESP	0·60$_{-1}$	0·68$_{-1}$	0·63$_{-4}$	0·89$_{-2}$	...	...	...	1·02$_{-2}$	...	...	...	0·99$_{-2}$	...	...	...	0·99$_{-2}$
SWE	0·53$_{-1}$	0·56$_{-1}$	0·66$_{-4}$	0·93$_{-2}$	...	...	...	0·89$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$
CHE	0·60$_{-1}$	0·55$_{-1}$	...	...	...	...	...	1·04$_{-2}$	...	...	...	0·99$_{-2}$	...	...	...	1·00$_{-2}$
UKR	0·45$_{-1}$	0·47$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GBR	0·68$_{-1}$	0·78$_{-1}$	0·82$_{-4}$	0·95$_{-2}$	...	...	...	1·02$_{-4}$	...	...	...	1·00$_{-4}$	...	...	...	1·00$_{-4}$
USA	0·55$_{-1}$	0·75$_{-1}$	0·74$_{-4}$	0·92$_{-2}$	91$_{-3}$	88$_{-3}$	0·92$_{-4}$	...	98$_{-3}$	98$_{-3}$	0·99$_{-4}$	...	99$_{-3}$	99$_{-3}$	1·00$_{-4}$	...

الجدول 6: هدف التنمية المستدامة 4، المقصد 7.4 – التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

بحلول عام 2030، ضمان اكتساب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة، بما في ذلك، من بين الأمور الأخرى، عبر التعليم من أجل لأجل التنمية المستدامة وأنماط الحياة المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة في النوع الاجتماعي، وتعزيز ثقافة السلام واللاعنف، والمواطنة العالمية وتقدير التنوّع الثقافي ومساهمة الثقافة في التنمية المستدامة

	أ				ب
	مدى دمج تعليم المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				
	سياسات/أطر التعليم	المنهاج الدراسي	تدريب المعلمين في أثناء الخدمة	تقييم الطلاب	٪ المدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن الإيدز
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.7.4				2.7.4
السنة المرجعية	2000				2023
الإقليم	المتوسط المرجّح				
العالم	...	...	...	...	83_{i}
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	47_{-1i}
شمال أفريقيا وغرب آسيا	0.88_{i}	0.76_{i}	0.88_{i}	0.83_{i}	63_{i}
شمال أفريقيا	...	...	...	...	35_{i}
غرب آسيا	0.88_{i}	0.77_{i}	0.90_{i}	0.92	88_{i}
وسط وجنوب آسيا	...	0.74_{i}	...	...	98
وسط آسيا	0.75_{i}	0.78_{i}	0.90_{i}	0.92_{i}	60_{-2i}
جنوب آسيا	...	0.66_{i}	...	...	100
شرق وجنوب شرق آسيا	0.94_{i}	...	0.92_{i}	0.83_{i}	93_{-1i}
شرق آسيا	...	...	...	...	96
جنوب شرق آسيا	0.94_{i}	...	0.92_{i}	0.92_{i}	93_{-2i}
أوقيانوسيا	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	...	...	...	...	...
الكاريبي	...	...	...	...	...
أمريكا الوسطى	...	...	...	...	...
أمريكا الجنوبية	...	...	0.81_{i}	0.96_{i}	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	0.91_{i}	0.83_{i}	0.85_{i}	0.83_{i}	...
أوروبا	0.95	0.84_{i}	0.88_{i}	0.88_{i}	...
أمريكا الشمالية	0.88_{i}	0.78_{i}	0.70_{i}	0.83_{i}	...
الدخل المنخفض	...	...	...	...	50_{-1i}
الدخل المتوسط	...	...	...	...	85_{i}
الدخل المتوسط الأدنى	...	...	...	...	89
الدخل المتوسط الأعلى	0.88_{i}	...	...	1.00_{i}	...
الدخل المرتفع	0.91_{i}	0.85_{i}	0.85_{i}	0.83_{i}	...

أ مدى دمج (أ) تعليم المواطنة العالمية و(ب) التعليم من أجل التنمية المستدامة (بما في ذلك التثقيف في مجال تغيّر المناخ) على جميع المستويات في (أ) سياسات التعليم الوطنية؛ و(ب) المناهج الدراسية؛ و(ج) تعليم المعلمين؛ و(د) تقييم الطلاب.

ب النسبة المئوية للمدارس الإعدادية التي تقدم تثقيفاً قائماً على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز.

ج النسبة المئوية للمدارس الابتدائية التي تتوفر فيها المياه والصرف الصحي والنظافة العامة (WASH): مياه شرب أساسية، وصرف صحي أو مراحيض أساسية (لكل جنس)، ومرافق أساسية لغسل اليدين.

د النسبة المئوية للمدارس الابتدائية التي تتوفر فيها الكهرباء وأجهزة حاسوب أو الإنترنت تستخدم لأغراضٍ تربوية.

هـ النسبة المئوية للمدارس الابتدائية التي تتوفر فيها إمكانية الوصول إلى البنية الأساسية والمواد المكيّفة للطلاب ذوي الإعاقة.

و النسبة المئوية لطلاب المدارس الإعدادية الذين تعرضوا للتنمّر في آخر 12 شهراً.

ز عدد الهجمات على الطلاب أو المعلمين أو المؤسسات [المصدر: التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات].

ح الطلاب المتنقلون دولياً، وأعداد القادمين والمغادرين الملتحقين (بالآلاف) ومعدلات تنقل القادمين والمغادرين (كنسبة مئوية من مجموع الالتحاق بالتعليم العالي في الدولة).

ط حجم تدفقات المساعدات الإنمائية الرسمية (جميع القطاعات) للمنح الدراسية (جميع المستويات) وتكاليف الطلاب المفترضة، ومجموع المصروفات الإجمالية (مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام 2021).

تتضمن مجاميع الأقاليم التدفقات غير المخصصة لدولٍ محددة. يتضمن مجموع العالم التدفقات غير المخصصة لدولٍ أو أقاليم محددة.

ملاحظة: ICT = تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

المصدر: UIS ما لم تتم الإشارة إلى غير ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية بتاريخ 2023 ما لم تتم الإشارة على غير ذلك.

تمثل المجاميع الدول المدرجة في القائمة التي تتوفر لها بيانات وقد تتضمن تقديرات للدول التي لا تتوفر لها بيانات حديثة.

(-) القيمة صفر أو مهملة

(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير مطابقة

(±) السنة المرجعية مختلفة (مثلا -2: السنة المرجعية 2021 بدلاً من 2023)

(i) تقدير و\أو تغطية جزئية

هدف التنمية المستدامة 4، وسائل تنفيذ المقصد 4. أ - مرافق التعليم وبيئات التعلم

بحلول عام 2030، بناء وتطوير مرافق التعليم التي تراعي الأطفال وذوي الاحتياجات الخاصة والعامل الجنساني وتوفير بيئات تعليمية آمنة وغير عنيفة وشاملة وفعالة للجميع

هدف التنمية المستدامة 4، وسائل تنفيذ المقصد 4. ب - المنح الدراسية

بحلول عام 2030، التوسع عالمياً بشكل كبير في عدد المنح الدراسية المتاحة للدول النامية

	ج			د			هـ	و	ز	ح				ط	
	٪ المدارس التي تتوفر فيها مرافق WASH			٪ المدارس التي تتوفر فيها تكنولوجيا المعلومات والإتصالات لأهداف تربوية			٪ المدارس التي تتوفر فيها بنية تحتية ومواد مكيّفة للطلاب ذوي الإعاقة	٪ من الطلاب الذين يعانون من التنمّر	عدد التوجهات على التعليم	طلاب التعليم العالي المتنقلون دولياً				المساعدات الإنمائية الرسمية $ (000,000)	
	مياه الشرب الأساسية	صرف صحي أو مراحيض أساسية	غسيل اليدين الأساسية	الكهرباء	الإنترنت	أجهزة حاسوب				العدد (000)		معدل التنقل (٪)			
										تقدمون	المغادرون	تقدمون	المغادرون	المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المحتضنة
	1.a.4							2.a.4	3.a.4			1.b.4			
	2023														
	المتوسط المرجّح							-		المتوسط المرجّح				المجموع	
	77$_{i}$	77$_{-1i}$	78$_{i}$	79$_{i}$	49$_{i}$	49$_{i}$	50$_{-1i}$	...	...	3$_{-1}$	3$_{-1}$	6,859$_{-1}$	6,859$_{-1}$	1,050$_{i}$	2,939$_{i}$
	53$_{-1i}$	...	39$_{i}$	34$_{i}$	...	...	...	...	...	2$_{-2i}$	5$_{-2i}$	167$_{-1i}$	528$_{-1}$	209	428
	94$_{i}$	93$_{i}$	97$_{i}$	93$_{i}$	70$_{i}$	80$_{i}$	...	...	...	4$_{-1}$	4$_{-1}$	832$_{-1}$	791$_{-1}$	231$_{i}$	943$_{i}$
	92$_{i}$	91$_{i}$	95$_{i}$	89$_{i}$	58$_{i}$	75$_{i}$	...	...	...	1$_{-1}$	3$_{-1}$	110$_{-1}$	230$_{-1}$	97	469
	96$_{i}$	95$_{i}$	99$_{i}$	97$_{i}$	81$_{i}$	85$_{i}$	...	...	...	5$_{-1i}$	4$_{-1i}$	722$_{-1}$	561$_{-1}$	135$_{i}$	474$_{i}$
	86	83	85	85	38	34	67	...	...	0·4$_{-1}$	3$_{-1}$	209$_{-1}$	1,370$_{-1}$	223	595
	86$_{-2i}$	92$_{-4i}$	95$_{-2i}$	100$_{-2i}$	76$_{-2i}$	96$_{-2i}$	25$_{-2i}$	...	...	6$_{-1i}$	15$_{-1i}$	129$_{-1i}$	339$_{-1}$	41	37
	86	83	84	85	38	33	68	...	...	0·2$_{-1}$	2$_{-1}$	80$_{-1}$	1,030$_{-1}$	182	557
	77$_{-1i}$	74$_{-1i}$	83$_{-1i}$	91$_{-1i}$	78$_{-1i}$	68$_{-1i}$	...	...	...	1$_{-1}$	2$_{-1}$	832$_{-1}$	1,585$_{-1}$	163$_{i}$	488$_{i}$
	96	96	97	97	95	93	...	...	...	1$_{-1}$	2$_{-1}$	618$_{-1}$	1,228$_{-1}$	42$_{i}$	345$_{i}$
	66$_{-4i}$	60$_{-4i}$	74$_{-4i}$	87$_{-2i}$	67$_{-4i}$	52$_{-4i}$	...	...	...	1$_{-4i}$	2$_{-1}$	181$_{-4i}$	357$_{-1}$	121$_{i}$	143$_{i}$
	97$_{-1i}$	96$_{-1i}$	94$_{-1i}$	94$_{-1i}$	70$_{-1i}$	74$_{-1i}$	...	...	...	21$_{-1}$	2$_{-1}$	415$_{-1}$	30$_{-1}$	26$_{i}$	2$_{i}$
	...	74$_{i}$	72$_{-1i}$	88$_{i}$	44$_{i}$	53$_{i}$	34$_{-1i}$	...	...	1$_{-1}$	1$_{-1}$	358$_{-1}$	448$_{-1}$	78$_{i}$	210$_{i}$
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10$_{i}$	17$_{i}$
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	51
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	52$_{i}$	142$_{i}$
	99$_{-1i}$	100$_{-3i}$	100$_{-1i}$	100$_{-1i}$	96$_{-3i}$	99$_{-3i}$	...	...	...	8$_{-1}$	2$_{-1}$	4,046$_{-1}$	1,214$_{-1}$	...	...
	99$_{-1i}$	100$_{-1i}$	100$_{-1i}$	100$_{-1i}$	93$_{i}$	98$_{i}$	...	...	...	9$_{-1}$	3$_{-1}$	2,836$_{-1}$	1,046$_{-1}$	...	...
	100$_{-3i}$	100$_{-3i}$	100$_{-4}$	100$_{-4}$	100$_{-3i}$	100$_{-3i}$	...	...	...	6$_{-1}$	1$_{-1}$	1,210$_{-1}$	168$_{-1}$	...	...
	52$_{i}$	58$_{i}$	41$_{-1i}$	27$_{i}$	...	20$_{-3i}$	...	...	...	1$_{i}$	5$_{-2i}$	58$_{i}$	344$_{-1}$	140	317
	78$_{i}$	77$_{i}$	80$_{i}$	83$_{i}$	46$_{i}$	46$_{i}$	51$_{i}$	...	...	1$_{-1}$	2$_{-1}$	1,926$_{-1}$	4,233$_{-1}$	906	2,613
	80$_{i}$	78$_{i}$	79$_{i}$	77$_{i}$	36$_{i}$	36$_{i}$	55$_{i}$	...	...	1$_{-1}$	3$_{-1}$	394$_{-1}$	1,923$_{-1}$	477	1,252$_{i}$
	73$_{-1i}$	75$_{-4i}$	81$_{-1i}$	93$_{i}$	63$_{i}$	62$_{i}$	...	...	...	1$_{-1}$	2$_{-1}$	1,173$_{-1}$	2,226$_{-1}$	429	1,361
	95$_{-1i}$	96$_{-2i}$	96$_{-1i}$	98$_{-1i}$	91$_{-3i}$	94$_{-3i}$	...	...	...	8$_{-1}$	2$_{-1}$	5,199$_{-1}$	1,438$_{-1}$	...	...

الجدول 6: متابعة

البلد أو الإقليم	أ مدى دمج تعليم المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				ب ٪ المدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن الإيدز
	سياسات/أطر التعليم	المنهاج الدراسي	تدريب المعلمين في أثناء الخدمة	تقييم الطلاب	
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.7.4				2.7.4
السنة المرجعية	2000				2023
أفريقيا جنوب الصحراء					
أنغولا	...	...	...	...	...
بنين	...	...	...	...	...
بوتسوانا	...	...	...	...	29 [-1]
بوركينا فاسو	0.88	0.88	0.9	0.83	19
بوروندي	0.62	0.62	0.62	0.62	...
كابو فيردي	...	...	...	...	100 [-4]
الكاميرون	...	...	...	...	82
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	...	...	...
جزر القمر	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...
ساحل العاج	...	...	...	...	58
جمهورية الكونغو الديمقراطية	0.88	0.8	0.9	0.83	34 [-2]
جيبوتي	...	...	...	...	-
يساوي. غينيا	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	...	100 [-1]
إيسواتيني	...	...	...	...	16
أثيوبيا	...	...	...	...	...
الجابون	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...
غانا	...	...	...	...	...
غينيا	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...
ليسوتو	...	...	...	...	...
ليبيريا	...	...	...	...	56 [-2]
مدغشقر	...	...	...	...	...
ملاوي	1	0.91	0.9	1	100
مالي	...	...	...	...	2
موريتانيا	...	...	...	...	...
موريشيوس	...	0.8	0.9	0.83	-
موزمبيق	...	...	...	...	...
ناميبيا	...	...	...	...	...
النيجر	...	...	...	...	94
نيجيريا	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	...	...	100
سان تومي وبرينسيبي	...	...	...	...	...
السنغال	...	...	...	...	...
سيشيل	...	...	...	...	81
سيراليون	...	...	...	...	33
الصومال	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	...	...
جنوب السودان	...	...	...	...	...
توغو	...	...	...	...	1 [-2]
أوغندا	...	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	68 [-2]
زامبيا	...	...	...	...	...
زيمبابوي	...	...	...	...	57 [-3]

	ج			د			هـ	و	ز	ح				ط		
	٪ المدارس التي تتوفر فيها مرافق WASH			٪ المدارس التي تتوفر فيها تكنولوجيا المعلومات والإتصالات لأهداف تربوية			٪ المدارس التي تتوفر فيها بنية تحتية ومواد مكيّفة للطلاب ذوي الإعاقة	٪ من الطلاب الذين يحققون الحد الأدنى من التمكن	عدد التوجهات على التعليم	طلاب التعليم العالي المتنقلون دولياً				المساعدات الإنمائية الرسمية $ (000,000)		
	مياه الشرب الأساسية	صرف صحي أساسي مرافق صحية	غسل اليدين الأساسية	الكهرباء	الإنترنت	أجهزة حاسوب				العدد (000)		معدل التنقل (٪)		المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المحتضنة	
										المغادرون	القادمون	المغادرون	القادمون			
	1.a.4							2.a.4	3.a.4					1.b.4		
	2023													2023		
AGO	...	...	...	...	...	...	...	...	1	11_{-1i}	...	...	...	5	2	
BEN	53_{-1}	...	51_{-3}	34_{-1}	...	...	...	...	3	10_{-1i}	4_{-1}	8_{-1i}	3_{-1}	5	19	
BWA	100_{-1}	100_{-1}	...	98_{-1}	62_{-1}	51_{-1}	56_{-1}	...	1_{-3}	2_{-1i}	2	5_{-1i}	4	0·5	0·3	
BFA	74	34	44	31	0·4	1	47	...	179	8_{-1i}	4	4_{-1i}	2	4	9	
BDI	39_{-4}	35_{-4}	20_{-4}	9_{-4}	$_{-4}$-	$_{-4}$-	$_{-4}$-	...	1_{-1}	4_{-1i}	6	...	9	2	5	
CPV	100_{-2}	93_{-2}	100_{-2}	90_{-2}	32_{-2}	52_{-2}	...	...	...	6_{-1i}	...	...	...	2	2	
CMR	45_{-1}	39_{-1}	82_{-1}	36_{-1}	...	17_{-1}	...	...	61	33_{-1i}	7	8_{-1i}	2	11	72	
CAF	...	...	...	...	...	...	...	...	25	3_{-1i}	...	...	...	2	2	
TCD	26_{-2}	13	22	4	1	2	$_{2-}$	...	3	20_{-1i}	$_{3-}$	29_{-3}	$_{3-}$	4	12	
COM	75_{-2}	73_{-2}	96_{-2}	48_{-2}	21_{-2}	...	...	...	...	7_{-1i}	...	...	...	7	8	
COG	54_{-4}	...	...	34_{-4}	...	...	...	...	1_{-2}	14_{-1i}	...	...	...	6	18	
CIV	68	...	48	67	...	7_{-3}	30	...	1	19_{-1i}	4	7_{-1i}	1	9	28	
COD	37	73	...	10	...	...	...	...	319	19_{-1i}	2_{-3}	3_{-3}	0.4_{-3}	7	7	
DJI	88	88	88	81	43	43	1	...	...	4_{-1i}	...	...	...	1	2	
GNQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2_{-1i}	...	...	...	0·5	0·2	
ERI	...	...	...	29_{-1}	...	...	...	...	1_{-3}	1_{-1i}	...	...	...	1	2	
SWZ	...	...	...	99	12	27	17	...	5_{-1}	2_{-1i}	...	...	...	0·5	0·1	
ETH	20	30	14	27	...	...	...	...	30	11_{-1i}	...	...	...	18	6	
GAB	97_{-2}	...	44_{-4}	73_{-2}	...	...	4_{-4}	...	1	15_{-1i}	...	...	...	3	17	
GMB	86_{-2}	...	...	40_{-2}	...	22_{-2}	...	...	...	3_{-1i}	...	...	...	4	1	
GHA	...	...	...	39_{-2}	...	...	...	...	2_{-1}	22_{-1i}	5	4_{-1i}	1	12	17	
GIN	31_{-3}	75_{-3}	81_{-3}	18_{-2}	...	2_{-2}	...	...	2	9_{-1i}	1	...	...	7	15	
GNB	...	...	...	...	...	...	...	...	1	9_{-1i}	...	...	...	2	8	
KEN	...	...	...	...	...	...	...	...	13	19_{-1i}	7_{-4}	3_{-4i}	1_{-4i}	10	9	
LSO	...	...	...	...	...	...	...	...	2_{-1}	3_{-1i}	...	...	...	0·3	0·1	
LBR	63_{-1}	...	55_{-3}	24_{-1}	...	8_{-3}	...	...	1_{-2}	2_{-1i}	...	...	...	1	0·2	
MDG	34_{+1}	38_{+1}	...	12_{+1}	0.1_{-4}	4_{+1}	2_{+1}	...	6	5_{-1i}	1	3_{-1i}	0.3	3	9	
MWI	95	...	...	34	2	2	...	...	3	3_{-1i}	...	...	...	1	0·4	
MLI	...	...	65	18	1	6	6	...	16	11_{-1i}	...	...	...	6	10	
MRT	51_{-4}	28_{-4}	...	44_{-4}	...	...	...	...	1_{-2}	7_{-1i}	0.4_{-3}	25_{-3}	1_{-3}	2	3	
MUS	100	100	100	100	100	98	55	...	...	6_{-1i}	3_{-1}	14_{-1i}	7_{-1}	2	8	
MOZ	...	...	...	...	...	...	...	...	3	5_{-1i}	...	...	...	2	4	
NAM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4_{-1i}	2_{-1}	5_{-1i}	3_{-1}	1	1	
NER	23	27	49	8	0.4	3	5	...	21	8_{-1i}	4_{-4}	9_{-4i}	5_{-4}	2	4	
NGA	...	...	...	...	...	...	...	...	178	112_{-1i}	...	...	...	15	39	
RWA	54	100	100	78	57	58	69	...	1_{-3}	7_{-1i}	8	7_{-1i}	7	5	4	
STP	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1_{-1i}	...	...	...	1	1	
SEN	80	31	77	53	27	23	36	...	5	19_{-1i}	26	7_{-1i}	9	8	54	
SYC	100	100	100	100	100	100	6	...	...	1_{-1i}	-	55_{-1i}	-	...	...	
SLE	50	73	52	15	1	2	20	...	3_{-2}	2_{-1i}	...	...	...	2	1	
SOM	...	...	...	...	...	...	...	...	42	16_{-1i}	...	...	...	6	1	
ZAF	...	...	...	...	...	10_{-2}	...	96_{-4}	8	13_{-1i}	31_{-1}	1_{-1i}	3_{-1}	7	5	
SSD	...	...	...	...	...	...	...	...	11	2_{-1i}	...	...	...	1	0·1	
TGO	56	27	84	36	1	2	19	...	1_{-2}	8_{-1i}	41_{-2}	6_{-3}	...	3	15	
UGA	...	...	...	...	...	...	...	...	4	7_{-1i}	...	...	...	6	3	
TZA	...	...	...	61	...	93_{-2}	...	...	...	8_{-1i}	1_{-1}	3_{-1i}	0.4_{-1}	7	2	
ZMB	...	...	...	39_{-3}	...	...	...	...	2_{-3}	5_{-1i}	...	...	...	3	1	
ZWE	61_{-3}	93_{-3}	68_{-3}	66_{-1}	23_{-3}	36_{-1}	19_{-3}	...	6_{-1}	22_{-1i}	...	...	...	2	3	

الجدول 6: متابعة

البلد أو الإقليم	أ مدى دمج تعليم المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				ب ٪ المدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية مثل الإيدز
	سياسات/أطر التعليم	المنهاج الدراسي	تدريب المعلمين في أثناء الخدمة	تقييم الطلاب	
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.7.4				2.7.4
السنة المرجعية	2000				2023
شمال أفريقيا وغرب آسيا					
الجزائر	0.62	0.73	0.65	0.75	...
أرمينيا	0.88	0.7	0.85	0.83	100
أذربيجان	...	...	...	...	100
البحرين	1	0.94	1	1	100
قبرص	1	0.92	0.95	0.67	...
مصر	...	...	...	...	...
جورجيا	1	...	...	1	...
العراق	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...
الأردن	0.88	0.75	0.95	1	...
الكويت	0.62	0.88	0.8	0.83	100_{-2}
لبنان	...	...	...	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...
المغرب	...	...	...	...	...
عُمان	0.81	0.73	0.85	0.83	100
قطر	...	...	...	0.67	100
المملكة العربية السعودية	0.75	...	...	1	100_{-1}
دولة فلسطين	0.88	0.71	0.8	0.83	80
السودان	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	0.77	0.9	1	100_{-1}
تونس	...	...	...	...	...
تركيا	1	0.88	0.9	1	...
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...
اليمن	...	...	...	...	...
وسط وجنوب آسيا					
أفغانستان	...	0.61	...	...	...
بنغلاديش	0.81	0.66	0.82	0.83	77
بوتان	...	...	...	...	...
الهند	1	0.92	0.95	1	100
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...
كازاخستان	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	0.62	0.74	0.9	0.83	...
جزر المالديف	...	...	...	...	...
نيبال	...	...	...	...	10_{-1}
باكستان	...	...	...	...	...
سريلانكا	...	...	...	...	100_{-1}
طاجيكستان	...	...	...	...	...
تركمانستان	0.88	0.83	0.9	1	100_{-3}
أوزبكستان	...	...	...	...	99_{+1}

	ج			د			هـ	و	ز	ح				ط		
	٪ المدارس التي تتوفر فيها مرافق WASH			٪ المدارس التي تتوفر فيها تكنولوجيا المعلومات والإتصالات لأهداف تربوية			٪ المدارس التي تتوفر فيها بنية تحتية ومواد مكيفة للطلاب ذوي الإعاقة	٪ من الطلاب الذين يعانون من التنمر	عدد التوجهات على التعليم	طلاب التعليم العالي المتنقلون دولياً				المساعدات الإنمائية الرسمية $ (000,000)		
	مياه الشرب الأساسية	صرف صحي أساسي مرافق صحية أساسية	غسل اليدين الأساسية	الكهرباء	الإنترنت	أجهزة حاسوب				معدل التنقل (٪)		العدد (000)				
										تقدمون	المغادرون	تقدمون	المغادرون	المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المحتضنة	
	1.a.4							2.a.4	3.a.4					1.b.4		
	2023															
DZA	100	100	96	100	58	62	...	...	1	0·2	2	4	36	23	115	
ARM	98	91	98	100	100	100	...	...	2	7	6	7	5	4	12	
AZE	100	100	100	100	75	99	1	...	1	3	19	7	50	10	22	
BHR	100	100	100	100	100	100	100	83	...	10	9	5	5	...	...	
CYP	...	...	...	...	...	33	...	80	...	20	48	11	26	...	...	
EGY	...	...	...	...	71	84	...	72	5	2	2	87	69	14	77	
GEO	100	100	100	100	100	100	...	41	...	15	5	25	9	6	17	
IRQ	...	...	...	...	...	...	...	...	9	...	...	...	45	11	12	
ISR	100	100	100	100	92	59	...	...	5	3	5	13	19	...	...	
JOR	100	...	...	100	32	32	...	57	1	10	9	39	33	20	20	
KWT	100	100	100	100	100	100	100	76	...	...	20	...	23	...	...	
LBN	89	96	94	100	94	70	11	84	14	13	10	34	28	11	45	
LBY	...	...	...	...	...	...	...	...	9	...	...	...	8	3	6	
MAR	82	85	80	98	71	70	24	72	2	2	5	25	74	29	174	
OMN	100	100	100	100	100	100	100	83	...	3	14	3	17	...	...	
QAT	100	100	100	100	100	100	100	61	...	41	15	19	7	...	...	
SAU	100	100	100	100	100	100	100	40	2	4	3	65	44	...	...	
PSE	99	100	99	100	98	90	65	60	720	-	14	-	31	18	21	
SDN	...	...	...	...	...	...	...	...	92	...	...	...	15	9	7	
SYR	81	81	100	85	8	55	11	...	120	...	...	...	105	21	178	
TUN	90	98	98	100	81	93	...	...	2	3	9	9	27	18	90	
TUR	100	100	100	100	100	100	...	57	13	3	1	244	60	22	128	
ARE	100	100	100	100	100	100	100	55	...	70	5	237	19	...	...	
YEM	...	...	...	...	...	...	...	...	171	...	...	...	36	10	18	
AFG	...	9	16	...	16	9	5	...	117	-	8	-	34	16	11	
BGD	98	91	98	95	79	93	47	...	4	0.1	2	2	64	17	49	
BTN	99	...	92	97	66	86	...	...	...	34	39	4	5	2	0.2	
IND	98	98	93	89	39	30	83	...	40	0·1	2	46	622	68	283	
IRN	...	...	...	...	...	26	...	75	8	1	3	24	86	29	126	
KAZ	...	89	...	100	100	100	...	48	1	6	11	41	78	16	18	
KGZ	...	...	...	...	...	...	...	...	24	26	6	73	17	10	5	
MDV	100	100	100	100	99	96	...	...	...	...	22	...	3	1	0.2	
NPL	39	23	50	60	45	27	19	...	9	...	21	...	95	8	20	
PAK	53	54	...	47	...	46	...	...	20	...	4	...	91	31	64	
LKA	90	100	99	100	41	77	...	...	16	0·4	8	2	31	10	5	
TJK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33	4	3	
TKM	100	100	100	100	34	99	1	...	1	0.1	69	0.1	61	2	2	
UZB	80	100	91	100	97	98	61	43	...	0.4	22	5	150	10	10	

الجدول 6: متابعة

البلد أو الإقليم	أ مدى دمج تعليم المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				ب ٪ المدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن الإيدز
	سياسات/أطر التعليم	المنهاج الدراسي	تدريب المعلمين في أثناء الخدمة	تقييم الطلاب	
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.7.4				2.7.4
السنة المرجعية	2000				2023
شرق وجنوب شرق آسيا					
بروناي دار السلام	...	...	...	...	...
كمبوديا	1	0.82	0.9	1	...
الصين	...	...	...	...	96
كوريا الشمالية	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	...	100[1]
إندونيسيا	...	...	...	...	...
اليابان	...	...	...	...	...
لاوس	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	...	...	...	...	100
ماليزيا	0.88	0.88	0.9	0.83	100
منغوليا	0.88	0.75	0.85	0.83	...
ميانمار	1	0.9	1	0.83	...
الفلبين	...	...	...	...	100[-2]
جمهورية كوريا	1	0.88	1	0.83	...
سنغافورة	...	...	...	...	91[-1]
تايلاند	0.84	...	0.95	1	100[+1]
تيمور الشرقية	...	...	...	...	20
فيتنام	...	...	...	...	77
أوقيانوسيا					
أستراليا	...	...	...	...	...
جزر كوك	...	...	...	...	100
فيجي	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	100
جزر مارشال	...	...	...	...	-[-1]
ميكرونيزيا، جنوب المحيط الهادئ	...	...	...	...	50[-1]
ناورو	...	...	...	...	-
نيوزيلندا	0.35	...	0.6	...	...
نيوي	...	...	...	...	100
بالاو	...	...	...	...	100
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...
ساموا	...	...	...	...	100
جزر سليمان	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	-
تونغا	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	17
فانواتو	...	...	...	...	...

	ج			د			هـ	و	ز	ح				ط		
	٪ المدارس التي تتوفر فيها مرافق WASH			٪ المدارس التي تتوفر فيها تكنولوجيا المعلومات والإتصالات لأهداف تربوية			٪ المدارس التي تتوفر فيها بنية تحتية ومواد مكيفة للطلاب ذوي الإعاقة	٪ من الطلاب الذين يعلمون من الشغر	عدد المهجات على التعليم	طلاب التعليم العالي المتنقلون دولياً				المساعدات الإنمائية الرسمية $ (000,000)		
	مياه الشرب الأساسية	صرف صحي أساسية مراحيض	غسيل اليدين الأساسية	الكهرباء	الإنترنت	أجهزة حاسوب				العدد (000)		معدل التنقل (٪)				
										المغادرون	القادمون	المغادرون	القادمون		المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المحتملة
	1.a.4							2.a.4	3.a.4					1.b.4		
	2023															
BRN	...	...	...	100_{-3}	...	...	...	71_{-1}	...	2_{-1i}	1	23_{-3}	5	...	...	
KHM	92	86	89	99	6	6	27	60_{-1}	...	7_{-1i}	1_{-2}	4_{-1i}	0.3_{-2}	3	11	
CHN	99	99	99	99	96	99	...	...	1	$1,052_{-1}$	201	2_{-1}	0.3	337	28	
PRK	...	...	...	...	...	...	...	...	1_{-2}	1_{-1i}	...	...	...	2	1	
HKG	100	100	100	100	100	100	100_{i}	41_{-1}	...	37_{-1i}	64	13_{-1i}	22	...	...	
IDN	90	43	67	98	87	8	...	52_{-1}	9	63_{-1i}	...	1_{-1i}	...	48	36	
JPN	...	...	...	...	...	86_{-4}	...	30_{-1}	...	31_{-1i}	199_{-1}	1_{-1i}	5_{-1}	...	...	
LAO	56_{-4}	47_{-4}	...	65_{+1}	5_{+1}	11_{+1}	...	...	...	8_{-1i}	1_{-3}	10_{-3}	1_{-3}	0.4	10	
MAC	100	100	100	100	100	100	78	55_{-1}	...	2_{-1i}	34	5_{-1i}	69	...	...	
MYS	100	100	100	100	100	90	50	53_{-1}	1_{-4}	48_{-1i}	109	4_{-1i}	10	15	8	
MNG	...	100_{-1}	100	100	100	100_{-1}	...	54_{-1}	...	16_{-1i}	4	11_{-1i}	2	6	14	
MMR	82_{-4}	84_{-4}	64_{-4}	...	...	...	...	...	205	13_{-1i}	...	...	...	2	8	
PHL	57_{-2}	60_{-2}	85_{-2}	98_{-2}	35_{-2}	74_{-2}	8_{-2}	77_{-1}	25	30_{-1i}	...	1_{-2i}	...	5	14	
KOR	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	...	21_{-1}	...	88_{-1i}	123_{-1}	3_{-1i}	4_{-1}	...	...	
SGP	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	95_{-1}	59_{-1}	...	20_{-1i}	66_{-1}	...	...	...	...	
THA	100_{+1}	...	100_{+1}	100_{+1}	100_{+1}	100_{+1}	...	40_{-1}	3	30_{-1i}	30	1_{-1i}	1	9	9	
TLS	96	100	97	100	58	29	10	...	...	2_{-1i}	...	...	...	1	2	
VNM	93	95	84	96	94	92	36	47_{-1}	...	134_{-1i}	8_{-1}	5_{-1i}	0.3_{-1}	61	22	
AUS	100_{-2}	100_{-2}	100_{-2}	100_{-2}	100_{-2}	100_{-2}	...	63_{-1}	...	14_{-1i}	382_{-1}	1_{-1i}	23_{-1}	...	...	
COK	100	100	100	100	100	100	67	...	...	0.2$_{-1i}$	...	...	...	...	...	
FJI	100	...	81_{-1}	92	39	...	...	...	...	1_{-1i}	...	3_{-4i}	...	0.1	3	
KIR	96	89	82	86	4	7	...	...	...	1_{-1i}	...	...	...	...	2	
MHL	71_{-1}	73_{-1}	72_{-1}	87_{-1}	1_{--}	26_{-1}	40_{-1}	...	...	0.4$_{-1i}$	1_{--}	23_{-1i}	3_{-1}	...	0.1	
FSM	87_{-1}	77_{-1}	86_{-1}	79_{-1}	42_{-1}	32_{-1}	31_{-1}	...	...	0.1$_{-1i}$	...	...	...	-	0.1	
NRU	100	100	100	100	-	-	25	...	...	0.1$_{-1i}$	...	...	...	...	1	
NZL	...	...	...	...	...	96_{-2}	...	66_{-1}	...	5_{-1i}	25_{-1}	2_{-1i}	10_{-1}	...	...	
NIU	100	100	100	100	100	100	100	...	...	0.1$_{-1i}$	...	...	...	...	0.2	
PLW	100	100	100	95	100	100	100	...	...	0.1$_{-1i}$	...	...	...	-	-	
PNG	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1_{-1i}	...	...	...	-	5	
WSM	100	100	71	100	51	95	59	...	...	1_{-1i}	0.1	31_{-1i}	5	...	7	
SLB	56	27	8	36	8	13_{-4}	4	...	...	3_{-1i}	...	...	...	...	3	
TKL	100	100	100	100	100	100	100	...	...	0.1$_{-1i}$	0$_{-}$	...	0$_{-}$	...	-	
TON	100	98	95	99	5	83	5	...	...	1_{-1i}	0$_{-}$	33_{-3}	0.4_{-3}	-	2	
TUV	100	100	100	90	90	10	80_{-1}	...	...	0.4$_{-1i}$	...	...	...	...	1	
VUT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2_{-1i}	...	...	...	1	2	

الجدول 6: متابعة

البلد أو الإقليم	أ مدى دمج تعليم المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				ب ٪ المدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن الإيدز
	سياسات/أطر التعليم	المنهاج الدراسي	تدريب المعلمين في أثناء الخدمة	تقييم الطلاب	
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.7.4				2.7.4
السنة المرجعية	2000				2023
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي					
أنغيلا	...	...	...	...	١-100
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...
الأرجنتين	...	...	...	...	...
أروبا	...	...	...	...	...
جزر البهاما	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...
بليز	...	...	...	...	...
بوليفيا، ب.س.	...	...	0.77	0.75	...
البرازيل	1	0.94	1	0.92	...
جزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	١-100
جزر كايمان	...	...	...	...	100
شيلي	...	...	...	...	...
كولومبيا	1	0.88	0.85	1	...
كوستاريكا	...	...	...	...	٣-80
كوبا	1	1	0.95	1	100
كوراساو	...	...	...	...	...
دومينيكا	...	...	...	...	١-100
جمهورية الدومينيكان	0.97	0.87	0.82	1	-
الاكوادور	...	...	...	...	...
السلفادور	...	...	...	...	...
غرينادا	...	...	...	...	...
غواتيمالا	...	...	...	...	...
غيانا	...	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...
المكسيك	0.75	...	0.8	1	...
مونتسيرات	...	...	...	...	٤-100
نيكاراغوا	0.88	0.79	0.9	1	١-61
بنما	...	...	...	...	...
باراجواي	...	...	...	...	...
بيرو	1	0.81	0.2	1	...
سانت كيتس ونيفيس	0.57	0.61	0.8	0.83	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	100
سانت فنسنت/جزر غرينادين	...	...	...	...	...
سينت مارتن	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	100
أوروغواي	...	...	...	...	١-100
فنزويلا، ب.ر.	...	...	...	...	...

	ج			د			هـ	و	ز	ح				ط		
	٪ المدارس التي تتوفر فيها مرافق WASH			٪ المدارس التي تتوفر فيها تكنولوجيا المعلومات والإتصالات لأهداف تربوية			٪ المدارس التي تتوفر فيها بنية تحتية ومواد مكيفة للطلاب ذوي الإعاقة	٪ من الطلاب الذين يعانون من التنمر	عدد الوجبات على التعليم	طلاب التعليم العالي المتنقلون دولياً				المساعدات الإنمائية الرسمية $ (000,000)		
	مياه الشرب الأساسية	صرف صحي أساسي مرافق الحيض الأساسية	غسيل اليدين الأساسية	الكهرباء	الإنترنت	أجهزة حاسوب				معدل التنقل (٪)		العدد (000)		المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المحتضنة	
										تقادمون	المغادرون	تقادمون	المغادرون			
	1.a.4							2.a.4	3.a.4					1.b.4		
	2023													2023		
AIA	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	...	...	...	...	0.1_{-1i}	...	...	...	...
ATG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1_{-1i}	...	...	...	...
ARG	91_{-4}	...	74_{-1}	97_{-1}	62_{-1}	63_{-1}	62_{-1}	68_{-1}	2	4_{-1}	0.3_{-1i}	137_{-1}	12_{-1i}	4	8	...
ABW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3_{-1i}	...	...	...
BHS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4_{-1i}	...	...	...
BRB	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	1_{-1i}	...	...	...
BLZ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4	10_{-1i}	-	1_{-1i}	0.3	-	...
BOL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24_{-1i}	1	4	...
BRA	94_{-4}	...	...	97_{-4}	60_{-4}	29_{-2}	...	62_{-1}	4_{-1}	0.2_{-1}	1_{-1i}	24_{-1}	87_{-1i}	27	51	...
VGB	66_{-1}	66_{-1}	66_{-1}	66_{-1}	66_{-1}	66_{-1}	50_{-3}	...	...	23_{-3}	43_{-1i}	0.2_{-3}	0.3_{-1i}	...	...	...
CYM	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	1_{-1i}	...	...	...
CHL	...	...	...	...	...	52_{-4}	...	60_{-1}	3	1_{-1}	2_{-1i}	18_{-1}	21_{-1i}	...	...	...
COL	53_{-4}	...	...	88_{-1}	47_{-1}	78_{-1}	...	59_{-1}	92	0.2_{-1}	3_{-1i}	5_{-1}	62_{-1i}	7	43	...
CRI	93_{-3}	76_{-3}	96_{-3}	99_{-3}	86_{-3}	97_{-3}	72_{-3}	58_{-1}	...	1_{-4}	2_{-4i}	3_{-3}	5_{-1i}	1	3	...
CUB	100_{-1}	...	100	100	36	100	...	...	...	2	1_{-2i}	7	4_{-1i}	2	2	...
CUW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.2_{-1i}	...	...	...
DMA	100	100	100	100	100	100	100_{-1}	...	...	...	...	...	1_{-1i}	0.2	0.4	...
DOM	100	-	80	90	53	23	-	59_{-1}	3_{-1}	11_{-1}	1_{-1i}	55_{-1}	5_{-1i}	1	1	...
ECU	41	...	87	84	43	76	...	...	2_{-1}	1_{-1}	3_{-1i}	7_{-1}	32_{-1i}	4	11	...
SLV	81_{-4}	...	...	99_{-4}	94_{-4}	100_{-4}	...	62_{-1}	...	0.5	3_{-1i}	1	5_{-1i}	1	3	...
GRD	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	51_{-1}	...	...	...	...	...	...	0.4_{-1i}	0.1	0.1	...
GTM	76_{-4}	...	...	85_{-4}	30_{-4}	37_{-4}	...	44_{-1}	3_{-1}	0.4	1_{-4i}	2	4_{-1i}	2	2	...
GUY	...	...	...	75	...	...	...	...	...	...	...	...	1_{-1i}	1	0.4	...
HTI	...	...	...	...	...	...	...	...	35	...	...	...	12_{-1i}	5	13	...
HND	88_{-4}	...	...	91_{-4}	25_{-4}	31_{-4}	...	...	1_{-4}	1_{-4}	2_{-4i}	2_{-4}	7_{-1i}	1	2	...
JAM	90_{-4}	95_{-4}	100	100	99	83	...	65_{-1}	...	...	...	6_{-4}	5_{-1i}	1	1	...
MEX	75_{-2}	...	74_{-2}	89_{-2}	30_{-2}	47_{-2}	23_{-2}	47_{-1}	9_{-1}	1_{-1}	1_{-1i}	51_{-2}	37_{-1i}	10	39	...
MSR	100_{-4}	100_{-4}	100_{-4}	100_{-4}	100_{-4}	100_{-4}	...	...	...	...	...	...	$1i_{-}$-	0.1	...	...
NIC	29_{-1}	1_{-}-	32_{-1}	3_{-1}	17_{-1}	1_{-}-	...	...	...	2	...	3	4_{-1i}	0.4	1	...
PAN	24	...	47	73	41	42	...	49_{-1}	6_{-1}	3_{-1}	3_{-1i}	6_{-1}	5_{-1i}	1	1	...
PRY	94_{-4}	...	...	99_{-4}	24_{-4}	32_{-4}	...	61_{-1}	1_{-2}	...	...	...	17_{-1i}	1	1	...
PER	66_{-4}	...	50	83	53	71	89	54_{-1}	3	...	...	...	42_{-1i}	4	15	...
KNA	100_{-2}	100_{-2}	100_{-2}	100_{-2}	100_{-2}	100_{-2}	...	...	...	...	...	...	1_{-1i}	...	...	...
LCA	100	100	100	100	100	100	100	...	...	4_{-1}	33_{-1i}	0.1_{-1}	1_{-1i}	0.3	0.4	...
VCT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1_{-1i}	0.2	0.1	...
SXM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	76_{-1i}	...	0.1_{-1i}	...	...	...
SUR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2_{-}-	32_{-1i}	2_{-}-	1_{-1i}	0.5	0.1	...
TTO	...	...	...	...	...	...	...	...	1_{-4}	...	...	1	3_{-1i}	...	...	...
TCA	100	100	100	100	100	100	82	...	...	41_{-1}	39_{-1i}	0.2_{-1}	0.2_{-1i}	...	...	...
URY	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	62_{-1}	...	2_{-1}	3_{-1i}	4_{-1}	6_{-1i}	...	...	...
VEN	...	...	...	...	...	...	...	...	1_{-2}	...	...	...	32_{-2i}	1	8	...

الجدول 6: متابعة

البلد أو الإقليم	أ مدى دمج تعليم المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				ب ٪ المدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن الإيدز
	سياسات/أطر التعليم	المنهاج الدراسي	تدريب المعلمين في أثناء الخدمة	تقييم الطلاب	
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.7.4				2.7.4
السنة المرجعية	2000				2023
أوربا وأمريكا الشمالية					
ألبانيا	0·72	...	0·68	0.83	85-₂
أندورا	1	0.94	0.77	0.92	100
النمسا	0.83	...	0.7	...	...
بيلاروسيا	...	...	...	...	...
بلجيكا	0.95	0.88	0.8	1	...
برمودا	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	0·58	...	...	0·5	...
بلغاريا	0·56	0·65	0·73	0·71	...
كندا	0.88	0.78	0.7	0.83	...
كرواتيا	...	...	...	...	...
التشيك	0·84	0.47	0.55	...	...
الدنمارك	...	0.68	0.77	0.83	...
إستونيا	0.88	0.83	0.95	0.83	...
فنلندا	0·88	0·81	0·85	...	100-₂
فرنسا	1	0·99	1	1	...
ألمانيا	1	0.9	0.95	0.92	...
اليونان	...	...	...	...	...
المجر	1	0.86	0.93	0.79	...
أيسلندا	...	...	...	...	...
أيرلندا	0.88	0.81	0.85	0.83	...
إيطاليا	0·88	0·88	0·8	0·83	...
لاتفيا	1	0·86	0·95	1	...
ليختنشتاين	...	...	...	...	...
ليتوانيا	1	0.85	0.9	1	...
لوكسمبورغ	...	...	...	...	...
مالطا	0.84	0.72	0.9	0.92	...
موناكو	0.88	0.79	0.85	0.67	100
الجبل الأسود	...	...	...	...	...
هولندا (مملكة)	...	...	...	...	...
مقدونيا الشمالية	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...
بولندا	1	0.8	0.9	1	...
البرتغال	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	0.86	0.76	0.75	0.83	100-₄
رومانيا	1	0·97	1	1	...
الاتحاد الروسي	1	...	0.9	...	...
سان مارينو	1	0.94	0.9	1	100
صربيا	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	0·51	0·64	...	0·25	...
سلوفينيا	1	0·93	0·85	1	...
إسبانيا	1	0·91	0·95	1	...
السويد	1	0.8	...	0.83	...
سويسرا	...	...	...	...	...
أوكرانيا	1	0.92	0.95	1	...
المملكة المتحدة	0·41	0.59	...	0.83	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...

	ج			د			هـ	و	ز	ح				ط		
	٪ المدارس التي تتوفر فيها مرافق WASH			٪ المدارس التي تتوفر فيها تكنولوجيا المعلومات والإتصالات لأهداف تربوية			٪ المدارس التي تتوفر فيها بنية تحتية ومواد مكيفة للطلاب ذوي الإعاقة	٪ من الطلاب الذين يعلمون من الشفر	عدد الهجمات على التعليم	طلاب التعليم العالي المتنقلون دولياً				المساعدات الإنمائية الرسمية $ (000,000)		
	مياه الشرب الأساسية	صرف صحي أساسي مرافق الحيض	غسيل اليدين الأساسية	الكهرباء	الإنترنت	أجهزة حاسوب				معدل التنقل (٪)		العدد (000)				
										المغادرون	القادمون	المغادرون	القادمون	المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المحتضنة	
	1.a.4							2.a.4	3.a.4					1.b.4		
	2023													2023		
ALB	72-2	82-2	100-2	100-2	72-2	83-2	8-3	56-1	...	2	12-1i	2	15-1i	10	39	
AND	100	100	100	100	100	100	100	...	...	11	113-1i	0.3	2-1i	...	...	
AUT	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	57-1	...	19-1	6-1i	85-1	26-1i	...	...	
BLR	100	100	100	100	100	100	...	...	...	7	8-1i	22	27-1i	5	39	
BEL	...	...	...	...	...	97-4	...	59-1	...	10-1	3-1i	56-1	18-1i	...	...	
BMU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	-	1-1i	...	...	
BIH	...	...	...	...	...	28-4	...	...	...	8	19-1i	6	15-1i	3	30	
BGR	...	...	...	...	...	69-2	...	49-1	...	8-1	9-1i	19-1	20-1i	...	...	
CAN	...	...	...	...	...	86-4	...	54-1	...	19-1	3-1i	337-1	52-1i	...	...	
HRV	...	...	...	...	...	42-2	...	44-1	...	4-1	6-1i	6-1	10-1i	...	...	
CZE	100-1	100-1	100-1	100-1	99-1	99-1	100-1	58-1	...	16-1	4-1i	53-1	12-1i	...	...	
DNK	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	69-1	...	10-1	2-1i	31-1	6-1i	...	...	
EST	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	63-1	...	11-1	8-1i	5-1	4-1i	...	...	
FIN	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	49-1	...	8-1	3-1i	27-1	9-1i	...	...	
FRA	100-1	100-1	100-1	100-1	...	38-2	...	59-1	...	9-1	4-1i	263-1	114-1i	...	...	
DEU	100-2	100-2	100-2	100-2	...	54-2	...	62-1	...	12-1	4-1i	403-1	126-1i	...	...	
GRC	...	...	...	...	...	...	...	58-1	2	3-1	4-1i	27-1	38-1i	...	...	
HUN	88-4	...	...	91-4	...	69-4	...	49-1	2	14-1	5-1i	40-1	14-1i	...	...	
ISL	...	...	...	...	...	...	...	46-1	...	10-1	12-1i	2-1	3-1i	...	...	
IRL	...	...	...	...	...	67-4	...	56-1	...	11-1	7-1i	27-1	17-1i	...	...	
ITA	...	...	...	...	...	44-2	...	48-1	4-1	4-1	4-1i	90-1	86-1i	...	...	
LVA	...	...	...	...	...	58-2	...	70-1	...	13-1	6-1i	10-1	5-1i	...	...	
LIE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	86-2	124-2i	1-2	1-1i	...	...	
LTU	100-1	100-1	100-1	95-1	96-1	63-1	...	47-1	...	9-1	8-1i	9-1	8-1i	...	...	
LUX	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	90-2	...	...	...	50-1	173-1i	4-1	13-1i	...	...	
MLT	...	...	...	...	...	99-4	...	64-1	...	24-1	6-1i	5-1	1-1i	...	...	
MCO	100	100	100	100	100	100	100	...	...	85	45-1i	1	0.5-1i	...	...	
MNE	...	...	...	...	...	51-2	...	47-1	...	...	24-1i	...	5-1i	2	3	
NLD	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	47-1	1-1	14-2	2-2i	136-2	18-1i	...	...	
MKD	...	...	...	...	...	88-2	...	44-1	...	8-1	10-1i	5-1	6-1i	2	12	
NOR	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	54-1	...	4-1	5-1i	13-1	15-1i	...	...	
POL	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	51-1	...	7-1	2-1i	92-1	25-1i	...	...	
PRT	100-2	100-2	100-2	99-2	100-2	100-2	...	43-1	...	12-1	4-1i	50-1	18-1i	...	...	
MDA	100-4	100-4	100-4	97	100	100	...	67-1	...	7	24-1i	6	20-1i	47	5	
ROU	...	...	...	...	...	...	...	64-1	...	6-1	6-1i	35-1	32-1i	...	...	
RUS	...	...	...	...	...	38-2	...	76-4	8	8-1	2-1	340-1	64-1i	...	...	
SMR	100	100	100	100	100	100	100	...	...	100	53-1i	1	1-1i	...	...	
SRB	...	...	...	...	...	42-2	...	39-1	...	5	6-1i	11	15-1i	8	23	
SVK	100-1	100-2	100-1	100-1	100-1	100-1	86-1	54-1	...	12-1	22-1i	17-1	30-1i	...	...	
SVN	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	47-1	...	9-1	4-1i	8-1	3-1i	...	...	
ESP	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	52-1	1-1	4-1	2-1i	92-1	51-1i	...	...	
SWE	100-2	...	100-2	100-2	100-2	100-2	...	55-1	...	7-1	3-1i	34-1	14-1i	...	...	
CHE	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	59-1	1	19-1	6-1i	65-1	19-1i	...	...	
UKR	...	...	90	99	99	86	64	...	255	4	5-2i	51	77-1i	44	124	
GBR	...	...	...	...	...	...	...	66-1	1-3	22-1	1-1i	675-1	42-1i	...	...	
USA	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	...	54-1	...	5-1	1-1i	833-2	115-1i	...	...	

الجدول 7: هدف التنمية المستدامة 4، وسائل تنفيذ المقصد ج.4 – المعلمون

بحلول عام 2030، تحقيق زيادة كبيرة في توفير المعلمين المؤهلين، بما في ذلك عبر التعاون الدولي لتدريب المعلمين في الدول النامية، خاصةً الدول الأقل نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية

	ما قبل الابتدائي					الابتدائي							الثانوي					
	أ	ب	ج	د	هـ	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
	مطلوب المعلّمون (000)	نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين	٪ معلمو الصفوف المدرّبون	٪ معلمو الصفوف المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	مطلوب المعلّمون (000)	نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين	٪ معلمو الصفوف المدرّبون	٪ معلمو الصفوف المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	المستوى النسبي لراتب المعلم	٪ الذين يتلقون التدريب في أثناء الخدمة	مطلوب المعلّمون (000)	نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين	٪ معلمو الصفوف المدرّبون	٪ معلمو الصفوف المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	المستوى النسبي لراتب المعلم	٪ الذين يتلقون التدريب في أثناء الخدمة
موشر هدف التنمية المستدامة		1.c.4		3.c.4	6.c.4		1.c.4		3.c.4	6.c.4	5.c.4	7.c.4		1.c.4		3.c.4	6.c.4	5.c.4	7.c.4
السنة المرجعية	**2023**					**2023**							**2023**						
الإقليم	**مجموع**	**المتوسط المرجّح**				**مجموع**	**المتوسط المرجّح**						**مجموع**	**المتوسط المرجّح**					
العالم	13,111$_{i}$	20	85$_{-1i}$	88$_{i}$	12$_{i}$	34,253$_{i}$	27	85$_{i}$	89$_{i}$	6$_{i}$	...	...	40,277$_{i}$	17	84$_{i}$	87$_{i}$	8$_{i}$	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	624$_{-1i}$	37$_{i}$	63$_{-1i}$	71$_{-1i}$	...	4,943$_{i}$	41	64$_{-1i}$	79$_{-1i}$	...	...	...	3,668$_{i}$	22$_{i}$	58$_{-2i}$	66$_{-1i}$	...	...	...
شمال أفريقيا وغرب آسيا	454$_{i}$	20$_{i}$	84$_{i}$	82$_{i}$	6$_{i}$	3,001$_{i}$	24	83$_{i}$	78$_{i}$	5$_{-1i}$	...	...	3,439$_{i}$	17$_{i}$	89$_{-1i}$	88$_{i}$	4$_{i}$	...	...
شمال أفريقيا	174$_{i}$	22$_{i}$	88$_{i}$	...	3$_{i}$	1,255	29	94$_{i}$	98$_{-3}$	3$_{i}$	...	...	1,308	...	96$_{-1i}$	90$_{i}$	3$_{i}$	...	...
غرب آسيا	280$_{i}$	19$_{i}$	81$_{i}$	85$_{i}$	...	1,745$_{i}$	16$_{i}$	75$_{i}$	...	...	...	...	2,131$_{i}$	16$_{i}$	81$_{i}$	86$_{i}$	...	...	...
وسط وجنوب آسيا	3,706	13	88	93	14	6,914	33	90	94	5	...	...	9,551	19	90	92	7	...	...
وسط آسيا	242$_{i}$	13$_{i}$	87$_{i}$	89$_{i}$	...	309$_{i}$	21	93$_{i}$	89$_{i}$	5$_{i}$	...	...	904$_{-1i}$	12	90$_{-1i}$	94$_{-1i}$	...	...	...
جنوب آسيا	3,463	13	88	93	14	6,605	33	90	94	5	...	...	8,616	20	90	92	7	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	4,505	14	...	93	12	11,133$_{i}$	17	...	96$_{i}$	7	...	...	11,390$_{i}$	16	...	95$_{i}$	9	...	...
شرق آسيا	3,526	15	...	97	15	7,443	16	...	98	8	...	...	8,282	13	...	95	5	...	...
جنوب شرق آسيا	986$_{-1i}$	13	82$_{-1i}$	77$_{-1i}$	6	3,684$_{-2i}$	21	94$_{-2i}$	90$_{-2i}$	6$_{-4i}$	...	...	3,071$_{-2i}$	24	95$_{-2i}$	97$_{-4i}$	18	...	...
أوقيانوسيا	62$_{i}$	...	...	...	...	199$_{i}$	...	...	...	...	1.06$_{i}$	...	158$_{i}$	...	...	...	...	1.05$_{i}$	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	1,107$_{i}$	21	81$_{-1i}$	...	...	3,207$_{i}$	20	80$_{i}$	76$_{i}$	...	...	...	4,307$_{i}$	16	77$_{-1i}$	...	...	...	...
الكاريبي	...	19$_{i}$	...	...	42$_{i}$	...	13$_{i}$	...	...	...	...	...	...	10$_{i}$	...	...	4$_{i}$	...	...
أمريكا الوسطى	...	22	...	...	...	...	24	...	...	...	1.11	...	...	16	...	...	...	1.4	...
أمريكا الجنوبية	...	21	...	...	...	...	18	...	...	...	...	...	...	16	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	2,639$_{i}$	15	88$_{-3i}$	...	...	4,851$_{i}$	14	93$_{i}$	93$_{i}$	...	0.73	...	7,731$_{i}$	12	82$_{i}$	...	...	0.78	...
أوروبا	2,070$_{i}$	16$_{i}$	...	...	...	2,790$_{i}$	15	91$_{-3i}$	...	...	0.78$_{i}$	...	5,810$_{i}$	10	78$_{i}$	86$_{i}$	...	0.83$_{i}$	...
أمريكا الشمالية	570$_{i}$	15	99$_{i}$	100$_{i}$	...	2,060$_{i}$	13	97$_{i}$	98$_{i}$	...	0.69	...	1,921$_{i}$	15	96$_{i}$	98$_{i}$	...	0.72	...
الدخل المنخفض	334$_{-1i}$	35	57$_{-3i}$	72$_{-3i}$	...	3,104$_{i}$	42	53$_{i}$	81$_{i}$	...	...	...	2,005$_{i}$	26$_{i}$	57$_{-2i}$	72$_{-2i}$	...	...	...
الدخل المتوسط	10,459$_{i}$	17	85$_{-1i}$	90$_{i}$	13$_{i}$	25,057$_{i}$	27	87$_{-1i}$	89$_{i}$	6$_{i}$	...	...	30,265$_{i}$	18	86$_{i}$	87$_{i}$	8$_{i}$	...	...
الدخل المتوسط الأدنى	4,469$_{i}$	19$_{i}$	87$_{i}$	90$_{i}$	13$_{i}$	11,029$_{i}$	34	85$_{i}$	87$_{i}$	6$_{i}$	...	...	12,754	19	85$_{i}$	87	7$_{i}$	...	...
الدخل المتوسط الأعلى	5,334	15	...	90	12$_{i}$	13,677$_{i}$	18	...	91$_{i}$	7$_{i}$	...	...	16,133$_{i}$	16	...	88$_{i}$	9$_{i}$	...	...
الدخل المرتفع	2,851$_{i}$	17	89$_{-3i}$	92$_{i}$	...	6,160$_{i}$	14	92$_{i}$	94$_{i}$	...	0.79	...	9,113$_{i}$	12	83$_{i}$	92$_{i}$	...	0.82$_{i}$	...

أ عدد المعلمين في الصفوف الدراسية.

ب نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين، على أساس تعداد الأفراد.

ج النسبة المئوية للمعلمين الذين يمتلكون الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة (حصلوا على ما لا يقل عن الحد الأدنى من التدريب التربوي المنظم والمعترف به قبل الخدمة وفي أثناءها) للتدريس في مستوىً معين من التعليم.

د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين وفقاً للمعايير الوطنية.

هـ معدل تناقص المعلمين (٪).

و نسبة رواتب المعلمين الفعلية (الابتدائية/الإعدادية) إلى رواتب العاملين المماثلين.

ز النسبة المئوية للمعلمين (الابتدائية/الإعدادية) الذين حصلوا على التدريب في أثناء الخدمة في آخر 12 شهراً.

المصدر: UIS ما لم تتم الإشارة إلى غير ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية بتاريخ 2023 ما لم تتم الإشارة على غير ذلك.

تمثل المجاميع الدول المدرجة في القائمة التي تتوفر لها بيانات وقد تتضمن تقديرات للدول التي لا تتوفر لها بيانات حديثة.

(-) القيمة صفر أو مهملة

(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير مطابقة

(±) السنة المرجعية مختلفة (مثلا -2: السنة المرجعية 2021 بدلاً من 2023)

(i) تقدير و\أو تغطية جزئية

الجدول 7: متابعة

البلد أو الإقليم	ما قبل الابتدائي					الابتدائي						الثانوي					
	أ	ب	ج	د	هـ	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
	مطلوب (000)	نسبة عدد الطلاب إلى المعلمين	٪ مطلوبا المدرجون	٪ مطلوبا المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	مطلوب (000)	نسبة عدد الطلاب إلى المعلمين	٪ مطلوبا المدرجون	٪ مطلوبا المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	المستوى النسبي لراتب المعلم	٪ الذين يتلقون التدريب في أثناء الخدمة	مطلوب (000)	نسبة عدد الطلاب إلى المعلمين	٪ مطلوبا المدرجون	٪ مطلوبا المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	المستوى النسبي لراتب المعلم	٪ الذين يتلقون التدريب في أثناء الخدمة
مؤشر هدف التنمية المستدامة	1.c.4		3.c.4		6.c.4	1.c.4		3.c.4		6.c.4	5.c.4	7.c.4	1.c.4		3.c.4		6.c.4	5.c.4	7.c.4
السنة المرجعية	2023					2023							2023						
أفريقيا جنوب الصحراء																			
أنغولا	18$_{-1}$	44$_{-1}$	65$_{-1}$	65$_{-2}$	...	97$_{-1}$	54$_{-1}$	93$_{-2}$	81$_{-2}$	...	...	...	88$_{-2}$	28$_{-2}$	92$_{-2}$	83$_{-2}$	...	...	...
بنين	7$_{-2}$	...	53$_{-2}$	53$_{-2}$	2$_{-2}$	60$_{-1}$	40$_{-1}$	75$_{-2}$	75$_{-2}$	28$_{-1}$	1.69$_{-1i}$	...	57$_{-1}$	16$_{-1}$	36$_{-1}$	94$_{-1}$	...	...	...
بوتسوانا	3$_{-1}$	13$_{-1}$	92$_{-1}$	86$_{-1}$	...	17$_{-1}$	23$_{-1}$	100$_{-1}$	98$_{-1}$	...	...	...	15$_{-2}$	11$_{-2}$	...	...	...	...	...
بوركينا فاسو	7	20	43	89	2	84	34	91	100	9	1.35$_{-1i}$	...	68	18	65	70	8	2.15$_{-1i}$	...
بوروندي	2$_{-3}$	52$_{-3}$	...	94$_{-3}$	...	52$_{-3}$	44$_{-3}$	100$_{-4}$	94$_{-3}$	...	...	...	26$_{-4}$	...	...	99$_{-4}$	...	...	...
كابو فيردي	1$_{-3}$	17$_{-3}$	30$_{-3}$	30$_{-3}$	...	3$_{-2}$	20$_{-2}$	93$_{-2}$	99$_{-2}$	3$_{-3}$	...	...	4$_{-2}$	15$_{-2}$	95$_{-2}$	93$_{-2}$	4$_{-3}$	...	...
الكاميرون	30$_{-1}$	...	73$_{-1}$	22$_{-1}$	...	114$_{-1}$	...	82$_{-1}$	15$_{-1}$	...	...	...	118	17	60	41	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	1	27	78	22	...	51	58	64	36	...	...	...	33	23	61	39	...	...	...
جزر القمر	...	...	...	...	...	4	28	75	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	2	13	...	100	...	23	38	...	50	...	...	...	38	...	...	69	...	...	...
ساحل العاج	11	23	100	100	4	106	44	100	100	6	...	...	97	32	100	100	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	38	22	86	14	-2$_{-2}$	561	38	13	87	-2$_{-2}$	...	...	622	13	...	...	...	...	...
جيبوتي	0.3	24	6	100	...	3	25	66	100	1	...	...	4	20	76	100	4	...	...
يساوي. غينيا	...	...	...	...	...	5$_{-4}$	23$_{-4}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	2$_{-1}$	29$_{-1}$	40$_{-1}$	69$_{-1}$	...	12$_{-1}$	33$_{-1}$	77$_{-1}$	85$_{-1}$	...	...	...	10$_{-1}$	27$_{-1}$	...	88$_{-1}$	...	...	...
إيسواتيني	...	...	...	...	...	9	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أثيوبيا	72	56	...	80$_{-1}$	...	358	43	...	94	...	...	...	129$_{-2}$	...	...	10$_{-2}$	...	...	...
الجابون	5$_{-4}$	...	40$_{-4}$	54$_{-4}$	...	10$_{-4}$	...	52$_{-4}$	77$_{-4}$	...	...	...	10$_{-4}$	...	...	72$_{-4}$	...	...	...
غامبيا	4$_{-2}$	...	75$_{-2}$	75$_{-2}$	...	12$_{-2}$	...	88$_{-2}$	88$_{-2}$	...	...	...	12$_{-2}$	30$_{-2}$	72$_{-2}$	72$_{-2}$	...	...	...
غانا	64$_{-2}$	...	61$_{-2}$	61$_{-2}$	...	173$_{-2}$	...	66$_{-2}$	66$_{-2}$	...	...	...	196$_{-2}$	...	78$_{-2}$	78$_{-2}$	...	...	...
غينيا	6$_{-2}$	37$_{-2}$	35$_{-3}$	89$_{-2}$	...	46$_{-2}$	45$_{-2}$	69$_{-2}$	97$_{-2}$	...	...	...	33$_{-2}$	23$_{-2}$	50$_{-4}$	95$_{-2}$	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	...	...	...	...	...	10	31	100	100	...	...	...	6	...	98	100	...	...	...
ليبيريا	28$_{-1}$	...	34$_{-1}$	72$_{-3}$	...	37$_{-1}$	15$_{-1}$	62$_{-1}$	75$_{-2}$	...	0.77$_{-3i}$	...	18$_{-3}$	15$_{-3}$	...	...	...	0.89$_{-3i}$	...
مدغشقر	44$_{+1}$	24$_{+1}$	44$_{-4}$	99$_{-4}$	...	139$_{+1}$	38$_{+1}$	15$_{-4}$	100$_{-4}$	...	...	...	82$_{-4}$	...	...	...	...	...	...
ملاوي	...	...	...	...	...	85	54	...	100	...	...	...	15$_{-4}$	68$_{-4}$	...	58$_{-4}$	...	...	...
مالي	6	26	17	59	...	60	50	37	24	...	...	...	80	16	41	40	...	...	...
موريتانيا	...	...	...	...	...	22	39	97$_{-4}$	...	16$_{-4}$	...	...	9$_{-4}$	...	93$_{-4}$	...	3$_{-4}$	...	...
موريشيوس	2	14	100	100	15$_{-2}$	6	16	100	100	1$_{-2}$	0.84$_{-2i}$	...	9	...	56	100	14$_{-2}$	1.11$_{-2i}$	...
موزمبيق	...	...	...	...	...	134$_{-1}$	...	99$_{-1}$	100$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناميبيا	...	...	...	...	...	20$_{-1}$	28$_{-1}$	96$_{-1}$	90$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	6	34	95	100	11$_{-1}$	68	44	98	100	3	...	...	25	36	31	94	...	...	...
نيجيريا	...	...	...	...	...	913$_{-2}$	33$_{-2}$	...	...	...	...	...	912$_{-2}$	15$_{-2}$	...	...	...	...	...
رواندا	9	58	53	99	18	68	42	68	100	8	...	...	34	24	76	91	6	...	...
سان تومي وبرينسيبي	1$_{-4}$	...	27$_{-4}$	...	...	1$_{-4}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	16	19	39	35	...	72	32	74	69	...	...	...	56	23	73	96	...	...	...
سيشيل	0.2	19	73	80	2	1	14	80	89	6$_{-1}$	...	...	1	11	90	98	5	...	...
سيراليون	6	27	59	66	15$_{-1}$	46	44	66	75$_{-1}$	22	0.57$_{-2i}$	...	...	...	...	...	...	0.63$_{-2i}$	...
الصومال	1$_{-1}$	23$_{-1}$	39$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	182$_{-1}$	30$_{-1}$	...	...	5$_{-1}$	2.36$_{-4i}$	91$_{-4i}$
جنوب السودان	4$_{-2}$	43$_{-2}$	50$_{-2}$	...	...	...	...	...	...	...	...	90$_{-2i}$	...	...	...	...	...	...	...
توغو	7	35	79	39	19	39	43	80	51	10	1.68$_{-1i}$	...	51	18	34$_{-2}$	69$_{-2}$	...	1.94$_{-1i}$	...
أوغندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	16	102	...	80	...	207	55	...	98	0.1$_{-2}$	...	...	106$_{-3}$	...	...	99$_{-3}$	...	...	...
زامبيا	...	...	...	...	...	83$_{-3}$	41$_{-3}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زيمبابوي	18$_{-1}$	36$_{-1}$	77$_{-1}$	68$_{-3}$	...	84$_{-1}$	35$_{-1}$	98$_{-1}$	99$_{-3}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7: متابعة

البلد أو الإقليم	ما قبل الابتدائي					الابتدائي							الثانوي							رمز البلد
	أ	ب	ج	د	هـ	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	
	معلم الصفوف (000)	نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين	٪ معلمو الصفوف المدربون	٪ معلمو الصفوف المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	معلم الصفوف (000)	نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين	٪ معلمو الصفوف المدربون	٪ معلمو الصفوف المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	المستوى النسبي راتب المعلم	٪ الذين يتلقون التدريب في أثناء الخدمة	معلم الصفوف (000)	نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين	٪ معلمو الصفوف المدربون	٪ معلمو الصفوف المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	المستوى النسبي راتب المعلم	٪ الذين يتلقون التدريب في أثناء الخدمة	
مؤشر هدف التنمية المستدامة		1.c.4	1.c.4	3.c.4	6.c.4		1.c.4	1.c.4	3.c.4	6.c.4	5.c.4	7.c.4		1.c.4	1.c.4	3.c.4	6.c.4	5.c.4	7.c.4	
السنة المرجعية	2023					2023							2023							
شمال أفريقيا وغرب آسيا																				
الجزائر	20	26	100	7	-2	212	24	92	13	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DZA
أرمينيا	9	8	74	100	0.2	8	20	84	100	7	0.91-1i	54-4i	24	12	85	100	6	0.91-1i	...	ARM
أذربيجان	12	17	91	96	2	40	16	99	100	4	...	97-2i	116	9	99	100	4	...	...	AZE
البحرين	2	13	100	100	0.3	9	13	100	100	6	...	94-2i	9	12	100	100	4	...	95-4i	BHR
قبرص	2-1	14-1	100-2	100-2	...	5-1	11-1	100-2	100-2	...	...	93-2i	7-1	8-1	100-2	100-2	...	...	97-4i	CYP
مصر	59	21	81-2	83	3-3	427	32	87-2	87	1-2	...	98-2i	463	...	85-2	83	3-2	...	87-4i	EGY
جورجيا	17	9	...	...	...	32	11	...	...	6	...	89-2i	43-3	...	...	...	...	...	98-1i	GEO
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
إسرائيل	...	...	...	...	...	85-1	12-1	...	...	...	0.68-1	92-1i	...	...	...	...	...	0.73-1	89-4i	ISR
الأردن	9	17	100	100	12-2	63	18	100	100	16	...	94-2i	73	14	100	100	7-2	...	74-4i	JOR
الكويت	9-2	7-2	100-2	92-3	...	33-2	8-2	100-2	75-3	...	...	94-4i	47-2	...	100-2	...	...	...	96-4i	KWT
لبنان	13	16	40	60	14	36	14	41	59	12	...	...	...	...	...	...	...	...	85-4i	LBN
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
المغرب	...	...	100-1	100-1	...	181	26	100	100	1	...	70-2i	169	20	100	100	5-2	...	92-1i	MAR
عمان	5i	...	100i	100i	38-2	30i	...	100i	100i	4-1	...	98-2i	43i	...	98i	98i	...	...	89-4i	OMN
قطر	3	16	100	100	19	14	12	100	100	6	1.94-4i	96-2i	12	13	100	100	4	1.94-4i	96-4i	PSE
المملكة العربية السعودية	21-1	23-1	100-1	100-1	...	235-1	14-1	100-1	100-1	...	...	86-2i	237-1	14-1	100-1	100-1	...	...	93-4i	QAT
دولة فلسطين	10	17	100	32	47-2	25	21	100	39	5	1.63-1i	...	51	17	100	36	4	1.63-1i	...	SAU
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
الجمهورية العربية السورية	6	25	11	60	3-2	146	15	43	70	...	...	...	53	25	44	93	...	...	...	SYR
تونس	4	...	100	100	...	85	16	100	100	3-1	1.71-1i	...	90	...	96	96	0-2-1	1.92-1i	...	TUN
تركيا	107-1	17-1	...	...	...	310-1	18-1	...	...	...	1.32-1	55-2i	766-1	15-1	...	...	...	1.34-1	61-4i	TUR
الإمارات العربية المتحدة	17	14	100	100	...	37	15	100	100	...	...	94-2i	97	9	100	100	...	...	98-1i	ARE
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
وسط وجنوب آسيا																				
أفغانستان	...	...	...	...	...	136-4	50-4	...	83-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AFG
بنغلاديش	...	...	...	...	...	385	42	77	100	2-2	...	...	547	29	65	100	...	...	...	BGD
بوتان	1-1	11-1	100-3	100-1	...	3-1	25-1	100-1	100-1	4-1	...	...	7-1	10-1	98-1	98-1	46-4	...	...	BTN
الهند	2,593	13	93	99	14	4,825	27	95	95	5	...	...	6,730	20	92	93	7	...	...	IND
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93-1i	...	...	...	...	...	...	86-4i	IRN
كازاخستان	108+1	9+1	100+1	100+1	1+1	114+1	14+1	100+1	100+1	2+1	...	96-2i	252+1	10+1	100+1	100+1	...	...	94-4i	KAZ
قيرغيزستان	10+1	27+1	93+1	...	...	26+1	23+1	96+1	...	...	...	...	63-1	...	...	...	...	...	...	KGZ
جزر المالديف	2-1	12-1	65-1	100-1	...	5-1	...	87-1	100-1	...	...	...	3-1	...	98-1	100-1	...	...	...	MDV
نيبال	57+1	21+1	82-2	98+1	1	161+1	22+1	96+1	94+1	4+1	...	...	111+1	33+1	93+1	95+1	6-3	...	...	NPL
باكستان	...	...	...	...	...	461-1	52-1	80-1	...	...	...	62-4i	1,361-1	12-1	71-1	...	...	...	...	PAK
سريلانكا	34-1	13-1	47-1	80-1	32-2	72-1	23-1	87-1	98-1	3-1	0.87-3i	...	155-1	16-1	81-1	96-1	...	0.87-3i	...	LKA
طاجيكستان	10	10	...	...	...	38+1	27+1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
تركمانستان	...	...	...	...	...	24-1	26-1	100-2	100-1	...	...	...	81-1	11-1	100-2	100-1	...	...	...	TKM
أوزبكستان	132	...	100	100	...	126+1	21+1	100+1	100+1	...	...	100-2i	329+1	13+1	100+1	100+1	...	...	...	UZB
شرق وجنوب شرق آسيا																				
بروناي دار السلام	1	15	63	74	13	4	10	85	92	5	...	...	5	8	91	91	3	...	...	BRN
كمبوديا	6	70	100	100	...	45	49	100	100	...	...	...	107-2	...	100-2	...	...	...	...	KHM
الصين	3,302	14	...	98	15	6,719	16	...	99	8	...	...	7,252	13	...	95	5	...	...	CHN
كوريا الشمالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
هونغ كونغ، الصين	13	12	97	100	13	29	12	94	100	7	1.41-2i	92-2i	32	11	91	100	8	1.55-2i	99-1i	HKG
إندونيسيا	691	7	3	28	3	1,464	20	35	96	4	...	...	1,005	27	38	98	27	...	...	IDN
اليابان	98-1	28-1	...	...	...	439-1	14-1	...	...	...	...	67-4i	630-1	11-1	...	...	...	...	81-4i	JPN
لاوس	13+1	14+1	11+1	...	4-2	24+1	31+1	66+1	...	5-2	...	...	36-1	...	94-1	...	5-2	...	...	LAO
ماكاو، الصين	1	13	100	100	4	3	13	99	100	2	1.41-1i	95-2i	3	11	94	100	1	1.46-1i	99-1i	MAC
ماليزيا	66	14	37	84	1	255	12	90	100	4	0.91-2i	...	239	11	87	100	2	0.91-2i	97-1i	MYS
منغوليا	9	27	98-1	93	3-1	12	33	98	98	1-2	...	...	22-4	...	87-4	94-4	5-4	...	...	MNG
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MMR
الفلبين	77-1	...	100-1	100-1	6-2	524-1	...	100-1	100-1	1-1	1.09-3i	85-4i	478-1	...	100-1	100-1	3-1	1.09-3i	...	PHL
جمهورية كوريا	82-1	12-1	100-1	100-1	...	169-1	16-1	100-1	100-1	...	1.33-1	78-4i	229-1	11-1	100-1	100-1	...	1.33-1	97-1i	KOR
سنغافورة	...	...	...	...	...	17-1	14-1	98-1	100-1	...	1.48-2i	85-2i	14-1	12-1	98-1	100-1	...	1.48-2i	97-4i	SGP
تايلاند	155+1	11+1	100+1	100+1	...	308+1	15+1	100+1	100+1	...	...	...	250+1	20+1	100+1	100+1	...	...	...	THA
تيمور الشرقية	1-3	35-3	...	33-3	...	7	32	...	76-3	...	...	...	6-3	26-3	...	85-3	...	...	...	TLS
فيتنام	355	12	86	86	13	379	24	83	83	18	...	...	456-1	21-1	91-1	91-1	...	...	...	VNM

الجدول 7: متابعة

البلد أو الإقليم	ما قبل الابتدائي					الابتدائي							الثانوي						رمز البلد
	أ	ب	ج	د	هـ	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
	معلم الصفوف (000)	نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين	٪ معلمو الصفوف المدربون	٪ معلمو الصفوف المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	معلم الصفوف (000)	نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين	٪ معلمو الصفوف المدربون	٪ معلمو الصفوف المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	المستوى النسبي لراتب المعلم	٪ الذين يتلقون التدريب في أثناء الخدمة	معلم الصفوف (000)	نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين	٪ معلمو الصفوف المدربون	٪ معلمو الصفوف المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	المستوى النسبي لراتب المعلم	٪ الذين يتلقون التدريب في أثناء الخدمة
مؤشر هدف التنمية المستدامة			1.c.4	3.c.4	6.c.4			1.c.4	3.c.4	6.c.4	5.c.4	7.c.4			1.c.4	3.c.4	6.c.4	5.c.4	7.c.4	
السنة المرجعية	2023					2023							2023							
أوقيانوسيا																				
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.08_{-1}	91_{-2i}	...	...	...	...	...	1.08_{-1}	99_{-1i}	AUS
جزر كوك	-	17	100	41	10	0.1	16	100	46	23	...	...	0.1	18	98	68	25	...	...	COK
فيجي	1	16	92	100	22	7	17	96	100	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
كيريباتي	1	12	95	96	...	1	24	92	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
جزر مارشال	...	...	...	...	...	0.5	12	52	67	3	1.07_{-1i}	...	0.4	13	74	79	...	1.07_{-1i}	...	MHL
ميكرونيزيا، جنوب المحيط الهادئ	0.2_{-1}	10_{-1}	14_{-2}	92_{-1}	3_{-4}	1	16	28	89	2	...	...	1	31	92	11	2_{-2}	...	...	FSM
ناورو	$-_{-3}$	20_{-3}	...	92_{-4}	...	0.1	33	16	84	...	...	...	-	88	100	32	...	...	...	NRU
نيوزيلندا	15_{-1}	7_{-1}	...	...	...	27	14	...	...	...	0.94_{-1}	83_{-2i}	37	15	87	...	...	0.94	87	NZL
نيوي	-	4	33	33	...	-	10	100	100	...	...	...	-	6	14	86	...	...	...	NIU
بالاو	-	21	83	33	...	0.1	11	94	65	38_{-1}	...	...	0.2	9	91	78	...	...	...	PLW
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
ساموا	0.4	13	...	100	...	2	22	...	100	...	0.97_{-3i}	...	...	...	...	...	...	0.97_{-3i}	...	WSM
جزر سليمان	1	36	...	...	11_{-4}	6	17	82	82	1_{-4}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
توكيلاو	-	11	33	100	$-_{-2}$	-	9	44	100	$-_{-2}$	...	...	-	4	95	100	$-_{-2}$	...	...	TKL
تونغا	0.2	12	81	83	...	1	20	93	98	3_{-1}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
توفالو	0.1	10	92	83_{-1}	9_{-3}	0.1	15	65	35	9	...	...	0.1	10	58	34	48	...	...	TUV
فانواتو	1	12	100_{-1}	100	...	2	25	100_{-1}	100	7_{-1}	...	...	1	43	100_{-2}	100	...	...	...	VUT
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي																				
أنغيلا	$-_{-1}$	9_{-1}	...	...	...	0.1_{-1}	19_{-1}	...	...	...	...	...	0.1_{-1}	7_{-1}	...	...	...	...	...	AIA
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	1_{-4}	12_{-4}	48_{-4}	...	...	...	...	1_{-4}	...	50_{-4}	...	...	...	...	ATG
الأرجنتين	91_{-2}	...	...	...	...	292_{-1}	16_{-1}	...	...	...	0.96_{-2i}	79_{-4i}	...	...	...	...	...	0.78_{-2i}	...	ARG
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
جزر البهاما	0.4	9	94	94	...	2	11	92	92	...	...	...	3	11	91	91	...	...	...	BHS
بربادوس	0.4	12	70	100	...	2	11	75	100	...	1.14_{-2i}	...	1	15	51	100	...	1.14_{-2i}	...	BRB
بليز	0.4	18	74	26	...	3	18	89	11	...	1.14_{-3i}	...	2	16	73	27	...	...	...	BLZ
بوليفيا، ب.س.	12	28	89	11	7	76	18	90	10	5	1.34_{-1i}	...	71	18	90	10	4	1.53_{-1i}	...	BOL
البرازيل	344_{-1}	15_{-1}	81_{-2}	...	...	813_{-1}	19_{-1}	...	...	...	...	90_{-2i}	1,496	15	81	...	...	...	97	BRA
جزر العذراء البريطانية	0.1_{-3}	...	49_{-3}	$-_{-1}$	...	0.3_{-1}	8_{-1}	50_{-1}	$-_{-1}$	11_{-1}	...	...	0.3_{-1}	7_{-1}	48_{-1}	1_{-1}	...	...	...	VGB
جزر كايمان	0.1_{-1}	...	85_{-1}	85_{-1}	60_{-1}	0.4	12	98	100	4_{-2}	...	...	0.4	11	99	100	1_{-2}	...	...	CYM
شيلي	27_{-1}	...	...	22_{-1}	...	94_{-1}	17_{-1}	...	...	...	0.77_{-3}	75_{-4i}	93	17	...	...	...	0.77_{-3}	73_{-4i}	CHL
كولومبيا	47_{-1}	40_{-1}	97_{-1}	97_{-1}	10_{-2}	181_{-1}	23_{-1}	98_{-1}	98_{-1}	6_{-2}	1.94_{-1i}	73_{-4i}	191	25	98	98	3	1.94_{-1i}	95_{-1i}	COL
كوستاريكا	12_{-1}	11_{-1}	90_{-3}	97_{-3}	2_{-3}	43_{-1}	11_{-1}	94_{-3}	98_{-3}	10_{-3}	0.97_{-1}	66_{-4i}	37	14	97	99	6	1.00_{-1}	91_{-1i}	CRI
كوبا	20	18	100	70	...	87	8	100	72	1_{-4}	...	88_{-4i}	84	8	73	100	3	...	...	CUB
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
دومينيكا	0.2	7	54	46	27_{-1}	1	10	66	74	$-_{-1}$	...	...	1	9	44	57	$-_{-1}$	...	...	DMA
جمهورية الدومينيكان	19	17	-	100	39_{-2}	79	15	-	100	8_{-2}	1.49_{-1i}	83_{-4i}	81	11	-	100	...	1.49_{-1i}	98_{-1i}	DOM
الاكوادور	31	20	93	95	8	80	22	90	95	7	1.57_{-1i}	80_{-4i}	93	20	77	97	8	1.57_{-1i}	...	ECU
السلفادور	7	27	98	100	...	23	27	98	100	...	...	65_{-4i}	19	24	95	100	...	...	...	SLV
غرينادا	0.3_{-1}	12_{-1}	51_{-1}	51_{-1}	...	1_{-1}	...	60_{-1}	60_{-1}	...	...	...	1_{-1}	...	39_{-1}	19_{-1}	...	...	...	GRD
غواتيمالا	32	21	...	...	...	103	23	...	...	...	...	49_{-4i}	93	12	93	...	...	...	...	GTM
غيانا	2	13	66	22	...	5	17	66	23	...	...	...	5	13	71	25	...	...	...	GUY
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
هندوراس	3_{-1}	...	...	65_{-1}	75_{-1}	42_{-1}	...	73_{-1}	...	12_{-1}	...	63_{-4i}	49	...	72_{-1}	...	6_{-1}	...	...	HND
جامايكا	9	11	86	100	82_{-1}	13	16	95	100	4_{-3}	...	...	13	15	100	100	4	...	...	JAM
المكسيك	227_{-1}	18_{-1}	81_{-2}	81_{-2}	...	568_{-1}	24_{-1}	91_{-2}	91_{-2}	...	1.11_{-1}	62_{-4i}	861	15	88	...	...	1.42	...	MEX
مونتسيرات	$-_{-3}$	5_{-3}	69_{-4}	100_{-4}	...	$-_{-3}$	...	76_{-4}	100_{-4}	...	...	...	$-_{-3}$	46_{-4}	100_{-4}	...	...	...	...	MSR
نيكاراغوا	3	79	55	96	...	30	30	59	89	...	...	61_{-4i}	13	36	18	87	...	...	...	NIC
بنما	5_{-2}	...	...	...	...	22_{-2}	...	...	...	...	...	84_{-4i}	...	...	...	...	...	...	97	PAN
باراجواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90_{-4i}	...	...	...	...	...	...	...	PRY
بيرو	88	18	...	...	...	217	17	13	81	...	...	95_{-4i}	220	15	29	63	...	...	98	PER
سانت كيتس ونيفيس	0.1_{-2}	10_{-2}	17_{-4}	...	...	0.4_{-2}	13_{-2}	68_{-2}	32_{-2}	...	...	...	1_{-2}	8_{-2}	...	...	...	...	...	KNA
سانت لوسيا	0.2_{-1}	...	...	...	...	1	14	77	100	...	...	...	1	10	68	98	...	...	...	LCA
سانت فنسنت/جزر غرينادين	...	...	...	...	...	1	12	79	...	...	...	...	1	12	61	...	...	...	...	VCT
سينت مارتن	...	...	...	...	...	0.4	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
سورينام	0.1	170	100	93	7_{-3}	1	30	100	100	...	...	...	5	13	...	...	...	...	...	SUR
ترينيداد وتوباغو	2	11	100	100_{-2}	2_{-3}	8	16	81	100	...	1.35_{-2i}	...	7	12	91_{-3}	100_{-1}	...	1.64_{-3i}	...	TTO
جزر تركس وكايكوس	0.1	19	81	56	...	0.3	13	80	71	24_{-2}	...	...	0.3	11	93	85	10_{-2}	...	...	TCA
أوروغواي	5_{-1}	26_{-1}	...	100_{-1}	...	20_{-1}	15_{-1}	100_{-1}	100_{-1}	...	0.76_{-2i}	49_{-4i}	...	...	...	...	...	0.76_{-2i}	...	URY
فنزويلا، ب.ر.	114	15	95	5	...	283	12	88	12	...	...	...	272	10	88	12	...	...	...	VEN

الجدول 7: متابعة

البلد أو الإقليم	ما قبل الابتدائي					الابتدائي							الثانوي						رمز البلد
	أ	ب	ج	د	هـ	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
	معلمو الصفوف (000)	نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين	٪ معلمو الصفوف المدربون	٪ معلمو الصفوف المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	معلمو الصفوف (000)	نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين	٪ معلمو الصفوف المدربون	٪ معلمو الصفوف المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	المستوى النسبي لراتب المعلم	٪ الذين يتلقون التدريب في أثناء الخدمة	معلمو الصفوف (000)	نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين	٪ معلمو الصفوف المدربون	٪ معلمو الصفوف المؤهلون	معدل تناقص المعلمين (٪)	المستوى النسبي لراتب المعلم	٪ الذين يتلقون التدريب في أثناء الخدمة
مؤشر هدف التنمية المستدامة		1.c.4		3.c.4	6.c.4		1.c.4		3.c.4	6.c.4	5.c.4	7.c.4		1.c.4		3.c.4	6.c.4	5.c.4	7.c.4
السنة المرجعية	2023					2023							2023						
أوربا وأمريكا الشمالية																			
ألبانيا	5	13	53$_{-2}$	68$_{-2}$	1$_{-2}$	10	15	62$_{-2}$	80$_{-2}$	5$_{-2}$	0.84$_{-1i}$	92$_{-2i}$	23	9	67$_{-2}$	57$_{-2}$	8$_{-2}$	0.88$_{-1i}$	...	ALB
أندورا	0.2	12	100	100	10	0.4	10	100	100	7	...	...	1	8	100	100	8	...	...	AND
النمسا	26$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	31$_{-1}$	11$_{-1}$	...	...	...	0.65$_{-1}$	84$_{-2i}$	75$_{-1}$	9$_{-1}$	...	...	...	0.66$_{-1}$	...	AUT
بيلاروسيا	44	7	95	56	5	22	...	99	100	4	...	...	73	...	97	100	...	...	...	BLR
بلجيكا	38$_{-1}$	11$_{-1}$	...	...	...	80$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	...	73$_{-4i}$	137$_{-1}$	8$_{-1}$	...	...	...	...	...	BEL
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BMU
البوسنة والهرسك	2	12	...	...	...	10	15	...	...	...	...	47$_{-4i}$	27	8	...	...	...	...	...	BIH
بلغاريا	19$_{-1}$	11$_{-1}$	...	...	...	23$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	0.65$_{-1}$	61$_{-2i}$	42$_{-1}$	12$_{-1}$	...	...	...	0.65$_{-1}$	...	BGR
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.18$_{-2}$	81$_{-4i}$	...	...	...	...	...	1.18$_{-2}$	...	CAN
كرواتيا	10$_{-1}$	11$_{-1}$	...	...	...	13$_{-1}$	11$_{-1}$	...	...	...	...	93$_{-2i}$	53$_{-1}$	6$_{-1}$	...	...	...	...	...	HRV
التشيك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.55$_{-1}$	71$_{-2i}$	...	...	...	...	...	0.55$_{-1}$	...	CZE
الدنمارك	20$_{-1}$	9$_{-1}$	...	...	...	43$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	0.74$_{-1}$	53$_{-2i}$	53$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	0.75$_{-1}$	...	DNK
إستونيا	...	...	...	...	...	8$_{-1}$	11$_{-1}$	...	...	...	...	...	9$_{-2}$	...	...	...	...	...	...	EST
فنلندا	22$_{-1}$	9$_{-1}$	...	...	...	29$_{-1}$	13$_{-1}$	...	...	...	0.76$_{-1}$	46$_{-2i}$	42$_{-1}$	13$_{-1}$	...	...	...	0.81$_{-1}$	71$_{-4i}$	FIN
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.64$_{-1}$	64$_{-2i}$	458$_{-4}$	...	...	...	...	0.69$_{-1}$	87$_{-4i}$	FRA
ألمانيا	351$_{-1}$	7$_{-1}$	...	...	...	265$_{-1}$	12$_{-1}$	...	...	...	0.96$_{-1}$	66$_{-2i}$	601$_{-1}$	11$_{-1}$	...	...	...	1.04$_{-1}$	98$_{-1i}$	DEU
اليونان	20$_{-1}$	9$_{-1}$	...	...	...	75$_{-1}$	8$_{-1}$	...	...	...	0.72$_{-1}$	...	81$_{-1}$	9$_{-1}$	...	...	...	0.72$_{-1}$	...	GRC
المجر	26$_{-1}$	12$_{-1}$	...	...	...	38$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	0.40$_{-1}$	58$_{-4i}$	81$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	0.40$_{-1}$	64$_{-4i}$	HUN
آيسلندا	3$_{-1}$	4$_{-1}$	...	...	...	4$_{-1}$	9$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ISL
أيرلندا	...	...	...	...	...	41$_{-1}$	13$_{-1}$	...	...	...	0.98$_{-1}$	76$_{-4i}$	32$_{-1}$	14$_{-1}$	...	...	...	0.99$_{-1}$	97$_{-4i}$	IRL
إيطاليا	128$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	250$_{-1}$	11$_{-1}$	...	...	...	0.63$_{-1}$	93$_{-2i}$	478$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	0.68$_{-1}$	84$_{-4i}$	ITA
لاتفيا	8$_{-1}$	10$_{-1}$	100$_{-2}$	...	...	10$_{-1}$	12$_{-1}$	100$_{-2}$	...	...	...	95$_{-2i}$	13$_{-1}$	9$_{-1}$	100$_{-2}$	...	...	...	...	LVA
ليختنشتاين	0.1$_{-2}$	7$_{-2}$	...	...	...	0.3$_{-2}$	7$_{-2}$	...	...	...	...	...	0.3$_{-2}$	10$_{-2}$	...	...	...	...	...	LIE
ليتوانيا	13$_{-1}$	8$_{-1}$	83$_{-3}$	83$_{-3}$	...	9$_{-1}$	14$_{-1}$	91$_{-3}$	91$_{-3}$	...	1.10$_{-1}$	87$_{-2i}$	27$_{-1}$	9$_{-1}$	95$_{-3}$	95$_{-3}$	...	1.10$_{-1}$	96$_{-4i}$	LTU
لوكسمبورغ	3$_{-1}$	7$_{-1}$	...	...	...	6$_{-1}$	7$_{-1}$	...	...	...	1.21$_{-1}$	...	6$_{-1}$	8$_{-1}$	...	...	...	1.30$_{-1}$	...	LUX
مالطا	1$_{-2}$	...	92$_{-2}$	...	...	2$_{-2}$	...	84$_{-2}$	...	...	...	89$_{-2i}$	5$_{-2}$	...	68$_{-2}$	...	...	...	...	MLT
موناكو	0.1	16	82	92	15	0.2	11	77	78	3	...	...	0.4	8	71	88	18	...	...	MCO
الجبل الأسود	2	12	...	100	...	...	...	...	...	...	...	88$_{-2i}$	7	8	...	100	...	...	...	MNE
هولندا (مملكة)	32$_{-1}$	15$_{-1}$	...	...	...	102$_{-1}$	11$_{-1}$	...	...	...	0.84$_{-1}$	61$_{-2i}$	118$_{-1}$	14$_{-1}$	...	...	...	0.90$_{-1}$	...	NLD
مقدونيا الشمالية	...	...	...	...	...	8$_{-1}$	14$_{-1}$	...	...	...	...	81$_{-2i}$	19$_{-1}$	8$_{-1}$	...	...	...	...	...	MKD
النرويج	16$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	52$_{-1}$	8$_{-1}$	...	...	...	0.69$_{-1}$	58$_{-2i}$	57$_{-1}$	8$_{-1}$	...	...	...	0.69$_{-1}$	60$_{-4i}$	NOR
بولندا	115$_{-1}$	13$_{-1}$	100$_{-4}$	...	...	131$_{-1}$	12$_{-1}$	100$_{-4}$	...	...	0.60$_{-1}$	80$_{-2i}$	326$_{-1}$	10$_{-1}$	100$_{-4}$	...	...	0.60$_{-1}$	...	POL
البرتغال	17$_{-1}$	16$_{-1}$	100$_{-3}$	100$_{-3}$	...	52$_{-1}$	11$_{-1}$	100$_{-3}$	100$_{-3}$	...	1.21$_{-1}$	78$_{-2i}$	...	...	100$_{-3}$	100$_{-3}$	...	1.21$_{-1}$	97$_{-1i}$	PRT
جمهورية مولدوفا	10$_{+1}$	12$_{+1}$	100	92	...	7$_{+1}$	18$_{+1}$	100	99	...	...	...	20	...	100	96	...	...	...	MDA
رومانيا	36$_{-1}$	14$_{-1}$	...	...	...	47$_{-1}$	18$_{-1}$	...	...	...	0.74$_{-1}$	...	125$_{-1}$	12$_{-1}$	...	...	...	0.74$_{-1}$	71$_{-4i}$	ROU
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	327	23	96	96$_{-1}$	...	...	94$_{-2i}$	1,336	8	80	80$_{-1}$	...	...	98$_{-4i}$	RUS
سان مارينو	0.1	6	40	60	...	0.2	...	35	65	...	...	...	0.3	6	...	96	...	...	...	SMR
صربيا	16$_{-1}$	11$_{-1}$	...	100$_{-1}$	...	19$_{-1}$	14$_{-1}$	...	100$_{-1}$	...	...	89$_{-2i}$	67$_{-1}$	7$_{-1}$	...	100$_{-1}$	...	...	...	SRB
سلوفاكيا	16$_{-1}$	11$_{-1}$	98$_{-1}$	100$_{-1}$	...	19$_{-1}$	12$_{-1}$	98$_{-1}$	100$_{-1}$	...	0.48$_{-1}$	70$_{-2i}$	37$_{-1}$	12$_{-1}$	98$_{-1}$	100$_{-1}$	...	0.48$_{-1}$	...	SVK
سلوفينيا	3$_{-1}$	18$_{-1}$	...	...	...	...	...	...	...	...	0.85$_{-1}$	79$_{-2i}$	...	...	...	...	...	0.85$_{-1}$	...	SVN
إسبانيا	100$_{-1}$	12$_{-1}$	100$_{-1}$	100$_{-1}$	...	244$_{-1}$	12$_{-1}$	100$_{-1}$	100$_{-1}$	...	1.06$_{-1}$	79$_{-2i}$	331$_{-1}$	11$_{-1}$	100$_{-1}$	100$_{-1}$	...	1.18$_{-1}$	...	ESP
السويد	38$_{-1}$	12$_{-1}$	...	...	...	71$_{-1}$	12$_{-1}$	...	...	...	0.80$_{-2}$	78$_{-2i}$	77$_{-1}$	13$_{-1}$	...	...	...	0.81$_{-2}$	77$_{-4i}$	SWE
سويسرا	16$_{-1}$	11$_{-1}$	...	...	...	56$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	...	...	65$_{-1}$	9$_{-1}$	...	...	...	...	...	CHE
أوكرانيا	...	...	...	...	...	106	14	90	10	...	...	...	283	9	95	5	...	...	...	UKR
المملكة المتحدة	31$_{-1}$	54$_{-1}$	...	...	...	282$_{-1}$	17$_{-1}$	...	...	...	...	...	386$_{-1}$	16$_{-1}$	...	...	...	...	...	GBR
الولايات المتحدة	555$_{-1}$	15$_{-1}$	100$_{-1}$	100$_{-1}$	...	1,774$_{-1}$	13$_{-1}$	100$_{-1}$	100$_{-1}$	...	0.65$_{-1}$	93$_{-4i}$	1,737$_{-1}$	15$_{-1}$	100$_{-1}$	100$_{-1}$	...	0.68$_{-1}$	94$_{-4i}$	USA



يجلس الطلاب والمعلمون في القاعة الصفيّة بانتظار امتحان المدرسة في 25 آذار 2021 في راتشابوري، تايلاند.

مصدر الصورة: *Saksorn kumjit/Shutterstock.com

جداول المساعدة

المقدمة

تمّ الحصول على البيانات الواردة في الجداول الأربعة الآتية بشأن المساعدة الإنمائية الرسمية (ODA) من قاعدة بيانات إحصاءات التنمية الدولية (IDS) التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. تسجل قاعدة بيانات إحصاءات التنمية الدولية المعلومات التي يقدمها سنوياً جميع أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، بالإضافة إلى عددٍ متزايد من المانحين غير الأعضاء في هذه اللجنة. تشمل قاعدة بيانات إحصاءات التنمية الدولية IDS كلاً من قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية DAC وقاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين CRS للمشاريع الفردية. يتم الحصول على الأرقام الخاصة بالمساعدة الإنمائية الرسمية من قاعدة بيانات لجنة المساعدات الإنمائية، بينما تأتي الأرقام الخاصة بالمساعدات المقدمة للتعليم من قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين. تمّ التعبير عن الأرقام الواردة في قواعد بيانات لجنة المساعدات الإنمائية ونظام إبلاغ الدائنين بالقيمة الثابتة للدولار الأميركي لعام 2022. تتوفر قواعد بيانات لجنة المساعدات الإنمائية ونظام إبلاغ الدائنين على الموقع: www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm.

في عام 2019، تغيرت منهجية تعريف المساعدة الإنمائية الرسمية:

- تشتمل مقاربة التدفق النقدي، المستخدمة في الجداول 2-4، كلاً من المنح والقروض التي (أ) يتم تقديمها من قبل القطاع الرسمي؛ (ب) يكون هدفها الأساسي تعزيز التنمية الاقتصادية والرفاه؛ و، بالنسبة للقروض، (ج) تكون بشروط مالية تفضيلية (تشتمل على عنصر منحة لا يقل عن 25٪).
- تحسب المقاربة الجديدة المكافئة للمنح والمستخدمة في الجدول 1، فقط المنح وعنصر المنحة في القروض التفضيلية كمساعدات إنمائية رسمية.

يتوفر مسرد مصطلحات ومفاهيم لجنة المساعدة الإنمائية على الموقع:
www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm.

المستفيدون والمانحون للمساعدات

تتألف قائمة لجنة المساعدة الإنمائية للمستفيدين من المساعدات الإنمائية الرسمية من جميع الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط، استناداً إلى تصنيف البنك الدولي للدخل. لمزيد من المعلومات، انظر الموقع:
www.oecd.org/development/financing-sustainable-development/development-finance-standards/historyofdaclistsofaidrecipientcountries.htm.
المانحون الثنائيون هم الدول التي تقدم المساعدات الإنمائية مباشرةً إلى الدول المستفيدة، ومعظمهم أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية.

كما يساهم المانحون الثنائيون بشكلٍ كبير في تمويل المانحين متعددي الأطراف عبر المساهمات المسجلة كمساعداتٍ إنمائية رسمية متعددة الأطراف.

الجهات المانحة متعددة الأطراف هي مؤسسات دولية تضم في عضويتها الحكومات وتدير العديد من أنشطتها أو كلها لدعم التنمية والدول المستفيدة من المساعدات. تشمل هذه الجهات بنوك التنمية متعددة الأطراف (مثل البنك الدولي، وبنوك التنمية الإقليمية)، ووكالات الأمم المتحدة والوكالات الإقليمية.

- تشير التدفقات الثنائية إلى الجهات المانحة الثنائية التي تتعاقد مع الجهات المانحة متعددة الأطراف لتنفيذ أحد البرامج
- تشير التدفقات متعددة الأطراف إلى إسهامات الجهات المانحة الثنائية المُجمّعة مع إسهاماتٍ أخرى ويتم صرفها وفقًا لتقدير الجهة المانحة متعددة الأطراف لتمويل برامجها الخاصة وتكاليف تشغيلها.

للحصول على قائمة بالمانحين الثنائيين ومتعددي الأطراف، راجع ورقة عمل «المانحين» على الموقع:
https://webfs.oecd.org/oda/DataCollection/Resources/DAC-CRS-CODES.xls

الجدول 1: المساعدات الإنمائية والإنسانية

تتكون المساعدة الإنمائية الرسمية من المساعدات الإنمائية الثنائية ومتعددة الأطراف، سواء القابلة أو غير القابلة للتخصيص قطاعياً (مثل دعم الموازنة العامة، والمساعدات الإنسانية، وتخفيف أعباء الديون).يتم الإبلاغ عن مصروفات المساعدة الإنمائية الرسمية على النحو الآتي:

- مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية
  - من حيث الحجم، بملايين الدولارات الأمريكية
  - كنسبة من الدخل القومي الإجمالي (GNI)
- المساهمات للمانحين متعددي الأطراف (مجموع فرعي من مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية)
  - من حيث الحجم، بملايين الدولارات الأمريكية
  - كنسبة من مجموع مصروفات المساعدة الإنمائية الرسمية.

تمثل المساعدات الإنسانية المُبلّغ عنها جزءاً من مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية وتؤخذ من قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. ويتم حسابها وفقا لمقاربة التدفق النقدي.

الجدولان 2 و3: المساعدات الإنمائية المقدمة للتعليم حسب المانحين والمستفيدين

تمثل المساعدات المباشرة للتعليم المساعدات التي تمّ الإبلاغ عنها في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين كمبالغ مخصصة مباشرة لقطاع التعليم. ويتم التمييز بين أربعة مستويات من التعليم وفق الآتي:

- .
- يغطي التعليم ما بعد الثانوي التعليم العالي بالإضافة إلى التدريب الفني والإداري المتقدم.
- يشير المستوى غير المحدد إلى أي نشاطٍ لا يمكن أن يُعزى فقط إلى تطوير مستوىً معين من التعليم، مثل البحوث التربوية وتدريب المعلمين. غالباً ما يتم الإبلاغ عن دعم برامج التعليم العامة في هذه الفئة الفرعية.

يضيف مجموع المساعدات للتعليم إلى المساعدات المباشرة مكونا دعم الموانة العامة (أي المساعدات المقدمة للحكومات دون تخصيصها لمشاريع أو قطاعاتٍ محددة)، وتمّ الإبلاغ عنها وفق الآتي:

- مجموع المساعدات للتعليم هي المساعدات المباشرة للتعليم بالإضافة إلى 20٪ من الدعم العام للموازنة.
- مجموع المساعدات للتعليم الأساسي تشمل المساعدات المباشرة للتعليم الأساسي بالإضافة إلى 50٪ من «المستوى غير المحدد» و10٪ من الدعم العام للموازنة.
- مجموع المساعدات للتعليم الثانوي هي المساعدات المباشرة للتعليم الثانوي بالإضافة إلى 25٪ من «المستوى غير المحدد» و5٪ من الدعم العام للموازنة.
- مجموع المساعدات للتعليم ما بعد الثانوي هي المساعدات المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي بالإضافة إلى 25٪ من «المستوى غير المحدد» و5٪ من الدعم العام للموازنة.

تُحسب نسبة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية باستخدام مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية كما هو موضح في الجدول 1.

الجدول 4: المساعدات الإنمائية للتعليم حسب الجهة المانحة – أكبر 3 مستفيدين

يوضح هذا الجدول حجم ونسبة مساعدات الجهات المانحة الثنائية ومتعددة الأطراف للتعليم والتعليم الأساسي المخصصة لأهم 3 مستفيدين من المساعدات المقدمة من كل جهة مانحة.

الجدول 1: المساعدات الإنمائية والإنسانية

المانحون	المجموع								منها مساهمات إلى الجهات متعددة الأطراف								مجموع المساعدات الإنسانية		
	مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام 2022				كنسبة من الدخل القومي الإجمالي (٪)				مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام 2022				كنسبة من مجموع مكافئات المنح (٪)				مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام 2022		
	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022
أستراليا	3293	3535	3046	3278	0.21	0.22	0.19	0.19	631	476	456	535	19	13	15	16	267	336	391
النمسا	1263	1373	1847	1771	0.30	0.31	0.39	0.38	754	733	767	839	60	53	42	47	65	115	155
بلجيكا	2363	2463	2657	2643	0.48	0.43	0.45	0.44	1195	1192	1349	1334	51	48	51	50	201	212	152
بلغاريا *	88	88	232	163	0.13	0.12	0.27	0.19	79	75	94	136	89	85	40	84	2	5	2
كندا	6034	6506	7836	8266	0.31	0.32	0.37	0.38	1382	1417	2035	1838	23	22	26	22	559	868	1036
كرواتيا *	79	85	138	141	0.13	0.13	0.19	0.20	59	62	64	81	75	73	46	57	3	1	4
التشيك	333	369	1051	690	0.13	0.13	0.38	0.24	252	280	316	266	76	76	30	39	22	16	38
الدنمارك	2725	2805	2771	3048	0.72	0.71	0.67	0.74	980	872	757	925	36	31	27	30	384	339	435
إستونيا *	57	62	201	98	0.17	0.16	0.54	0.28	38	37	44	45	67	59	22	46	5	3	4
فنلندا	1270	1351	1616	1461	0.47	0.47	0.57	0.52	618	693	596	642	49	51	37	44	99	72	101
فرنسا	13611	14195	16014	14251	0.53	0.51	0.56	0.50	4797	5686	6641	6100	35	40	41	43	115	75	302
ألمانيا	28730	31149	35640	33559	0.73	0.76	0.85	0.79	6596	7954	7322	7679	23	26	21	23	1839	2833	3410
اليونان	330	326	360	300	0.17	0.16	0.17	0.14	244	255	260	296	74	78	72	99	0	1	1
هنغاريا *	421	405	371	255	0.27	0.28	0.26	0.15	193	169	77	62	46	42	21	24	8	4	53
أيسلندا	67	72	94	111	0.27	0.28	0.34	0.36	14	14	22	29	20	19	23	26	5	8	15
أيرلندا	978	1095	2410	2643	0.31	0.30	0.63	0.67	461	505	586	633	47	46	24	24	122	144	198
إسرائيل	319	412	494	399	0.07	0.09	0.09	0.07	54	91	47	51	17	22	10	13	0	0	34
إيطاليا	4089	5572	6646	5612	0.22	0.29	0.33	0.27	2974	3464	3320	3144	73	62	50	56	152	222	402
اليابان	13216	14770	17500	20244	0.31	0.34	0.39	0.44	2502	3281	2622	3831	19	22	15	19	513	796	537
الكويت *	399	430	264	..	0.28	0.29	0.16	0.00	33	30	2	..	8	7	1	..	1	23	0
ليتوانيا *	82	89	243	171	0.13	0.14	0.36	0.28	69	70	103	82	83	78	42	48	2	2	50
لوكسمبورغ	463	509	530	520	1.03	0.99	1.00	0.99	150	165	157	145	32	32	30	28	63	63	82
هولندا	5375	4964	6470	6670	0.59	0.52	0.67	0.66	1671	1406	2167	2064	31	28	33	31	189	123	832
نيوزيلندا**	562	648	515	728	0.26	0.28	0.22	0.30	102	100	100	120	18	15	19	16	51	29	32
النرويج	6162	5349	5161	6756	1.11	0.93	0.86	1.09	1585	1352	1043	1243	26	25	20	18	936	664	761
بولندا	844	939	3496	2216	0.14	0.15	0.53	0.34	615	657	833	731	73	70	24	33	38	23	225
البرتغال	408	429	523	478	0.18	0.18	0.21	0.19	250	272	312	282	61	64	60	59	6	4	36
قطر	608	656	833	675	0.42	0.38	0.37	0.31	51	63	100	81	8	10	12	12	0	356	428
جمهورية كوريا	2140	2578	2810	3106	0.14	0.16	0.17	0.18	474	632	589	829	22	25	21	27	143	138	147
رومانيا *	318	405	412	523	0.13	0.15	0.14	0.16	240	321	309	323	76	79	75	62	4	3	16
المملكة العربية السعودية	1872	7020	6628	..	0.25	1.01	0.59	0.00	306	475	302	..	16	7	5	..	232	401	78
سلوفاكيا	143	148	172	156	0.14	0.14	0.15	0.14	105	113	131	123	74	76	76	78	1	1	7
سلوفينيا	92	110	169	145	0.17	0.19	0.29	0.24	61	66	81	85	67	60	48	58	1	3	7
إسبانيا	2947	3373	4276	3533	0.23	0.26	0.30	0.24	1976	2026	2069	2120	67	60	48	60	108	143	211
السويد	6289	5334	5458	5572	1.14	0.91	0.89	0.91	2756	1811	1969	2247	44	34	36	40	33	566	546
سويسرا	3637	3840	4497	4808	0.49	0.50	0.56	0.60	886	941	811	936	24	25	18	19	629	396	552
تركيا	8701	8088	7116	5912	1.14	0.96	0.79	0.60	97	87	142	29	1	1	2	0	7787	7116	5301
الإمارات العربية المتحدة *	1905	1438	1411	1791	0.52	0.40	0.28	0.37	25	95	25	30	1	7	2	2	0	2	0
المملكة المتحدة**	18744	14807	15762	17667	0.70	0.50	0.51	0.58	6403	5544	3878	6340	34	37	25	36	1054	559	863
الولايات المتحدة الأمريكية	39827	51171	60522	63645	0.17	0.20	0.23	0.24	6408	9954	8327	6598	16	19	14	10	10563	16766	16551
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	19318	17725	22534	24788					248	32	17	4	1	0	0	0	3228	2598	3263
المجموع	**202183**	**217275**	**251529**	**249548**	**0.34**	**0.34**	**0.38**	**0.38**	**49032**	**53697**	**51139**	**53184**	**24**	**25**	**20**	**21**	**33094**	**39308**	**48328**

المصدر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية - لجنة المساعدة الإنمائية (2024) ونظام الإبلاغ عن الدائنين (2024).

* ليست جزءاً من لجنة المساعدة الإنمائية، ولكنها مدرجة في قاعدة بيانات نظام الإبلاغ عن الدائنين التابع لها.

** يشمل الأموال المصروفة للأقاليم الخارجية.

*** يشمل المساعدة الإنمائية الرسمية من جهات أخرى ثنائية ومتعددة الأطراف غير مدرجة أعلاه.

**** يتم حساب مصروفات المساعدة الإنمائية الرسمية والمساهمات المقدمة للمنظمات متعددة الأطراف باستخدام منهجية جديدة تعادل المنح.

(...) البيانات غير متوفرة.

الجدول 2: المساعدات الإنمائية والإنسانية

المانحون	مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية								المساعدات الإنمائية الرسمية المباشرة								نسبة					
	التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم ما بعد الثانوي		التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم ما بعد الثانوي		التعليم من المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة قطاعياً		التعليم الأساسي من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم		التعليم الثانوي من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم	
	مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٢٢								مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٢٢								٪					
	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022
أستراليا	227	227	137	121	51	45	40	61	209	221	88	68	27	19	16	35	9	11	60	53	22	20
النمسا	38	36	5	6	20	16	13	14	38	36	4	4	19	15	13	13	8	7	13	16	52	45
بلجيكا	112	114	22	21	35	34	56	59	112	114	17	16	33	32	53	57	15	17	19	18	31	30
كندا	287	283	170	150	78	91	39	42	285	282	123	105	54	69	15	20	8	10	59	53	27	32
كرواتيا *	2	2	1	0	0	0	1	2	2	2	1	0	0	0	1	2	11	5	43	8	0	0
التشيك	7	7	1	1	1	1	5	5	7	7	0	0	1	1	5	4	12	15	13	14	16	19
الدنمارك	73	77	40	41	12	14	22	21	73	77	17	16	1	1	9	9	6	9	55	54	16	18
إستونيا *	3	2	1	0	1	1	1	1	3	2	0	0	0	0	1	1	20	27	30	20	26	27
فنلندا	93	57	61	37	20	12	12	8	93	57	42	27	10	7	3	3	22	13	66	65	21	21
فرنسا	719	758	243	239	217	260	258	261	697	732	159	145	174	210	218	214	7	8	34	32	30	34
ألمانيا	1328	1344	521	424	539	268	652	268	1328	1344	255	231	406	555	135	171	7	6	39	32	41	49
اليونان	2	2	0	0	0	2	0	2	2	2	0	0	0	0	2	2	6	8	2	1	0	1
هنغاريا *	119	143	10	1	2	108	1	141	119	143	7	0	0	0	106	140	53	60	8	1	1	0
أيسلندا	7	5	4	3	2	1	1	1	7	5	1	0	0	0	0	0	16	13	56	57	24	23
أيرلندا	42	43	27	27	6	9	5	10	42	43	23	23	4	3	7	8	14	13	64	64	14	12
إيطاليا	188	407	81	153	30	168	85	77	188	384	55	17	17	17	64	100	17	27	43	38	16	21
اليابان	709	922	261	389	121	401	132	326	479	605	71	165	26	20	231	289	4	4	37	42	17	14
الكويت *	38	34	19	17	10	8	8	10	38	34	0	0	0	0	0	0	5	7	50	50	25	25
ليتوانيا *	5	6	1	0	1	0	6	4	5	6	0	0	0	0	3	6	36	42	18	2	13	1
لوكسمبورغ	47	40	15	13	27	6	21	6	47	40	7	5	22	17	1	2	21	18	32	33	56	53
هولندا	87	80	14	40	6	35	5	67	87	80	14	39	6	5	67	34	3	3	16	50	7	7
نيوزيلندا**	80	42	23	13	13	23	6	45	58	35	5	5	4	2	36	19	17	13	28	31	16	15
النرويج	418	255	315	169	50	37	52	49	412	245	275	136	31	21	33	33	14	9	75	66	12	15
بولندا	14	16	2	4	1	2	11	11	14	12	1	1	0	1	11	9	5	5	15	23	6	11
البرتغال	47	51	16	16	9	10	22	24	47	46	2	2	3	3	15	17	35	36	33	32	20	20
قطر	126	152	45	79	20	3	61	69	126	148	4	74	0	0	40	67	56	58	36	52	16	2
جمهورية كوريا	188	235	41	51	56	59	91	125	188	235	28	25	49	46	84	111	10	12	22	22	30	25
رومانيا *	62	58	0	2	0	1	61	55	62	56	0	0	0	0	61	55	78	94	1	3	0	1
المملكة العربية السعودية	1310	1211	603	552	306	273	401	386	337	195	1	11	5	2	101	115	25	19	46	46	23	23
سلوفاكيا	2	4	0	0	0	1	2	2	2	4	0	0	0	1	2	2	9	13	13	13	15	22
سلوفينيا	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	7	1	14	13
إسبانيا	66	69	30	31	19	17	16	20	66	69	16	16	12	10	9	13	7	7	45	46	29	25
السويد	113	98	69	47	11	17	33	34	113	98	60	35	7	10	29	28	4	4	48	61	10	17
سويسرا	165	165	72	66	68	73	26	26	164	165	46	43	55	61	13	14	8	10	40	44	41	44
تركيا	440	227	122	21	67	16	251	190	434	227	5	2	8	6	192	180	71	50	9	28	15	7
الإمارات العربية المتحدة *	88	213	39	101	21	51	28	62	57	81	5	3	4	2	11	13	9	10	44	47	24	24
المملكة المتحدة**	596	443	255	196	135	99	206	148	596	443	125	120	71	61	141	111	10	9	43	44	23	22
الولايات المتحدة الأمريكية	1416	1265	1137	924	88	102	191	239	1380	1228	1090	814	65	47	168	184	8	4	80	73	6	8
مجموع ثنائيات الأطراف	**9279**	**9173**	**4407**	**3965**	**2044**	**2155**	**2828**	**3052**	**7929**	**7581**	**2554**	**2151**	**1117**	**1248**	**1901**	**2145**	**9**	**7**	**47**	**43**	**22**	**23**
صندوق التنمية الأفريقي	99	27	45	6	31	16	23	4	20	25	0	0	9	13	1	1	1	2	45	24	32	59
بنك التنمية الآسيوي	269	307	63	65	176	194	30	49	269	307	28	2	159	163	13	17	8	9	23	21	65	63
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	1375	3112	583	1485	436	808	356	818	979	1322	150	250	219	191	140	201	6	8	42	48	32	26
صندوق النقد الدولي (صناديق ائتمانية ميسرة)	819	506	409	253	205	127	205	127	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين	428	503	428	503	0	0	0	0	428	503	428	503	0	0	0	0	76	75	100	100	0	0
اليونيسف	67	68	45	38	12	13	10	17	67	68	25	16	2	2	0	6	18	18	56	67	18	19
البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية)	1814	2588	717	1190	644	904	453	494	1814	2588	398	706	484	662	294	253	9	12	40	46	35	35
إجمالي المؤسسات متعددة الأطراف ***	5003	7398	2345	3670	1555	2127	1102	1601	3702	5035	1068	1537	916	1060	464	534	7	8	47	50	31	29
المجموع	**14281**	**16570**	**6752**	**7635**	**3598**	**4282**	**3930**	**4653**	**11631**	**12616**	**3622**	**3688**	**2033**	**2308**	**2365**	**2680**	**8**	**7**	**47**	**46**	**25**	**26**

المصدر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية - لجنة المساعدة الإنمائية، نظام الإبلاغ عن الدائنين (2024).

* ليست جزءاً من لجنة المساعدة الإنمائية، ولكنها مدرجة في قاعدة بيانات نظام الإبلاغ عن الدائنين التابع لها.

** يشمل الأموال المصروفة للأقاليم الخارجية.

*** يشمل المساعدة الإنمائية الرسمية من جهات أخرى ثنائية ومتعددة الأطراف غير مدرجة أعلاه.

الجدول 3: المساعدات الإنمائية للتعليم حسب المستفيدين

الإقليم	مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية				المساعدات الإنمائية الرسمية المباشرة				نسبة			
	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	التعليم من المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة قطاعياً	التعليم الأساسي من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم	التعليم الثانوي من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم
	مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٢٢				مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٢٢				٪		
الدول	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022
أفريقيا جنوب الصحراء	3975	4390	1990	2204	808	829	1177	1358	1254	1464	809	987	440	459	9	9	47	49	29	30
غير مخصصة داخل المنطقة	112	97	64	48	22	24	26	24	46	30	17	15	13	15	4	4	50	57	23	25
أنغولا	33	21	12	5	10	13	11	2	10	3	9	1	9	12	12	11	25	37	32	11
بنين	45	73	21	25	9	13	15	35	16	18	13	31	6	9	8	6	35	47	34	48
بوتسوانا	5	2	1	1	1	1	3	1	1	0	3	1	0	0	2	5	31	24	62	41
بوركينا فاسو	169	94	75	68	49	16	44	10	55	59	34	5	39	12	8	13	72	45	26	10
بوروندي	33	24	17	10	8	3	8	10	7	7	3	9	3	2	4	4	44	51	25	42
كابو فيردي	14	10	5	4	4	4	5	2	1	1	2	1	2	2	9	8	39	37	32	24
الكاميرون	72	93	38	44	19	14	15	35	26	38	9	32	12	11	9	6	47	53	21	37
سيارة	24	30	12	16	7	7	7	5	6	5	4	2	2	2	6	6	52	49	30	23
تشاد	58	47	28	24	14	9	15	14	10	16	6	10	6	5	9	11	51	49	26	30
جزر القمر	17	19	4	3	7	8	8	7	2	2	5	7	6	7	15	12	18	25	34	41
الكونغو	17	120	8	61	6	29	2	30	7	14	2	6	5	6	12	9	51	49	15	25
ساحل العاج	74	168	23	72	17	17	34	78	14	67	30	76	12	15	10	5	43	31	46	47
جمهورية الكونغو الديمقراطية	315	319	211	278	43	15	60	26	149	271	29	23	12	12	12	11	87	67	19	8
جيبوتي	22	21	12	9	6	8	4	4	8	4	2	1	4	5	11	13	44	57	17	18
يساوي. غينيا	2	2	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	18	18	74	69	6	11
إريتريا	4	2	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	3	9	19	35	34	32
إيسواتيني	3	2	2	1	1	1	0	1	1	2	3	0	0	1	2	2	45	57	22	14
أثيوبيا	156	264	77	158	28	41	52	64	65	128	46	49	22	26	8	6	60	49	33	24
الجابون	35	31	16	14	10	9	9	8	1	2	1	2	3	3	21	31	45	46	24	27
غامبيا	30	41	13	11	11	10	5	20	5	5	1	17	7	7	15	10	27	44	18	49
غانا	91	92	30	27	35	44	21	26	19	16	29	16	21	38	8	6	29	33	38	23
غينيا	27	29	14	14	4	10	5	9	13	11	3	4	8	8	6	5	49	53	15	18
غينيا بيساو	18	14	11	7	3	3	4	3	7	5	1	2	2	2	8	10	55	62	18	23
كينيا	154	202	59	73	50	72	45	57	20	27	30	34	26	49	7	3	36	38	32	28
ليسوتو	8	5	4	2	2	1	1	1	3	1	2	1	0	0	3	4	47	55	31	31
ليبيريا	57	44	39	28	13	12	4	3	35	25	11	10	2	2	10	11	65	69	23	27
مدغشقر	68	45	41	23	15	12	7	3	25	19	7	13	4	5	5	6	51	60	22	33
ملاوي	111	167	75	87	20	48	17	33	60	57	12	33	10	18	12	10	52	67	18	29
مالي	101	112	64	66	21	29	16	17	50	46	14	19	8	7	10	8	59	64	21	26
موريتانيا	53	50	26	30	18	11	10	9	11	17	10	4	2	3	9	9	60	49	33	22
موريشيوس	51	5	25	1	13	1	13	2	2	1	2	2	1	1	4	7	26	49	26	45
موزمبيق	172	179	107	121	34	26	31	32	19	90	83	17	22	11	7	8	67	62	18	18
ناميبيا	14	46	3	18	4	12	7	15	6	2	2	7	3	4	7	6	40	25	49	33
النيجر	206	186	65	96	24	39	117	52	24	26	96	17	3	4	10	14	51	32	57	28
نيجيريا	323	444	155	152	117	240	51	52	323	444	118	106	98	217	32	29	34	48	36	54
رواندا	145	168	61	55	49	91	34	22	136	168	49	33	43	80	28	11	33	42	34	54
إس تومي/برينسيبي	11	10	7	6	3	2	2	2	10	7	5	3	2	1	0	1	56	62	24	24
السنغال	143	130	74	60	46	22	49	49	129	128	56	43	37	40	15	13	46	52	32	37
سيراليون	95	87	53	45	26	13	28	26	76	87	25	23	12	17	14	17	52	55	28	33
الصومال	87	81	52	47	20	14	20	20	81	77	36	30	11	12	8	7	58	60	23	25
جنوب أفريقيا	53	37	23	12	15	12	13	15	53	37	11	6	10	9	3	3	33	42	29	35
جنوب السودان	112	62	67	36	26	11	15	19	77	61	35	18	10	2	6	10	59	60	24	24
توغو	22	36	14	13	4	7	4	16	22	36	12	8	3	4	7	8	37	62	19	44
أوغندا	161	152	71	72	53	51	38	29	105	150	24	43	15	14	5	7	47	44	24	19
يو آر تنزانيا	358	390	165	198	74	79	120	113	243	389	70	108	72	68	12	14	51	46	33	29
زامبيا	62	123	31	53	9	20	22	49	62	85	24	23	19	34	6	5	43	50	36	40
زيمبابوي	32	19	10	8	18	4	4	8	32	19	6	4	16	6	4	2	39	31	57	42
شمال أفريقيا وغرب آسيا	4052	3505	2215	1973	962	792	874	740	993	1178	263	342	351	394	12	11	46	48	22	22
مناطق غير مصنفة ضمن المنطقة	50	52	32	27	9	9	9	16	28	22	7	14	7	6	4	5	52	65	18	31
الجزائر	35	31	4	2	26	24	6	5	1	1	5	4	25	24	16	15	7	10	17	15
أرمينيا	22	17	9	6	9	7	4	3	1	3	1	1	6	5	16	15	36	41	16	19
أذربيجان	29	17	8	3	6	3	11	3	1	1	3	2	10	10	17	11	17	29	22	17
مصر	1192	1094	574	524	329	302	289	267	222	94	19	15	51	51	6	4	48	48	24	24
جورجيا	29	38	12	14	8	11	9	13	8	6	7	9	6	7	3	6	32	41	33	33

الجدول 3: متابعة

الإقليم	مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية						المساعدات الإنمائية الرسمية المباشرة								نسبة			
	التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم ما بعد الثانوي		التعليم الثانوي		التعليم الأساسي		التعليم		التعليم من المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة قطاعياً		التعليم الأساسي من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم		التعليم الثانوي من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم	
	مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٢٢						مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٢٢								٪			
البلد	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022
العراق	56	47	31	17	7	8	18	23	36	8	56	47	20	13	4	3	56	36	12	16
الأردن	674	402	482	288	88	51	104	63	72	25	593	325	325	236	29	23	72	72	13	13
لبنان	201	219	143	143	22	33	36	43	71	29	201	219	130	135	23	25	71	65	11	15
ليبيا	11	8	3	2	3	2	5	4	27	2	11	8	0	1	4	4	27	26	25	27
المغرب	253	306	83	147	84	74	87	85	33	57	220	286	58	114	13	13	33	48	33	24
دولة فلسطين	401	441	329	366	37	32	34	44	82	16	394	435	293	335	36	32	82	83	9	7
السودان	348	39	167	14	89	10	91	16	48	7	37	39	6	9	2	6	48	35	26	25
الجمهورية السورية	115	105	61	62	20	15	33	28	53	10	115	105	46	52	11	11	53	60	17	14
تونس	135	176	54	79	44	47	37	50	40	18	69	104	15	21	5	7	40	45	33	27
تركيا	345	369	140	200	122	128	82	40	41	115	345	369	11	173	17	18	41	54	35	35
اليمن	157	145	82	79	36	34	40	32	52	13	157	85	28	36	10	6	52	55	23	23
آسيا الوسطى والجنوبية	**1696**	**1719**	**647**	**607**	**500**	**492**	**549**	**619**	**30**	**318**	**1636**	**1539**	**361**	**259**	**9**	**11**	**30**	**31**	**26**	**23**
مناطق غير مصنفة ضمن المنطقة	18	20	5	4	7	10	6	7	4	9	18	20	4	2	4	4	18	29	37	48
أفغانستان	209	214	132	123	28	34	48	57	63	6	178	193	102	66	9	12	63	57	14	16
بنغلاديش	349	355	105	100	206	202	38	54	28	171	349	340	70	39	7	6	30	28	59	57
بوتان	5	16	1	6	3	7	1	3	18	4	5	11	0	1	4	6	54	36	54	42
الهند	276	190	42	24	48	14	186	152	13	10	270	190	16	16	5	3	15	13	17	7
إيران	14	30	2	1	0	1	12	28	3	1	14	30	1	1	6	11	13	3	4	2
كازاخستان	36	39	1	1	1	1	35	38	2	0	36	39	0	0	35	37	2	2	2	2
قيرغيزستان	77	152	24	58	20	41	33	53	38	17	77	88	9	11	15	16	31	38	27	27
جزر المالديف	3	3	1	1	0	0	1	2	36	0	3	3	1	1	2	2	31	36	15	9
نيبال	204	176	124	84	49	59	31	33	61	36	204	161	84	36	9	13	61	48	24	34
باكستان	331	293	149	110	84	58	97	125	45	20	331	283	40	33	87	9	45	37	25	20
سريلانكا	64	57	21	26	23	12	20	20	33	9	64	52	14	20	17	9	33	45	36	21
طاجيكستان	40	37	15	15	13	11	12	12	38	8	40	37	8	8	9	7	38	39	32	30
تركمانستان	3	3	1	1	0	0	2	2	9	0	3	3	0	1	2	9	17	27	20	5
أوزبكستان	69	133	25	56	16	43	27	33	42	27	46	88	11	23	9	6	37	42	23	33
شرق وجنوب شرق آسيا	**897**	**1111**	**307**	**332**	**280**	**422**	**311**	**357**	**32**	**328**	**834**	**1003**	**141**	**145**	**197**	**328**	**32**	**32**	**22**	**24**
مناطق غير مصنفة ضمن المنطقة	15	26	4	9	2	6	8	11	4	2	15	26	3	0	2	2	27	33	16	24
كمبوديا	141	169	61	76	49	51	30	42	44	25	102	139	26	25	31	25	44	45	35	30
الصين	158	150	14	21	104	84	40	45	9	73	158	150	2	1	98	73	34	14	66	56
كوريا الشمالية	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0
إندونيسيا	79	244	31	27	15	181	33	35	39	175	79	244	17	16	8	175	26	30	19	74
لاوس	103	76	52	33	23	18	27	25	51	14	103	75	30	26	12	14	16	21	23	24
ماليزيا	12	18	2	2	1	1	9	15	10	1	12	18	0	1	1	1	8	15	11	6
منغوليا	38	36	7	7	7	4	24	25	15	3	38	36	5	5	6	3	23	24	18	10
ميانمار	76	62	34	37	24	12	18	13	61	8	52	62	13	31	13	8	9	24	31	19
الفلبين	56	49	31	25	4	3	21	21	55	1	56	49	27	21	2	1	19	19	8	6
تايلاند	24	101	5	42	3	22	16	37	42	1	23	25	2	1	1	1	16	15	11	22
تيمور الشرقية	32	31	20	21	5	4	7	7	66	0	31	31	11	14	1	0	3	3	16	12
فيتنام	165	148	45	30	43	37	77	81	21	24	165	148	6	4	23	24	58	67	26	25
أوقيانوسيا	**380**	**365**	**156**	**146**	**124**	**113**	**100**	**106**	**42**	**55**	**237**	**269**	**30**	**30**	**61**	**55**	**37**	**47**	**31**	**28**
غير مصنفة ضمن المنطقة	36	43	11	9	5	5	20	29	30	2	36	43	3	3	2	2	16	25	15	12
فيجي	53	30	26	14	13	8	14	8	49	1	13	14	2	1	1	1	2	1	25	26
كيريباتي	14	11	6	5	4	2	5	3	50	0	14	10	1	1	0	1	2	1	29	21
جزر مارشال	23	26	11	13	7	7	5	6	48	1	8	10	1	1	1	0	2	1	28	26
ميكرونيزيا	32	32	16	17	8	8	8	8	53	0	34	13	1	2	0	0	26	24	24	24
ناورو	2	5	1	3	1	1	0	1	54	0	3	4	0	1	0	0	14	22	38	22
نيوي	3	3	2	1	1	1	1	1	47	0	5	1	0	0	0	0	5	26	22	26
بالاو	1	3	1	2	0	0	0	1	66	0	1	2	0	1	0	0	3	16	15	16
بابوا غينيا الجديدة	72	42	38	19	16	8	18	14	46	3	25	42	8	8	2	3	6	20	23	20
ساموا	18	18	7	6	3	4	7	8	33	2	14	16	2	2	1	2	20	14	19	21
جزر سليمان	31	28	17	17	7	5	7	6	61	1	26	26	9	9	3	1	12	11	22	19
توكيلاو	2	2	1	1	1	1	0	0	41	0	1	0	0	0	0	0	13	22	40	39
تونغا	12	42	3	18	6	13	3	10	44	4	8	11	0	1	2	5	10	10	47	31

الجدول 3: متابعة

الإقليم	مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية				المساعدات الإنمائية الرسمية المباشرة				نسبة		
	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	التعليم من المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة قطاعياً	التعليم الأساسي من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم	التعليم الثانوي من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم
	مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٢٢				مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٢٢				٪		
البلد	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022
توفالو	4	4	2	2	1	1	1	1	4	3	1	0	1	0	0	1	11	5	48	53	17	23
فانواتو	29	29	9	11	12	11	7	7	28	29	1	1	8	6	3	2	20	24	33	39	42	38
واليس وفوتونا	48	47	6	6	39	38	3	3	47	47	1	0	37	35	0	0	47	44	12	13	83	80
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	**555**	**654**	**265**	**301**	**147**	**157**	**143**	**196**	**543**	**518**	**182**	**171**	**105**	**92**	**102**	**131**	**6**	**5**	**39**	**34**	**29**	**31**
غير مخصصة داخل المنطقة	27	13	4	4	3	3	20	5	27	13	4	2	3	3	20	4	3	1	15	32	11	27
أنتيغوا/باربودا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	43	0
الأرجنتين	9	20	3	2	2	2	5	15	9	20	2	2	1	2	4	15	5	6	29	12	17	11
بليز	2	2	0	0	1	1	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	4	5	19	19	70	62
بوليفيا	24	20	8	7	9	9	7	4	24	20	4	3	7	7	4	2	4	4	34	35	38	45
البرازيل	41	62	13	19	5	11	23	32	41	62	4	3	1	3	18	25	3	7	31	30	13	17
كولومبيا	38	66	19	35	8	14	11	17	38	36	12	16	5	4	7	8	2	2	50	53	22	21
كوستاريكا	10	41	4	20	2	10	3	11	10	6	3	1	1	1	2	2	7	1	44	48	22	25
كوبا	7	3	1	1	1	1	5	2	7	3	0	0	1	0	5	2	5	3	15	17	12	34
دومينيكا	1	2	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	6	34	47	35
جمهورية الدومينيكان	11	48	9	25	1	11	2	13	11	10	8	4	0	1	2	2	2	4	75	51	6	23
الاكوادور	20	13	7	5	6	4	7	5	20	13	4	3	4	3	5	4	8	4	36	35	29	27
السلفادور	14	14	9	8	3	5	2	2	14	14	7	6	2	4	1	1	6	2	61	54	22	33
غرينادا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	76	75
غواتيمالا	55	58	40	45	11	9	4	4	55	58	38	44	10	8	2	4	12	15	73	77	20	15
غيانا	7	18	4	3	2	14	1	2	7	18	2	1	1	13	1	1	5	8	54	16	26	76
هايتي	63	81	41	53	15	16	7	12	62	66	37	41	13	10	5	5	8	10	65	66	23	19
هندوراس	91	64	43	38	38	15	10	10	83	47	26	21	29	6	1	2	15	6	47	60	42	23
جامايكا	4	2	2	1	0	1	1	1	4	2	2	0	0	1	1	1	6	3	53	22	10	31
المكسيك	26	24	10	7	6	7	10	11	26	24	5	5	3	6	8	10	4	4	40	27	22	29
مونتسيرات	2	4	1	2	1	1	1	1	2	4	0	0	0	0	0	0	6	10	48	49	24	25
نيكاراغوا	36	53	15	8	16	11	5	34	36	53	11	6	14	10	3	33	5	4	43	15	44	21
بنما	2	2	1	1	0	0	1	1	2	2	1	1	0	0	1	1	2	2	60	41	3	11
باراجواي	17	14	8	7	4	2	6	4	17	14	3	4	1	1	3	2	8	10	47	53	20	17
بيرو	21	17	8	6	6	5	7	6	21	17	3	3	3	3	5	5	6	2	39	35	27	28
سانت لوسيا	6	4	1	1	4	2	1	1	6	4	0	0	4	2	0	1	9	14	10	15	76	64
سانت فنسنت/غرينادين	5	1	3	1	1	2	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	5	9	50	42	25	28
سورينام	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	4	5	2	0	28	66
فنزويلا، ب.ر.	14	6	10	3	2	1	2	2	14	8	3	1	1	1	1	1	12	7	71	55	13	19
أوروبا وأمريكا الشمالية	**631**	**2624**	**194**	**1172**	**175**	**622**	**261**	**830**	**376**	**719**	**40**	**28**	**98**	**50**	**184**	**258**	**7**	**8**	**35**	**38**	**27**	**25**
غير مصنفة ضمن المنطقة	128	138	21	20	34	18	73	100	117	138	10	12	29	14	67	96	8	9	16	14	27	13
ألبانيا	80	71	31	25	27	22	23	23	39	66	6	1	15	10	10	11	8	16	38	36	34	32
بيلاروسيا	23	10	1	1	2	2	19	7	23	10	0	0	2	1	18	7	15	8	6	11	10	17
البوسنة والهرسك	45	32	21	15	11	8	13	9	17	12	5	4	3	2	5	3	3	3	46	47	25	25
مولدوفا	86	115	15	31	13	20	58	63	70	82	3	2	7	6	52	49	13	12	17	27	15	18
الجبل الأسود	9	22	4	10	2	5	4	7	3	2	0	0	0	0	2	2	2	3	41	46	19	23
مقدونيا الشمالية	32	33	14	14	10	9	9	9	13	12	3	1	4	2	3	3	5	6	43	44	30	28
صربيا	39	67	6	28	22	18	11	21	39	66	3	1	20	4	9	8	4	6	16	42	56	26
أوكرانيا	188	2136	82	1027	54	520	51	590	56	330	10	7	18	10	15	80	4	2	44	48	29	24
غير محدد حسب المنطقة	**2096**	**2203**	**978**	**900**	**323**	**379**	**796**	**924**	**2095**	**2203**	**621**	**414**	**144**	**135**	**617**	**681**	**9**	**9**	**48**	**45**	**21**	**22**
دخل منخفض	**2971**	**2655**	**1597**	**1539**	**750**	**635**	**624**	**481**	**2277**	**2485**	**942**	**1078**	**422**	**405**	**297**	**251**	**9**	**9**	**52**	**50**	**24**	**26**
دخل متوسط منخفض	**6684**	**8772**	**3083**	**3949**	**1858**	**2411**	**1743**	**2411**	**4984**	**5390**	**1458**	**1450**	**1046**	**1162**	**930**	**1162**	**10**	**10**	**43**	**42**	**29**	**26**
دخل متوسط مرتفع	**2063**	**2464**	**928**	**1106**	**535**	**717**	**599**	**641**	**1832**	**2074**	**491**	**669**	**317**	**498**	**381**	**422**	**8**	**9**	**36**	**36**	**27**	**28**
دخل مرتفع	**11**	**26**	**6**	**7**	**3**	**15**	**3**	**4**	**11**	**24**	**3**	**2**	**1**	**13**	**2**	**2**	**8**	**3**	**37**	**37**	**28**	**36**
غير محدد حسب الدخل	**2552**	**2654**	**1139**	**1034**	**452**	**503**	**961**	**1116**	**2528**	**2642**	**728**	**488**	**247**	**230**	**756**	**843**	**10**	**10**	**40**	**37**	**26**	**30**
المجموع	**14281**	**16570**	**6752**	**7635**	**3598**	**4282**	**3930**	**4653**	**11631**	**12616**	**3622**	**3688**	**2033**	**2308**	**2365**	**2680**	**8**	**7**	**47**	**46**	**25**	**26**

المصدر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية - لجنة المساعدة الإنمائية، نظام الإبلاغ عن الدائنين (2024).

ملاحظات: تم تجميع الدول حسب مستوى الدخل وفقاً لتصنيف البنك الدولي، ولكنها تشمل فقط الدول المذكورة في الجدول. وتستند هذه التصنيفات إلى قائمة الدول حسب مجموعات الدخل، بصيغتها المعدلة في تموز 2023.

تم استبعاد تكاليف الطلاب المحتسبة.

جميع البيانات تمثل المصروفات الإجمالية.

لا تشمل المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات دعم الميزانية.

الجدول 4: المساعدات الإنمائية للتعليم حسب الجهة المانحة - أهم 3 مستفيدين، المتوسط السنوي 2020-2022

	التعليم				التعليم الأساسي		
	الجهة المانحة	الجهة المستفيدة	مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٢٢	المستفيد ٪	الجهة المستفيدة	مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٢٢	الجهة المستفيدة ٪
ثاني	استراليا	أوقيانوسيا، غير مخصصة	27	14	إندونيسيا	11	15.8
		بابوا غينيا الجديدة	25	13	غير محدد حسب المنطقة	10	14.2
		فانواتو	18	9	جزر سليمان	9	12.2
	النمسا	غير محددة المنطقة	6	17	المكسيك	2	70.9
		تركيا	5	15	أوروبا وأمريكا الشمالية، غير مخصصة	0	9.0
		غواتيمالا	4	12	جمهورية مولدوفا	0	8.8
	بلجيكا	غير محددة المنطقة	40	36	غير محدد حسب المنطقة	8	50.5
		جمهورية الكونغو الديمقراطية	15	13	فيتنام	1	9.1
		أوغندا	9	8	زامبيا	1	8.2
	كندا	غير محددة المنطقة	56	9	غير محدد حسب المنطقة	32	26.6
		الأردن	17	5	بوركينا فاسو	7	6.2
		تنزانيا	14	4	موزمبيق	7	6.0
	الدنمارك	غير محددة المنطقة	70	40	شمال أفريقيا وغرب آسيا، غير مخصصة	8	61.7
		شمال أفريقيا وغرب آسيا، غير مخصصة	8	10	ميانمار	2	11.8
		إثيوبيا	2	2	أفغانستان	1	8.3
	فنلندا	غير محددة المنطقة	15	20	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، غير مخصصة	0	0.7
		موزمبيق	11	16	إثيوبيا	5	17.7
		نيبال	9	12	موزمبيق	5	17.4
	فرنسا	غير محددة المنطقة	109	15	لبنان	24	16.4
		المغرب	56	8	النيجر	10	7.0
		واليس وفوتونا	50	7	غير محدد حسب المنطقة	8	5.8
	ألمانيا	غير محددة المنطقة	314	23	الأردن	47	16.5
		الصين	116	8	لبنان	33	11.7
		الأردن	114	8	تركيا	27	9.5
	هنغاريا	الأردن	10	8	أوكرانيا	2	85.6
		الجمهورية العربية السورية	9	7	صربيا	0	4.8
		الصين	5	4	لبنان	0	3.8
	إيرلندا	غير محددة المنطقة	14	17	غير محدد حسب المنطقة	10	45.0
		موزمبيق	5	13	موزمبيق	5	22.6
		دولة فلسطين	4	11	أوغندا	1	4.3
	إسرائيل	الهند	11	49			
		الصين	4	17			
		أوكرانيا	2	8			
	إيطاليا	أوكرانيا	71	31	الأردن	13	43.7
		غير محددة المنطقة	27	12	السنغال	2	7.2
		الأردن	14	6	لبنان	2	6.3
	اليابان	غير محددة المنطقة	154	29	المغرب	34	33.4
		المغرب	36	7	بوركينا فاسو	7	7.4
		الهند	30	6	الجمهورية العربية السورية	7	6.6
	الكويت	الأردن	9	31			
		الصين	6	20			
		غانا	4	14			
	هولندا	غير محددة المنطقة	79	88	غير محدد حسب المنطقة	31	90.3
		بوركينا فاسو	3	4	بوركينا فاسو	2	6.0
		إثيوبيا	1	1	بوروندي	1	3.2
	نيوزيلندا	أوقيانوسيا، غير مخصصة	9	16	تيمور الشرقية	3	44.6
		جزر سليمان	6	11	أوقيانوسيا، غير مصنفة	1	19.8
		ساموا	6	10	جزر سليمان	1	18.3
	النرويج	غير محدد حسب المنطقة	169	44	غير محدد حسب المنطقة	145	58.1
		ملاوي	23	6	ملاوي	16	6.5
		إثيوبيا	21	5	إثيوبيا	10	4.0
	بولندا	بيلاروسيا	5	41	أوكرانيا	0	50.3
		أوكرانيا	3	24	بوروندي	0	15.0
		جمهورية تنزانيا المتحدة	0	4	جمهورية تنزانيا المتحدة	0	10.7
	البرتغال	تيمور الشرقية	11	24	ساو تومي وبرينسيبي	2	94.6
		موزمبيق	9	19	موزمبيق	0	5.1
		البرازيل	7	15	غينيا بيساو	0	0.3
	قطر	دولة فلسطين	9	8	كولومبيا	2	8.6
		باكستان	9	8	الصومال	2	8.5
		تركيا	9	8	أوغندا	2	8.1
	جمهورية كوريا	فيتنام	13	6	كمبوديا	4	13.5
		أوزبكستان	12	6	الكاميرون	2	8.5
		غانا	10	5	الأردن	2	6.0

الجدول 4: متابعة

	التعليم				التعليم الأساسي		
	الجهة المانحة	الجهة المستفيدة	مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٢٢	المستفيد ٪	الجهة المستفيدة	مليون دولار أمريكي بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٢٢	الجهة المستفيدة ٪
متعددة الأطراف	رومانيا	مولدوفا	48	80	أوكرانيا	0	64.0
		صربيا	3	4	جمهورية مولدوفا	0	25.0
		أوكرانيا	2	3	جورجيا	0	7.3
	المملكة العربية السعودية	اليمن	54	21	اليمن	7	70.0
		مصر	42	16	المغرب	2	15.3
		غير محدد حسب المنطقة	13	5	النيجر	1	7.5
	إسبانيا	المغرب	6	9	شمال أفريقيا وغرب آسيا، غير مصنفة	2	14.7
		غير محدد حسب المنطقة	9	7	هايتي	2	10.7
		بوليفيا	3	5	غواتيمالا	1	8.0
	السويد	غير محدد حسب المنطقة	21	18	غير مصنفة حسب المنطقة	21	37.3
		جمهورية تنزانيا المتحدة	18	15	أفريقيا جنوب الصحراء، غير مصنفة	13	24.2
		أفريقيا جنوب الصحراء، غير مصنفة	14	12	أفغانستان	8	15.4
	سويسرا	غير محدد حسب المنطقة	34	21	غير مصنفة حسب المنطقة	8	19.2
		بنين	7	4	مالي	4	9.6
		بوركينا فاسو	7	4	بوركينا فاسو	4	8.8
	تركيا	غير محدد حسب المنطقة	102	34	شمال أفريقيا وغرب آسيا، غير مصنفة	4	58.5
		أوروبا وأمريكا الشمالية، غير مصنفة	39	13	غير مصنفة حسب المنطقة	1	12.9
		كازاخستان	22	8	الجمهورية العربية السورية	0	7.6
	الإمارات العربية المتحدة	غير محدد حسب المنطقة	41	52	كولومبيا	2	51.0
		الأردن	4	5	أوغندا	0	7.9
		السودان	4	5	الهند	0	6.6
	المملكة المتحدة	غير محدد حسب المنطقة	233	40	غير مصنفة حسب المنطقة	54	37.6
		باكستان	38	7	باكستان	12	8.6
		نيجيريا	25	4	الأردن	10	6.8
	الولايات المتحدة الأمريكية	غير محدد حسب المنطقة	261	19	غير مصنفة حسب المنطقة	206	20.3
		الأردن	91	7	الأردن	89	8.8
		المغرب	70	5	أفغانستان	48	4.7
	بنك التنمية الآسيوي	بنغلاديش	100	34	بنغلاديش	28	93.0
		نيبال	45	16	نيبال	1	2.2
		أفغانستان	25	9	ميكرونيزيا	1	2.0
	مؤسسات الاتحاد الأوروبي	غير محدد حسب المنطقة	345	28	غير مصنفة حسب المنطقة	60	27.2
		تركيا	217	17	تركيا	55	25.1
		المغرب	63	5	المغرب	22	9.9
	بنك التنمية للبلدان الأمريكية الصندوق الخاص	هندوراس	12	28	دومينيكا	0	0.1
		نيكاراغوا	11	25	الأرجنتين	0	0.1
		غواتيمالا	7	16	بليز	0	0.2
	البنك الإسلامي للتنمية	دولة فلسطين	13	37	دولة فلسطين	1	28.4
		نيجيريا	3	8	بوركينا فاسو	1	23.5
		النيجر	3	8	جيبوتي	0	15.2
	صندوق أوبك للتنمية الدولية	الصين	21	61	زيمبابوي	2	51.4
		بوركينا فاسو	5	13	ساحل العاج	1	25.4
		مالاوي	2	6	غامبيا	1	23.2
	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين	دولة فلسطين	296	63	دولة فلسطين	296	62.6
		الأردن	101	21	الأردن	101	21.4
		لبنان	50	11	لبنان	50	10.6
	اليونيسف	جمهورية الكونغو الديمقراطية	7	10	الهند	3	11.9
		الهند	5	8	إثيوبيا	1	6.3
		باكستان	5	7	جمهورية الكونغو الديمقراطية	1	4.5
	البنك الدولي الجمعية الدولية (للتنمية	نيجيريا	202	10	جمهورية الكونغو الديمقراطية	117	23.4
		جمهورية تنزانيا المتحدة	186	9	نيجيريا	60	12.1
		باكستان	168	8	إثيوبيا	51	10.2

المصدر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية - لجنة المساعدة الإنمائية، نظام الإبلاغ عن الدائنين (2024).

مسرد المصطلحات

معدل التحصيل. عدد الأفراد في مجموعة عمرية محددة حسب أعلى مستوى تعليمي تمّ إكماله، معبراً عنه كنسبةٍ مئوية من مجموع السكان في تلك المجموعة العمرية (انظر معدل الإكمال).

معدلات الالتحاق العمرية. التحاق الأفراد بعمر محدد أو مجموعة عمرية محددة، بغض النظر عن مستوى التعليم الذي يلتحق به الطلاب، معبراً عنه كنسبةٍ مئوية من حجم السكان في العمر نفسه أو المجموعة العمرية نفسها. مثل ذلك المؤشر العالمي 4-2-2، معدل المشاركة في التعلّم النظامي (سنة واحدة قبل السن الرسمي للدخول إلى المرحلة الابتدائية).

معدل إكمال الدراسة. نسبة الأطفال بعمر يزيد بثلاث إلى خمس سنوات عن السن الرسمي للدخول إلى الصف الأخير من المستوى التعليمي الذين وصلوا إلى الصف الأخير من ذلك المستوى. مثلاً، معدل إتمام المرحلة الابتدائية في بلد تمتد فيه هذه المرحلة لـ 6 سنوات ويبلغ السن الرسمي للدخول إلى الصف الأخير 11 سنة هو النسبة المئوية للتلاميذ بعمر 14إلى 16 سنة الذين يصلون إلى الصف 6.

البلد المتأثر بالنزاع. بالنسبة لسنةٍ محددة، أي بلد توفي فيه جراء المعارك 1000 شخص أو أكثر (بما فيها الوفيات من المدنيين والعسكريين) خلال السنوات الـ 10 السابقة و\أو أكثر من 200 وفاة بسبب المعارك في أي سنة لوحدها خلال السنوات الـ 3 السابقة، حسب مجموعة بيانات الوفيات جراء المعارك في برنامج Uppsala لبيانات النزاع.

السعر الثابت. سعر بند ما معدلاً لإزالة الأثر الإجمالي لتغيرات مستوى الأسعار العام (التضخم) اعتباراً من سنة أساس محددة.

التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة. الخدمات والبرامج الداعمة لبقاء الأطفال ونموّهم ونمائهم وتربيتهم – بما في ذلك الصحة، والتغذية والنظافة العامة، والتنمية الإدراكي والاجتماعي والعاطفي والجسدي – من وقت الولادة وحتى الدخول في مرحلة التعليم الابتدائي.

مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة. مؤشر تحقيق الإمكانات التنموية الذي يقيّم الأطفال بعمر 36-59 شهراً من حيث أربعة أبعاد: معرفة القراءة والكتابة\معرفة الأرقام، والتنمية الجسدي، والاجتماعي-العاطفي، والإدراكي. يتم جمع البيانات بوساطة المسوحات العنقودية متعددة المؤشرات التي تنفّذها اليونيسف. يكون الطفل بالإجمال «على المسار الصحيح» إذا بقي «على المسار الصحيح» في ثلاثة أبعاد على الأقل من الأبعاد الأربعة. تم تنقيح المؤشر لكن لم يتم استخدامه حتى الآن.

مستويات التعليم بحسب التصنيف الدولي الموحّد للتعليم إسكد (ISCED)، وهو نظام التصنيف المصمم ليُستخدم كأداة لتركيب المؤشرات والإحصاءات التعليمية القابلة للمقارنة وتجميعها وعرضها على مستوى الدول ودولياً. تمّ في عامي 1997 و2011 تنقيح النظام الذي اسُتخدم للمرة الأولى عام 1976.

- التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة\ما قبل الابتدائي (إسكد مستوى 0). برامج المرحلة الأولية من التدريس المنظّم المصمم بالدرجة الأولى لتعريف الأطفال الصغار جداً بعمر لا يقل عن 3 سنوات على بيئات مشابه لنمط المدرسة وتجسير الانتقال بين البيت والمدرسة. بعد إتمام هذه البرامج، يتابع الأطفال تعليمهم إلى مستوى إسكد 1 (التعليم الابتدائي).
- التعليم الابتدائي (إسكد مستوى 1). البرامج المصممة بشكلٍ عام لإعطاء الطلاب التعليم الأساسي السليم في مجالات القراءة والكتابة والرياضيات والفهم الأولي لمواد مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم والفنون والموسيقى.
- التعليم الثانوي (إسكد مستوى 2 و3). المرحلة الأولى من التعليم الثانوي «التعليم الإعدادي» (إسكد 2) يُصمم عموماً لمتابعة البرامج الأساسية للمستوى الابتدائي لكن يكون التدريس عادةً أكثر تركيزاً على الموضوعات الأمر الذي يتطلّب معلمين أكثر تخصصاً لكل مجالٍ موضوعي. تتزامن نهاية هذا المستوى في الغالب مع نهاية مرحلة التعليم الإلزامي. غالباً ما يتم تنظيم التدريس في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي (إسكد 3) بشكل أكبر وفقاً لموضوعات محددة ويحتاج عادةً المعلمون مؤهلات أعلى أو أكثر تخصصاً بالموضوع.
- التعليم ما بعد الثانوي غير العالي (إسكد مستوى 4). يقدم تجارب تعلّم تستند إلى التعليم الثانوي، وتُعد الطالب للدخول إلى سوق العمل والتعليم العالي أيضاً.
- التعليم العالي (إسكد المستويات 5-8). يبني على التعليم الثانوي، ويقدم أنشطة تعلّم في مجالات تعليم متخصصة. يهدف إلى توفير التعلّم عند مستوىً عالٍ من الصعوبة والتخصص. يشتمل على:
  - المستوى 5: التعليم العالي قصير الأجل، غالباً ما يُصمم لتزويد المشاركين بالمعارف والمهارات والجدارات المهنية. يقوم هذا التعليم على أساسٍ عملي ومحدد من الناحية المهنية ويُعد الطلاب لدخول سوق العمل.
  - المستوى 6: البكالوريوس، يُصمم غالباً لتزويد المشاركين بالمعرفة والمهارات والجدارات الأكاديمية و\أو المهنية المتوسطة يقود إلى الحصول على مؤهل من الدرجة الأولى أو ما يعادلها.

- المستوى 7: الماجستير أو ما يعادلها، غالباً ما يُصمم لزويد المشاركين بالمعارف والخبرات والجدارات الأكاديمية و\أو المهنية المتقدمة، وهو يقود للحصول على مؤهل من الدرجة الثانية أو ما يعادلها.
- المستوى 8: الدكتوراه أو ما يعادلها، مصمم بالدرجة الأولى ليقود للحصول على مؤهل بحثي متقدم.

التعليم من أجل التنمية المستدامة. نوعٌ من أنواع التعليم يمكّن المتعلمين من تقديم معالجة بنّاءة وخلّاقة للتحديات العالمية الحالية والمستقبلية وبناء مجتمعات أكثر استدامةً ومرونةً.

تعليم المواطنة العالمية. نوع من أنواع التعليم يمكّن المتعلمين للقيام بأدوار نّشِطة من أجل مواجهة التحديات العالمية وحلها وأن يصبحوا مساهمين استباقيين في بناء عالم أكثر سلاماً وتسامحاً وشمولاً وأمناً.

الناتج المحلي الإجمالي (GDP). قيمة كل السلع والخدمات النهائية المُنتجة في البلد في سنة محددة.

معدل الالتحاق\القيد الإجمالي. إجمالي القيد في مستوىً محدد من التعليم بغض النظر عن العمر، معبراً عنه كنسبةٍ مئوية من مجموع السكان في الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بهذا المستوى التعليمي. يمكن أن يتجاوز 100% بسبب القيد المتأخر أو المبكر و\أو إعادة السنة الدراسية.

معدل القبول الإجمالي. العدد الكلي للمستجدين في أي صف محدد من صفوف المرحلة الابتدائية، بغض النظر عن العمر، معبراً عنه كنسبةٍ مئوية من مجموع السكان في السن الرسمي للدخول إلى المدرسة لذلك الصف.

الدخل القومي الإجمالي. قيمة كل السلع والخدمات النهائية المنتجة في البلد في سنةٍ محددة (GDP) مضافاً إليه الدخل الذي يحصل عليه المقيمون من الخارج ومطروحاً منه الدخل المتحقق لغير المقيمين.

مهارات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. يعد الأفراد حائزين على هذه المهارات إذا نفّذوا أنشطة محددة مرتبطة بالحاسوب في الأشهر الثلاثة الأخيرة مثل: نسخ ملف أو مجلد أو نقله؛ واستخدام أدوات النسخ واللزق لتكرار المعلومات أو نقلها ضمن الملف؛ إرسال رسائل إلكترونية «إيميل» مع ملفات مرفقة بها؛ استعمال الصيغ الرياضية الأساسية في برنامج إكسل؛ ووصل أجهزة جديدة وتثبيتها؛ والبحث عن برنامج وتنزيله وتثبيته وتكوينه؛ وإنشاء عروض تقديمية إلكترونية بوساطة برامج العروض التقديمية؛ ونقل الملفات بين الحاسوب وبقية الأجهزة؛ وكتابة برنامج حاسوبي باستخدام لغة برمجة متخصصة.

معرفة القراءة والكتابة\محو الأمية\القرائية. وفقاً لتعريف اليونسكو لعام 1958، يشير هذا المصطلح إلى قدرة الفرد على القراءة والكتابة مع فهم عبارة قصيرة بسيطة تتعلق بحياته اليومية. منذ ذلك الوقت تطور هذا المفهوم ليشتمل عدة مجالات من المهارات، يتم تصوّر كلٍّ منها على مقياس من مستويات إتقان مختلفة وتفيد عدة أهداف.

معدل محو الأمية. عدد الأفراد الذين يجيدون القراءة والكتابة ضمن مجموعةٍ عمرية محددة، معبراً عنه كنسبةٍ من مجموع السكان في تلك المجموعة العمرية.

- البالغين. الأفراد بعمر 15 سنة أو أكثر
- الشباب. الأفراد بعمر 15-25.

الحد الأدنى من مستوى الكفاءة. معيار مرجعي للمعرفة الأساسية في الرياضيات والقراءة، مقاساً من خلال تقييمات التعلّم، يستمر استخدام تعاريف الحد الأدنى من مستوى الكفاءة التي تنشرها الوكالات الدولية المتخصصة بتقييم التعلّم عبر الدول حتى يأتي الوقت الذي يتم فيه المصادقة على معايير مشتركة من قِبل المجتمع الدولي أو تقوم الدول بالتأكد من صحة هذه المعايير المشتركة.

معدل الحضور الصافي. عدد الطلاب في الفئة العمرية الرسمية لمستوىً محدد من التعليم الذين يلتحقون بالمدرسة في ذلك المستوى، معبراً عنه كنسبةٍ مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية.

معدل الالتحاق\القيد الصافي. عدد الملتحقين من الفئة العمرية الرسمية المناظِرة لمستوىً محدد من التعليم، معبراً عنها كنسبةٍ مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية. يوجد نوعان إضافيان من هذا المؤشر هما:

- معدل الالتحاق\القيد الصافي المعدّل. قيد الفئة العمرية الرسمية في مستوىً محدد من التعليم إما في ذلك المستوى أو في مستويات أعلى، معبراً عنها كنسبةٍ مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية.
- معدل الالتحاق\القيد الصافي الكلي. عدد الملتحقين من الفئة العمرية الرسمية في أي مستوى من مستويات التعليم، معبراً عنها كنسبةٍ مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية.

المستجدون. الطلاب الذين يلتحقون بمستوىً محدد من التعليم للمرة الأولى؛ الفرق بين أعداد الملتحقين وأعداد المعيدين في الصف الأول من المستوى التعليمي.

معدل غير الملتحقين بالمدارس على الإطلاق. النسبة المئوية للأطفال الذين تفوق أعمارهم سن الدخول الرسمي إلى مرحلة التعليم الابتدائي بثلاث إلى خمس سنوات والذين لم يلتحقوا بالمدرسة أبداً. مثلاً، في بلد حيث يكون سن الدخول الرسمي 6 سنوات، يُحسب هذا المؤشر ضمن الفئة العمرية من 9 حتى 11 سنة.

عدد غير الملتحقين بالمدارس. الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدرسة، الذين يتم تحديدهم بالنسبة لمجموعات السكان الآتية:

- الأطفال في السن الرسمي للتعليم الابتدائي
- المراهقون في السن الرسمي للمرحلة الأولى من التعليم الثانوي
- الشباب في السن الرسمي للمرحلة الثانية من التعليم الثانوي.

معدل غير الملتحقين بالمدارس. الأفراد في الفئة العمرية الرسمية المناظرة لمستوىً محدد من التعليم غير الملتحقين بالمدرسة، معبراً عنه كنسبةٍ مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية.

معدل الذين تجاوزوا العمر المحدد لصفهم الدراسي. النسبة المئوية للطلاب في كل مستوىً من مستويات التعليم (الابتدائي، والمرحلة الأولى والمرحلة الثانية للتعليم الثانوي) الذين تفوق أعمارهم العمر المحدد لصفهم بسنتين أو أكثر.

مؤشر التكافؤ. مقياس لعدم المساواة يُعرّف كنسبة قيم مؤشر تعليمي لمجموعتين من السكان. عادةً، يعبر البسط عن القيمة الخاصة بالمجموعة المحرومة ويمثل المقام القيمة الخاصة بالمجموعة المحظوظة. تشير القيمة التي تتراوح بين 0.97 و1.03 إلى وجود تكافؤ. أما القيمة التي تقل عن 0.97 فتشير إلى حالة عدم تكافؤ لصالح المجموعة المحظوظة. والقيمة التي تزيد عن 1.03 فتشير إلى عدم تكافؤ لصالح المجموعة المحرومة. يكون مؤشر التكافؤ المعدل متناظراً حول 1 ومحدداً بالمجال بين 0 و2. يمكن تحديد المجموعات من خلال:

- النوع الاجتماعي. نسبة قيم الإناث إلى الذكور لمؤشر معين
- الموقع. نسبة قيم المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية لمؤشرٍ معين
- الثروة\الدخل. نسبة مجموعة أفقر 20٪ إلى أغنى 20٪ لمؤشرٍ معين.

المؤسسات الخاصة. المؤسسات التي لا تشغلها السلطات العامة وإنّما يتم التحكم بها وإدارتها، سواء أكانت تهدف للربح أم لا، من قِبل كيانات خاصة، أو مجموعات المصالح الخاصة، أو المؤسسات أو مشاريع الأعمال.

الإنفاق العام على التعليم. مجموع الإنفاق الجاري والرأسمالي على التعليم الذي تقوم به الحكومات المحلية والإقليمية والوطنية على المؤسسات العامة والخاصة.

معدل عدد التلاميذ\المعلم. متوسط عدد التلاميذ للمعلم الواحد عند مستوىً محدد من التعليم.

مكافئ القوة الشرائية. تعديل لسعر الصرف يأخذ بالاعتبار تباينات الأسعار بين الدول، مما يسمح بالمقارنات الدولية من حيث الإنتاج والدخل الحقيقيين.

المعلم المؤهل. معلم حاصل على المؤهل الأكاديمي الأدنى الضروري ليقوم بالتدريس في مستوىً تعليمي معين في دولةٍ محددة.

معدل تناقص\استنزاف المعلمين. عدد المعلمين في مستوىً تعلمي معين الذين يتركون مهنة التعليم في سنةٍ دراسية محددة، معبراً عنه كنسبةٍ مئوية من أعداد المعلمين في ذلك المستوى في تلك السنة الدراسية.

التعليم والتدريب الفني والمهني. البرامج المصممة بالدرجة الأولى لإعداد الطلاب للدخول المباشر في مهنةٍ أو صنعة محددة (أو مجموعةٍ من المهن أو الصنائع).

المعلم المُدرّب. المعلم الذي استوفى الحد الأدنى من المتطلبات المنظمة لتدريب المعلمين (قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة) اللازم للتدريس في مستوىً معين من التعليم وفقاً للسياسات أو القوانين الوطنية.

معدل الانتقال. أعداد المستجدين في الصف الأول من مستوىً تعليمي معين في سنةٍ محددة، معبراً عنه كنسبةٍ مئوية من أعداد الطلاب الملتحقين في الصف الأخير من المستوى التعليمي السابق في السنة السابقة والذين لا يُعيدون الصف في السنة اللاحقة.

مصطلحات القيادة

المساءلة: التزام مبني على مبرر قانوني أو سياسي أو اجتماعي أو أخلاقي بتوصيف كيفية تنفيذ مسؤوليات محددة بوضوح (معرّفة كأفعال أو نتائج).

التعيين: عملية تحضير عرض عمل يُقبل ويبدأ المتقدم الناجح العمل في منصب شاغر.

التقييم: تقييم أداء عمل وفقاً لمعايير محددة.

الاستقلالية: سلطة اتخاذ القرارات المتعلقة بتخصيص الموارد.

الإشهاد/ إصدار الشهادات: عملية تثبت الإنجاز المهني الذي يتعدى مجرد اكتساب الحد الأدنى من المؤهلات.

التدريب الشخصي: عملية تطوير مهني منظمة غير توجيهية تتضمن تقديم الإرشاد والدعم والتغذية الراجعة المخصصة يقوم بها شخص خبير لأفراد أقل خبرة بقصد مساعدتهم على تحسين ممارساتهم وتحقيق أهدافهم، وتستمر هذه العملية عادةً لمدةٍ قصيرة وتتطلّب مؤهلاتٍ محددة من المدرب الشخصي (انظر الإرشاد).

القيادة الموزّعة: مقاربة في القيادة تتشكل فيها الممارسات من خلال تفاعلات ومواقف عدة أعضاء في منظمة أو فريق، بدلاً من الأعمال التي يقوم بها قائد بمفرده (انظر تشارك القيادة).

تنظيم التعليم: عملية تنسيق الموارد المالية والبشرية والمادية من أجل تمكين مؤسسة تعليمية من تحقيق أهدافها.

قيادة التعليم: عملية تأثير اجتماعي تُعظّم جهود الآخرين الرامية لتحقيق أحد أهداف التعليم.

إدارة التعليم: عملية تشتمل على تخطيط الموارد وتنظيمها وتوجيهها والتحكّم بها من أجل تمكين المؤسسة التعليمية من تحقيق أهدافها مع ضمان عملها وتطورها.

التدريب الأولي/ التمهيدي: عملية تطوير مهني للأفراد الجُدد في منصبٍ أو مؤسسة، هدفها تسهيل عملية انتقالهم وتعريفهم على سياسات المؤسسة وتعزيز فعاليتهم. تشتمل هذه العملية، لكنها تمتد أوسع من ذلك أيضاً، على التدريب الشخصي والإرشاد.

قيادة التدريس: مقاربة في القيادة تركّز على تحسين عمليات التعليم والتعلّم من أجل تعزيز إنجازات الطلاب بالمقارنة مع المعايير. تشمل هذه العملية الإشراف على التعليم، وتنسيق تنفيذ المنهاج الدراسي، ورصد تقدم الطلاب، وتنظيم المهام المتعلقة بالتعلّم (أيضاً القيادة التربوية)

الترخيص: عملية فحص المرشحين لضمان امتلاكهم الحد الأدنى من مجموعة المؤهلات التي تخولهم ممارسة وظيفةٍ ما.

الإرشاد: عملية تطوير مهني توجيهية وأقل تنظيماً تتضمن التوجيه والدعم والتغذية الراجعة المخصصة من فردٍ خبير إلى آخرين أقل خبرةً من أجل مساعدتهم على تحسين ممارساتهم وتحقيق أهدافهم، ويمكن أن تستمر لمدةٍ طويلة من الزمن ولا تتطلّب مؤهلاتٍ محددة من المرشد (انظر التدريب الإشرافي).

الاختيار على أساس الكفاءة: عملية اختيار تسعى إلى تأكيد إذا ما كان المتقدم يمتلك المزايا الموضوعية المتوقعة والمحددة بدقة المطلوبة لتقديم أداءٍ جيد في منصبٍ محدد.

المنافسة المفتوحة: عملية اختيار يتنافس فيها المتقدمون من خلال الامتحانات وعرض المؤهلات وغيرها من المعايير الموضوعية.

الإعداد: عملية لتطوير المعارف والمهارات والكفاءات التي يحتاج إلى امتلاكها طالبوا العمل الطموحون قبل تعيينهم في منصبٍ ما حتى يكونوا فعالين.

مدير المدرسة: قائد المدرسة المسؤل عن ممارسة التنظيم والإدارة والقيادة من أجل تمكين المؤسسة من تحقيق أهدافها (التي قد تتضمن المشاركة المجتمعية وبيئة تعلّم إيجابية) (أيضاً: الموجّه director، الناظر headmaster، المعلم الأول headteacher، المدير manager).

مجتمع التعلّم المهني: مجموعة من المهنيين الذين يجتمعون بانتظام لتشارك الخبرات والعمل تعاونياً من أجل تحسين مهاراتهم.

معايير مهنية: مجموعة من الإرشادات والتوقعات التي تحدد المعارف والمهارات والممارسات المطلوبة لضمان الجودة والمساءلة والتحسين المستمر في إحدى المهن.

الإعداد المهني/ الاحتراف: عملية منح مزايا مهنية لمهنة أو نشاط أو مجموعة من خلال زيادة التدريب أو رفع مستوى المؤهلات المطلوبة التي قد تهدف إلى تحسين جودة الخدمة وأيضاً تعزيز المكانة بين أعضاء المجموعة.

الاستقطاب: عملية البحث عن مجموعة من طالبي العمل المؤهلين وجذبهم بحيث يمكن اختيار مرشحين منهم للوظائف الشاغرة.

قيادة المدرسة: الأدوار والمسؤليات والممارسات المتضمّنة في عملية تأثير اجتماعي تهدف إلى تعظيم جهود الأعضاء الآخرين في مجتمع المدرسة الرامية لتحقيق هدف المدرسة.

الاختيار: عملية جمع المعلومات ذات الصلة واستخدامها في اتخاذ قرار التوظيف المتعلق بطالبي العمل لمنصبٍ شاغر.

تشارك القيادة: مقاربة في القيادة تتحدد فيها الممارسات من خلال تفاعلات ومواقف أعضاء متعددين في المنظمة بدلاً من اتخاذ الإجراءات من قائدٍ فرد وفيها يمتلك بقية أعضاء الفريق سلطة اتخاذ القرارات (انظر: القيادة الموزّعة).

مجلس الطلاب: هيئة طلابية ممثلة ومنتخبة توفر منصةً لمشاركة الطلاب في حوكمة المدارس ونقل هواجسهم.

القيادة الطلابية: عملية يؤثر من خلالها الطلاب بوساطة المناصب الرسمية وبشكلٍ غير رسمي في الآخرين من أجل تحقيق هدفٍ تعليمي أو اجتماعي.

قيادة النظام: أدوار ومسؤليات المسؤلين على المستويات المركزية والمحلية في إطار عملية تأثير اجتماعي تهدف إلى تعظيم جهود الآخرين من أجل تحقيق أهداف النظام.

قيادة المعلمين: عملية يؤثر المعلمون من خلالها بوساطة المناصب الرسمية (الإشراف على الأقسام، والصفوف، والمبادرات الأساسية) أو بشكل غير رسمي في الآخرين من أجل تحقيق هدفٍ ما (انظر: القيادة الوسطى).

القيادة التحويلية: مقاربة في القيادة تُركّز على إلهام وتحفيز التغيير الإيجابي في الأفراد والمنظمات.

اللفظات الأوائلية والاختصارات

AMPL	تقييم مستوى الحد الأدنى من الكفاءة
BRACE	بناء المرونة المناخية عند الأطفال والمجتمعات بوساطة التعليم
C	سيليسيوس
CBSE	المجلس المركزي للتعليم الثانوي
CTE	كلية تعليم المعلمين
DAC	لجنة المساعدة الإنمائية
ECCE	الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة
EEA	المنطقة الاقتصادية الأوروبية
EU	الاتحاد الأوروبي
FONERWA	صندوق البيئة الوطني (رواندا)
GDP	الناتج المحلي الإجمالي
GEM	تقرير رصد التعليم
GNI	الدخل الوطني الإجمالي
ICCS	الدراسة الدولية للتربية المدنية وتعليم المواطنة
ICT	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
ISCED	التصنيف الدولي الموحّد للتعليم
ISCAD-T	التصنيف الدولي الموحّد لبرامج تدريب المعلمين
ISSP	الدراسة الدولية لإعداد مديري المدارس
MECCE	رصد وتقييم الاتصالات والتعليم بشأن المناخ
MEXT	وزارة التربية والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا (اليابان)
MICS	المسوحات العنقودية متعددة المؤشرات
NGO	المنظمات غير الحكومية
NPQEL	المؤهلات المهنية الوطنية لقادة التعليم
NSW	ويلز الجنوبية الجديدة
ODA	المساعدة الإنمائية الرسمية
OECD	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية
PASEC	مؤتمر وزراء التربية والتعليم ورؤساء حكومات الدول) CONFEMEN برنامج تحليل أنظمة التعليم لمؤتمر (الناطقة باللغة الفرنسية
PEER	ملفات تعريف لتعزيز مراجعات التعليم
PIAAC	برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين
PIRLS	الدراسة الدولية لقياس التقدم في القراءة
PISA	البرنامج الدولي لتقييم الطلاب
SDG	هدف التنمية المستدامة
SEAMEO	منظمة وزراء التعليم في جنوب شرق آسيا
STEM	العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات
TALIS	المسح الدولي للتعليم والتعلّم
TIMSS	دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم
TOSSD	مجموع الدعم الرسمي للتنمية المستدامة
TVET	التعليم والتدريب الفني والمهني

UIS	معهد اليونسكو للإحصاء
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
UNICEF	منظمة الأمم المتحدة للطفولة
UNRWA	وكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى
US	الأمم المتحدة
WASH	المياه والصرف الصحي والنظافة العامة
WFP	برنامج الغذاء العالمي

المراجع

الفصل 1

Ärlestig, H., Day, C., and Johansson, O. (Eds.). (2016). A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6

Bates, R. (2010). History of educational leadership/management. In P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (Eds.), International Encyclopedia of Education (Third Edition) (pp. 724–730). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00412-7

Biesta, G. (2017). Educational leadership for what? An educational examination. In D. Waite and I. Bogotch (Eds.), The Wiley International Handbook of Educational Leadership (pp. 15–27). John Wiley and Sons. https://doi.org/10.1002/9781118956717.ch1

Bush, T. (2020). Theories of Educational Leadership and Management. SAGE.

Eacott, S. (2022). A history of leadership thought. In F. English (Ed.), The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse (pp. 1–18). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39666-4_15-1

Fullan, M. (1996). Leadership for change. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, and A. Hart (Eds.), International Handbook of Educational Leadership and Administration (pp. 701–722). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1573-2_21

Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? School Leadership and Management, 23(3), 267–291.

Gurr, D. (2023). A think-piece on leadership and education (Background paper for Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education).

Harris, A. and Jones, M. (2015). Transforming education systems: Comparative and critical perspectives on school leadership. Asia Pacific Journal of Education, 35(3), 311–318.

Harris, A. and Jones, M. (2018). Why context matters: A comparative perspective on education reform and policy implementation. Educational Research for Policy and Practice, 17(3), 195–207.

ISLDN. (2024). International School Leadership Development Network. https://isldn.weebly.com

ISTL. (2024). International Study of Teacher Leadership. https://sites.google.com/mtroyal.ca/istl/home

Kouzes, J. M. and Posner, B. Z. (2017). The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations (Sixth Edition). Jossey-Bass. https://www.wiley.com/en-ie/The+Leadership+Challenge%3A+How+to+Make+ Extraordinary+Things+Happen+in+Organizations%2C+6th+Edition-p-9781119278979

Kruse, K. (2013). What is leadership? Forbes. https://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/04/09/what-is-leadership Lakomski, G., Eacott, S., and Evers, C. W. (Eds.). (2018). Questioning Leadership: New Directions for Educational Organisations

(First Edition). Routledge. https://www.routledge.com/Questioning-Leadership-New-directions-for- educational-organisations/Lakomski-Eacott-Evers/p/book/9781138327399

Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited.

School Leadership & Management, 40(1), 5–22.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., and Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education at The University of Toronto, The Wallace Foundation. https://wallacefoundation.org/sites/default/ files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf

Leithwood, K. and Seashore-Louis, K. (2011). Linking Leadership to Student Learning. Wiley. https://www.wiley.com/en-us/ Linking+Leadership+to+Student+Learning-p-9780470623312

Mulford, B. (2008). Australian Education Review. The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=aer

OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. (TALIS.) https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. (TALIS.) https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. European Journal of Education, 55(2),

Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., and Anderson, S. E. (2010). Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education, The Wallace Foundation. https://wallacefoundation.

org/sites/default/ files/2023-10/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf
Slater, C. L., Garcia Garduno, J. M., and Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). Management in Education, 32(3), 126–134.
UNESCO. (2004). EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All: The Quality Imperative.
UNESCO. (2016). Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. UNESCO. (2017). Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education: Meeting Our Commitments.
University of Nottingham. (2020). International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-Perspective Research on School Principals. https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/brochure/isspp1709-brochure-final.pdf
WSLS. (2024). WSLS: World School Leadership Study. Arbeitsgruppe Bildungsmanagement. https:// bildungsmanagement. net/forschung/wsls

الفصل 2

Adelman, M., and Lemos, R. (2021). Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean. World Bank. http://dx.doi.org/%2010.1596/978-1-4648-1463-1
Alban Conto, C., Guilbert, N., and Devignes, F. (2023). The Role of Women School Principals in Improving Learning in French-speaking Africa. UNESCO International Institute for Educational Planning. https://doi.org/10.54675/FVIN8372
Albania Ministry of Education and Science. (2013). Standardet e drejtorit [Standards for the director of an educational institution]. www.vet.al/files/ligje%20etj/2013_2014/26.8.2013-standartet-e-drejtorit.pdf
Alberta Education. (2023). Leadership quality standard. https://open.alberta.ca/dataset/b49851f6-d914-4f28-b5d5- 199b028beeca/resource/cb74509e-745e-4fa8-93c3-bbad11f267f9/downloadeduc-leadership-quality-standard-2023.pdf
Almalki, H. (2019). School Leaders' Experiences and Perceptions of School Reform in KSA: Autonomy, Accountability and Decision Making. PhD thesis, Institute of Education, University of Reading. https://doi.org/10.48683/1926.00084891
Altrichter, H. and Kemethofer, D. (2015). Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen [New approaches to managing the school system and the appointment of school leadership]. Bildung und Erziehung, 68(3), 291–310.
April, D. and Bouchamma, Y. (2017). Influence of pedagogical supervisors' practices and perceptions on the use of results-based management. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 183, 82–98.
Argyropoulou, E., Syka, C.-H., and Papaioannou, M. (2021). School leadership in dire straits: Fighting the virus or challenging the consequences?. International Studies in Educational Administration, 49(1).
Aruba Government. (1989). Basic secondary education act [Voortgezet onderwijs]. https://www.overheid.aw/document. php?m=7&fileid=8613&f=ae91830135d4c6aa63ee4ea1eed40d7b&attachment=0&c=10805
Ashdown, D. M. and Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. Early Childhood Education Journal, 39(6), 397–405. https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x
Attendance Works. (2020). Leading Attendance: A Toolkit for Principals. Summary. https://attendanceworks.org/wp-content/ uploads/2017/09/AW-principal-toolkit-081017-2.pdf
Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). Australian professional standard for principals and the leadership profiles. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles
Bahamas Government. (2001). Education Act. http://laws.bahamas.gov.bs/cms/images/LEGISLATION/PRINCIPAL/1962/1962-0015/EducationAct_1.pdf
Bailes, L. P. and Guthery, S. (2020). Held down and held back: Systematically delayed principal promotions by race and gender. AERA Open, 6(2), 1–17.
Barbados Government. (2007). Education Act. http://104.238.85.55/en/showdoc/cr/1982_43 Barbados Government. (2008a). Education Regulations. http://104.238.85.55/en/ShowPdf/41.pdf
Barbados Government. (2008b). Guide to Teacher Evaluation in Public Schools in Barbados. https://mes.gov.bb/Download.ashx?file=Attachments%2Fguide-teacher-evaluation.pdf&name=Guide+to+ Teacher+Evaluation+in+Barbados&disposition=inline
Bartanen, B. (2020). Principal quality and student attendance. Educational Researcher, 49(2), 101–113. Bartanen, B. and Grissom, J. A. (2019). School principal race and the hiring and retention of racially diverse teachers.

Annenberg Institute, Brown University. (EdWorkingPaper 19-59.) https://edworkingpapers.com/sites/ default/files/ ai19-59.pdf
Bartanen, B. and Grissom, J. A. (2023). School principal race, teacher racial diversity, and student achievement.
Journal of Human Resources, 58(2), 666–712.
Bartanen, B., Husain, A. N., and Liebowitz, D. D. (2023). Rethinking Principal Effects on Student Outcomes.
In EdWorkingPapers. Annenberg Institute, Brown University. https://edworkingpapers.com/ai22-621 Bastian, K. C. and Henry, G. T. (2015). The apprentice: Pathways to the principalship and student achievement.
Educational Administration Quarterly, 51(4), 600–639.
Becker, J. D. and Grob, L. (2021). The school principal and teacher retention. Metropolitan Educational Research Consortium. https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=merc_pubs
Bektaş, f., Kılınç, A. Ç., and Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: Mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. Educational Studies, 48(5), 602–624.
Belga. (2023). Le controversé décret sur l'évaluation des enseignants définitivement validé [The controversial decree on the evaluation of teachers definitively approved]. Le Soir. https://www.lesoir.be/526518/ article/2023-07-19/ le-decret-sur-levaluation-des-enseignants-definitivement-valide
Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., and liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. School Effectiveness and School Improvement, 32(3), 387–412.
Bergmann, J., Alban Conto, C., and Brossard, M. (2022). Increasing Women's Representation in School Leadership: A Promising Path Towards Improving Learning. UNICEF Office of Research-Innocenti. https://www.unicef-irc. org/publications/ pdf/Increasing-Womens-Representation-in-School-Leadership-a-promising-path-towards-improving-learning. pdf
Berkovich, I. and Eyal, O. (2017). Emotional reframing as a mediator of the relationships between transformational school leadership and teachers' motivation and commitment. Journal of Educational Administration, 55(5), 450–468.
Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., and Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools?. The Economic Journal, 125(584), 647–674.
Bobonis, G., Gonzalez-Navarro, M., Scur, D., and Wagner, J. (2020). Management Practices and Coordination of Responses to COVID-19 in Public Schools: Evidence from Puerto Rico. J-PAL North America.
Bogler, R. and Berkovich, I. (2022). A systematic review of empirical evidence on teachers' organizational commitment 1994–2018. Leadership and Policy in Schools, 21(3), 440–457.
Bouchamma, Y., Basque, M., Giguère, M., and April, D. (2020). Professional Learning Communities: Competency Standards for School Principals. Presses de l'Université Laval.
Bouchamma, Y., Giguère, M., and April, D. (2019). Pedagogical Supervision: A Competency Standards Framework. Rowman & Littlefield.
Boyland, L. G., Kirkeby, K. M., and Boyland, M. I. (2020). Actions and attitudes regarding middle-grade LGBTQ students: Principals' perspectives. Journal of School Leadership, 30(2), 166–191.
Brown, J., Keesler, J., Karikari, I., Ashrifi, G., and Kausch, M. (2020). School principals putting bullying policy to practice.
Journal of Interpersonal Violence, 37(1–2), NP281–NP305.
Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Conde, M. J. R., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., and Sánchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from four European countries. Policy Futures in Education, 20(5), 580–607.
Brunei Darussalam Government. (2011). Laws of Brunei: Chapter 210: Education 59/03: Amended by S 86/06. https://www. moe.gov.bn/DocumentDownloads/Akta%20Pendidikan%20Wajib/Education%20Act%20 Revised%20Edition%20 cap210.pdf
Brunei Darussalam Ministry of Education. (2015). Brunei Darussalam School Leadership Standards and Competency Framework. https://bdta.moe.gov.bn/web/?page_id=5249
Bulgaria National Agency for Vocational Education and Training. (2019). State Educational Standards. https://www. navet. government.bg/eng/ser
Burkhauser, S. (2017). How much do school principals matter when it comes to teacher working conditions?.
Educational Evaluation and Policy Analysis, 39(1), 126–145.
Burns, T. and Köster, F. (2016). Governing Education in a Complex World. Centre for Educational Research and Innovation, OECD. https://doi.org/10.1787/9789264255364-en
Bush, T. (2008). Leadership and Management Development in Education. SAGE.
Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: Comparing English and South

African approaches. Compare, 41(6), 785–800.
Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. Management in Education, 32(2), 66–71.
Bush, T. (2020). Theories of Educational Leadership and Management. SAGE.
Bush, T. (2021). Assessing successful school leadership: What do we know?. Educational Management Administration and Leadership, 49(5), 687–689. https://doi.org/10.1177/17411432211034675
Bush, T. (2024). School leadership and student outcomes: What do we know?. Educational Management Administration and Leadership, 52(1), 3–5.
Bush, T., Fadare, M., Chirimambowa, T., Enukorah, E., Musa, D., Nur, H., Nyawo, T., and Shipota, M. (2021). Instructional leadership in sub-Saharan Africa: Policy and practice. International Journal of Educational Management, 36(1), 14–31.
Bush, T., Kirezi, J. C., Ashford, R., and Glover, D. (2022). School leadership and gender in Africa: A systematic overview.
Research in Educational Administration and Leadership, 7(4), 680–712.
Campos-García, I. and Zúñiga-Vicente, J. Á. (2019). The female presence in different organisational positions and performance in secondary schools: Does a woman leader function as mediator?. PLoS ONE, 14(9), e0222411.
Carson, C. L. (2013). Instructional leadership in Missouri: A study of middle-level building principals and student achievement.
DPhil thesis, Saint Louis University.
Castro, A. M. F. de M., Bueno, J. M. H., and Peixoto, E. M. (2021). Socioemotional and cognitive skills: Its relation to school performance in elementary school. Paidéia (Ribeirão Preto), 31, e3137.
Charalampous, C., Papademetriou, C., Reppa, G., Athanasoula-Reppa, A., and Voulgari, A. (2021). The impact of
COVID-19 on the educational process: The role of the school principal. Journal of Education, 203(3), 566–573.
Cheng, Y. C., Ko, J., and Lee, T. T. H. (2016). School autonomy, leadership and learning: A reconceptualisation. International
Journal of Educational Management, 30(2), 177–196.
Chile Ministry of Education. (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar [Framework for good school leadership and management]. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
Chile Ministry of Education. (2023). Ley n° 21.040 crea el sistema de educación pública [Law no. 21.040 creates the public education system]. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237
Colomeischi, A. A., Duca, D. S., Bujor, L., Rusu, P. P., Grazzani, I., and Cavioni, V. (2022). Impact of a school mental health program on children's and adolescents' socio-emotional skills and psychosocial difficulties. Children, 9(11), 1661.
CONFEMEN. (2020). PASEC2019: Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone: Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire [PASEC2019: Quality of education systems in francophone sub-Saharan Africa: Performance and teaching-learning environment in primary education].
https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/08/Rapport-international-evaluation-PAS EC2019.pdf
COTAP Secretariat. (2015). T-standard: Professional Standards for Principals of Hong Kong. Committee on Professional Development of Teachers and Principals. https://www.cotap.hk/index.php/en/t-standard/t-standard-psp
Cotropia, C. A. (2019). Menstruation management in United States schools and implications for attendance, academic performance, and health. Women's Reproductive Health, 6(4), 289–305.
Cranston, N. (2013). School leaders leading: Professional responsibility not accountability as the key focus. Educational Management Administration and Leadership, 41(2), 129–142.
Croatia Government. (2020). Law on education in primary and secondary schools. https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odg oju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli
Dare, P. S. and Saleem, A. (2022). Principal leadership role in response to the pandemic impact on school process. Frontiers in Psychology, 13, 943442.
Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S., Leung-Gagne, M., and Tozer, S. (2022). Developing effective principals: What kind of learning matters?. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/developing- effective-principals-report
Darmody, M. and Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. International Journal of Educational Management, 30(1), 115–128.
Day, C., Sammons, P., and Gorgen, K. (2020). Successful School Leadership. Education Development Trust. https://

www.edt. org/research-and-insights/successful-school-leadership-2020-publication
Day, C., Gu, Q., et Ylimaki, R. (2024). Educational research and the quality of successful school leadership. (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2024/5). UNESCO.
DeMatthews, D. E. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in U.S. schools. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 3(2), 107–122.
Denmark Government. (2021). Public schools act LBK no 1887 of 01/10/2021. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887
DePaoli, J. L., Atwell, M. N., and Bridgeland, J. (2017). Ready to Lead: A National Principal Survey on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools. Civic Enterprises and Hart Research Associates for CASEL. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579088.pdf
Doe, R., Ndinguri, E., and Phipps, S. T. (2015). Emotional intelligence: The link to success and failure of leadership. Academy of Educational Leadership Journal, 19(3), 105.
Doll, B., Nastasi, B. K., Cornell, L., and Song, S. Y. (2017). School-based mental health services: Definitions and models of effective practice. Journal of Applied School Psychology, 33(3), 179–194.
Donlevy, V., Meierkord, A., and Rajania, A. (2015). Study on the Diversity Within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background. European Commission. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/ default/files/2016-03/teacher-diversity_en.pdf
Dukpa, N., Orong, L., and Jongkhar, S. (2023). Comparison of academic results between fully autonomous and non-autonomous schools. Asian Journal of Education and Social Studies, 43(1), 32–40.
Elonga Mboyo, J. P. (2019). Reimagining Ubuntu in schools: A perspective from two primary school leaders in the Democratic Republic of Congo. Educational Management Administration and Leadership, 47(2), 206–223.
Eryilmaz, N. and Strietholt, R. (2024). Evidence from TIMSS on the relationship between school leadership support, teacher job satisfaction and student mathematics and science achievement. (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2024/5). UNESCO.
Estonia Ministry of Education and Research. (2020). The Estonian Lifelong Learning Strategy. https://planipolis.iiep.unesco. org/sites/default/files/ressources/estonia_lll-strategy-2020.pdf
European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). Inclusive School Leadership: A Practical Guide to Developing and Reviewing Policy Frameworks. https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Policy_ Framework.pdf
Evans-Brown, K. (2015). The link between leadership and reduced dropout rates. PhD thesis, Walden University. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/514
Eyal, O. and Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. Journal of Educational Administration, 49(3), 256–275.
Farinde-Wu, A., Butler, B. R., and Allen-Handy, A. (2020). Conceptualizing a Black female teacher pipeline: From recruitment to retention to retirement. Theory Into Practice, 59(4), 337–347.
Forfang, H. and Paulsen, J. M. (2024). Linking school leaders' core practices to organizational school climate and student achievements in Norwegian high-performing and low-performing rural schools. Educational Management Administration and Leadership, 52(1), 99–115.
Gallie, M. and Keevy, J. (2014). Standards Framework for Teachers and School leaders. The Commonwealth. https://edu.thecommonwealth.org/?p=5266
Gambia Ministry of Basic and Secondary Education. (2011). School Management Manual for Rectors of State Secondary Schools. https://education.govmu.org/Documents/educationsector/seceducation/Documents/School%20 Management%20Manual.pdf
Gates, S. M., Baird, M. D., Master, B. K., and Chavez-Herrerias, E. R. (2019). Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools. https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/Principal-Pipelines-A-Feasible-Affordable-and-Effective-Way-for-Districts-to-Improve-Schools.pdf
Gençer, M. S. and Samur, Y. (2016). Leadership styles and technology: Leadership competency level of educational leaders.
Procedia – Social and Behavioral Sciences, 229, 226–233.
Georgia Government. (2010). 2005 Law on General Education (as amended in 2010). https://matsne.gov.ge/en/document/ download/29248/56/en/pdf
Gershenson, S., Hart, C. M., Hyman, J., Lindsay, C. A., and Papageorge, N. W. (2022). The long-run impacts of same-race teachers. American Economic Journal: Economic Policy, 14(4), 300–342.
Gilbert, N., Gran, J., Lewis, A., and Teodorescu, D. (2022). The Shoulder Tap: Educators of Color on the Leadership Representation Gap and What we Can Do About it. https://www.newleaders.org/policy/theshouldertap
Global School Leaders. (2020). Evidence Review Report: A Review of Empirical Research on School Leadership in the

Global South. https://www.globalschoolleaders.org/evidence-review
Global School Leaders. (2023). Promoting Understanding of Leadership in Schools: PULS Survey Report 2023. https://www.globalschoolleaders.org/puls-survey
Global School Leaders. (2024). Evidence Review 2024: A Review of Research on Gender in School Leadership. https://www.globalschoolleaders.org/evidence-review
Goldhaber, D., Holden, K., and Chen, B. (2019). Do More Effective Teachers Become More Effective Principals. https://caldercenter.org/sites/default/files/CALDER%20WP%20215-0119-1.pdf
Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, María del Pilar, and González-Falcón, I. (2023). ¿Liderazgo inclusivo? La mirada de las familias hacia las prácticas de los directores escolares [Inclusive leadership? The view of families towards the practices of school principals]. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17(2), 37–54.
Gravelle, F., Lamarche, M.-H. M., Monette, J., Gagnon, C., Montreuil, F., and Demers, L.-P. L. (2022). Gestion et leadership pédagonumérique: Stratégies de gestion pour favoriser l'implantation du numérique dans les établissements d'enseignement au Québec [Pedagogy and digital leadership: Management strategies to promote the implementation of digital technology in educational institutions in Quebec]. Médiations et Médiatisations, 12, 98–113.
Green, R. L. (2020). Leading change in underperforming schools. National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 38(4).
Grissom, J. A., Blissett, R. S., and Mitani, H. (2018). Evaluating school principals: Supervisor ratings of principal practice and principal job performance. Educational Evaluation and Policy Analysis, 40(3), 446–472.
Grissom, J. A., Egalite, A. J., and Lindsay, C. A. (2021). How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research. Wallace Foundation. https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/How- Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf
Grissom, J. A., Loeb, S., and Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. Educational Researcher, 42(8), 433–444.
Grissom, J. A., Woo, D. S., and Bartanen, B. (2020). Ready to lead on day one: Predicting novice principal effectiveness with information available at time of hire. Annenberg Institute, Brown University. (EdWorkingPaper 20-276.) https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai20-276.pdf
Gu, Q., Sammons, P., and Chen, J. (2018). How principals of successful schools enact education policy: Perceptions and accounts from senior and middle leaders. Leadership and Policy in Schools, 17(3), 373–390. https://doi.org/10.108 0/15700763.2018.1496344
Guilbert, N., Alban Conto, C., Devignes, F., and D. Barón, J. (2024). When she leads: How female principals guide and impact sub-Saharan Africa's classrooms. World Bank Blogs. https://blogs.worldbank.org/en/africacan/when-she-leads- how-female-principals-guide-and-impact-sub-saharan-africas-classrooms
Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M., and Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. Educational Management Administration and Leadership, 46(1), 25–48.
Gümüş, S., Şükrü Bellibaş, M., Şen, S., and Hallinger, P. (2024). finding the missing link: Do principal qualifications make a difference in student achievement?. Educational Management Administration and Leadership, 52(1), 28–51.
Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. Leadership and Policy in Schools, 4(3), 221–239.
Hallinger, P., Gümüş, S., and Bellibaş, M. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. Scientometrics, 122, 1629–1650.
Hallinger, P. and Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. Review of Educational Research, 89(3), 335–369.
Hanushek, E. A., Link, S., and Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. Journal of Development Economics, 104, 212–232.
Hanushek, E. A., Morgan, A. J., Rivkin, S. G., Schiman, J. C., Shakeel, A., and Sartain, L. (2024). The lasting impacts of middle school principals. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 32642.) https://hanushek.stanford.edu/ sites/default/files/w32642.pdf
Hatzenbuehler, M. L., Schwab-Reese, L., Ranapurwala, S. I., Hertz, M. F., and Ramirez, M. R. (2015). Associations between antibullying policies and bullying in 25 states. JAMA Pediatrics, 169(10).
Huber, S. G. (2010). Preparing school leaders – International approaches in leadership development. In S. Huber (Ed.), School Leadership: International Perspectives (pp. 225–251). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3501-1_12
Hungary Government. (2011). Legea educației naționale nr. 1 din 5 ianuarie 2011 [The national education law no. 1 of January 5, 2011]. https://njt.hu/jogszabaly/2023-52-00-00.7#SZ171@BE57@PO20

Inclusion International. (2024). Lead to Include: Educational Leadership for Inclusive Education. (Background paper for the
Global Education Monitoring Report 2024/5). UNESCO.
Ispa-Landa, S. and Thomas, S. (2019). Race, gender, and emotion work among school principals. Gender and Society, 33(3), 387–409.Jabbar, H. (2018). Recruiting 'talent': School choice and teacher hiring in New Orleans. Educational Administration Quarterly, 54(1), 115–151.
Jackson, C. K. (2023). When Does School Autonomy Improve Student Outcomes?. Annenberg Institute, Brown University. (EdWorkingPaper 23-808.) https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai23-808.pdf
Jamaica Ministry of Education. (2010). Health and Family Life Education Policy. https://healtheducationresources. unesco. org/sites/default/files/resources/iiep_hfledraftpolicy.pdf
Japan Government. (2020)教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律（令和四年法律第四十号 [Act amending the special act on educational public servants and the educational personnel certification act (Act no. 40 of 2022)]. https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=324AC0000000001_20230401_
504AC0000000040
Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2020). 公立の小学校等の校長及 び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針 [Guidelines for the formulation of indicators for improving the qualifications of principals and teachers of public schools]. https://www.mext.go.jp/content/20220901-mxt_kyoikujinzai01-000023812_1.pdf
Jerrim, J. and Sims, S. (2022). School accountability and teacher stress: International evidence from the OECD TALIS study.
Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 34, 5–32.
Kalabo, O. M. (2017). Situating school leadership in African discourses: Reflections from Zambia. International Journal of Science and Research, 6(11), 2037–2043.
Karakose, T., Tülübaş, T., and Papadakis, S. (2023). The scientific evolution of social justice leadership in education: Structural and longitudinal analysis of the existing knowledge base, 2003–2022. Frontiers in Education, 8.
Kasa, R. and Mhamed, A. A. S. (2023). Controlled autonomy: Experiences of principals under two school funding regimes in Kazakhstan. International Journal of Educational Development, 103, 102875.
Kazakhstan Ministry of Education and Science. (2009). Педагог лауазымдарының үлгілік біліктілік
сипаттамаларын бекіту туралы [On approval of standard qualification characteristics of positions of teaching staff and persons equated to them]. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V090005750_
Keane, T., Boden, M., Chalmers, C., and Williams, M. (2020). Effective principal leadership influencing technology innovation in the classroom. Education and Information Technologies, 25(6), 5321–5338.
Kenya Government. (2015). The Teachers Service Commission Code of Regulations for Teachers. http://kenyalaw. org/kl/ fileadmin/pdfdownloads/LegalNotices/196-Teachers_Service_Commission_Regulations 2015.pdf
Kenya Ministry of Education. (2023). KePTS competency indicators for instructional leaders. https://cbcresources. co.ke/ kepts-competency-indicators-for-instructional-leaders
Kenya Teachers Service Commission. (2015). Code of Conduct and Ethics for Teachers. https://www.tsc.go.ke/index. php/ downloads-b/file/30-code-of-conduct-and-ethics-for-teachers-2015
Kiribati Government. (2013). Act no. 12 of 2013: An act to provide for and regulate primary and secondary education in Kiribati. https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/98634/117447/F-2062926296/KIR98634.pdf
Koehn, E. (2023). Victorian students top the country in attendance, but gap widens for disadvantaged. The Age. https://www.theage.com.au/national/victoria/victorian-students-top-the-country-in-attendance-but-gap-widens-for-disadvantaged-20231215-p5erqx.html
Kola, L., Kohrt, B. A., Hanlon, C., Naslund, J. A., Sikander, S., Balaji, M., Benjet, C., Cheung, E. Y. L., Eaton, J., and Gonsalves, P. (2021). COVID-19 mental health impact and responses in low-income and middle-income countries: Reimagining global mental health. The Lancet Psychiatry, 8(6), 535–550.
Lauterbach, S., Crawfurd, L., Kirezi, J., Nsabimana, A., and Peeraer, J. (2024). Improving school leadership in Rwanda. Center for Global Development. (Working Paper 691.) https://www.cgdev.org/sites/default/files/improving-school- leadership-rwanda.pdf
Lavretsky, H. (2014). Resilience and Aging: Research and Practice. JHU Press.
Leaver, C., Lemos, R., and Scur, D. (2019). Measuring and Explaining Management in Schools: New Approaches Using Public Data.
Centre for Economic Performance. (Discussion Paper 1656.) https://cep.lse.ac.uk/_new/publications/abstract. asp?index=6493
Lee, M. (2016). The changing nature of school principals' work: Lessons and future directions for school leadership research. International Studies in Educational Administration, 44(3), 129–135.
Lee, S. W. and Mao, X. (2023). Recruitment and selection of principals: A systematic review. Educational

Management Administration and Leadership, 51(1), 6–29.
Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. International Journal of Leadership in Education, 4(3), 217–235.
Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., and Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership & Management, 28(1), 27–42.
Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited.
School Leadership and Management, 40(1), 5–22.
Leithwood, K., and Levin, B. (2010). Understanding how leadership influences student learning. In P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (Eds.), International Encyclopedia of Education (Third Edition), (pp. 45–50). Elsevier.
Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., and Wahlstrom, K. (2004). Review of Research: How Leadership Influences Student Learning. Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota. https://conservancy.umn.edu/handle/11299/2035
Leithwood, K., Steinbach, R., and Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. Educational Administration Quarterly, 38(1), 94–119.
Lesotho Government. (2010). Education Act. https://lesotholii.org/akn/ls/act/2010/3/eng@2010-03-15/source
Li, Y., and Karanxha, Z. (2024). Literature review of transformational school leadership: Models and effects on student achievement (2006–2019). Educational Management Administration and Leadership, 52(1), 52–74.
Liebowitz, D. D. and Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. Review of Educational Research, 89(5), 785–827.
limon, İ. (2022). Relationship between empowering leadership and teachers' job performance: organizational commitment as mediator. Kuramsal Eğitimbilim (Journal of Theoretical Educational Science), 15(1), 16–41. https://doi.org/10.30831/akukeg.945201
Longmuir, F. (2023). Leading in lockdown: Community, communication and compassion in response to the COVID-19 crisis.
Educational Management Administration and Leadership, 51(5), 1014–1030.
Lopes, J. L. and Oliveira, C. R. (2021). Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. Education Sciences, 11(4), 169.
Lopez, A., Peeraer, J., and Kirezi, J. C. (2024). School Leadership Competences in sub-Saharan Africa. (Background paper for the
Global Education Monitoring Report 2024/5). UNESCO.
Malaysia Ministry of Education. (2013). Malaysia Education Blueprint 2013-2025: Preschool to Post-Secondary Education. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/malaysia_blueprint.pdf
Malaysia Ministry of Education. (2020). Kompetensi Pemimpin Sekolah (KOMPAS) 2.0 [Competency standards for school leaders (KOMPAS) 2.0]. https://iab.moe.edu.my/bahanportal/penerbitan/FULL%20SET%20 KOMPAS%202.0.pdf
Marzano, R. J., Waters, T., and McNulty, B. A. (2005). School Leadership that Works: From Research to Results. ASCD. https://ascd.org/books/school-leadership-that-works?variant=105125
Mincu, M. (2024). School and Middle Leadership Tasks, Skills and Standards in Low School Autonomy Systems: What is the Impact of System Governance and School Community? (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2024/5). UNESCO.
Mincu, M., Colman, A., Day, C., and Gu, Q. (2024). Lessons from two decades of research about successful school leadership in England: A humanistic approach. Education Sciences, 14(2), 187.
Moller, J. (2007). School Leadership and Accountability: Moving Beyond Standardization of Practice. 20th Annual World International Congress for School Effectiveness and Improvement, Portorož, Slovenia. https://www.fm-kp.si/ en/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/001-008.pdf
Murakami, E., Hernandez, F., Valle, F., and Almager, I. (2018). Latina/o school administrators and the intersectionality of professional identity and race. Sage Open, 8(2).
Mutongoza, B. H., Olawale, B. E., and Mzilikazi, B. (2021). Chronicling school principals' experiences on school management in the context of COVID-19 stringency. Research in Social Sciences and Technology, 6(3), 146–162.
Namibia Ministry of Education. (2006). National Professional Standards for Teachers in Namibia. https://pdf4pro.com/cdn/ table-of-contents-mca-namibia-1077c.pdf
Namibia Ministry of Education. (2016). National Standards and Performance Indicators for Schools in Namibia. https://erastusshikalepo.files.wordpress.com/2016/07/national-standard-performance-indicator-nspisn.pdf
Namibia Ministry of Education, Arts and Culture, and UNICEF. (2018). Namibia's national safe schools framework. https://www.unicef.org/namibia/reports/namibias-national-safe-schools-framework

NASSP. (2023). Join the 2023 NASSP campaign, 'Be well: Centering mental health in schools'. National Association of Secondary School Principals. http://p2a.co/sTV8NNg
National Honor Society. (2021). Student leadership network on mental health and wellbeing. NHS. https://www.nationalhonorsociety.org/student-leadership-network/
National Policy Board for Educational Administration. (2015). Professional Standards for Educational Leaders. https://www. npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf
Nauru Government. (2011). Education Act no. 6 of 2011. http://ronlaw.gov.nr/nauru_lpms/files/ acts/1df28ffed5d39d32bf989111669ec266.pdf
Navaridas-Nalda, F., Clavel-San Emeterio, M., Fernández-Ortiz, R., and Arias-Oliva, M. (2020). The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of schools. Computers in Human Behavior, 112, 106481. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106481
Neeleman, M. B. M. (2019). School Autonomy in Pactice: School Intervention Decision-making by Dutch Secondary School Leaders. PhD thesis, Maastricht University. https://doi.org/10.26481/dis.20190628mn
Nepal Government. (2010). Education Act, 2028 (1971). http://elibrary.moest.gov.np/handle/123456789/22
Nepal Government. (2018). Act Relating to Compulsory and Free Education. https://natlex.ilo.org/dyn/natlex2/natlex2/files/ download/112157/NPL112157%20Eng.pdf
New Zealand Government. (2023). Education and Training Act 2020. https://www.legislation.govt.nz/act/public/2020/0038/latest/LMS170676.html
New Zealand Ministry of Education. (2008). Kiwi Leadership for Principals: Principals as Educational Leaders. https://www.educationalleaders.govt.nz/Leadership-development/Key-leadership-documents/ Kiwi-leadership-for-principals
Nielsen, B. l., laursen, H. D., Reol, l. A., Jensen, H., Kozina, A., vidmar, M., Rasmusson, M., Marušić, I., Denk, A.,
and Roczen, N. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: A literature review with a particular focus on the school staff. European Journal of Teacher Education, 42(3), 410–428.
North Macedonia Government. (2007). Закон за основното образование [Law on primary education]. https://mon.gov.mk/stored/document/Zakon%20za%20osnovnoto%20obrazovanie%20-%20nov.pdf
Nunavut Government. (2021). Consolidation of Education Act. https://www.gov.nu.ca/sites/default/files/conssnu2008c15. pdf
O'Brien, C. (2023). School principals say rising administration burden is affecting teaching and learning for students. The Irish Times. https://www.irishtimes.com/ireland/education/2023/10/12/school-principals-say-rising-administration-burden-is-affecting-teaching-and-learning-for-students
OECD. (2020a). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en
OECD. (2020b). TALIS 2018 Results (Volume II): Annex C: Chapter 5 tables: Empowering teachers and school leaders. https://doi.org/10.1787/888934084342
OECD. (2023a). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en OECD. (2023b). PISA 2022 Results (Volume II): Annex B1: Chapter 6 tables. https://stat.link/qa7j9x
Okilwa, N. S. A. and Barnett, B. G. (2021). Strategies and practices of leading schools during the current COVID-19 crisis.
International Studies in Educational Administration, 49(3), 61–81.
Okilwa, N. S. A. and Barnett, B. G. (2023). What school principals do is crucial to students' emotional wellbeing. 360. https://360info.org/what-school-principals-do-is-crucial-to-students-emotional-wellbeing
Oman Ministry of Education. (2017). ليلد لمع ةرادإلا ةيسردلما [School administration work guide]. https://home.moe.gov.om/file/ggg/dlelamladartmadrsia.pdf
Ontario Government. (2023). Education Act, R.S.O. 1990, c. E.2. https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02
Özdemir, N., Gümüş, S., Kılınç, A. Ç., and Bellibaş, M. Ş. (2022). A systematic review of research on the relationship
between school leadership and student achievement: An updated framework and future direction. Educational Management Administration and Leadership, 52(5), 1020–1046.
Palau Ministry of Education. (2019). School Handbook. https://pacificdata.org/data/dataset/4dbf9a5a-f785-4eff-a231-25 56676d0acc/resource/1891558f-1c8d-4f63-900c-1eae8338c674/download/school-handbook.pdf
Perryman, J. and Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. British Journal of Educational Studies, 68(1), 3–23.
Pietsch, M., Aydin, B., and Gümüş, S. (2023). Putting the instructional leadership–student achievement relation in context: A meta-analytical big data study across cultures and time. Educational Evaluation and Policy Analysis.

Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. European Journal of Education, 55(2), 154–168. Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. (2008). Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice. OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/9789264044715-en
Portugal Government. (2018). Decree-law no 54/2018, July 6. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018_en_version_0.pdf
Ramos, R. P., Bersamin, A. K. K., Prudente, M. S., and Aguja, S. E. (2021). Creating a school leadership competency framework: Setting the standards for exemplary performance. Journal of Advanced Management Science, 9(3), 76–82.
Reed, D. E. and Reedman, A. E. (2020). Reactivity and adaptability: Applying gender and age assessment to the leader resilience profile. Frontiers in Education, 5.
Robinson, V., Lloyd, C., and Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. Education Administration Quarterly, 44(5), 635–674.
Rwanda Education Board. (2020). Professional Standards for Effective School Leadership in Rwanda. https://www.reb.gov.rw/ index.php?eID=dumpFile&t=f&f=62481&token=3ca301347666ebb9912698e8074764fbee4bc277
Saint Lucia Government. (1999). Education Act no. 41. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ saint_lucia_education_act_1999.pdf
Saint Vincent and the Grenadines Government. (2005). Education Bill of 2005. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/ default/files/ressources/saint_vincent_and_the_grenadines_education_act_2005-1.pdf
Saldiraner, M. and Gizir, S. (2021). School bullying from the perspectives of middle school principals. International Journal of Progressive Education, 17(1), 294–313.
Sayed, Y., Sharma, G., and Desai, A. (2024). Supporting Equitable Teaching and Teachers: The Role of Middle Tier Leadership in India and South Africa. (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2024/5). UNESCO.
SEAMEO INNOTECH. (2014). Competency Framework for Southeast Asian School Heads. https://www.seameo-innotech.org/ wp-content/uploads/2015/02/Competency-Framework-for-Southeast-Asian-School-Heads-2014.pdf
Sebastian, J., and Moon, J.-M. (2017). Gender differences in participatory leadership: An examination of principals' time spent working with others. International Journal of Education Policy and Leadership, 12(8).
Sepuru, M. G. and Mohlakwana, M. A. (2020). The perspectives of beginner principals on their new roles in school leadership and management: A South African case study. South African Journal of Education, 40(2), 1–11.
Setlhodi, I. I. (2020). Collaboration practices between the two tiers of school leadership in eradicating underperformance.
South African Journal of Education, 40(3).
Shiller, J. T. (2020). Honoring the treaty: School leaders' embrace of indigenous concepts to practice culturally sustaining leadership in Aotearoa. Journal of School Leadership, 30(6), 588–603.
Sierra Leone Government. (2023). The Basic and Senior Secondary Education Act. https://sierralii.gov.sl/akn/sl/act/2023/23/ eng@2023-06-19
Sierra Leone Teaching Service Commission. (2017). Professional Standards for Teachers and School Leaders in Sierra Leone. https://tsc.gov.sl/wp-content/uploads/2020/10/Teachers-and-Sch-Leaders-in-SL_Press-ready-A4-10-Nov-2 017-345pm-Final.pdf
Sierra Leone Teaching Service Commission. (2020). National Teacher Policy for Sierra Leone. https://tsc.gov.sl/wp-content/ uploads/2020/10/Teacher-Management-Policy-for-Sierra-Leone.pdf
Sikes, B., Damani K., and Thomas M. (2021). GEARR-ing Up for Success After School: Endline Report. PEAS. Jigsaw Consult. https://girlseducationchallenge.org/media/udxnpqje/gearr-gect-endline-evaluation.pdf
South Africa Department of Basic Education. (2015). Policy on the South African Standard for Principalship. https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Principals/POLICY%20ON%20THE%20SASP.pdf?ver=2018-06-08-094806-820
South Sudan Ministry of General Education and Instruction. (2017). The National General Education Policy 2017–2027. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/south_sudan_the_national_general_education_policy_2017_2027_eng.pdf
Spain Government. (2006). Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación [Organic law 2/2006, of May 3, on education]. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con
SRVO. (2021). Beroepsstandaard Schoolleiders VO [National standards for school leadership in secondary education].
Schoolleidersregister Voortgezet Onderwijs/Dutch Registry of School Leaders in Secondary Education. https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/professionalisering-schoolleiders/praktijk-ondersteuning
Susanti, D., Anand, G., Arifin, F. A., and Pratama, P. (2023). Leveraging School Principals to Address Learning Loss in

Indonesia Through Group and Individual Targeting. (Working paper 1392). Asian Development Bank Institute. (Working Paper 1392.) https://www.adb.org/sites/default/files/publication/886786/adbi-wp1392.pdf
Swaziland Ministry of Education. (2018). Swaziland National Curriculum Framework for General Education. https:// www.gov. sz/images/Educationdocuments/Curriculum-Framework.pdf
Tamadoni, A., Hosseingholizadeh, R., and Bellibaş, M. Ş. (2021). A systematic review of key contextual challenges facing school principals: Research-informed coping solutions. Educational Management Administration and Leadership, 52(1), 116–150.
Taole, M. J. (2022). Challenges encountered by teaching principals in rural multigrade primary schools: A South African Perspective. International Journal of Whole Schooling, 18(2), 1–27.
Teig, N., veletić, J., Ye, W., Price, H., and Moore, R. (2024). Navigating Resilient Schools: Examining Principals' Characteristics and Leadership Practices in Eleven Countries (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2024/5]. UNESCO.
Thailand Government. (2003). Teachers and Educational Personnel Council Act B.E. 2546. https://natlex.ilo.org/dyn/ natlex2/r/ natlex/fe/details?p3_isn=66898
Thailand Office of the National Education Commission. (1999). National Education Act of B.E. 2542. https://asean. org/ wp-content/uploads/2016/08/Thailand184.pdf
The Education Commission. (2023). Leadership for Foundational Learning in Africa: Evidence and Considerations for the Future. The Education Commission. https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/04/ Africa-foundational-learning.pdf
Timothy, S. and Agbenyega, J. S. (2018). Inclusive school leaders' perceptions on the implementation of individual education plans. International Journal of Whole Schooling, 14(1), 1–30.
Tokgoz, M. and Bumen, N. T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study.
Issues in Educational Research, 31(4), 1270–1292.
Tonga Ministry of Education and Training. (2012). Improving Tongan School Leadership: A Guide. https://repository. usp.ac.fj/ id/eprint/5388/1/School_Improvement_Guide_2012.pdf
Tran, H.-N., Nguyen, C. D., Nguyen, G.-V., Ho, T.-N., Bui, Q.-T. T., and Hoang, N.-H. (2020). Workplace conditions created by principals for their teachers' professional development in Vietnam. International Journal of Leadership in Education, 25(2), 238–257.
Travlos, J. (2020). A Phenomenological Study of Chicago's Independent School Principals. DEd. thesis, DePaul University. https://via.library.depaul.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1189&context=soe_etd
Türkiye Ministry of National Education (2013). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği [Secondary education institutions regulation]. https://mevzuat.sitesi.web.tr/ortaogretim-kurumlari-yonetmeligi
Uganda Government. (2008). Education Act 13: Pre-primary, Primary and Post-primary. https://www.esc.go.ug/wp-content/ uploads/2018/04/Education-Act-2008.pdf
Uganda Ministry of Education and Sports. (2020). Circular Letter no 1 of 2020: Performance Management Guidelines for Tertiary Institutions and Schools. https://www.education.go.ug/wp-content/uploads/2020/04/ Performance- Management-Guidelines-May-2020.pdf
Ukraine Government. (2022). Complete General Secondary Education Act. https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/463-20#Text
UNESCO. (2017). Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education: Meeting our Commitments. UNESCO. UNESCO. (2018). Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership,
and Monitoring and Evaluation Policies. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951
UNESCO. (2019). Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, not Walls.
UNESCO.
UNESCO. (2023a). Concept Note for the 2024/5 Global Education Monitoring Report on Leadership and Education. UNESCO. https://doi.org/10.54676/SUOE3951
UNESCO. (2023b). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms. UNESCO.
UNICEF Innocenti and Lao PDR Ministry of Education and Sports. (2020). School Principals in Highly Effective Schools: Who Are They and Which Good Practices Do They Adopt? https://www.unicef.org/innocenti/media/3181/ file/ UNICEF-DMS-Lao-Policy-Brief-2-EN.pdf
United Republic of Tanzania Government. (1978). The National Education Act 1978. https://www.parliament.go.tz/ polis/ uploads/bills/acts/1566371476-The%20National%20Education%20Act,%201978.pdf
Vassallo, B. (2024). The role of the school leader in the inclusion of migrant families and students. Educational

Management Administration and Leadership, 52(1), 171–188.
Victoria Department of Education and Training. (2023). School Attendance Guidelines. https://www2.education.vic.gov.au/ pal/attendance/guidance
Viet Nam Ministry of Education and Training. (2020). thông tư ban hành điều lệ trường tiểu học [Circular promulgating primary school regulations]. https://lawnet.vn/vb/Thong-tu-28-2020-TT-BGDDT-ve-Dieu-le-Truong-tieu-hoc- 44F21.html
VVOB. (2022). School Leadership in Africa: A Review of Empirical Research. https://rwanda.vvob.org/sites/rwanda/files/ acsl_working_paper_v0.0_20220327.pdf
Walker, A. R. (2021). Jamaican Secondary School Principals' Work and Occupational Well-being. DPhil thesis, University of Western Ontario. https://ir.lib.uwo.ca/etd/7877
Wallonia-Brussels Federation Ministry of the French Community. (2023). Décret relatif au soutien, au développement des compétences professionnelles et à l'évaluation des personnels de l'enseignement du 20 juillet 2023 [Decree on support, professional skills development, and evaluation of education staff dated July 20, 2023]. https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-20-juillet-2023_n2023045211.html
Wells, A. S., Fox, L., and Cordova-Cobo, D. (2016). How racially diverse schools and classrooms can benefit all students.
The Education Digest, 82(1), 17.
WHO and UNESCO. (2021). Making Every School a Health-promoting School: Country Case Studies. https://iris.who.int/ bitstream/handle/10665/341909/9789240025431-eng.pdf
York, K. R. (2022). Leadership Practices in Urban High Schools that Decrease Dropout Rates. DEd. thesis, Louisiana Tech University. https://digitalcommons.latech.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1988&context=dissertations
Yukon Education. (2011). An Educational Leadership Framework for Yukon Principals and Vice-principals: Success for Each Learner. https://www.ayscbc.org/files/26/Useful-Links/228/leadershipframeworkprincipalsandviceprincipals. pdf
Zainal, M. A. and Mohd Matore, M. E. E. (2021). The influence of teachers' self-efficacy and school leaders' transformational leadership practices on teachers' innovative behaviour. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(12), 6423.
Zambia Government. (2011). Education Act no. 23 of 2011. https://www.parliament.gov.zm/sites/default/files/documents/ acts/Education%20Act%202011.pdf
Zambia Ministry of General Education. (2019). Standards of Practice for the Teaching Profession in Zambia. https://www. africateaching-authorities.org/upload/Standards-of-Practice-for-the-Teaching-Profession-in-Zambia-201 9-r1705418802.pdf
Zuccollo, J., Dias, J. C., Jiménez, E., and Braakmann, N. (2023). The Influence of Headteachers on their Schools. Education Policy Institute. https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2023/10/The-influence-of-headteachers-on-their-schools-1. pdf
Zuze, L. (2023). Why is it that school leadership positions are still predominantly hogged by men?. ADEA Blog. https://www. adeanet.org/en/blogs/why-it-school-leadership-positions-are-still-predominantly-hogged-men

الفصل 3

Abu Dhabi Education Council. (2014). Private Schools Policy and Guidance Manual 2014-2015. https://storage.googleapis. com/wzukusers/user-32902111/documents/3c7657791fcb451d8a9c30e2db12bb5b/Private%20Schools%20 Policy%20and%20Guidance%20Manual.pdf
ACER. (2018). Principal Performance Improvement Tool. Australian Council for Educational Research. https://www.education. gov.au/system/files/documents/document-file/2020-12/principals-institute-australia.pdf
Adelman, M. and Lemos, R. (2021). Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean. World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/en/664871619676586259/ pdf/Managing-for-Learning-Measuring-and-Strengthening-Education-Management-in-Latin-America-and-the
-Caribbean.pdf
Adli, F. (2023). A comparative study of the policies of school principal appointment in Switzerland, Finland, Singapore, and South Korea: Lessons for Iran. Iranian Journal of Comparative Education, 6(3), 2564–2580.
Ahmed, J. (2023). Nearly half of school leaders needed professional help with mental health. The Independent. https:// www.independent.co.uk/news/uk/home-news/school-leaders-mental-health-ruth-perry-b2464087.html
Akhtari, M., Moreira, D., and Trucco, L. (2022). Political turnover, bureaucratic turnover and the quality of public services.

American Economic Review, 112(2), 442–493.
Alban Conto, C., Guilbert, N., and Devignes, F. (2023). The Role of Women School Principals in Improving Learning in French-speaking Africa. UNESCO International Institute for Educational Planning. https://www.iiep.unesco.org/en/publication/role-women-school-principals-improving-learning-french-speaking-africa
Álvarez, C. (2020). School principals' preparation in Spain and in the USA: Alignments between higher education and supranational recommendations. Revista Española de Educación Comparada, 37, 299–321.
Anand, G., Atluri, A., Crawfurd, L., Pugatch, T., and Sheth, K. (2023a). Improving school management in low and middle income countries: A systematic review. Economics of Education Review, 97.
Anderson, E., Winn, K. M., Young, M. D., Groth, C., Korach, S., Pounder, D., and Rorrer, A. K. (2018). Examining university leadership preparation: An analysis of program attributes and practices. Journal of Research on Leadership Education, 13(4), 375–397.
Andriani, D. E. (2021). Benefits of new principal preparation program in Indonesia. KnE Social Sciences, 700–713.
Arar, K. (2018). Policy and praxis of principals' appointment: The case of Palestinian-Arab minority education in Israel.
International Journal of Educational Development, 62, 226–233.
Arar, K. and Abu Asbah, K. (2013). Not just location: Attitudes and functioning of Arab local education administrators in Israel. International Journal of Educational Management, 27(1), 54–73.
Aravena, F. (2020). Selection processes for school principals in Latin America: Brazil, Chile, Colombia and Peru. Education Policy Analysis Archives, 28, 171–171.
Aravena, F. (2022). Principal succession in schools: A literature review (2003–2019). Educational Management Administration and Leadership, 50(3), 354–370.
Aravena, F. and Felipe, Á. (2021). 'Always ready and always well': Exploring stress on school principals in Chile. International Journal of Educational Development, 84.
Arnold, B., Rahimi, M., and Riley, P. (2021). Offensive behaviours against school leaders: Prevalence, perpetrators and mediators in Australian government schools. Educational Management Administration and Leadership, 52(2), 378–394.
Arroyo, D. and Bush, T. (2021). Women's leadership in education: A perspective from Chilean school leaders. Management in Education, 37(2), 63–73.
Athanasopoulou, A. and Dopson, S. (2018). A systematic review of executive coaching outcomes: Is it the journey or the destination that matters the most?. The Leadership Quarterly, 29(1), 70–88.
Bauer, S. C., Silver, L., and Schwartzer, J. (2019). The impact of isolation on new principals' persistence: Evidence from a southern US state. Educational Management Administration and Leadership, 47(3), 383–399.
Bergmann, J., Alban Conto, C., and Brossard, M. (2022). Increasing Women's Representation in School Leadership. UNICEF and UNESCO International Institute for Educational Planning. https://www.unicef.org/innocenti/reports/increasi ng-womens-representation-school-leadership
Borcan, O. and Merewood, J. (2022). Positive Disruption? Meritocratic Principal Selection and Student Achievement. University of East Anglia. (School of Economics Working Paper 2022–11.) https://ueaeco.github.io/working-papers/papers/ ueaeco/UEA-ECO-2022-11.pdf
Brauckmann, S., Pashiardis, P., and Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. Professional Development in Education, 49(1), 4–15.
Brazil Federal Ministry of Education. (2023). Guia para os Entes Federados [Guide for federated entities]. https://www.gov. br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-intergovern amental-fundeb/guia-para-registro-das-condicionalidades-vaar-2023-2024-v1.pdf
Brinig, M. F. and Garnett, N. S. (2014). Lost Classroom, Lost Community: Catholic Schools' Importance in Urban America.
University of Chicago Press.
Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Conde, M. J. R., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., and Sánchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from four European countries. Policy Futures in Education, 20(5).
Brunold, A., Cunningham, P., Garcia, T., and Margevica-Grinberga, I. (2017). Guidelines for Citizenship Education in Teacher Education: The Inclusion of Minorities in the Education Workforce. European Commission.
Bryk, A. S., Lee, V. E., and Holland, P. B. (1993). Catholic Schools and the Common Good. Harvard University Press.
Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership. Educational Management Administration and Leadership, 43(4),
487–489.

Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. Management in Education, 32(2), 66–71.
Bush, T. and Glover, D. (2016). School leadership in West Africa: Findings from a systematic literature review. Africa Education Review, 13(3–4), 80–103.
Bush, T. and Glover, D. C. (2012). Leadership development and learner outcomes: Evidence from South Africa. Journal of Educational Leadership, Policy and Practice.
Cabrera, M. M. Y. (2022). Evolution of educational administration in Chile and professionalizing school administration in 2020. Revista Educación, 46(1), 1–22.
Campoli, A. and Darling-Hammond, L. (2022). Principal Learning Opportunities and School Outcomes: Evidence from California.
Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/principal-learning-opportunities-scho ol-outcomes-report
Campos-García, I. and Zúñiga-Vicente, J. Á. (2019). The female presence in different organisational positions and performance in secondary schools: Does a woman leader function as mediator?. PLoS ONE, 14(9)
Canada Government. (2024). School Principals. https://noc.esdc.gc.ca/CH/CHProfile?code=0422.1
Carvalho, J. M. S., Delgado, P., and Diogo, F. (2021). The impact of the management model on the principal's leadership: The Portuguese case. Revista Brasileira de Educação, 26.
Catholic Schools Office Diocese of Lismore. (2018). Accreditation to Work, Teach and Lead. https://lism.catholic.edu.au/ accreditation-brochure
Chen, J., Bellibaş, M. Ş., and Gümüş, S. (2023). Impact of school climate and resources on principal workload stress and job satisfaction: Multinational evidence from TALIS 2018 data. Journal of Educational Administration, 61(5), 476–494.
Chen, S., Qian, H., et Zheng, Y. (2024). School Leadership in China: Policy and Practice (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2024/5). UNESCO.
Cheng, L., Baidoo-Anu, D., and DeLuca, C. (2023). Examining school principals' conceptions of assessment and grading practices. Alberta Journal of Educational Research, 69(1), 41–65.
Chikoko, V., Naicker, I., and Mthiyane, S. E. (2011). Leadership development: School principals' portfolios as an instrument for change. Education as Change, 15(2), 317–329.
Chile Ministry of Education. (2024). Mineduc invita a postular al Plan de Formación de Directores 2024 [Mineduc invites you to apply for the Director Training Plan 2024]. https://www.mineduc.cl/mineduc-invita-a-postular-al- plan-de-formacion-de-directores-2024
Chile National Congress. (2011). Law 20501. https://www.bcn.cl/leychile
China Ministry of Education. (2013). 教育部关于进一步加强中小学校长 培训工作的意见 [Opinions of the Ministry of Education on further strengthening the training of primary and secondary school principals]. www.moe.gov.cn/ srcsite/A10/s7034/201309/t20130917_157965.html
Cieminski, A. B. (2018). Practices that support leadership succession and principal retention. ICPEL Education Leadership Review, 19(1).
Collie, R. J., Granziera, H., and Martin, A. J. (2020). School principals' workplace well-being: A multination examination of the role of their job resources and job demands. Journal of Educational Administration, 58(4), 417–433.
Colonnelli, E., Prem, M., and Teso, E. (2020). Patronage and selection in public sector organizations. American Economic Review, 110(10), 3071–3099.
Cosner, S. (2019). What makes a leadership preparation program exemplary?. Journal of Research on Leadership Education, 14(1), 98–115.
Cosner, S., Tozer, S., Zavitkovsky, P., and Whalen, S. P. (2015). Cultivating exemplary school leadership Preparation at a research intensive university. Journal of Research on Leadership Education, 10(1), 11–38.
Crawford, E. R. and Fuller, E. J. (2017). A dream attained or deferred? Examination of production and placement of Latino administrators. Urban Education, 52(10), 1167–1203.
Crawfurd, L., Pugatch, T., and Sheth, K. (2022). Impact of School Leadership Training on Management Practices and Student Learning in India. The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. https://www.povertyactionlab.org/evaluation/ impact-school-leadership-training-management-practices-and-student-learning-india
Dampson, D. G. (2019). Selection and appointment of basic school headteachers in Ghana: Looking back to move forward.
Education Quarterly Reviews, 2(1).
Darling-Hammond, L., Hyler, M., and Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., and Orr, M. T. (2007). Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. Stanford Educational Leadership Institute. Wallace Foundation. https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/Preparing-School-Leaders-Executi ve-Summary.pdf
Darling-Hammond, L., Levin, S., Wechsler, M. E., Tozer, S., and Leung-Gagné, M. (2023). Developing Effective Principals: How Policies Can Make a Difference. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/ developing-effective-principals-brief
Davids, N. (2023). South Africa: Desegregated teaching, democratic citizenship education and integrating of ethnic minority teachers. In M. Gutman., W. Jayusi, M. Beck, and Z. Bekerman (Eds.), To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture (pp. 381–394). Springer.
Davis, J. (2016). Improving University Principal Preparation Programs : Five Themes From the Field. The Wallace Foundation. https://doi.org/10.59656/EL-PP2361.001
Davis, B. W., Gooden, M. A., and Bowers, A. J. (2017). Pathways to the principalship: An event history analysis of the careers of teachers with principal certification. American Educational Research Journal, 54(2), 207–240.
Day, C., Sammons, P., and Gorgen, K. (2020). Successful School Leadership. Education Development Trust. https://www.edt. org/research-and-insights/successful-school-leadership-2020-publication
de Hoyos, R., Ganimian, J. A., and Holland, A. P. (2021). Teaching with the test: Experimental evidence on diagnostic feedback and capacity building for public schools in Argentina. World Bank Economic Review, 35(2), 499–520.
DeMatthews, D. E., Carrola, P., Reyes, P., and Knight, D. (2021). School leadership burnout and job-related stress: Recommendations for district administrators and principals. The Clearing House, 94(4), 159–167.
DeMatthews, D. E., Reyes, P., Carrola, P., Edwards, W., and James, L. (2023). Novice principal burnout: Exploring secondary trauma, working conditions, and coping strategies in an urban district. Leadership and Policy in Schools, 22(1), 181–199.
Department for Education. (2017). Recruiting a Headteacher: A guide to the Recruitment and Selection of Headteachers and Other Leadership Roles. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/645e0f532c06a3000cc05c0f/ Recruiting-a-headteacher-v2.pdf
Department for Education. (2024). Workload Reduction Toolkit: Improve Workload and Wellbeing for School Staff. https://improve-workload-and-wellbeing-for-school-staff.education.gov.uk/workload-reduction-toolkit/
Dexter, S., Moraguez, D., et Clement, D. (2022). Pedagogical gaps in the bridge from classroom to field for pre-service principal competence development. Journal of Educational Administration, 60(5), 473–492.
Dicke, T., Marsh, H., and Kidson, P. (2023). Principals' health suffers amid threats, violence, and chronic staff shortages. Australian Catholic University. https://www.acu.edu.au/about-acu/news/2023/march/principals-health- suffers-amid-threats-violence-and-chronic-staff-shortages
Dicke, T. and Marsh, H. W. (2024). The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey. Institute for Positive Psychology and Education. Australian Catholic University. https://static1.squarespace.com/ static/666032c06b6f9c6fdba32972/t/667521616f084f49cdbd2803/1718952305282/The+ACU+Australian+Principal+Occupational+Health%2C+Safety+and+Wellbeing+Survey+Final+Report+2023+Data.pdf
Domfeh-Boateng, J. (2022). Selection and faith/spiritual formation of Catholic public school lay principals in Ghana.
Journal of Global Catholicism, 6(2), 70–93. https://doi.org/10.32436/2475-6423.1099
Donaldson, M., Mavrogordato, M., Dougherty, S. M., Ghanem, R. A., and Youngs, P. (2021). Principal evaluation under the Elementary and Secondary Every Student Succeeds Act: A comprehensive policy review. Education Finance and Policy, 16(2), 347–361. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00332
Donlevy, V., Meierkord, A., and Rajania, A. (2015). Study on the Diversity Within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background. European Commission. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/ default/files/2016-03/teacher-diversity_en.pdf
Donoso-Diaz, S., Fernandez-Negrete, J. P., and Reyes-Araya, D. (2019). Directores de escuelas públicas chilenas seleccionados por alta dirección removidos de su cargo antes de finalizar su período de gestión: Lecciones para América Latina [Directors of Chilean public schools selected by high public management removed from office before the end of their term: Lessons for Latin America]. Education Policy Analysis Archives, 27(1).
Drake, T. A. (2022). Learning by doing: A daily life study of principal interns' leadership activities during the school year.
Journal of Research on Leadership Education, 17(1), 24–54.
ke, T. A. and Bastian, K. C. (2024). The geography of principal internships in North Carolina. AERA Open, 10(1), 1–18.
Dusabe, C. K. (2022). Effective school leadership: A path towards institutionalisation. In A. Mackay et al. (Eds.), Education
Reimagined: Leadership for a New Era. WISE. https://www.wise-qatar.org/education-disrupted-leadership- for-a-

new-era
Education Development Center. (2024). The Quality Measures Center. https://qualitymeasures.org/about-us
Education Development Trust. (2022). Women in education leadership. https://www.edt.org/research-and-insights/
women-in-education-leadership
Erčulj, J. (2007). Mentoring newly appointed head teachers in Slovenia: Experiences from the field. Educational Administration: Theory and Practice, 52, 569–592.
Eritrea Ministry of Education and Global Partnership for Education. (2019). Eritrea Education Sector Analysis 2017. https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2017-12-eritrea-education-sector-analysis.pdf
Espuny, M. T., Cunha, R. S., Cabral, I., and Alves, J. M. (2020). Giving voice to problems faced by school leaders in Portugal.
Formerly School Organisation, 40(4), 352–372.
Eswatini Daily News. (2024). Govt looking for 9 headteachers. Eswatini Daily News. https://swazidailynews.com/2024/01/08/govt-looking-for-9-headteachers
Ethiopia Ministry of Education. (2014). Gender Strategy for the Education and Training Sector. https://glcopmcgill.ca/
wp-content/uploads/2019/11/Gender-Strategy-for-the-Education-and-Training-Sector-Ethiopia-Ministry- of-Education.pdf
Ethiopia Ministry of Education. (2023). National Strategic Plan to Increase Female Representation in School Leadership in the General Education Sector.
ETUCE. (2012). School Leadership in Europe: Issues, challenges and opportunities. European Trade Union Committee for Education. https://www.csee-etuce.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf
European Commission. (2023). Ireland: Management Staff for early childhood and school education. Eurydice. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/ireland/management-staff-early-childhood-and-school-education
European Commission. (2024a). Slovenia: Management staff for early childhood and school education. Eurydice. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/slovenia/management-staff-early-childhood-and-school-education
European Commission. (2024b). Hungary: Management staff for early childhood and school education. Eurydice. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/management-staff-early-childhood-and-school-education-0
Faizuddin, A., Azizan, N. A., Othman, A., and Ismail, S. N. (2022). Continuous professional development programmes for school principals in the 21st century: Lessons learned from educational leadership practices. Frontiers in Education, 7.
Forssten Seiser, A., and Söderström, Å. (2022). The impact of the Swedish national principal training programme on principals' leadership and the structuration process of school organisations. Research in Educational Administration and Leadership, 7(4), 826–859.
France Ministry of National Education and Youth. (2021). Circular 2-4-2021. https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo18/MENH2110199C.htm
France Ministry of National Education and Youth. (2023). Être personnel de direction [Being management staff]. https://www.education.gouv.fr/etre-personnel-de-direction-6830
France Ministry of National Education and Youth. (2024). Le concours de recruitment du personnel de direction [The recruitment competition for management staff]. https://www.education.gouv.fr/le-concours-de-personnels-de-direction-9947#:~:text=de%20type%20interne-,Concours%20de%20type%20troisi%C3%A8me%20voie,-Les%20%C3%A9preuves%20d%E2%80%99admissibilit%C3%A9
France Parliament. (2021). Loi n° 2021-1716 du 21 décembre 2021 créant la fonction de directrice ou de directeur d'école [Law No. 2021-1716 of 21 December 2021 creating the position of school director]. https://www.legifrance.gouv.fr/ jorf/id/JORFTEXT000044537507
Fraser, P., Órdenes González, M. Á., Orrego, Uribe, M., and Weinstein, J. (2024). The Professionalization of School Leadership in Latin America: A Review of Eight Educational Systems (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2024/5). UNESCO.
Gallagher, A. and Connor, R. (2024). Embracing MESSY Leadership: How the Experience of 20,000 School Leaders Can Transform You and Your School. ASCD. https://ascd.org/books/embracing-messy-leadership?variant=124011
Gaol, N. T. L. (2021). School leadership in Indonesia: A systematic literature review. Educational Management Administration and Leadership, 51(4), 831–848.
Gates, S., Baird, M., Master, B., and Chavez-Herrerias, E. (2019). Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools. RAND Corporation. https://doi.org/10.7249/RR2666
Global Partnership for Education. (2024). Zimbabwe: School leadership training breathes new life into schools.

https://www. globalpartnership.org/blog/zimbabwe-school-leadership-training-breathes-new-life-schools
Goldring, E., Rubin, M., and Herrmann, M. (2021). The Role of Assistant Principals: Evidence and Insights for Advancing School Leadership. Wallace Foundation. https://wallacefoundation.org/report/role-assistant-principals-evidence- and-insights-advancing-school-leadership-evidence-and
Gouëdard, P., Ramos, C., and Tameza, B. (2023). Le leadership des femmes dans les apprentissages au Tchad [Women's leadership in learning in Chad] UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. https:// www.unicef. org/innocenti/media/3681/file/WiLL-Chad-Report.pdf
Grissom, J. A. and Bartanen, B. (2019). Principal effectiveness and principal turnover. Education Finance and Policy, 14(3), 355–382.
Grissom, J. A., Egalite, A., and Lindsay, C. (2021). How Principals Affect Students and Schools. Wallace Foundation. https:// wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf
Grissom, J. A., Kalogrides, D., and Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. Education Evaluation and Policy Analysis, 37(1).
Grissom, J. A., Rodriguez, L. A., and Kern, E. C. (2017). Teacher and principal diversity and the representation of students of color in gifted programs: Evidence from national data. The Elementary School Journal, 117(3), 396–422.
GSPA. (2023). 교장공모제 [Principal recruitment system]. Graduate School of Public Administration. http:// policywiki.kr/ index.php/%EA%B5%90%EC%9E%A5%EA%B3%B5%EB%AA%A8%EC%A0%9C
Gurmu, T. G. and Fetene, G. T. (2023). Primary school principals' selection in Ethiopia: The interest of potential candidates in assuming principalship. Cogent Education, 10(2), 2255089.
Hackmann, D. G. (2016). Considerations of administrative licensure, provider type, and leadership quality: Recommendations for research, policy, and practice. Journal of Research on Leadership Education, 11(1), 43–67.
Haelermans, C., Paul, R., Kirezi, J. C., and Peeraer, J. (2022). The Impact of Continuous Professional Development (CPD) for School Leaders on Student Performance. VVOB. https://rwanda.vvob.org/sites/rwanda/ files/20220922_ impact_of_cpd_for_school_leaders_on_student_performance_0.pdf
Haimovich, F., Vazquez, E., and Adelman, M. (2021). Scalable Early Warning Systems for School Dropout Prevention: Evidence from a 4.000-School Randomized Controlled Trial. World Bank. (Policy Research Working Paper 9685.) https:// documents1.worldbank.org/curated/en/983591622568486300/pdf/Scalable-Early-Warning-Systems-for-Sch ool-Dropout-Prevention-Evidence-from-a-4-000-School-Randomized-Controlled-Trial.pdf
Hakizimana, E. (2022). Less than 30% of school leadership comprises female: Survey. The Inspirer. https:// rwandainspirer. com/17616/
Hallinger, P. (2018). Thailand's challenge of systemic education reform: Where are the leaders with the ' right stuff '?. In G. W. Fry (Ed.), Education in Thailand. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7857-6_22
Hallinger, P., Gümüş, S., and Bellibaş, M. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. Scientometrics, 122, 1629–1650.
Hallinger, P. and Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. Review of Educational Research, 89(3), 335–369.
Hauseman, C. (2023). The Emotional Life of School-Level Leaders. Emerald Publishing. https://www.emerald.com/ insight/ publication/doi/10.1108/9781837531363
Heffernan, A. (2021). Retaining Australia's school leaders in 'challenging' contexts: The importance of personal relationships in principal turnover decisions. International Journal of Educational Research, 105, 101716.
Henebery, B. (2019). How can we forge a brighter future for principals?. The Educator. https://www. theeducatoronline.com/ k12/news/how-can-we-forge-a-brighter-future-for-principals/259542
Henebery, B. (2023). 60-hour weeks and sleepless nights – Why Australia's principals are leaving in droves. The Educator. https://www.theeducatoronline.com/k12/news/60hour-weeks-and-sleepless-nights--why-australias-principa ls-are-leaving-in-droves/282189
Henebery, B. (2024). Half of Australia's school principals physically attacked – new report. The Educator. https:// www.theeducatoronline.com/k12/news/half-of-australias-school-principals-physically-attacked
--new-report/284354
Henry, G. T. and Harbatkin, E. (2019). Turnover at the Top: Estimating the Effects of Principal Turnover on Student, Teacher,
and School Outcomes. Annenberg Institute, Brown University. (EdWorkingPaper 19-95.) https://edworkingpapers. com/ai19-95
Hochbein, C., Mahone, A., and Vanderbeck, S. (2021). A systematic review of principal time use research. Journal of Educational Administration, 59(2), 215–232.
Hong Kong Education Bureau. (2023). Codes of Aid: Education Bureau. https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/

regulations/ codes-of-aid/index.html
Hong Kong Education Bureau. (2024). Education Bureau Circular No. 1/2024 Certification for Principalship. https:// www. edb.gov.hk/attachment/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-principals/ EDBC_1_2024_E.pdf
India Government. (2020). National Education Policy 2020. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/ files/ NEP_Final_English_0.pdf
Italy Ministry of Education and Merit. (2022). Decree 194/2022. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/ serie_ generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2022-12-22&atto. codiceRedazionale=22G00204&elenco30giorni=true
Italy Ministry of Education and Merit. (2023a). Regolamento e Bando [Regulation and announcement]. https://www.miur. gov.it/web/guest/regolamento
Italy Ministry of Education and Merit. (2023b). Linee operative per la formazione e la valutazione dei dirigenti scolastici neoassunti a.s. 2023-2024 [Operational guidelines for the training and evaluation of newly hired school principals for the 2023-2024 school year]. https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/ uploads/2023/11/AOODGPER. REGISTRO-UFFICIALE.2023.0064121.pdf
Italy Parliament. (2024). Legge 29 luglio 2024 n. 106 [Law 29 July 2024, n. 106]. https://www.normattiva.it/uri-res/ N2Ls?urn:nir:stato:legge:2024-07-29;106
Jansen, J. and Kriger, S. (2023). The firsts: The interiority of black South African principals inside white-majority schools.
Harvard Educational Review, 93(2), 225–240.
Jarroud, F. (2023). Directeur d'école: Le décret est publié [School director: The decree is published.]. Le Café pédagogique. https://www.cafepedagogique.net/2023/08/16/directeur-decole-le-decret-est-publie
Jayapragas, P. (2016). Leaders in Education Program: The Singapore model for developing effective principalship capability.
Current Issues in Comparative Education, 19(1).
Karakose, T., Yirci, R., and Papadakis, S. (2022). Examining the associations between COVID-19-related psychological distress, social media addiction, COVID-19-related burnout, and depression among school principals and teachers through structural equation modeling. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(4).
Kearney, W. S., Valadez, A., and Garcia, L. (2012). Leadership for the long-haul: The impact of administrator longevity on student achievement. School Leadership Review, 7(2).
Keo, S.-D. (2016). Shaping strong principals in Singapore: Success by design. National Center on Education and the Economy. https://ncee.org/quick-read/shaping-strong-principals-in-singapore-success-by-design
Kiggundu, E. and Moorosi, P. (2012). Networking for school leadership in South Africa: Perceptions and realities. School Leadership and Management, 32(3), 215–232.
Koren, A. and Brejc, M. (2020). Global education trends and the national leadership context: The case of Slovenia.
In L. Moos et al. (Eds.), Educational Leadership, Improvement and Change: Discourse and Systems in Europe. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-47020-3_3
Lahtero, T. J., Ahtiainen, R. S., and Lång, N. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. Educational Research and Reviews, 14(10), 340–348.
Lahtero, T. J. and Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. American Journal of Educational Research, 3(3), 318–329.
Lakasas, A. (2023). Schools running out of principals due to workload. eKathimerini.com. https://www.ekathimerini.com/ news/1228156/schools-running-out-of-principals-due-to-workload
Lau, S., Shum, E. N.-Y., Man, J., Cheung, E., Amoah, P., Leung, A., Okan, O., and Dadaczynski, K. (2022). A cross-sectional study of the perceived stress, well-being and their relations with work-related behaviours among Hong Kong school leaders during the COVID-19 pandemic. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19, 15777.
Lauterbach, S., Crawfurd, L., Kirezi, J. C., Nsabimana, A., and Peeraer, J. (2024). Improving School Leadership in Rwanda. Center for Global Development. (Working Paper 691.) https://www.cgdev.org/sites/default/files/ improving- school-leadership-rwanda.pdf
Lavretsky, H. (2014). Resilience and Aging: Research and Practice. JHU Press.
Lee, S. (2023). 교장공모제에 대한 인식 및 효과성 분석 [Awareness and effectiveness analysis of the principal open recruitment]. Jeonbuk Education Policy Research Institute. (Paper 2023-002.) https://www.jbedu.kr/ board/ download.jbedu?boardId=BBS_0000002&menuCd=DOM_000000305000000000&startPage=1& categoryCode1=A05&dataSid=925508&command=update&fileSid=72660
Lee, S. W. and Mao, X. (2020). Recruitment and selection of principals: A systematic review. Educational

Management Administration and Leadership, 51(1), 6–29.
Lee-Piggott, R. (2016). New Principals' Leadership and School Culture: A Study of Three Primary Schools Facing Challenging Circumstances in Trinidad and Tobago. PhD thesis, University of Nottingham. https://eprints. nottingham. ac.uk/32076
Leithwood, K. (2023). Pedagogical strategies for leadership development. In International Encyclopedia of Education (Fourth Edition) (pp. 381–392). Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.05052-1
Leithwood, K. and Riehl, C. (2003). What We Know about Successful School Leadership. American Educational Research Association. https://olms.ctejhu.org/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
Leksy, K., Wójciak, M., Gawron, G., Muster, R., Dadaczynski, K., and Okan, O. (2023). Work-related stress of Polish school principals during the COVID-19 pandemic as a risk factor for burnout. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(1), 805.
Levine, A. (2005). Educating School Leaders. Teachers College, Education Schools Project. https://files.eric.ed.gov/ fulltext/ ED504142.pdf
Liberia Ministry of Education. (2019). Performance Report 2018/19. https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/ document/file/2020-16-Liberia-ESP-IR.pdf?VersionId=rkOmuiRWm.ob5ox9y0Wr5SmvqvHRGw3k
Little, L. M., Gooty, J., and Williams, M. (2016). The role of leader emotion management in leader–member exchange and follower outcomes. The Leadership Quarterly, 27(1), 85–97.
Liu, Y. and Bellibas, M. S. (2018). School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. International Journal of Educational Research, 90, 1–19.
Lochmiller, C. (2014). Leadership coaching in an induction program for novice principals: A three year study. Journal of Research on Leadership Education, 9(1), 59–84.
Maghnouj, S., Bélanger, J., Clarke, M., Fordham, E., Kitchen, H., and McGregor, I. (2018). Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation: Maroc [OECD Reviews of the Education Assessment Framework: Morocco]. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264301832-fr
Maguire, J. (2021). Relationship Challenges of Internally Promoted School Administration. DEd. thesis, City University of Seattle. https://www.proquest.com/docview/2642931542?sourcetype=Dissertations%20&%20Theses
Malekitabar, M., Riahi, M., and Malekitabar, A. R. (2016). The role of psychological capital in psychological well-being and job burnout of high schools principals in Saveh, Iran. Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 11(1).
Mamo, D. (2023). The nexus between school leadership preparation and student achievement. International Journal of Educational Leadership and Management, 11(2).
Mampane, S. T. (2021). Pathways to principalship in South Africa: Experiences of principals in the Limpopo province, South Africa. In K. S. Adeyemo (Ed.), The Education Systems of Africa. Springer. https://doi. org/10.1007/978-3-030-44217-0_47
Mariano, S. R. H. (2021). In-service principals' development in Brazil: Disconnection and insulation from international contemporary knowledge in education administration. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, 15(4), 37–54.
Marsh, H. W., Dicke, T., Riley, P., Parker, P. D., Guo, J., Basarkod, G., and Martin, A. J. (2023). School principals' mental health and well-being under threat: A longitudinal analysis of workplace demands, resources, burnout, and well-being. Applied Psychology: Health and Well-Being, 15(3), 999–1027.
Martınez, M. M., Molina-lopez, M. M., and de Cabo, R. M. (2021). Explaining the gender gap in school principalship: A tale of two sides. Educational Management Administration and Leadership, 49(6), 863–882.
Masci, C., De Witte, K., and Agasisti, T. (2018). The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. Socio-Economic Planning Sciences, 61, 52–69.
McCormick, J. and Faller, P. (2012). Guidelines for the Induction of New Principals to the Catholic School. Catholic Institute of Education. https://www.cie.org.za/uploads/files/Induction-Guidelines-for-Principals.pdf
McDonald, D. and Schultz, M. (2020). U.S. Catholic Elementary and Secondary Schools 2019-2020. The Annual Statistical Report on Schools, Enrollment and Staffing, National Catholic Educational Association. https:// ncea.org/ itemdetail?iProductCode=RES-55-1623
McKay, A. and Wilkinson, J. (2022). Educational leadership and policy: Precarity and precariousness. Journal of Educational Administration and History, 54(1).
Medford, J. A. and Brown, T. (2022). Newly appointed principals' challenges in learning and adjusting to school culture.
Heliyon, 8(9).
Melka, T. L., Warkineh, T. Z., and Sperandio, J. (2022). Promoting female primary school leadership in Ethiopia: Countering culture. International Studies in Educational Administration, 50(1), 4–24.

Mestry, R. (2022). The principals' obligation to advance equity in no-fee public schools: Implications for school effectiveness. Alternation, 39, 171–192.
Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. Economics of Education Review, 36, 60–72.
Miller, P. (2021). Anti-racist school leadership: Making 'race' count in leadership preparation and development. Professional Development in Education, 47(1), 7–21.
Miller, P. (2020). 'Tackling' race inequality in school leadership: Positive actions in BAME teacher progression – evidence from three English schools. Educational Management Administration and Leadership, 48(6), 986–1006.
Minieri, S. (2022). Regolamento concorso drigenti scolastici 2023 [School principal competition regulations 2023]. EdiSES Blog. https://blog.edises.it/concorso-dirigenti-scolastici-2023-regolamento-65331
Mitani, H. (2018). Principals' working conditions, job stress, and turnover behaviors under NCLB accountability pressure.
Educational Administration Quarterly, 54(5), 822–862.
Mongeau, L. (2017). How to hire more black principals. The Hechinger Report. http://hechingerreport.org/ hire-black-principals
Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., and Leiva, M. V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. Education Policy Analysis Archives, 23(87).
Moorosi, P. (2012). Mentoring for school leadership in South Africa: Diversity, dissimilarity and disadvantage. Professional Development in Education, 38(3), 487–503.
Moorosi, P., Bantwini, B., Molale, I., and Diko, N. (2020). School governance and social justice in South Africa: A review of research from 1996 to 2016. Education as Change, 24(1).
Moyo, Z., Perumal, J., and Hallinger, P. (2020). Struggling to make a difference against the odds: A synthesis of qualitative research on women leading schools in Zimbabwe. International Journal of Educational Management, 34(10), 1577–1594.
Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P, Kelly, D. L., and Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. IEA. https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results
Muñoz, G., Amenábar, J., and Valdebenito, M. J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: Situación actual, evolución y desafíos de su oferta [Training of school directors in Chile: Current situation, evolution and challenges of its offer]. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(2).
Muñoz, P. and Prem, M. (2024). Managers' productivity and recruitment in the public sector. American Economic Journal: Economic Policy 16(4), 223–253.
Myung, J., Loeb, S., and Horng, E. (2011). Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in the absence of formal succession management programs. Educational Administration Quarterly, 47(5), 695–727.
NASSP. (2019). Mentoring versus coaching. National Association of Seconday School Principals. https://www.nassp.org/ publication/principal-leadership/volume-20/principal-leadership-november-2019/mentoring-versus-coaching
National College for Education Leadership. (2024). The Aspiring Principals' Programme. https://ncel.gov.jm/?page_id=376 National School for Leadership in Education. (2024). Mentoring of newly appointed head teachers.
https://en.solazaravnatelje.si/activities.html
NCERT. (2020). NISHTHA : National Initiative for School Heads' and Teachers' Holistic Advancement. https://itpd.ncert.gov.in/ mod/page/view.php?id=504
NCES. (2023). Roughly one in ten public school principals left profession in 2021-22 school year. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/whatsnew/press_releases/7_31_2023.asp
Nel, K. A. and Govender, S. (2023). The experiences of women in academic leadership positions in cross-cultural contexts in South Africa. In C. H. Mayer et al. (Eds.), Women's Empowerment for a Sustainable Future. Springer.
New Brunswick Office of Teacher Certification. (2023). New Brunswick Principal's Certificate Request Form. https://www.pxw1.snb.ca/snb7001/e/1000/CSS-FOL-19-008E.pdf
New Teacher Center. (2018). Churn: The high cost of principal turnover.
Nielsen, S. R., and Lavigne, A. L. (2020). Principal evaluation in the United States: A national review of state statutes and regulations. Education Policy Analysis Archives, 28, 143. Norberg, K. (2017). Educational leadership and im/ migration: Preparation, practice and policy: The Swedish case. International Journal of Educational Management, 31(5), 633–645.
Nwokeocha, S., Kah, E. D., Njora, H., Sessay, A., and Wodon, Q. (2023a). West Africa – Investing in Teachers and School Leaders: Professional Standards, Working Conditions, and Teacher Education (Study 2023-4). UNESCO

International Institute of Capacity Building in Africa. (Study 2023-4.) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387276
Nwokeocha, S., Kah, E. D., Njora, H., and Wodon, Q. (2023b). Republic of The Gambia: Situation Analysis of the National Framework of Professional Standards and Competencies for Teachers and School Leaders. UNESCO International Institute of Capacity Building in Africa. (Study 2023-3.) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387275
OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. https://doi.org/10.1787/9789264267510-en
OECD. (2019a). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en
OECD. (2019b). Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en
OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en
Office of Teacher Certification. (2016). Certification and Endorsation Requirements. https://certification.ednet.ns.ca/certification-and-endorsation-requirements
Oliveira, A. C. P. D. and Carvalho, C. P. D. (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil [School management, principal leadership and educational outcomes in Brazil]. Revista Brasileira de Educação, 23.
Oman Ministry of Education. (2022). Guide of Requirements for Selecting Teaching and Administrative Staff. https://home.moe. gov.om/images/library/file/Book382904.pdf
Ontario Principals' Council. (2024). Principal's Qualification Program. https://www.principals.ca/en/professional-learning/ principals-qualification-program-pqp.aspx
Öztekin-Bayır, Ö. and Dönmez, A. (2020). Being a woman school principal in Turkey. Educational Administration: Theory and Practice, 26(1), 163–202.
Pacific Community. (2022). School leader well-being. Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment. https://pilna.eqap. spc.int/2021/regional/get-to-know/schools-and-their-leaders/school-leader-self-reflections/well-being
Palmer, B. and Mullooly, J. (2015). Principal selection and school district hiring cultures: Fair or foul?. Journal of Education, 2(2).
Pechota, D., Silva-Padron, G., Peisach, L., and Perez, Z. Jr. (2023). 50-State Comparison: School Principals. Education Commission of the States. https://www.ecs.org/50-state-comparison-school-principals
Pena, N., Castilho, A. E. C. A., and Borges, P. A. S. (2021). A gestão democrática escolar no contexto da Nova Gestão Pública (NGP): Um enfoque no PNE (2014-2024) [Democratic school management in the context of New Public Management (NGP): A focus on the PNE (2014-2024)]. Revista Online de Política e Gestão Educacional, 25(1), 223–239.
Pendola, A., and Fuller, E. (2020). Strength from within? Internal recruitment and principal turnover. Journal of Education Human Resources, 39(1).
Pereda, P., Lucchesi, A., Mendes, K., and Bresolin, A. (2019). Evaluating the impact of the selection process of principal in Brazilian public schools. Nova Economia, 29(2), 591–621.
Persson, R., Leo, U., Håkansson, C., Oudin, A., Arvidsson, I., and Österberg, K. (2024). O-374 The association between perceived job security and help-seeking behavior among Swedish school principals. Occupational Medicine, 74(S1).
Peru Ministry of Education. (2014). Marco de Buen Desempeño del Directivo: Directivos construyendo escuela [Good performance framework for managers: Managers building school]. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5182
Philippines Department of Education. (2024). Memorandum 14/2024. https://region8.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2024/03/RM-s2024-257.pdf
Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. (2008a). Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice (Vol. 1). OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/2008/07/improving-school-leadership-volume-1_g1gh8f44. html
Pont, B., Nusche, D., and Hopkins, D. (2008b). Improving School Leadership: Volume 2: Case Studies on System Leadership. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/2008/07/improving-school-leadership-volume-2_ g1gh8553.html
Presidency of Rwanda. (2020). Presidential Order No. 064/01 of 16/03/2020 Establishing Special Statutes Governing Teachers in Nursery, Primary, Secondary and Technical and Vocational Schools. https://archive.gazettes.africa/archive/ rw/2020/rw-government-gazette-dated-2020-03-16-no-10.pdf

Publika. (2023). (ქალაქში, სადაც უსამართლობა სუფევს, არ შეიძლება ვიყო საპატიო მოქალაქე—სკოლის დირექტორი ჩხოროწყუდან). პუბლიკა [In a city where injustice reigns, I cannot be an honorable citizen: School director from Chkhorotsku]. https://publika.ge/qalaqshi-sadac-usamartloba-sufevs-ar-sheidzleba-viyo-sapatio-moqalaqe-skolis-direqtori-chkhorowyudan
Qin, L., Torres, M., and Madsen, J. (2019). Building pathways: Nurturing a female generation of school leaders in China.
Journal of Women in Educational Leadership, 1–24. https://doi.org/10.32873/unl.dc.jwel.192
Queensland Government. (2024). Beginning Principal program. https://education.qld.gov.au/initiativesstrategies/equityexcellence/educationFuturesInstitute/flagshipPrograms/Pages/beginning-principal-program.aspx
Rai, J. and Beresford-Dey, M. (2023). School leadership in the United Arab Emirates: A scoping review. Educational Management Administration and Leadership.
Reid, D. and Creed, B. (2021). Visible at night: US school principal nontraditional work-hour activities and job satisfaction.
Educational Management Administration and Leadership, 51(5).
Republic of Korea Ministry of Education. (2023). 교육공무원법 [Educational Officials Act]. https://www.law.go.kr/lsInfoP. do?lsiSeq=249873&efYd=20231012#0000
Riley, P. (2017). The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey 2016 Data. Australian Catholic University. https://www.principalhealth.org/reports/2016_Report_AU_FINAL.pdf
Rwanda Ministry of Education, Rwanda Education Board, and VVOB. (2020). Professional Standards for Effective School Leadership in Rwanda. https://rwanda.vvob.org/sites/rwanda/files/professional_standards_for_effective_ school_leadership_in_rwanda_v0.0_20201201.pdf
Sahlin, S. (2023). Professional development of school principals: How do experienced school leaders make sense of their professional learning?. Educational Management Administration and Leadership.
Sampat, S., Nagler, N., and Prakash, P. (2020). A Review of Empirical Research on School Leadership in the Global South. Global School Leaders. https://www.globalschoolleaders.org/evidence-review
Seawell, H. (2015). Job Descriptions and the Recruitment of Female Assistant Principals. DEd. thesis, School of Education University of North Carolina at Chapel Hill. https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/0g354f345?locale=en
Sibuda, A., Simatwa, E. M. W., and Gidudu, H. L. (2020). School factors influencing burnout among head teachers in public primary schools in Kenya: A case study of Butula sub-county. International Journal of Current Research, 12.
Sigurðardóttir, S. M., Skedsmo, G., and Ärlestig, H. (2023). Principals' preparation and professional development in Nordic countries. In A. E. Gunnulfsen, H. Ärlestig, and M. Storgaard (Eds.), Education and Democracy in the Nordic Countries: Making Sense of School Leadership, Policy, and Practice. Springer.
Silva, M. (2023). Paraíba adota seleção para gestor escolar e promove modernização da educação [Paraíba adopts selection for school managers and promotes the modernization of education]. Maxsilva Blog. https://blogdomaxsilva.com.br/paraiba-adota-selecao-para-gestor-escolar-e-promove-modernizacao-da-educacao
Simielli, L., Motta, F., Gonzaga Alves, M. T., Almeida, F., Carvalho, J. M., Du Plessis, G., and Ferreira, B. (2023). Seleção e formação de diretores: Mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiras [Selection and training of
directors: Mapping practices in Brazilian states and capitals.]. D3e. https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2305_selecao-formacao-diretores.pdf
Singapore Ministry of Education. (2024a). Number of principals by level, school type and sex. https://tablebuilder.singstat. gov.sg/table/TS/M850661
Singapore Ministry of Education. (2024b). Number of teachers by level, school type and sex. https://tablebuilder.singstat.gov. sg/table/TS/M850641
Singapore Ministry of Education. (2023). Desired outcomes of education. www.moe.gov.sg/education-in-sg/ desired-outcomes
Slater, C., García Garduño, J. M., and Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). Management in Education, 32(3).
Snodgrass Rangel, V. (2018). A review of the literature on principal turnover. Review of Educational Research, 88(1), 87–124. Sok, S., Keo, S., and Mam, S. (2020). Capacity building of secondary school principals: A case study of the School Leadership Upgrading Program (2019-2020) at the Royal University of Phnom Penh (RUPP). Insight: Cambodia Journal of Basic
and Applied Research, 2(01), 152–172.
Sparks, S. D. (2016). Principals work 60-hour weeks, study finds. Education Week. https://www.edweek.org/leadership/pri ncipals-work-60-hour-weeks-study-finds/2016/11

Steffens, N. K., Fonseca, M. A., Ryan, M. K., Rink, F. A., Stoker, J. I., and Nederveen Pieterse, A. (2018). How feedback about leadership potential impacts ambition, organizational commitment, and performance. The Leadership Quarterly, 29(6), 637–647.
Tahir, L., Haruzuan Mohd Said, M. N., Daud, K., Vazhathodi, S. H., and Khan, A. (2016). The benefits of headship mentoring: An analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. Educational Management Administration and Leadership, 44(3), 420–450.
Tahir, L. M., Samah, N. A., Hamzah, M. H., Abdullah, A. H., Ali, M. F., and Mohd Yusof, S. (2021). Initial challenges and possible useful countering strategies: Perspectives from Malaysian novice principals. Sage Open, 11(1), 21582440211000052. https://doi.org/10.1177/21582440211000052
Taie, S., Lewis, L., and Spiegelman, M. (2022). Characteristics of 2020–21 public and private K–12 school principals in the United States: Results from the National Teacher and Principal Survey. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/pubs2022/2022112.pdf
Taole, M. J. (2022). Challenges encountered by teaching principals in rural multigrade primary schools: A South African perspective. International Journal of Whole Schooling, 18(2), 1–27.
Thelin, K. (2020). Principal turnover: When is it a problem and for whom? Mapping out variations within the Swedish case.
Research in Educational Administration and Leadership, 5(2).
Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J., and Soini, T. (2017). Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self-regulation strategies. Social Psychology of Education, 20(2), 259–274.
Tindimwebwa, J., Mbogo, R. W., Mauki, M. M., and Kithinji, A. (2023). Understanding the underrepresentation of women in higher learning institutions in Rwanda. Impact: Journal of Transformation, 6(1), 32–51.
Tintoré, M., Cunha, R. S., Cabral, I., and Alves, J. J. M. (2020). A scoping review of problems and challenges faced by school leaders (2003–2019). Educational Management Administration and Leadership, 50(4), 536–573.
Tobin, L. (2023). Stress, burnout, initiative overload. Who would be a school principal?. The Irish Times. https:// www. irishtimes.com/ireland/education/2023/12/05/stress-burnout-initiative-overload-who-would-be-a-school- principal
Todo pela educacao and Itau Social. (2022). Pesquisa de Opinião com Diretores de Escolas Públicas Brasileiras [Opinion Survey with Principals of Brazilian Public Schools]. https://www.itausocial.org.br/wp-content/ uploads/2022/06/ Pesquisa-de-opiniao-com-diretores-de-escolas-publicas-brasileiras_Todos-e-Itau-Social.pdf
Toyama, H., Upadyaya, K., Hietajärvi, L., and Salmela-Aro, K. (2023). Job crafting among school principals before and during COVID-19: Investigating the associations with work-related well-being and personal resources using variable- and person-oriented approaches. European Management Journal, 42(6), 933–943.
Transparency International. (2022). საერთაშორისო გამჭვირვალობა - საქართველო. [State resources at the service of the ruling party: Proven methods of vote buying and illegal mobilization of voters in Georgia]. https://transparency.ge/en/post/state-resources-service-ruling-party-proven-methods-vote-buying-a nd-illegal-mobilization-voters
Transparency International. (2023). საერთაშორისო გამჭვირვალობა - საქართველო [Political appointment of public school principals is an unlawful and inadmissible practice]. https://www.transparency.ge/en/post/ political-appoi ntment-public-school-principals-unlawful-and-inadmissible-practice
UNESCO. (2014). El Liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte con Base en Ocho Sistemas Escolares de la Región [School leadership in Latin America and the Caribbean: A state of the art based on eight school systems in the region]. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799
Uworwabayeho, A., Flink, I., Nyirahabimana, A., Peeraer, J., Muhire, I., and Gasozi, A. N. (2020). Developing the capacity of education local leaders for sustaining professional learning communities in Rwanda. Social Sciences and Humanities Open, 2(1).
Vassallo, B. (2024). The role of the school leader in the inclusion of migrant families and students. Educational Management Administration and Leadership, 52(1), 171–188.
Victoria Department of Education. (2020). Principal Selection. https://www2.education.vic.gov.au/pal/principal-selection/ print-all
Victoria Department of Education and Training. (2023). Victorian Aspiring Principal Assessment. https://www. academy.vic. gov.au/professional-learning/victorian-aspiring-principal-assessment
Victorian Academy of Teaching and Leadership. (2022). Leading Communities of Practice Roles and Responsibilities. https://www.academy.vic.gov.au/sites/default/files/2024-05/cop-roles-responsibilities-brochure.pdf
Victorian Auditor-General's Office. (2023). Principal Health and Wellbeing. https://www.audit.vic.gov.au/report/ principal- health-and-wellbeing/?section=
VVOB. (2023). Using data and assessment to address repetition, drop-out, and equity gaps in learning outcomes.

VVOB in Rwanda. https://rwanda.vvob.org/news/using-data-and-assessment-address-repetition-drop-out-and- equity-gaps-learning-outcomes
Wang, F., Pollock, K., and Hauseman, C. (2022). School principals' job satisfaction: The effects of work intensification.
Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 185.
Wang, T. and Gao, S. (2022). Systematic review of research on women and educational leadership in Mainland China, Hong Kong and Taiwan. Educational Management Administration and Leadership, 52(6).
Wanzala, O. (2020). Fewer female teachers in school management positions: Report. Nation. https://nation.africa/ kenya/ news/education/fewer-female-teachers-in-school-management-positions-report-352408
Washington Office of Superintendent of Public Instruction. (2022). Leadership Internship Program. https://ospi.k12. wa.us/ sites/default/files/2022-12/AK1-LeadershipInternshipProgramFY20.pdf
Weinstein, J., Azar, A., and Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. Educational Management Administration and Leadership, 46(2), 226–257.
Weinstein, J. and Hernandez, M. (2015). Birth pains: Emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. International Journal of Leadership in Education, 19(3), 1–23.
West Bengal Staff Selection Commission. (2023). Primary head teacher recruitment in West Bengal: Salary, qualification. https://www.wbssc.org.in/2023/08/primary-head-teacher-recruitment-in-west-bengal.html
Western Australia Government. (2019). Recruitment, Selection and Appointment of School Administrators Procedures. https://www.education.wa.edu.au/web/policies/-/recruitment-selection-and-appointment-of-school- administrators-procedures-v2.2
Wilkinson, N. and Long, R. (2019). School Governance. House of Commons Library. (Briefing Paper 08072.) https:// researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-8072/CBP-8072.pdf
Wills, G. and Böhmer, B. (2023). Male Managers, Female Teachers: The South African Case of Gender Imbalances in School Leadership and Management. Teacher Demographic Dividend, Stellenbosch University. (Research on
Socio-Economic Policy 12.) https://tdd.sun.ac.za/downloads/notes/Note%2012%20-%20Male%20Managers,%20 Female%20Teachers%20(TDD%2010%20July%202023).pdf
Woo, A. and Steiner, E. D. (2022). The Well-Being of Secondary School Principals One Year into the COVID-19 Pandemic. RAND Corporation. https://doi.org/10.7249/RRA827-6
Xu, G. (2018). The costs of patronage: Evidence from the British Empire. American Economic Review, 108(11), 3170–3198. Yan, R. (2019). The influence of working conditions on principal turnover in K-12 public schools. Educational Administration
Quarterly, 56(1), 89–122.
Yeung, Y. and Hong Kong Government. (2019). Mental health of principals and teachers. https://www.info.gov.hk/ gia/ general/201904/17/P2019041700574.htm
Zhong, W. and Muyunda, G. (2023). School leadership in Zambia: A systematic literature review. Education and Youth Research, 3(2), 87–101.

الفصل 4

Academy for Educational Development and Middle East Partnership Initiative. (2010). The How-to Guide for Student Councils. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537466.pdf
Acquaro, D. and Gurr, D. (2022). Challenging leadership norms: A new way of thinking about leadership preparation. In F. W. English (Ed.), The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse. Springer.
Afzal Tajik, M., and Wali, A. (2020). Principals' strategies for increasing students' participation in school leadership in a rural, mountainous region in Pakistan. Improving Schools, 23(3), 245–263.
Al Jazmaty, L. (2022). The impact of middle leaders' practices on English language learning for ESOL students new to New Zealand, MEdL. thesis, Auckland University of Technology. https://openrepository.aut.ac.nz/server/api/ core/bitst reams/89025fe8-f9eb-44f8-9085-93c06c778375/content
Albania Government. (2012). Ligj nr. 69/2012 për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë [Law no. 69/2012 on the pre-university education system in the Republic of Albania]. https://arsimi.gov.al/ wp-content/uploads/2019/02/Pligj-parauniversitari-i-azhornuar.pdf
Altschuler, D. (2013). How patronage politics undermines parental participation and accountability: Community-managed schools in Honduras and Guatemala. Comparative Education Review, 57(1), 117–144.
Alvehus, J., Eklund, S., and Kastberg, G. (2019). Inhabiting institutions: Shaping the first teacher role in Swedish schools.
Journal of Professions and Organization, 6(1), 33–48.
Ansley, B. M., Blinder, M., Demere, J., Varjas, K., Benson, G., and Ogletree, S. L. (2019). School personnel and

leadership collaboration model for ideal work contexts. Journal of Educational Research and Practice, 9(1), 189–201.
Arar, K. (2014). Deputy-principals in Arab schools in Israel: An era of reform. International Journal of Educational Management, 28(1), 96–113.
Armstrong, D. (2009). Administrative passages: Navigating the Transition from Teacher to Assistant Principal. Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-5269-9
Assadourian, E. (2017). EarthEd: Rethinking education on a changing planet. Worldwatch Institute. Springer. https://link.springer.com/book/10.5822/978-1-61091-843-5
Avvisati, F., Besbas, B., and Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. Revue d'économie politique, 120(5), 759–778.
Ball, A. and Skrzypek, C. (2020). School social work and the educational justice movement: A snapshot of practice.
Children and Schools, 42(3), 179–186.
Barr, J. and Saltmarsh, S. (2014). 'It all comes down to the leadership': The role of the school principal in fostering parent-school engagement. Educational Management Administration and Leadership, 42(4), 491–505.
Barrault-Stella, L. (2014). Former de bons représentants: Les apprentissages militants formels et informels au sein d'une association de parents d'élèves [Train good representatives: Formal and informal activist learning within a parents' association]. Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle, 47(1), 95–115.
BBC. (2024). People fixing the world: The school run by kids. https://www.bbc.co.uk/sounds/play/w3ct5tvx Benson, E. (2020). Pivotal people: Establishing a network for educators to navigate the muddy waters of middle
leadership. Australian Educational Leader, 42(2), 58–60.
Berg, J. H. and Zoellick, B. (2019). Teacher leadership: Toward a new conceptual framework. Journal of Professional Capital and Community, 4(1), 2–14.
Berryhill, B., Morgan, H., Wilson, E., and Ruggles, H. (2020). The challenge of effective family/school partnerships: The Middle School Parent Teacher Leadership Academy pilot program. Journal of Community Engagement and Scholarship, 13(1), 10–25.
Best, N. C., Oppewal, S., and Travers, D. (2017). Exploring school nurse interventions and health and education outcomes: An integrative review. The Journal of School Nursing, 34(1), 14–27.
Beteille, T. and Evans, D. K. (2021). Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession. World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful- Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf
Beycioglu, K., Ozer, N., and Tayyar Ugurlu, C. (2012). The facets of job satisfaction among vice-principals in elementary schools. Journal of Management Development, 31(7), 636–647.
Binu, M. (2020). The role of feedback in classroom instruction. The Journal of ELTIF, 5(4), 7–11.
nesen, L. (2019). Social inequalities in youth volunteerism: A life-track perspective on Danish youths. International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, 29(1), 160–173.Brewer, M. L., Lane, M., Carter, A., Barnard, S., and Ibrahim, O. (2019). Evaluation of a leadership development program to enhance university staff and student resilience. Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 10(2), 136–151.
Bris, M. M. and Sallán, J. G. (2007). La participación de las familias en la educación: Un tema por resolver [Family involvement in education: An unresolved issue]. Bordón: Revista de Pedagogía, 59(1), 113–152.
Bryant, D. A. (2019). Conditions that support middle leaders' work in organisational and system leadership: Hong Kong case studies. School Leadership and Management, 39(5), 415–433.
Campbell, C., Lieberman, A., Yashkina, A., Alexander, S., and Rodway, J. (2018). Teacher Learning and Leadership Program: Research Report 2017-18. Ontario Teachers' Federation. https://www.otffeo.on.ca/en/wp-content/uploads/ sites/2/2018/11/TLLP-Research-Report-2017-2018.pdf
Cansoy, R., Polatcan, M., and Parlar, H. (2020). Paternalistic school principal behaviours and teachers' participation in decision making: The intermediary role of teachers' trust in principals. Research in Educational Administration and Leadership, 5(2), 553–584.
Chen, J. (2022). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. Educational Management Administration and Leadership, 50(4), 630–648.
China Ministry of Education. (2012). 教育部关于建立中小学幼儿园家长委员会的指导意见 [Guiding opinions from the Ministry of Education on establishing parent committees in primary and secondary schools and kindergartens]. www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s7053/201202/t20120217_170639.html
Cisneros-Cohernour, E. J. (2021). The key role of administrators in supporting teacher leadership and professionalism in southern Mexico. Research in Educational Administration and Leadership, 6(1), 313–340.
Cohen, R. and Schechter, C. (2019). Becoming an assistant principal: Mapping factors that facilitate or hinder entering the role. International Journal of Educational Leadership Preparation, 14(1), 99–112.
Colombia Government. (1994). Ley general de educación 115 de febrero 8 de 1994 [General education law 115 of 8

February 1994]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
Day, C. and Grice, C. (2019). Investigating the Influence and Impact of Leading from the Middle: A School-based Strategy for Middle Leaders in Schools. University of Sydney. https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/19972/ USYD_AIS%20Report_Online[1].pdf?sequence=2
Denmark Government. (2021a). Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v. [Proclamation of the Act on Free Schools and Private Primary Schools]. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1656
Denmark Government. (2021b). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen [Proclamation of the Public Primary Schools Act]. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887
De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. School Leadership and Management, 38(4), 395–416.
Devi Yana, V., and Asmendri, A. (2021). Islamic integrated-based school principal decision making in Junior High School.
Journal of Islamic Education Students, 1(1), 28.
Duval-Valachs, N. (2022). Délibérer avec ses émotions: Expression et gestion des émotions dans les conseils d'élèves à l'école primaire [Deliberating with one's emotions: Expression and management of emotions in elementary school student councils]. Tréma, 57.
Ecuador Ministry of Education. (2021). Ley orgánica de educación intercultural [Organic law of intercultural education]. https://gobiernoabierto.quito.gob.ec/Archivos/Transparencia/2021/04abril/A2/ANEXOS/PROCU_LOEI.pdf
Education Development Trust and IIEP. (2023). Leading teaching and learning together: The role of the middle tier. Education Development Trust and UNESCO International Institute for Educational Planning. https://unesdoc.unesco.org/ ark:/48223/pf0000384504/PDF/384504eng.pdf.multi
Edwards, D. B. Jr. (2019). Shifting the perspective on community-based management of education: From systems theory to social capital and community empowerment. International Journal of Educational Development, 64, 17–26.
Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., and Ronnerman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: Recognising the role of middle leaders. Educational Action Research, 24(3), 369–386.
Elmeski, M., Laouni, N., and Biqiche, A. (2023). Systems of support for teachers' collaboration and leadership: EFL teachers' experience in Morocco. In C. F. Webber (Ed.), Teacher Leadership in International Contexts, 25. Springer.
Ertl, S., Hartinger, A., Kücherer, B., and Furtak, E. M. (2022). Formative assessment in German student-teacher-conference format: Student perceptions and implications for motivational aspects of learning. International Journal of Elementary Education, 11(3), 64–75.
Fang, Z., Liu, H., Gao, J., Xu, W., and Song, S. (2024). Inter-school collaboration leaders' behaviors and underlying leadership styles: The case of China. International Journal of Educational Development, 105.
Farchi, T. and Tubin, D. (2018). Middle leaders in successful and less successful schools. School Leadership and Management, 39(3–4), 372–390.
Fernández, E. and Paredes Scribner, S. M. (2018). 'Venimos para que se oiga la voz': Activating community cultural wealth as parental educational leadership. Journal of Research on Leadership Education, 13(1), 59–78.
Fletcher, A. (2020). Going beyond student voice through meta-level education transformation. In T. Lowe and Y. El Hakim (Eds.), A Handbook for Student Engagement in Higher Education: Theory into Practice. Routledge. https://www. taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429023033-12/going-beyond-student-voice-meta-level- education-transformation-adam-fletcher
Frost, D. (2018). HertsCam: A teacher-led organisation to support teacher leadership. International Journal of Teacher Leadership, 9(1), 79–100.
Goddard, A. R. (2023). Students who identify as Black and their perceptions of and experiences with public high school student council. Ph.D. thesis, Lesley University. https://digitalcommons.lesley.edu/education_dissertations/196
Griebler, U. and Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects.
Health Education, 112(2), 105–132.
Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., Attard, C., and Tindall-Ford, S. (2021). Middle leaders are not just principals-in-waiting. Australian Educational Leader, 43(3), 41–43.
Gu, Q., Sammons, P., and Chen, J. (2018). How principals of successful schools enact education policy: Perceptions and accounts from senior and middle leaders. Leadership and Policy in Schools, 17(3), 373–390.
Guha, P. (2023). School committee composition: Exploring the role of parental and female representation in India.
Development Policy Review, 41(3).
Guihen, L. (2019). The career experiences and aspirations of women deputy head teachers. Educational

Management Administration and Leadership, 47(4), 538–554.
Gurr, D. (2023). A review of research on middle leaders in schools. In F. Tierney et al. (Eds.), International Encyclopedia of Education (pp. 115-122). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.05041-7
Guyana Government. (2014). Education Bill 2014. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/guyana_ education_bill_2014.pdf
Halfon, E. (2022). Socially active volunteering students: The case of student councils. Children and Society, 37(3), 890–905. Harris, A., Crawford, M., and Muijs, D. (2003). Deputy and Assistant Heads: Building Leadership Potential. Summary Report.
National College for School Leadership.
Harris, A., and Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. School Leadership and Management, 39(2), 123–126.
Heng, M. A., Ratnam-Lim, C., and Tan, K. (2017). Curriculum leadership by middle leaders: The Singapore story.
In K. Tan et al. (Eds.), Curriculum leadership by middle leaders (pp. 1–9). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315760889-6/curriculum-leadership-middle-leaders-singapore-story-mary-anne-heng-christina-ratnam-lim-kelvin-tan
Hirsh, Å. and Bergmo-Prvulovic, I. (2019). Teachers leading teachers: Understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. School Leadership and Management, 39(3–4), 352–371.
Hjalmarsson, M. and Hultman, A. L. (2016). Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten: Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor [I did not put myself in this position: Resistance and irony in relations between lead teachers and their colleagues]. Kapet, 1(12), 76–94.
Ho, J., Shaari, I. and Kang, T. (2023). Vice-principals as leaders: Role ambiguity and role conflicts faced by vice-principals in Singapore. Educational Management Administration and Leadership, 51(3), 575–593.
Idelcadi, S., Rguibi, S., and Bouziane, A. (2023). Teacher leadership in the Moroccan context: Perceptions and practices.
In C. F. Webber (Ed.), Teacher Leadership in International Contexts, 25. Springer. https://link.springer.com/ chapter/10.1007/978-3-031-25763-6_11
India Central Board of Secondary Education. (2023). Circular no: Acad-52/2023: CBSE Expression series for the session 2023-24. https://cbseacademic.nic.in/web_material/Circulars/2023/52_Circular_2023.pdf
India Government. (2009). The Right of Children to Free and Compulsory Education Act. https://www.indiacode.nic.in/ bitstream/123456789/19014/1/the_right_of_children_to_free_and_compulsory_education_act_2009.pdf
Ireland Department of Education and Science. (2002). Student Councils: A Voice for Students. https://assets.gov. ie/25069/1d814fb8bb4d4c5b94aa247d124faa22.pdf
Irvine, P. A. and Brundrett, M. (2019). Negotiating the next step: The part that experience plays with middle leaders' development as they move into their new role. Educational Management Administration and Leadership, 47(1), 74–90.
Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2018). High School Curriculum Guidelines. https://www.mext.go.jp/content/1407196_22_1_1_2.pdf
Javadi, V., Bush, T., and Ng, A. (2017). Middle leadership in international schools: Evidence from Malaysia. School Leadership and Management, 37(5), 476–499.
Jones, M. A. and Bubb, S. (2021). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions. Improving Schools, 24(3), 233–244.
Kahler-Viene, N., Conway, J. M., and Andrews, D. (2021). Exploring the concept of teacher leadership through a document analysis in the Australian context. Research in Educational Administration and Leadership, 6(1), 200–239.
Kazakhstan Ministry of Education and Science. (2017). Приказ № 355 о принятии стандартных правил организации работы попечительского совета и процедуры его избрания в образовательных организациях [Order no. 355 on approval of the standard rules for organizing the work of the board of trustees and the procedure for its election in educational organizations].
Kenya Government. (2024). The Basic Education Bill. https://education.go.ke/sites/default/files/BILLS/Basic%20Education%20Bill%2C%202024.pdf
Khumalo, S. S. (2020). The leadership practices of the South African primary school principals in promoting shared decision making. In O. Al Mahdi (Ed.), Innovations in Educational Leadership and Continuous Teachers' Professional Development (pp. 139–160). CSMFL Publications. https://books.csmflpublications.com/wp-content/uploads/2020/10/IEL_7_ ChapterPreview.pdf
Killion, J., Harrison, C., Colton, A., Bryan, C., Delehant, A., and Cooke, D. (2016). A systemic approach to elevating

teacher leadership. Learning Forward. https://learningforward.org/ report/systemic-approach-elevating-teach
er-leadership
King, F., McMahon, M., Nguyen, D., and Roulston, S. (2019). Leadership learning for pre-service and early career teachers: Insights from Ireland and Scotland. International Studies in Educational Administration, 47(2), 6–22.
Klisz, T. A. (2014). Disability and Access: Leadership Opportunities for Students with Disabilities in High school. Thesis, Eastern Michigan University. https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1384&context=honors& httpsredir=1&referer=
Koh, H. H. (2018). The Leadership Role of Middle Leaders in Six Selected Primary Schools in Singapore. DPhil. thesis, University of Melbourne. https://rest.neptune-prod.its.unimelb.edu.au/server/api/core/bitstreams/fee86600-a47b-5434- aebb-c7fbb5af707c/content
Kumar, V. (2019). Involvement of school management committees (SMC) in the linkage between school and society. Journal of Education and Development, 9(17), 378–388.
Kwan, P. (2009). The vice-principal experience as a preparation for the principalship. Journal of Educational Administration, 47(2), 191–205.
Laitsch, D. and McCall, D. S. (2022). A public health approach to inclusive schools: Reconnecting young people and preventing violent extremism. In E. Gutzwiller-Helfenfinger et al. (Eds.), The Challenge of Radicalization and Extremism. Brill. https://brill.com/display/book/9789004525658/BP000023.xml
LaPointe-McEwan, D., DeLuca, C., and Klinger, D. A. (2017). Supporting evidence use in networked professional learning: The role of the middle leader. Educational Research, 59(2), 136–153.
Lárusdóttir, S. H., and O'Connor, E. (2017). Distributed leadership and middle leadership practice in schools: A disconnect?.
Irish Educational Studies, 36(4), 423–438.
Lee, D. H. L. and Ip, N. K. K. (2023). The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. Educational Management Administration and Leadership, 51(2), 324–344.
Lee, J. C., Kwan, P., and Walker, A. (2009). Vice-principalship: Their responsibility roles and career aspirations. International Journal of Leadership in Education, 12(2), 187–207.
Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. Leadership and Policy in Schools, 15(2), 117–140.
Leithwood, K. and Jantzi, D. (1998). Distributed Leadership and Student Engagement in School. Annual Meeting of the American Educational Research Association. https://eric.ed.gov/?id=ED424645
Lieberman, A., Campbell, C., and Yashkina, A. (2016). Teacher Learning and Leadership: Of, By, and For Teachers. Routledge.
Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., and Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. Educational Management Administration and Leadership, 51(2), 270–288.
Loftus-Rattan, S. M., Wrightington, M., Furey, J., and Case, J. (2021). Multi-tiered system of supports: An ecological approach to school psychology service delivery. Teaching of Psychology, 50(1), 77–85.
Łukasiewicz-Wieleba, J. T., and Romaniuk, M. W. (2020). Student councils as an example of building school community-creating, way of functioning and cooperation with teachers. International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies, 7(2), 15–22.
Lyons, L. and Brasof, M. (2020). Building the capacity for student leadership in high school: A review of organizational mechanisms from the field of student voice. Journal of Educational Administration, 58(3), 357–372.
Makaye, J. (2018). Teacher perceptions of the instructional leadership roles of the cluster teacher leader: A case of Masvingo district, Zimbabwe. Journal of Education and Practice.
Marshall, C., and Hooley, R. M. (2006). The Assistant Principal: Leadership Choices and Challenges. Corwin Press. Matthews, L. J. and Crow, G. M. (2003). Being and Becoming a Principal: Role Conceptions for Contemporary Principals and
Assistant Principals. Pearson.
Mayes, E., Finneran, R., and Black, R. (2019). The challenges of student voice in primary schools: Students 'having a voice' and 'speaking for' others. Australian Journal of Education, 63(2), 157–172.
Mieyaa, Y. and Huet-Gueye, M. (2021). Représentations d'élèves de CM1 sur la place et le rôle de l'enseignant-e dans le conseil d'élèves: Appropriation du dispositif au regard de l'éducation à la citoyenneté [Representations of CM1 pupils on the place and role of the teacher in the pupil council: Appropriation of the system with regard to education for citizenship]. Tréma, 56.
Mitchell, A. (2022). The school management committee (BOM) participates in the practice and reflection of school management. Journal of Educational Research and Policies, 4(5), 171–179.

Moral-Santaella, C., and Sánchez-Lamolda, A. J. (2023). Teacher leaders: A challenge for initial teacher education in Spain. In C. F. Webber (Ed.), Teacher Leadership in International Contexts. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6_9
Muro, J. A. (2023). 'The PTA intimidates': Racially segregated parent organizations in a dual immersion school. Race Ethnicity and Education, 27(1), 1–20.
Muthui, E. M., Barchok, H. K., and Muthaa, G. M. (2017). Participation of student councils in communication to enhance effective management of secondary schools in Nyeri County, Kenya. International Journal of Innovative Research and Advanced Studies, 4(6), 136–144.
Mwabwanga, K. H. (2019). Extent of Student Council Involvement in Decision Making in Public Secondary School Programme Kwale County-Kenya, MEd. thesis, Kenya Methodist University.
Naliaka, S. P. (2023). Student councils in public secondary schools in Kenya. In J. Rarieya et al. (Eds.), Maximizing educational change: Research, policy, leadership, technology and curriculum. Aga Khan University. Mkuki na Nyota Publishers. https://ir.gretsauniversity.ac.ke/bitstream/handle/20.500.12736/3762/Maximizing%20 Educational%20 Change%20Book%5B2%5D%20%281%29-261-270.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Namibia Government. (2020). Basic Education Act, no. 3 of 2020. https://www.lac.org.na/laws/2020/7257.pdf National Association of School Psychologists. (2020). The Professional Standards of the National Association of School
Psychologists. https://www.nasponline.org/standards-and-certification/nasp-2020-professional-standards- adopted
National PTA. (2023). Advocacy. National Parent Teacher Association. https://www.pta.org/home/run-your-pta/how-we-pta/advocacy
Nehez, J., Blossing, U., Torkildsen, L. G., Lander, R., and Olin, A. (2022). Middle leaders translating knowledge about improvement: Making change in the school and preschool organisation. Journal of Educational Change, 23(3), 315–341.
Netherlands Government. (2024). Wet medezeggenschap op scholen [Participation in schools act]. https://wetten.overheid. nl/BWBR0020685/2022-08-01
New South Wales Department of Education. (2023). About student voices. https://education.nsw.gov.au/ student-wellbeing/student-voices
Nicoletti, I. and Kunz, A. (2018). The Impact of School De-segregation for Children in Stolipinovo on their Right to Education.
European Training and Research Centre for Human Rights and Democracy.
NJASP. (2002). New Jersey Coalition of Child Study Teams. New Jersey Association of School Psychologists. https://www.njasp.org/page-1147655
North Macedonia Government. (2007). Закон за основното образование [Law on primary education]. https://mon.gov.mk/stored/document/Zakon%20za%20osnovnoto%20obrazovanie%20-%20nov.pdf
Northern Territory Government. (2017). Guidelines: School Council. https://education.nt.gov.au/ data/assets/word_doc/0010/459469/school-council-guidelines-updated.docx
NYDA. (2023). What is NYDA? National Youth Development Agency. https://www.nyda.gov.za/About-Us/What-is-NYDA. html
OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.
https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en
OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en
OECD. (2022). Education at a Glance 2022. https://doi.org/10.1787/3197152b-en OECD. (2023a). Education at a Glance 2023. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en OECD. (2023b). PISA 2022 Results (Volume II). https://doi.org/10.1787/a97db61c-en
Ohio School Boards Association. (2023). Board Member Compensation, Benefits and Expense Reimbursement. https://www.ohioschoolboards.org/sites/default/files/OSBABoardCompensationFactSheet.pdf
Okitsu, T. and Edwards, D. B. Jr. (2017). Policy promise and the reality of community involvement in school-based management in Zambia: Can the rural poor hold schools and teachers to account?. International Journal of Educational Development, 56, 28–41.
Oleszewski, A., Shoho, A., and Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. Journal of Educational Administration, 50(3), 264–286.
Onyeukwu, V. E. (2022). Alternative sources of financing secondary school education in Abakaliki Education Zone of Ebonyi State. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 11(1), 17–42.
Perman, S., Turner, S., Ramsay, A. I., Baim-Lance, A., Utley, M., and Fulop, N. J. (2017). School-based vaccination programmes: A systematic review of the evidence on organisation and delivery in high income countries.

BMC Public Health, 17, 1–11.
Philippines Government. (2008). Local Government Code of 1991 (Republic Act no. 7160). https://www.fao.org/faolex/ results/details/en/c/LEX-FAOC093246/#:~:text=Philippines-,Local%20Government%20Code%20of%201991%20 (Republic%20Act%20No.,barangay%20governments%20in%20the%20Philippines
Pollock, K., Wang, F., and Hauseman, D. (2017). The Changing Nature of Vice Principals' Work. https://www.principals.ca/en/ professional-learning/resources/Documents/Changing-Nature-of-Vice-Principals-Work---K-Pollock---2017. pdf
Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. (2008). Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264044715-en
Ramahi, H. (2019). Supporting teacher leadership in Palestine: An emancipatory approach. International Journal of Teacher Leadership, 10(1), 27–40.
Rawat, K., Bouchon, F., and Nair, V. (2015). Innovative practices in education to empower rural communities: A case study of a 'non-formal education' school in Thailand. Worldwide Hospitality and Tourism Themes, 7(5), 516–529.
Reaching Higher NH. (2022). Student Members on School Boards: A Toolkit for Schools and Districts. https://www.reachinghighernh.org/UploadedFiles/PolicyItem/350/Student-School-Board-Member-toolkit-2.pdf
Respect, Relationships and Reconciliation. (2023). Personalised Learning Plans. https://rrr.edu.au/tag/ personalised-learning-plans
Robbins, A. (2021). Middle Leadership Mastery: A Toolkit for Subject and Pastoral Leaders. Crown House. https://www. crownhouse.co.uk/middle-leadership-mastery
Rodriguez, S., Roth, B., and Sosa, L. V. (2020). School social workers as nepantleras in equity work for immigrant students: A conceptual exploration. Social Service Review, 94(4), 748–780.
Rwanda Education Board. (2019). School General Assembly Committees: Members' Handbook. https://elearning.reb.rw/ pluginfile.php/5828/mod_resource/content/1/SGAC%20Handbook_Eng.pdf
Rwanda Government. (2021). Law n° 010/2021 of 16/02/2021 determining the organisation of education. https://rwandalii. org/akn/rw/act/law/2021/10/eng@2021-02-18
Ryder, A. R. (2015). Raising Roma educational participation and achievement: Collaborative relationships, transformative change, and a social Europe. Alberta Journal of Educational Research, 61(4), 417–431.
Sakamoto, J. (2021). The association between parent participation in school management and student achievement in eight countries and economies. International Education Studies, 14(1), 115–129.
Schad, E. and Johnsson, P. (2019). Well-being and working conditions of teachers in Sweden. Psychology in Russia, 12(4), 23–46.
School Board Partners. (2022). Empty Seats at Powerful Tables: The State of School Boards in America. https://issuu.com/ schoolboardpartners/docs/sbp_emptyseats_digital
Shaked, H. and Schechter, C. (2019). School middle leaders' sense making of a generally outlined education reform.
Leadership and Policy in Schools, 18(3), 412–432.
Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., and Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. Educational Research Review, 31.
Shore, K. and Walshaw, M. (2018). Assistant/deputy principals: What are their perceptions of their role?. International Journal of Leadership in Education, 21(3), 310–326.
Sierra Leone Government. (2023). The Basic and Senior Secondary Education Act. https://sierralii.gov.sl/akn/sl/act/2023/23/ eng@2023-06-19
Sierra Leone Ministry of Basic and Senior Secondary Education. (2021). School Based Management: Training Manual. https://guyb20.sg-host.com/wp-content/uploads/2023/04/SMC-Training-Manual-Final.pdf
Silberstein, J. (2023). Should Communities Be Managing, Governing or Supporting Schools? Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23/141.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2023-03/Should_ Communities_Be_Managing_Governing_or_Supporting_Schools.pdf
Smylie, M. A. and Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development.
Educational Management Administration and Leadership, 46(4), 556–577.
South Sudan Ministry of General Education and Instruction. (2020). National Inclusive Education Policy. https://mogei.gov. ss/super/assets/documents/resources/South%20Sudan%20IE%20National%20Policy%20 07122020%20final%20 edit.pdf
Spain State School Council. (2017). Informe 2017 Sobre el Estado del Sistema Educativo [2017 report on the state of the educational system]. https://www.cece.es/ftp/recursos/i2017cee.pdf
Stoll, L., Brown, C., Spence-Thomas, K., and Taylor, C. (2017). Teacher leadership within and across professional learning communities. In A. Harris et al. (Eds.), Teachers Leading Educational Reform: The

Power of Professional Learning Communities. Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315630724-5/teacher- leadership-within-across-professional-learning-communities-louise-stoll-chris-brown-karen-spence- thomas-carol-taylor
Stosich, E. L. (2023). 'Are we an advisory board or a decision making entity?': Teachers' involvement in decision making in instructional leadership teams. Leadership and Policy in Schools, 22(3), 638–656.
Sun, A. Q. and Xin, J. F. (2019). School principals' opinions about special education services. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 64(2), 106–115.
Tahir, L., Musah, M. B., Panatik, S. A., Ali, M. F., and Said, M. N. H. M. (2019). Primary school leadership in Malaysia: The experience of stress among deputy heads. Educational Management Administration and Leadership, 47(5), 785–814.
Tay, H. Y., Tan, K. H. K., Deneen, C. C., Leong, W. S., Fulmer, G. W., and Brown, G. T. L. (2020). Middle leaders' perceptions and actions on assessment: The technical, tactical and ethical. School Leadership and Management, 40(1), 45–63.
Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). Teacher Leader Model Standards. National Education Association. https://www.nea.org/resource-library/teacher-leader-model-standards
UNODC. (2016). Uzbekistan is taking ownership of scaling up and ensuring the sustainability of the 'Families and Schools Together' programme implemented by UNODC. https://www.unodc.org/centralasia/en/news/uzbekistan-families-and- schools-together-programme-implemented-by-unodc.html
UNODC. (2023). Piloting of the program 'Strong Families – Happy School' in Uzbekistan. https://www.unodc.org/centralasia/ en/news/piloting-of-the-program-strong-families---happy-school-in-tashkent.html
USAID, Rwanda Education Board, and Save the Children. (2018). Parent-school Partnerships for Education Toolkit: Training Modules for Sector Education Officers. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00W61K.pdf
Uzbekistan Government. (2020). Law of the Republic of Uzbekistan on Education. https://cis-legislation.com/document. fwx?rgn=127569
Uzbekistan Ministry of Preschool and School Education. (2018). O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining qarori "Xalq ta'limi fidoyisi" ko'krak nishonini ta'sis etish to'g'risida [Decision of the Cabinet of Ministers of the Republic of Uzbekistan on the establishment of the 'Xalq ta'limi fidoyisi' badge]. https://lex.uz/docs/-4097068
Vicente, M. Á. G., Martínez, J. P., Sanz, M. P. G., and Prados, M. Á. H. (2019). De lo formal a lo real: Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares [From formal to real: Analysis of family participation in mothers' and fathers' associations and school councils]. Aula Abierta, 48(1), 85–96.
Viet Nam Government. (2019). Luật giáo dục số 43/2019/QH14 [Education Law no.43/2019/QH14]. https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Luat-giao-duc-2019-367665.aspx
Viet Nam Ministry of Education and Training. (2011). Circular No. 55/2011/TT-BGDDT dated November 22, 2011,
on promulgation of the Parent Committee Charter. https://lawnet.vn/en/vb/Circular-55-2011-TT-BGDDT-promulgation-of-the-Parent-Committee-Charter-6814F.html
Wales Government. (2019). Safonau Proffesiynol ar Gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth [Professional Standards for Teaching and Leadership]. https://hwb.gov.wales/api/storage/ae783486-0851-4ec6-9e73-2e2b99515cf5/safonau-proffesiynol-ar-gyfer-addysgu-ac-arweinyddiaeth-pdf-rhyngweithiol-ar-gyfer-cyfrifiaduron-personol.pdf
Watkins, S. and Ashforth, A. (2019). An Analysis of the Political Economy of Schooling in Rural Malawi: Interactions Among Parents, Teachers, Students, Chiefs and Primary Education Advisors. Research on Improving Systems of
Education. (RISE Working Paper 19/31.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2020-11/RISE_WP-031_Watkins_Ashforth.pdf
Webber, C. F. (2023a). Teacher leaders: Profiles of difference and conviction. Leading and Managing, 29(1), 84–93.
Webber, C. F. (ed.) (2023b). Teacher Leadership in International Contexts. Springer.
Webber, C. F., Andrews, D., van der Vyver, C. P., Pineda-Báez, C., Okoko, J. M., Cisneros-Cohernour, E. J., Domínguez-Castillo,
J. G., Elmeski, M., Fuller, M. P., Conway, J. M., Moral-Santaella, C., Gratacós, G., and Idelcadi, S. (2024a). School Leadership Roles and Standards: Observations from the International Study of Teacher Leadership. (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2024/5). UNESCO.
Webber, C. F., Nickel, J., Hamilton, S., and Braunberger, D. (2024b). Contextualised shared leadership: A Canadian case study. School Leadership and Management, 44(3), 1–20.
Webber, C. and Nickel, J. (2022). A vibrant and empowering context for teacher leaders. International Journal for Leadership in Learning, 22(1), 1–27.
Willis, J., Churchward, P., Beutel, D., Spooner-Lane, R., Crosswell, L., and Curtis, E. (2019). Mentors for beginning teachers as middle leaders: The messy work of recontextualising. School Leadership and Management,

39(3–4), 334–351.
Wong, P.-M. (2009). A conceptual framework for understanding the working relationship between school principals and vice-principals. School Leadership and Management, 29(2), 157–179.
Yu, D. and Chen, J. (2023). Emotional well-being and performance of middle leaders: The role of organisational trust in early childhood education. Journal of Educational Administration, 61(6), 549–566..
Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., and Veerman, G.-J. (2022). School efforts to promote parental involvement: The contributions of school leaders and teachers. Educational Studies, 48(1), 98–113.

الفصل 5

Adams, C. M. (2010). The Community School Effect: Achievement Evidence from the Tulsa Area Community Schools Initiative. Oklahoma Center for Educational Policy. https://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/ doc/Tulsa_Comm_Schools-Curt_Adams,TACSI.doc
Adelman, M., and Lemos, R. (2021). Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean. World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1463-1
Alava, J. (2019). Increasing leadership capacity and implementing pedagogical leadership in finland. In S. Sevkušić, D. Malinić, and J. Teodorovic (Eds.), Leadership in Education: Initiatives and Trends in Selected European Countries. Institute for Educational Research. https://ipir.ipisr.org.rs/bitstream/id/2048/Increasing_leadership_capacity_and_implementing_pedagogical_leadership_in_Finland_2019.pdf
Ali Baig, F., Han, X., Hasnain, Z., and Rogger, D. (2021). Introducing the Worldwide Bureaucracy Indicators: A new global dataset on public sector employment and compensation. Public Administration Review, 81(3), 564–571.
Amghar, A. (2019). School-based leadership in the education reform agenda in Morocco: An analysis of policy and context.
International Journal of Leadership in Education, 22(1), 102–115.
Ampratwum, E., Awal, M., and Oduro, F. (2019). Decentralization and teacher accountability: The political settlement and sub-national governance in Ghana's education sector. In S. Hickey and N. Hossain (Eds.), The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning (pp. 44–63). Oxford University Press. https://academic.oup.com/ book/35237/chapter/299774639
Anderson, E. (2022). District Effectiveness. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE78-1
Anderson, E. and Young, M. D. (2018). If they knew then what we know now, why haven't things changed? An examination of district effectiveness research. Frontiers in Education, 3.
Arif, S., Nihayah, R. W., Rasati, N., Revina, S., and Usman, S. (2022). Of power and learning: District heads, bureaucracy, and education policies in Indonesia's decentralised political system. Research on Improving Systems of Education.
(RISE Working Paper 22/11.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2022-09/Power_Learning_District_Heads_Bureaucracy_Education_Policies_Indonesia.pdf
Asim, M., Mundy, K., Manion, C., and Tahir, I. (2023). The 'missing middle' of education service delivery in low- and middle-income countries. Comparative Education Review, 67(2).
Australian Public Service Commission. (2020). Review of the APSC Centre for Leadership and Learning. Australian Government. https://www.apsc.gov.au/sites/default/files/2021-02/review_of_the_apsc_centre_for_leadership_and_ learning.pdf
Balochistan Secondary Education Department. (2020). Balochistan Education Sector Plan 2020-25. http://emis.gob.pk/ Uploads/BESP2020-25.pdf
Bano, M. and Oberoi, Z. (2020). Embedding Innovation in State Systems: Lessons from Pratham in India. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 20/58.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/058
Bantwini, B. D. and Moorosi, P. (2018). The circuit managers as the weakest link in the school district leadership chain!
Perspectives from a province in South Africa. South African Journal of Education, 38(3), 1–9.
Barber, M. (2017). Delivering Better Outcomes for Citizens: Practical Steps for Unlocking Public Value. https://assets.publishing. service.gov.uk/media/5a82d139e5274a2e8ab59803/PU2105_Delivering_better_outcomes_for_citizens_ practical_steps_for_unlocking_public_value_web.pdf
Bashir, M. and Hassan, S. (2019). The need for ethical leadership in combating corruption. International Review of Administrative Sciences, 86(4), 673–690.
Baxendale, C. (2015). How to Best Attract, Induct and Retain Talent Recruited into the Senior Civil Service. https://www.gov.uk/ government/publications/baxendale-report-how-to-best-attract-induct-and-retain-talent-

recruited-into-the- senior-civil-service
Beg, S., Fitzpatrick, A., and Lucas, A. M. (2021). Improving Public Sector Service Delivery: The Importance of Management.
Conference paper for the 6th IZA Workshop: The Economics of Education. https://conference.iza.org/ conference_ files/edu_2021/lucas_a26750.pdf
Bell, S., Asim, M., Mundy, K., Nudzor, H. P., Boakye-Yiadom, M., and Adosi, C. M. (2023). How Do Regions, Districts, and Schools Respond to the Introduction of a Delivery Approach? Evidence from Ghana. Education Commission.
(DeliverEd Initiative Working Paper.) https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/07/How-do-Regions-Districts-and-Schools-Respond-to-Delivery-Approach-Ghana.pdf
Bell, S., Leaver, C., Mansoor, Z., Mundy, K., Qarout, D., and Williams, M. J. (2023). The Role of Delivery Approaches in Education Systems Reform: Evidence from a Multi-country Study. Education Commission. (DeliverEd Initiative Working Paper.) https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/06/The-Role-of-Delivery-Approaches-in-Educat ion-Systems-Reform-Evidence-from-a-Multi-Country-Study.pdf
Berman, E. (2018). Leadership and public sector reforms in Asia: An overview. In E. Berman and E. Prasojo (Eds.), Leadership and Public Sector Reform in Asia, Emerald Publishing. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ S2053-769720180000030001/full/html
Bersch, K. and Fukuyama, F. (2023). Defining bureaucratic autonomy. Annual Review of Political Science, 26(1), 213–232.
Bertrand, M., Burgess, R., Chawla, A., and Xu, G. (2019). The glittering prizes: Career incentives and bureaucrat performance. The Review of Economic Studies, 87(2), 626–655.
Besley, T., Burgess, R., Khan, A., and Xu, G. (2022). Bureaucracy and development. Annual Review of Economics, 14, 397–424.
Bhanji, A. (2022). Senior Government Officials' Educational Leadership Practices for Student Success Policy Making in the Government of Ontario. DPhil thesis, University of Toronto. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/123269/3/Bhanji_Alisha_202206_PhD_thesis.pdf
Boakye-Yiadom, M., Leaver, C., Mansoor, Z., and Iocco, M. P. (2023). Management and Performance in Mid-level Bureaucracies: Evidence from Ghanaian Education Districts. Education Commission. (DeliverEd Initiative Working Paper.) https:// educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/06/Management-and-Performance-in-Mid-Level-Bur eaucracies-Evidence-from-Ghanaian-Education-Districts_.pdf
Breaugh, J. and Hammerschmid, G. (2021). Understanding public servants from a global perspective: An introduction.
In H. Sullivan et al. (Eds.), The Palgrave Handbook of the Public Servant. Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-030-29980-4
Bromley, P., Furuta, J., Kijima, R., Overbey, L., Choi, M., and Santos, H. (2023). Global determinants of education reform, 1960 to 2017. Sociology of Education, 96(2), 149–167.
Burns, D., Darling-Hammond, L., and Scott, C. (2019). Closing the Opportunity Gap. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/positive-outliers-closing-opportunity-gap-report
Casetti, M. M. (2022). Sistema de alta dirección pública en Chile (2004-2015): Análisis de sus efectos en el desempeño institucional mediante panel de datos [Public senior management system in Chile (2004-2015): Analysis of its effects on institutional performance using panel data]. Revista del CLAD Reforma y Democracia, 82. https://clad. org/wp-content/uploads/2023/10/082-06-MSB.pdf
Chapman, C. and Hadfield, M. (2010). Supporting the middle tier to engage with school-based networks: Change strategies for influencing and cohering. Journal of Educational Change, 11(3), 221–240.
Cheah, K. S. L. (2023). System leadership in educational context. In D. Adams (Ed.), Educational Leadership: Contemporary Theories, Principles, and Practices (pp. 135–149). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-99-8494-7_9
Cheema, A. and Farooqui, A. (2019). Strategic Assessment of Punjab's 2019 Local Government Institutions in Punjab. Institute of Development and Economic Alternatives. (Working Paper 01-17.) https://ideasdev.org/wp-content/ uploads/2024/05/LG-Report.pdf
Childress, D., Chimier, C., Jones, C., Page, E., and Tournier, B. (2020). Change Agents: Emerging Evidence on Instructional Leadership at the Middle Tier. Education Development Trust, The Education Commission, UNESCO International Institute for Educational Planning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374918
Chile Ministry of Finance. (2019). Evaluación de diferencias en el perfil curricular de altos directivos antes y después de la creación del sistema ADP [Evaluation of differences in the curricular profile of senior managers before and after the creation of the ADP system]. Civil Service Ministry of Finance. https://www.serviciocivil.cl/wp-

content/ uploads/2021/06/informe_efectos_seleccio%CC%81n_profesionalizacion.pdf
Chile Ministry of Finance. (2023). Subsecretaria de hacienda expuso los avances y desafíos del Sistema de Alta Dirección Pública tras 20 años de su puesta en marcha [The Undersecretary of Finance outlined the progress and challenges of
the Senior Public Management System after 20 years of its implementation]. www.hacienda.cl/subsecretaria/ noticias/subsecretaria-de-hacienda-expuso-los-avances-y-desafios-del-sistema-de-alta
Cilliers, J., Dunford, E., and Habyarimana, J. (2022). What do local government education managers do to boost learning outcomes?. World Bank Economic Review, 36(3), 629–645.
Cilliers, J. and Habyarimana, J. (2023). Tackling implementation challenges with information: Experimental evidence from a school governance reform in Tanzania. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23/142.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2023/142
Colombia Institute of Public Ministry Studies. (2021). Programas de inducción y reinducción para funcionarios del Estado [Induction and re-induction programmes for state officials]. https://iemp.gov.co/noticias/ capacitaciones/ como-integrarnos-a-una-organizacion
Colonnelli, E., Prem, M., and Teso, E. (2020). Patronage and selection in public sector organizations. American Economic Review, 110(10), 3071–3099.
Connolly, M., James, C., and Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. Educational Management Administration and Leadership, 47(4), 504–519.
Crouch, L. (2020). Systems Implications for Core Instructional Support Lessons from Sobral (Brazil), Puebla (Mexico),
and Kenya. Insight Series 2020/020. Research on Improving Systems of Education. https://doi.org/10.35489/ BSG-RISE-RI_2020/020
Crouch, L. A. and DeStefano, J. (2017). Doing Reform Differently: Combining Rigor and Practicality in Implementation and Evaluation of System Reforms. https://www.rti.org/publication/reform-differently-combining-rigor-practicality- implementation-evaluation-system-reforms
Crouch, L. and Spindelman, D. (2023). Purpose-driven Education System Transformations History Lessons from Korea and Japan. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23/139.) https:// riseprogramme.org/sites/ default/files/2023-03/Purpose-Driven_Education_System_Transformations.pdf
Darling-Hammond, L. (2012). Two futures of educational reform: What strategies will improve teaching and learning?.
Swiss Journal of Educational Research, 34(1), 21–38.
Durand, F. T., Lawson, H. A., Wilcox, K. C., and Schiller, K. S. (2016). The role of district office leaders in the adoption and implementation of the Common Core State Standards in elementary schools. Educational Administration Quarterly, 52(1), 45-74.
Dur, R. and Zoutenbier, R. (2011). Working for a Good Cause. Tinbergen Institute. (Discussion Paper 11-168.) https:// papers. tinbergen.nl/11168.pdf
Education Review Office. (2021). Information for applicants. Education Review Office. https://ero.govt.nz/working-for-ero/ information-for-applicants
Edvolution Enterprise. (2022). One way to spark school transformation: Insights from the first cohort of the ALP. https://myedvolution.com/one-way-to-spark-school-transformation
Egeberg, M. and Trondal, J. (2009). Political leadership and bureaucratic autonomy: Effects of agencification. Governance, 22(4), 673–688.
Egger-Peitler, I., Knassmüller, M., and Meyer, R. (2015). Austria. In Leadership and culture: Comparative models of top civil servant training (pp. 121–135). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/ book/10.1057/9781137454133
Ehren, M., Eddy-Spicer, D., Bangpan, M., and Reid, A. (2017). School inspections in low- and middle-income countries: Explaining impact and mechanisms of impact. Compare, 47(4), 468–482.
Ehren, M. and Shackleton, N. (2016). Mechanisms of change in Dutch inspected schools: Comparing schools in different inspection treatments. British Journal of Educational Studies, 64(2), 185–213.
Elacqua, G., Munevar, I., Sanchez, F., and Santos, H. (2021). The impact of decentralized decision-making on student outcomes and teacher quality: Evidence from Colombia. World Development, 141.
Ermini, S., Hamani Ounteni, M., Martin, E., and Nkengne, P. (2024). Une analyse des capacités de pilotage de la qualité de l'éducation dans cinq pays d'Afrique subsaharienne [An analysis of the capacities for steering the quality of education in five sub-Saharan African countries]. Journal of Teaching and Learning in Africa, 7(1), 77-90.
Ford, T. G., Lavigne, A. L., Fiegener, A. M., and Si, S. (2020). Understanding district support for leader development and success in the accountability era: A review of the literature using social-cognitive theories of motivation.

Review of Educational Research, 90(2), 264–307.
France Ministry of Transformation and Public Service. (2022). Transforming the French civil service to meet the challenges of the 21st century. France Ministry of Transformation and Public Service. https://www.eupan.eu/wp-content/ uploads/2022/04/Presentation_french-civil-service.pdf
Gardezi, S., McNamara, G., Brown, M., and O'Hara, J. (2023). School inspections: A rhetoric of quality or reality?. Frontiers in Education, 8.
Gerson, D. (2020). Leadership for a High Performing Civil service: Towards a Senior Civil Service Systems in OECD Countries (Working Papers on Public Governance 40). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ed8235c8-en
Ghana Ministry of Education. (2023). Dr Adutwum launches NELI to sharpen the skills of educational leaders in the country. https://gna.org.gh/2023/10/education-ministry-launches-national-educational-leadership-institute-to- train-leaders/
Glendinning, I., Orim, S.-M., and King, A. (2019). Corruption in higher education. Council for Higher Education Accreditation. https://www.chea.org/corruption-higher-education
González, J., Castillo-Canales, D., Creamer, M., and Ramos Jarrin, M. (2023). Misalignments and Incoherencies within Ecuador's Education System: How Well Are Key Actors and Public Efforts Aligned Towards Better Learning Outcomes? Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23-137.) https://doi.org/10.35489/
BSG-RISE-WP_2023/137
Government Campus. (2022). Leading to Deliver: A Leadership and Management Prospectus. Leadership College, Cabinet Office. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/62b17fb48fa8f5357862f3fb/Leading_to_Deliver_-_a_ leadership_and_management_prospectus.pdf
Greatbatch, D. and Tate, S. (2019). School Improvement Systems in High Performing Countries. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f22d5f98fa8f57ac683d827/School_improvement_systems_ in_high_performing_countries.pdf
Gulzar, S., Ladino, J. F., Mehmood, M. Z., and Rogger, D. (2023). Command and Can't Control: An Evaluation of Centralized Accountability in the Public Sector. The Education Commission. https://educationcommission.org/wp-content/ uploads/2023/06/Command-and-Cant-Control-An-Evaluation-of-Centralized-Acccountability-in-the- Public-Sector.pdf
Haque, M. S. (2021). Public servants as performers: Embracing new performance management norms in Southeast Asia. In H. Sullivan et al. (Eds.), The Palgrave Handbook of the Public Servant (pp. 1–16). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-03008-7_87-1
Hargreaves, A. and Shirley, D. (2020). Leading from the middle: Its nature, origins and importance. Journal of Professional Capital and Community, 5(1), 92–114.
Harris, A., Jones, M., and Hashim, N. (2021). System leaders and system leadership: Exploring the contemporary evidence base. School Leadership and Management, 41(4–5), 387–408.
Hayter, E. and Morales, M. (2023). Policy Labs and Evidence Use in Education. OTT Consulting for the Jacobs Foundation. https://onthinktanks.org/wp-content/uploads/2024/07/JF_Policy-labs-and-evidence-use-in-education_ rev-2024.pdf
Hogan, A. and Thompson, G. (2021). The 'publicness' of schooling. In A. Hogan and G. Thompson (Eds.), Privatisation and Commercialisation in Public Education: How the Nature of Public Schooling is Changing. Routledge. https://www. routledge.com/Privatisation-and-Commercialisation-in-Public-Education-How-the-Public-Nature-of-Schooling
-is-Changing/Hogan-Thompson/p/book/9780367351441
Honig, D. (2022). Managing for Motivation as Public Performance Improvement Strategy in Education & Far Beyond. Research on Improving Systems of Education. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-Misc_2022/04
Honig, M. I. and Rainey, L. R. (2019). Supporting principal supervisors: What really matters?. Journal of Educational Administration, 57(5), 445–462.
IIEP. (2022). It's Not Me, It's the System: A Framework for Analysing Planning and Management Capacities. UNESCO International Institute for Educational Planning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382125
IIEP. (2023). Using data to improve the quality of education. Learning Portal. UNESCO International Institute for Educational Planning. https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/monitor-learning/using-data-to-improve-the- quality-of-education
IIEP. (2024a). Glossary: School inspection. UNESCO International Institute for Educational Planning. https://learningportal. iiep.unesco.org/en/glossary/school-inspection
IIEP. (2024b). PlanED episode 6: Making policies happen: Education leadership in action. UNESCO International Institute for Educational Planning. https://www.iiep.unesco.org/en/node/1707
INEE. (2018). Origen, recorrido y logros del Modelo Educativo Poblano: Asistencia, permanencia y aprendizaje

[Origin, journey and achievements of the Puebla Educational Model: Attendance, retention and learning]. National Institute for the Evaluation of Education. https://www.inee.edu.mx/origen-recorrido-y-logros-del-modelo-educativo-poblano- asistencia-permanencia-y-aprendizaje
Jacobs Foundation. (2023). Ghana: Supporting quality education based on evidence. https://jacobsfoundation.org/activity/ quality-education-in-ghana
Jann, W. and Wegrich, K. (2019). Generalists and specialists in executive politics: Why ambitious meta-policies so often fail.
Public Administration, 97(4), 845–860.
Johnsøn, J., Marcinkowski, l., and Sześciło, D. (2021). Organisation of Public Administration: Agency Governance, Autonomy and Accountability. OECD. https://one.oecd.org/document/GOV/SIGMA(2021)3/en/pdf
Jordan Public Sector Modernization Committee. (2022). Public Sector Modernization: The Roadmap. https://govreform.jo/ EBV4.0/Root_Storage/EN/EB_Info_Page/Road_map.pdf
Kirya, M. (2019). Education Sector Corruption: How to Assess it and Ways to Address it. Anti-corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute. https://www.u4.no/publications/education-sector-corruption-how-to-assess-it-and-ways
-to-address-it.pdf
Kirya, M. (2021). Curbing Corruption in Higher Education. https://curbingcorruption.com/wp-content/uploads/2021/06/2106 18-Curbing-Corruption-in-Higher-Education.pdf
Lapuente, V. and Walle, S. V. de. (2020). The effects of new public management on the quality of public services.
Governance, 33(3), 461–475.
Latvia Ministry of Education and Science. (2021). Par Izglītības attīstības pamatnostādnēm 2021-2027. Gadam [Education Development Guidelines 2021-2027]. https://eprasmes.lv/wp-content/uploads/2022/02/Latvijas-Izglitibas- attsitibas-pamatnostadnes-2021-2027.pdf
Leithwood, K. (2013). Strong districts and their Leadership. The Institute for Education Leadership. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/6714/9452/5135/Strong_Districts_and_Their_Leadership.pdf
Leithwood, K., Sun, J., and McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. Journal of Educational Administration, 57(5), 519–539.
Levy, B. (2022). How Political Contexts Influence Education Systems: Patterns, Constraints, Entry Points. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 22-122.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2022/122
Lim, D. and Nursamsu, S. (2023). The spread of innovative policies in an imperfect decentralisation. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23-140.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2023/140
London, J. D. and Duong, B.-H. (2023). The Politics of Education and Learning in Vietnam: Contributions to a Theory of Embedded Accountabilities. Research on Improving Systems of Education. (Political Economy Paper 10.) https://doi. org/10.35489/BSG-RISE-2023/PE10
Loureiro, A., Cruz, L., Lautharte, I., and Evans, D. (2020). The State of Ceará in Brazil Is a Role Model for Reducing Learning Poverty. World Bank. https://www.worldbank.org/en/country/brazil/publication/state-ceara-brazil-role-model- reducing-learning-poverty
Mansoor, Z., Qarout, D., Anderson, K., Carano, C., Dvorakova, V., and Williams, M. J. (2021). A Global Mapping of Delivery Approaches. The Education Commission. https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2021/07/A- Global-Mapping-of-Delivery-Approaches_DeliverEd_July2021.pdf
Marijani, R. (2017). Public Service Leadership Competency Framework: Is it a holy grail of service delivery?. Open Journal of Social Sciences, 5(10), 169–184.
Mau, T. A. (2015). Leadership competencies for a global public service. International Review of Administrative Sciences, 83(1), 3–22.
Mausethagen, S., Knudsmoen, H., and Dalland, C. (2022). The clustering of public values in local educational governance: The case of inclusion. Education Inquiry, 15(3), 351–366.
Mayger, L. and Hochbein, C. (2020). Growing connected: Relational trust and social capital in community schools. Journal of Education for Students Placed at Risk, 26(3), 210–235.
McNaught, T. (2022). A Problem-driven Approach to Education Reform: The Story of Sobral in Brazil. Insights. Research on Improving Systems of Education. https://riseprogramme.org/sites/default/files/2022-03/Problem_driven_ approach_education_reform_Sobral.pdf
Mohamed, M., and Morris, P. (2021). Buying, selling and outsourcing educational reform: The global education industry and 'policy borrowing' in the Gulf. Compare, 51(2), 181–201.
Mthembu, P., Bhengu, T., and Chikoko, V. (2020). Leading from the middle for improving teaching and learning

outcomes: Perspectives from two education districts in South Africa. Ponte Academic Journal, 76(12).
Mundy, K., Asim, M., and Bell, S. (2024). Leadership for System-wide Educational Reform at the Central and Subnational Levels. (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2024/5]. UNESCO.
Naylor, R., Jones, C., and Boateng, P. (2020). Strengthening the Education Workforce. The Education Commission. (Background paper for the Transforming the Education Workforce report.) https://educationcommission.org/wp-content/ uploads/2020/02/strengthening-the-education-workforce.pdf
Nolan-Flecha, N. (2019). Next Generation Diversity and Inclusion Policies in the Public Service: Ensuring Public Services Reflect the Societies They Serve. OECD. https://doi.org/10.1787/51691451-en
OECD (2011). Lessons from PISA for the United States. http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en
OECD. (2016). Improving School Leadership and Evaluation in Mexico: A State-level Perspective from Puebla. https://doi. org/10.1787/9789264200197-en
OECD. (2017). Skills for a High Performing Civil Service. (OECD Public Governance Reviews.) https://doi.org/10.1787/9789264280724-en
OECD. (2018). OECD Public Governance Reviews: Paraguay: Pursuing National Development Through Integrated Public Governance. (OECD Public Governance Reviews.) https://doi.org/10.1787/9789264301856-en
OECD. (2019). Making Decentralisation Work: A Handbook for Policy-makers. (OECD Multi-level Governance Studies.) https://www.oecd.org/en/publications/making-decentralisation-work_g2g9faa7-en.html
OECD. (2020). OECD Skills Strategy Implementation Guidance for Latvia: Developing Latvia's Education Development Guidelines 2021-2027. (OECD Skills Studies.) https://doi.org/10.1787/ebc98a53-en
OECD. (2021a). Government at a Glance 2021. https://doi.org/10.1787/1c258f55-en
OECD. (2021b). Public Employment and Management 2021: The Future of the Public Service. https://doi.org/10.1787/938f0d65-en
OECD. (2023). Who Really Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Developing a Culture of Research Engagement. https://doi.org/10.1787/bc641427-en
OECD. (2024). An Institutional Capacity Assessment of Latvia's Education System. (OECD Education Policy Perspectives.) https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/12/an-institutional-capacity- assessment-of-latvia-s-education-system_01f6671d/40166c48-en.pdf
Önder, M. and Zengin, Ü. N. (2022). A framework for comparative analysis: Public administration across the globe. In M. Önder et al. (Eds.), The Palgrave Handbook of Comparative Public Administration: Concepts and Cases (pp. 51–76). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1208-5_3
Ontario Institute for Education Leadership. (2013). The Ontario Leadership Framework: A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/ files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf
Overman, S. and van Thiel, S. (2016). Agencification and public sector performance: A systematic comparison in 20 countries. Public Management Review, 18(4), 611–635.
Paes de Barros, R., de Carvalho, M., Franco, S., Garcia, B., Henriques, R., and Machado, L. (2019). Assessment of the Impact of the Jovem de Futuro Program on Learning. World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/
es/825101561723584640/pdf/Assessment-of-the-Impact-of-the-Jovem-de-Futuro-Program-on-Learning.pdf Peters, B. G. (2018). The Politics of Bureaucracy: An Introduction to Comparative Public Administration. Routledge. https://
www.routledge.com/The-Politics-of-Bureaucracy-An-Introduction-to-Comparative-Public-Administration/ Peters-Peters/p/book/9780415743402
Piper, B., Destefano, J., Kinyanjui, E. M., and Ong'ele, S. (2018). Scaling up successfully: Lessons from Kenya's Tusome national literacy program. Journal of Educational Change, 19(3), 293–321.
Rasul, I. and Rogger, D. (2018). Management of bureaucrats and public service delivery: Evidence from the Nigerian civil service. The Economic Journal, 128(608), 413–446. https://doi.org/10.1111/ecoj.12418
Rasul, I., Rogger, D., Williams, M. J., and Rogger, D. (2018). Management and Bureaucratic Effectiveness: Evidence from the Ghanaian Civil Service. World Bank. https://doi.org/10.1596/1813-9450-8595
Rosser, A., King, P., and Widoyoko, D. (2022). The Political Economy of the Learning Crisis in Indonesia. Research on Improving Systems of Education. (Political Economy Paper 1.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-2022/PE01
Sanabria, P. and Avellaneda, C. N. (2015). Colombia. In M. Wart et al. (Eds.), Leadership and Culture: Comparative Models of Top Civil Servant Training. Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/book/10.1057/9781137454133
Saoudi, K., Chroqui, R., and Okar, C. (2020). Student achievement in Moroccan educational reforms: A significant gap between aspired outcomes and current practices. Interchange, 51(2), 117–136.
Schnell, S., Miheş, D., Sobjak, A., and van Acker, W. (2021). Performance Management in the Public Administration:

Seven Success Factors. World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/en/216271624867473714/pdf/ Performance-Management-in-the-Public-Administration-Seven-Success-Factors.pdf
Schweinberger, K., Quesel, C., Mahler, S., and Höchli, A. (2017). Effects of feedback on process features of school quality: A longitudinal study on teachers' reception of school inspection of Swiss compulsory schools. Studies in Educational Evaluation, 55, 75–82.
Sharma, G., Desai, D., and Sayed, Y., (2024). Supporting Equitable Teaching and Teachers: The Role of Middle Tier Leadership in India and South Africa. (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2024/5). UNESCO.
Singh, P. (2023). Ideas, Policies and Practices: Tracing the Evolution of Elementary Education Reform in India since 1975. Research on Improving Systems of Education. (Political Economy Paper 5.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-2023/PE05
Stern, J., Jukes, M., Pieper B., DeStefano J., Meija, J., Debeck, P., Carrol, B., Jordan, R., Gatuyu, C., Nduku, T., Punjabi, M., Harris Van Keuren, C., and Tufail, F. (2022). Learning at Scale: Interim Report. RTI International. https://learningatscale.net/wp-content/uploads/2022/09/Learning-at-Scale-Interim-Report-Update_July-2022_ for-submission-.pdf
Thessin, R. A. (2019). Establishing productive principal/principal supervisor partnerships for instructional leadership.
Journal of Educational Administration, 57(5), 463–483.
Tournier, B., Chimier, C., and Jones, C. (2023). Leading Teaching and Learning Together. Education Development Trust and UNESCO International Institute Planning. https://doi.org/10.54675/WBUO9725
Transparency International. (2017). Corruption in Education Services. https://knowledgehub.transparency.org/guide/topic- guide-on-corruption-in-education/download
Ukeje, I. O., Ndukwe, C., Emma, C., Ogbulu, U., and Onele, J. C. (2020). Public service recruitment practices and implications for sustainable development in Ebonyi State, Nigeria. International Journal of Public Administration, 43(4), 361–372.
United Kingdom Government. (2024). About us. Leadership College for Government. https://www.gov.uk/government/ organisations/leadership-college-for-government/about
United Kingdom Treasury. (2019). The Public Value Framework: With Supplementary Guidance. https://assets.publishing. service.gov.uk/media/5c883c32ed915d50b3195be3/public_value_framework_and_supplementary_guidance_ web.pdf
UNODC. (2019). Corruption in Nigeria: Patterns and Trends: Second Survey on Corruption as Experienced by the Population. United Nations Office on Drugs and Crime. https://www.unodc.org/conig/uploads/documents/Corruption_ Survey_2019.pdf
UNODC. (2022). Corruption in Ghana: People's Experiences and Views. United Nations Office on Drugs and Crime. https://www.unodc.org/documents/corruption/Publications/2022/GHANA_-_Corruption_survey_report_-_20.07.2022.pdf
van Acker, W. (2019). Civil Service Recruitment: Recruiting the Right Persons the Right Way. (Governance Notes 20) World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/en/572061574455651589/pdf/Civil-Service-Recruitment- Recruiting-the-Right-Persons-the-Right-Way.pdf
Veit, S. (2020). Career patterns in administration. In E. Hannah (Ed.), Oxford Research Encyclopedia of Politics. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1393
Vignieri, V. (2018). Performance management in the public sector. In A. Farazmand (Ed.), Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance (pp. 1–8). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_3480-1
Wales National Academy for Educational Leadership. (2021). About National Academy for Educational Leadership Wales. https://nael.cymru/en/about
Williams, M., Leaver, C., Mansoor, Z., Qarout, D., Bilous, A., Mundy, K., Asim, M., and Bell, S. (2021). Delivery Approaches to Improving Policy Implementation: A Conceptual Framework. The Education Commission. https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2021/04/Delivery-Approaches-to-Improving- Policy-Implementation.pdf
World Bank. (2018). Pakistan District Education Management and Service Delivery Study. World Bank. https://documents1. worldbank.org/curated/pt/787131562572214336/pdf/Pakistan-District-Education-Management-and- Service-Delivery-Study.pdf
World Bank. (2020). Can Understanding How Middle Managers Make Decisions Help Design Effective Results-based Financing Mechanisms in Education? World Bank. https://doi.org/10.1596/33636
Yavaprabhas, S. (2018). Leadership and public sector reform in Thailand. In E. Berman and E. Prasojo (Eds.), Leadership and Public Sector Reform in Asia (pp. 103–126). Emerald Publishing. https://doi.org/10.1108/S2053-769720180000030005

Zafarullah, H. and Sarker, A. E. (2021). Contemporary issues in civil service management in South Asia: Principles and practice in India, Pakistan, and Bangladesh. In H. Sullivan et al. (Eds.), The Palgrave Handbook of the Public Servant (pp. 81–101). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-29980- 4_74
Zheng, H. (2020). Stakeholder perceptions on the role of school inspection standards in demonstrating education quality in China. Quality Assurance in Education, 28(2), 105–121.
Zheng, H. and Thomas, S. (2022). The challenges of school inspection practice in demonstrating and improving education quality: Stakeholder perceptions in China. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 34(3), 391–422.

الفصل 6

ACDP Indonesia. (2015). Teachers Politicized Toward Location Election. Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership. https://acdpindonesia.wordpress.com/2015/10/06/teachers-politicized-toward-local-elections/
Aceron, J. (2023). 'Constructive Accountability': Sandwich Strategy for Textbook Delivery in the Philippines. Accountability Research Center. https://accountabilityresearch.org/wp-content/uploads/2022/08/Case-study_1_
Joy-Aceron-8-21.pdf
ActionAid. (2022). TaxEd Alliance. https://actionaid.org/publications/2022/taxed-alliance
Adhikari, P., Mariam, S., and Thomson, R. (2022). Election pledges in India: Comparisons with Western democracies.
Commonwealth and Comparative Politics, 60(3), 254–275.
Adonteng, S. S., Kodjie, J., Junior, E. N., and Potton, G. (2024). Influence of political parties on the National Union of Ghana Students: A study of contemporary trends. In M. Klemenčič (Ed.), Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education (pp. 147–160). Bloomsbury. http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-9
Ahlquist, J. S. and Ansell, B. (2023). Unemployment insurance, risk, and the acquisition of specific skills: An experimental approach. Journal of Political Institutions and Political Economy, 4(3), 401–429.
Ahmed, M. (2019). Student wings of political parties: At what price?. The Daily Star. https://www.thedailystar.net/opinion/ politics/news/student-wings-political-parties-what-price-1757878
Ainscow, M., Slee, R., and Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. International Journal of Inclusive Education, 23(7–8), 671–676.
Aiyar, Y., Davis, V., Govindan, G., and Kapoor, T. (2021). Rewriting the Grammar of the Education System: Delhi's Education Reform - A Tale of Creative Resistance and Creative Disruption. Research on Improving Systems of Education. https://riseprogramme.org/sites/default/files/2021-11/Rewriting_Grammar_Education_System_Delhi_ Education_Reform.pdf
Akhtari, M., Moreira, D., and Trucco, L. (2022). Political turnover, bureaucratic turnover, and the quality of public services.
American Economic Review, 112(2), 442–493.
Alamgir, M. (2024). Bangladesh: In historic first, students form part of interim government. University World News. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20240812163757270
Alesina, A., Giuliano, P., and Reich, B. (2021). Nation-building and education. The Economic Journal, 131(638), 2273–2303. Ali, S. A. M. (2020). Party patronage and merit-based bureaucratic reform in Pakistan. Commonwealth and Comparative
Politics, 58(2), 184–201.
Ambasa, E., Otele, O., and Onyango, G. (2022). Trends and gaps in African legislative research: Major topics from the 1960s–2021. The African Review, 49(4), 428–460.
Angrist, N. and Kaffenberger, M. (2024). Improving implementation to improve learning outcomes. What Works Hub for Global Education Blog. https://www.wwhge.org/resources/improving-implementation-to-improve-learning- outcomes-the-what-works-hub-for-global-education
Ansaldo, S. (2021). The field of education journalism in Chile: Visions and practices of journalists and editors. Cuadernos.
Info, 50, 113–135.
Argomedo, C. T., Barboza, J. A. M., and Fuentes, N. J. C. (2024). The role of CONFECH in the fight for education in Chile. In M. Klemenčič (Ed.), Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education (pp. 346–364). Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781350376007.ch-20
Arora, A., Dhingra, N., Chaudhary, D., Gorton, I., and Kumar, B. (2023). Exploring the Indian political YouTube

landscape: A multimodal multi-task approach. 2nd International Workshop on Multimodal Human Understanding for the Web and Social Media. https://ceur-ws.org/Vol-3566/paper1.pdf
ASER Pakistan. (2024). Annual Status of Education Report: The Largest Citizen Led Household Based Initiative. https:// aserpakistan.org/report
Aslam, M., Rawal, S., and Kingdon, G. (2019). The political economy of teachers in South Asia. In P. M. Sarangapani and R. Pappu (Eds.), Handbook of Education Systems in South Asia. Springer. https://link.springer.com/ refere ncework/10.1007/978-981-13-3309-5
Au, E., Dixon, L. and Connected Action. (2023). Data journalism top 10: Native American remains, disparities in French education, and caste discrimination in India's academia. Global Investigative Journalism Network. https://gijn.org/stories/da
ta-journalism-top-10-native-american-remains-disparities-in-french-education-and-caste-discrimination-in- indias-academia
Avalos, B. (1996). Education for global/regional competitiveness: Chilean policies and reform in secondary education.
Compare, 26(2), 217–232.
Awgichew, S. and Ademe, E. (2022). History education for nation-building in Ethiopia, Germany, Rwanda, South Africa, Switzerland, and USA: A comparative analysis. Cogent Education, 9(1), 2113210.
Azimio la Umoja. (2021). Azimio la Umoja One Kenya Coalition 2022-2027. https://venasnews.co.ke/wp-content/uploads/2022/06/AZIMIO-MANIFESTO.pdf
Bainbridge, A., Troppe, T., and Bartley, J. (2022). Responding to research evidence in Parliament: A case study on selective education policy. Review of Education, 10(1).
Bandiera, O., Mohnen, M., and Viarengo, M. (2018). Nation-building through compulsory schooling during the age of mass migration. The Economic Journal, 129(617), 62–109.
Banerji, R., Bhattacharjea, S., and Wadhwa, W. (2013). The annual status of education report (ASER). Research in Comparative and International Education, 8(3), 387–396.
Barkan, J. D. (2009). Legislative power in emerging African democracies. In J. D. Barkan (Ed.), African Legislatures and the 'Third Wave' of Democratization. de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781626371118-011
Baroutsis, A. and Lingard, B. (2023). Exploring Education Policy Through Newspapers and Social Media: The Politics of Mediatisation. Routledge. https://www.routledge.com/Exploring-Education-Policy-Through-Newspapers-and
-Social-Media-The-Politics-of-Mediatisation/Baroutsis-Lingard/p/book/9781032215297
Bart, D. (2024). Research discourse in the Programme for International Student Assessment: A critical perspective.
European Educational Research Journal, 23(1), 145–162.
Bastidas Redin, M. C. (2020). Dilemmas of justice in the post-neoliberal educational policies of Ecuador and Bolivia. Policy Futures in Education, 18(1), 51–71.
Bastos, P. and Sánchez, C. (2024). The effects of educated leaders on policy and politics: Quasi-experimental evidence from Brazil. Latin American Economic Review, 33.
Bedasso, B. (2024). Ministerial musical chairs: Does leadership turnover undermine the effectiveness of World Bank education aid?. World Development Perspectives, 33, 100572.
Bedasso, B. and Sandefur, J. (2024). What does the World Bank do (well) in the education sector?. CGD Blog. https:// www. cgdev.org/blog/what-does-world-bank-do-well-education-sector
Bégin-Caouette, O. (2010). Parliamentarians' influence on public policy: The case of education. Canadian Parliamentary Review, 33(4), 32–36.
Bektas, E. (2023). Legislative committees in the Turkish Parliament: Performing procedural minimum or effective scrutiny?. The Journal of Legislative Studies, 29(1), 135–170.
Bellei, C. and Villalobos, C. (2024). The construction of a political actor in a post-dictatorship and neoliberal context: Persistence, success, and challenges of the Chilean student movement (1990–2020). In M. Klemenčič (Ed.), Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education (pp. 328–345). Bloomsbury. http:// dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-19
Berg, A. E., Jungblut, J., and Jupskås, A. R. (2023). We don't need no education? Education policies of Western European populist radical right parties. West European Politics, 46(7), 1312–1342.
Bertelsmann Stiftung. (2024). BTI 2024 Country Report: Bolivia. https://bti-project.org/fileadmin/api/content/en/downloads/reports/country_report_2024_BOL.pdf
Biesta, G. (2017). Educational leadership for what? An educational examination. In D. Waite and I. Bogotch (Eds.),
The Wiley International Handbook of Educational Leadership, (pp. 15–27). Wiley. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118956717.ch1
Binesse, H. and da Silva, R. (2023). Mapping research on foundational literacy and numeracy in sub-Saharan Africa

contexts: Where are the publications?. NORRAG Blog: #SouthAlsoKnows. https://www.norrag.org/mapping-resear ch-on-foundational-literacy-and-numeracy-in-sub-saharan-africa-contexts-where-are-the-publications
Blanc, G. and Kubo, M. (2023). State-sponsored education and French identity. In P. Giuliano et al. (Eds.), Nation Building: Big Lessons from Successes and Failures (pp. 101–112). Centre for Economic Policy Research. https://cepr.org/system/ files/publication-files/181996-nation_building_big_lessons_from_successes_and_ failures.pdf#page=110
Brollo, F., Kaufmann, K., and Ferrara, E. L. (2020). The political economy of program enforcement: Evidence from Brazil.
Journal of the European Economic Association, 18(2), 750–791.
Bromley, P., Schofer, E., and Longhofer, W. (2020). Contentions over world culture: The rise of legal restrictions on foreign funding to NGOs, 1994–2015. Social Forces, 99(1), 281–304.
Buchanan, A. and Keohane, R. O. (2006). The legitimacy of global governance institutions. Ethics and International Affairs, 20(4), 405–437.
Busemeyer, M. R., Lergetporer, P., and Woessmann, L. (2018). Public opinion and the political economy of educational reforms: A survey. European Journal of Political Economy, 53, 161–185.
Cairney, P. (2017). The Politics of Evidence-Based Policy Making. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/ acrefore/9780190228637.013.268
Campbell, C., DeLuca, C., and LaPointe-McEwan, D. (2022). Teacher-led Learning Circles: Developing Teacher leadership and Teaching Practice for the Use of Formative Assessment to Improve Students' Learning. Education International. https:// www.ei-ie.org/en/item/27004:teacher-led-learning-circles-developing-teacher-leadership-and-teaching-prac tice-for-the-use-of-formative-assessment-to-improve-students-learning
Cansunar, A. and Mrchkovska, N. (2024). Beyond the classroom? Primary schools and rural civic participation. Journal of Historical Political Economy, 3(4), 501–525.
Cantoni, D., Chen, Y., Yang, D. Y., Yuchtman, N., and Zhang, Y. J. (2017). Curriculum and ideology. Journal of Political Economy, 125(2), 338–392.
Chambers-Ju, C. (2024). Mobilizing Teachers: Education Politics and the New Labor Movement in Latin America. Cambridge University Press.
Chan, Y., Liang, S., and Huang, L. (2018). Investigative journalists propel #MeToo reporting at China's universities. Global Investigative Journalism Network. https://gijn.org/stories/investigative-journalists-propel-metoo-reporting-at- chinas-universities
Chen, L.-J. (2021). Female policymakers and educational expenditures: Cross-country evidence. European Journal of Law and Economics, 51(1), 129–155.
Chimhowu, A. O., Hulme, D., and Munro, L. T. (2019). The 'new' national development planning and global development goals: Processes and partnerships. World Development, 120, 76–89.
Coe, K. and Kuttner, P. J. (2018). Education coverage in television news: A typology and analysis of 35 years of topics. AERA Open, 4(1), 2332858417751694.
Colombia Government. (2023). Colombia National Development Plan: World Power of Life. https://drive.google.com/file/d/1nE H9SKih-B4DO2rhjTZAKiBZit3FChmF/view
Connolly, P., Keenan, C., and Urbanska, K. (2018). The trials of evidence-based practice in education: A systematic review of randomised controlled trials in education research 1980–2016. Educational Research, 60(3), 276–291.
Corrales, J. (1999). The Politics of Education Reform: Bolstering the Supply and Demand; Overcoming Institutional Blocks. World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/fr/957741468740407109/pdf/multi0page.pdf
Cosentino, C., Fortson, J., Liuzzi, S., Harris, A., and Blair, R. (2019). Can scholarships provide equitable access to high-quality university education? Evidence from the Mastercard Foundation Scholars Program. International Journal of Educational Development, 71, 102089.
Costin, C. and Pontual, T. (2020). Curriculum reform in Brazil to develop skills for the twenty-first century. In F. M. Reimers (Ed.), Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems. Springer. https:// link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-41882-3_2
Crawfurd, L., Hares, S., Minardi, A., and Sandefur, J. (2021). Understanding Education Policy Preferences: Survey Experiments with Policymakers in 35 Developing Countries. Center for Global Development. (CGD Working Paper 596.) https:// www.cgdev.org/sites/default/files/understanding-education-policy-preferences-survey-experiments-policy makers-35-developing.pdf
CRIN. (2016). Colombia: Free education secured for 12 million children. Child Rights International Network. https:// archive.crin. org/sites/default/files/colombiaeducationfor12millionchildren.pdf

Crouch, L. and Spindelman, D. (2023). Purpose-Driven Education System Transfromations: History Lessons from Korea and Japan. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23/139.) https:// riseprogramme.org/ sites/default/files/2023-03/Purpose-Driven_Education_System_Transformations.pdf
CSRBOX. (2023). India CSR Outlook Report 2023: 10 years of CSR Compliance in India and Envisioning the Next 10 years. https://indiacsr.in/wp-content/uploads/2023/10/India-CSR-Outlook-Report-2023.pdf
Darden, K. and Mylonas, H. (2016). Threats to territorial integrity, national mass schooling, and linguistic commonality.
Comparative Political Studies, 49(11), 1446–1479.
Darling-Hammond, K. and Darling-Hammond, L. (2022). The Civil Rights Road to Deeper lLearning: Five Essentials for Equity.
Teachers College Press.
Darmanin, M., Grodecki, J., Hammerbauer, M., Jakobson, K., and Vespa, M. (2024). The European Students' Union:
The adaptive nature of a European interest organization. In M. Klemenčič (Ed.), Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education (pp. 65–82). Bloomsbury. http://dx.doi. org/10.5040/9781350376007.ch-4
Darr, B. (2011). I was born, but…. San Francisco Silent Film Festival. https://silentfilm.org/i-was-born-but
Davies, R. B. and Klasen, S. (2019). Darlings and orphans: Interactions across donors in international aid. The Scandinavian Journal of Economics, 121(1), 243–277.
Deaton, A. (2020). Randomization in the Tropics Revisited: A Theme and Eleven Variations. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 27600.) http://dx.doi.org/10.3386/w27600
Deissinger, T. and Gonon, P. (2016). Stakeholders in the German and Swiss vocational educational and training system: Their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. Education+ Training, 58(6), 568–577.
Demarest, L. (2021). Men of the people? Democracy and prebendalism in Nigeria's Fourth Republic National Assembly.
Democratization, 28(4), 684–702.
Donoso, S. and Somma, N. (2019). You taught us to give an opinion, now learn how to listen: The manifold political consequences of Chile's student movement. In M. Arce and R. Rice (Eds.) Protest and Democracy (pp. 145–172). http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvjf9x8c.12
Dore, B. (2024). Investigating India: How smaller, independent news outlets are digging into politics in a key election year. Global Investigative Journalism Network. https://gijn.org/stories/india-independent-news-investigati ng-key-election-year
Dowding, K. and Dumont, P. (2015). The Selection of Ministers around the World. Routledge. https://www.routledge. com/ The-Selection-of-Ministers-around-the-World/Dowding-Dumont/p/book/9781138238190
Dulanjana, W. S. (2024). Finding a way forward amidst the contemporary challenges to Sri Lankan student politics.
In M. Klemenčič (Ed.), Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education
(pp. 307–326). Bloomsbury. http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-18
Dutta, N. and Maus, H. (2021). Share of women in parliament and health and education outcomes. Journal of Economic Development, 46(3), 85–108.
Edovald, T. and Nevill, C. (2021). Working out what works: The case of the Education Endowment Foundation in England.
ECNU Review of Education, 4(1), 46–64.
Edwards Jr, D. B., Brehm, W. C., and Storen, I. (2018). The national politics of educational advocacy in the context of global governance: International funding and support for civil society engagement in Cambodia. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 48(2), 171–188.
Eisner, E. (2005). Reimagining Schools: The selected works of Elliot W. Eisner. Routledge. https://daneshnamehicsa. ir/ userfiles/files/1/20-%20Re-Imagining%20Schools_%20The%20Selected%20Works%20of%20Elliot%20 Eisner.pdf
Elfert, M. and Ydesen, C. (2023). Global Governance of Education: The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank. Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-40411-5
English, F. W. and Steffy, B. E. (1997). Using film to teach leadership in educational administration. Educational Administration Quarterly, 33(1), 107–115.
European Commission. (2024). Eurydice: Poland – National reforms in school education. Eurydice. https://eurydice. eacea. ec.europa.eu/national-education-systems/poland/national-reforms-school-education
Evans, D. K. and Hares, S. (2021). Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy? Center for Global Development. (Working Paper 579.) https://www.cgdev.org/sites/default/

files/ Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf
Evens Foundation. (2024). Justyna Suchecka interview: 'Only education can guarantee a good future for Europe'. https://www.evensfoundation.be/prizes/european-journalism/justyna-suchecka-interview-only-education-can-guarantee-a-good-future-for-europe
Fergusson, L., Harker, A., Molina, C., and Yamin, J. (2023). Political Incentives and Corruption Evidence from Ghost Students.
Unpublished paper. https://economics.mit.edu/sites/default/files/inline-files/Ghosts2023.pdf Finnemore, M. (1993). International organizations as teachers of norms: The United Nations Educational, Scientific,
and Cultural Organization and science policy. International Organization, 47(4), 565–597.
Fontdevila, C. and Verger, A. (2016). The privatisation of education can be reversed. Evidence from recent education reforms in Bolivia. Education International. https://www.ei-ie.org/en/item/25958:the-privatisation-of-education-can-be-reversed-evidence-from-recent-education-reforms-in-bolivia
Ford, T. and Goger, A. (2021). The value of qualitative data for advancing equity in policy. Brookings. https://www.brookings. edu/articles/value-of-qualitative-data-for-advancing-equity-in-policy
Forrat, N. (2018). Shock-resistant authoritarianism: Schoolteachers and infrastructural state capacity in Putin's Russia.
Comparative Politics, 50(3), 417–449.
Gamm, G. and Kousser, T. (2021). Life, literacy, and the pursuit of prosperity: Party competition and policy outcomes in 50 states. American Political Science Review, 115(4), 1442–1463.
Garritzmann, J. L. and Seng, K. (2016). Party politics and education spending: Challenging some common wisdom.
Journal of European Public Policy, 23(4), 510–530.
GBCE. (2022). Unlocking potential and performance: Recognizing education's position at the core of ESG. Global Business Coalition for Education. https://gbc-education.org/resources/environmental-social-governance/
Gebremedhin, A. and Hossain, N. (2024). The Role of Civil Society in National Education Policy in the Global South.
Accountability Research Center. https://accountabilityresearch.org/publication/civil-society-education- policy-global-south
Georgiades, L. (2024). Hirokazu Koreeda: 'What we don't understand, we make into monsters'. A Rabbit's Foot. https://a-rabbitsfoot.com/editorial/confessions/hirokazu-koreeda-what-we-dont-understa nd-we-make-into-monsters
Gibbs, A. (2014). Samira Makhmalbaf: Educationalist. Asfar. https://asfar.org.uk/samira-makhmalbaf-educationalist Gingrich, J. and Giudici, A. (2023). Education as a tool of social equality?. Social Policy and Administration, 57(2), 172–188.
Glawe, L. and Wagner, H. (2020). The middle-income trap 2.0: The increasing role of human capital in the age of automation and implications for developing Asia. Asian Economic Papers, 19(3), 40–58. https://doi.org/10.1162/ asep_a_00783
Global Investigative Journalism Network. (2023). Awards for investigative journalists. https://gijn.org/resource/awards- for-investigative-journalists
Gomes, F. de B. C. and Martins, R. C. de R. (2016). The role of the Brazilian Congress in defining public social policies.
The Journal of Legislative Studies, 22(4), 506–527.
González, F. (2020). Collective action in networks: Evidence from the Chilean student movement. Journal of Public Economics, 188, 104220.
Gorlewski, J. and Tuck, E. (2018). Who Decides Who Becomes a Teacher? Schools of Education as Sites of Resistance. Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315269566/decides-becomes-teacher-eve-tuck- julie-gorlewski
Haggard, S. and Kaufman, R. (2009). Development, Democracy, and Welfare States: Latin America, East Asia, and Eastern Europe. Princeton University Press. https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691135960/developme nt-democracy-and-welfare-states
Hammerbauer, M., Solak, D., Hodulíková, D., and Lang, L. (2024). Student representation in the Czech Republic after 1989: The unbearable lightness of student influence?. In M. Klemenčič (Ed.), Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education (pp. 427–435). Bloomsbury. http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-26
Hansen, H. F. and Rieper, O. (2010). The politics of evidence-based policy-making: The case of Denmark. German Policy Studies/Politikfeldanalyse, 6(2).
Harding, R. (2020). Who is democracy good for? Elections, rural bias, and health and education outcomes in sub-Saharan Africa. The Journal of Politics, 82(1), 241–254.
Harding, R. and Stasavage, D. (2014). What democracy does (and doesn't do) for basic services: School fees, school inputs, and African elections. The Journal of Politics, 76(1), 229–245.

Hartley, J. (2014). Can political leadership be taught?. In R. A. W. Rhodes and ’t Hart, P. (Eds.), Oxford Handbook of Political Leadership. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199653881.013.044
Haugen, A. D. F. (2022). Education for development: The Tanzanian experience. Policy and Practice: A Development Education Review, 35(Autumn), 34–55.
Hernández-Torrano, D. and Courtney, M. G. (2021). Modern international large-scale assessment in education: An integrative review and mapping of the literature. Large-Scale Assessments in Education, 9(1),
17.Hernández-Torrano, D., Somerton, M., and Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. International Journal of Inclusive Education, 26(9), 893–912.
Heyneman, S. P. and Lee, B. (2016). International organizations and the future of education assistance. International Journal of Educational Development, 48, 9–22.
Howlett, A. and Al Jazeera Investigative Unit. (2021). ‘What we fear as women’: Sexual abuse in UK universities. Al Jazeera. https://www.aljazeera.com/features/2021/11/2/what-we-fear-as-women
Hussain, S., and Ahmad, N. (2016). The impact of the Indian movie, Three Idiots (2009) on attitudes to education. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 21(2), 242–246.
IADB. (2006). The Politics of Policies: Economic and Social Progress in Latin America: 2006 Report. Inter-American Development Bank. https://publications.iadb.org/en/politics-policies-economic-and-social-progress-latin-america-2006- report
ILO. (2020). Employer Organizations in the Governance of TVET and Skills Systems. International Labour Organization. https://www.ilo.org/publications/employer-organizations-governance-tvet-and-skills-systems
India Data Insights and Sattva. (2023). The State of CSR in India 2014-22. https://www.sattva.co.in/publication/the-state- of-csr-in-india-report-2014-22-data-guide-2023
International Budget Partnership. (2024). Initiatives Audit Accountability. https://internationalbudget.org/initiative/audit-accountability
IOE. (2023). No Just Transition Without Skills: Skills for Climate Change Policies. International Organisation of Employers. https://www.ioe-emp.org/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=158134&token=05a3153238f13e82b34c7e 1b2b1243fd93495f06
IOE. (2024). Reshaping Human and Social Skills for the Digital Era. International Organisation of Employers. https://www. ioe-emp.org/news/details/new-ioe-guidance-on-reshaping-human-and-social-skills-for-the-digital-era
IPU. (2017). Global Parliamentary Report 2017: Parliamentary Oversight – Parliament’s Power to Hold Government to Account.
Inter-Parliamentary Union and United Nations Development Programme.
Ishiyama, J. (2024). Has legislative power declined globally?. The Journal of Legislative Studies, 30(3), 288–309.
Iwasaki, E. (2022). National Languages, Multilingual Education, and the Self-Proclaimed Militants for Change in Senegal, DPhil thesis, Columbia University. https://www.proquest.com/docview/2656228325?pq-origsite=gscholar&fromopen view=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses
Jackman, D. (2021). Students, movements, and the threat to authoritarianism in Bangladesh. Contemporary South Asia, 29(2), 181–197.
Jacques, O. (2022). Electoral competition and the party politics of public investments. Party Politics, 28(6), 1029–1040. Jakobi, A. P. (2011). Political parties and the institutionalization of education: A comparative analysis of party manifestos.
Comparative Education Review, 55(2), 189–209.
Jean, Y. (2007). Géographies de l’école rurale: Acteurs, réseaux, territoires [Geographies of rural schools: Actors, networks, territories]. Éditions Ophrys.
Johnson, R. B. and Christensen, L. B. (2024). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. Sage. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/educational-research/book259335
Jones, P. W. (2007). Education and world order. Comparative Education, 43(3), 325–337.Kalleberg, A. L. (2018). Job insecurity and well-being in rich democracies. The Economic and Social Review, 49(3), 241–258.
Kalogeropoulos, A., Toff, B., and Fletcher, R. (2024). The watchdog press in the doghouse: A comparative study of attitudes about accountability journalism, trust in news, and news avoidance. The International Journal of Press/Politics,
29(2), 485–506·
Kalugampitiya, A., de Silva, S., and Senaratna, C. (2023). Evaluation in Sri Lanka. In R. Stockmann et al. (Eds.),
The Institutionalisation of Evaluation in Asia-Pacific (pp. 353–386). Springer.
Kaufman, A. (2002). Samira Makhmalbaf paints it ‘Blackboards’. IndieWire. https://www.indiewire.com/features/general/ interview-samira-makhmalbaf-paints-it-blackboards-80092
Keefer, P., Scartascini, C. G., and Vlaicu, R. (2020). Voter preferences, electoral promises, and the composition of

public spending.
Inter-American Development Bank. (Working Paper 1123.) http://dx.doi.org/10.18235/0002434
Kilby, C. (2009). The political economy of conditionality: An empirical analysis of World Bank loan disbursements. Journal of Development Economics, 89(1), 51–61.
Klemenčič, M. (2024). The Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education. Bloomsbury. Kodjie, P. K., Mawuli-Kwawu, E., Kyei-Baffour, A. S., Ibrahim, A. K., Kudoafor, B. A., and Akrong, R. (2024). The All-Africa
Students Union (AASU) in perspective: The trajectory of the continental student movement, from 1972 to 2022. In M. Klemenčič (Ed.), The Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education (pp. 41–51). Bloomsbury. http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-2
Kramon, E. and Posner, D. N. (2016). Ethnic favoritism in education in Kenya. Quarterly Journal of Political Science, 11(1), 1–58.
Krupar, A. and Taneja, A. (2020). The right to education and SDG 4: Lessons from the field and next steps for civil society monitoring. In A. Wulff (Ed.), Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education (pp. 365–389). Brill Sense. https://brill.com/ downloadpdf/display/book/ edcoll/9789004430365/BP000025.pdf
Kumar, M. and Sharma, R. (2021). Legislating right, contemplating duty: Parliamentary debate on RTE second amendment bill. Journal of Human Values, 27(3), 204–224.
Laker, B., Ruderman, W., Purcell, D., Griffin, J., and Potts, G. (2019). Toxic city: Sick schools. 2019 Finalist, Goldsmith Prize for Investigating Reporting. https://goldsmithawards.org/honoree/toxic-city-sick-schools
Lerch, J. C., Russell, S. G., and Ramirez, F. O. (2017). Wither the nation-state? A comparative analysis of nationalism in textbooks. Social Forces, 96(1), 153–180.
Levy, D. A. and Nielsen, R. K. (2010). The changing business of journalism and its implications for democracy. Reuters Institute for the Study of Journalism. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/research/ files/ The%2520Changing%2520Business%2520of%2520Journalism%2520and%2520its%2520Implications% 2520for%2520Democracy.pdf
Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. Critical Studies in Education, 54(2), 113–131.
Lü, X., Liu, M., and Li, F. (2020). Policy coalition building in an authoritarian legislature: Evidence from China's national assemblies (1983-2007). Comparative Political Studies, 53(9), 1380–1416.
Lubienski, C., Malin, J., and Faulkner, P. (2024). Edu-Thinker Influence and Expertise Rankings 2024 Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University Bloomington. (Policy Report 24-A.) https://ceep.indiana. edu/ education-policy/policy-reports/2024/edu-thinker-rankings-2024.html
Lykins, C. (2012). Why 'what works' still doesn't work: How to improve research syntheses at the What Works Clearinghouse. Peabody Journal of Education, 87(4), 500–509.
Ma, C. and Shouse, R. C. (2021). Filmmaking as untethered educational leadership: Examples from American and Chinese cinema. International Journal of Leadership in Education, 24(6),760–770.
Ma, C. and Shouse, R. C. (2023). Untethering Educational Leadership: Cases and Contexts from Chinese Cinema. Taylor & Francis. https://www.routledge.com/Untethering-Educational-Leadership-Cases-and-Contexts-from-Chinese-Cinema/ Ma-Shouse/p/book/9781032723624
MacDougall, D. (2015). Social aesthetics and embodied cinema. Working Papers in Social and Cultural Anthropology, LMU Munich, 18. https://d-nb.info/1076801943/34
Malala Fund. (2023). Malala Fund: April 1, 2022–March 31, 2023. https://downloads.ctfassets. net/0oan5gk9rgbh/1 hrHKOgwOEiRkjWJqs98U0/9855a8ac481efa466220a471a7abd066/ MalalaFund_2022-2023_AnnualReport. pdf
Malila, V. (2019). Beyond watchdog journalism: Media and social accountability in South Africa. African Journalism Studies, 40(1), 91–106.
McCulloch, G. and Peterson, A. (2022). Public intellectuals and education in a changing society. British Journal of Educational Studies, 70(5), 533–537.
McGann, J. G. (2021). Global Go To Think Tank Index Report 2020. Think Tanks and Civil Societies Program, The Lauder Institute, The University of Pennsylvania. https://repository.upenn.edu/think_tanks/18?utm_ source=repository. upenn.edu%2Fthink_tanks%2F18&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
Medagama, M. R. (2014). A Review of Educational Reforms in the Post-Kannangara Era. (Dr. C. W. W. Kannangara Memorial Lecture 25.) https://nie.lk/pdffiles/art/Kannangara%20Lecturer%20-%202014-Eng%20Full.pdf
Mehta, J., Intagliata, C., and Chang, A. (2023). Amid a crumbling Indian media landscape, journalist Ravish Kumar remains resolute. National Public Radio. https://www.npr.org/2024/05/21/1252790472/amid-a-crumbling-media- landscape-in-india-journalist-ravish-kumar-is-resolute

Meyer, H.-D. (2014). Imagining PISA's Policy Futures: A postscript and some extensions to the open letter to Andreas Schleicher. Policy Futures in Education, 12(7), 883–892.
Minkin, R. (2024). About half of Americans say public K-12 education is going in the wrong direction. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/short-read/2024/04/04/about-half-of-americans-say-public-k-12-education- is-going-in-the-wrong-direction
Mintrom, M. (2019). So you want to be a policy entrepreneur?. Policy Design and Practice, 2(4), 307–323.
Mitra, A. (2023). Essays on the Impact of Politicians' Characteristics and Speeches on Policy Outcomes. PhD thesis, University of Kent. https://kar.kent.ac.uk/101287
Mizala, A. and Schneider, B. (2020). Promoting quality education in Chile: The politics of reforming teacher careers. Journal of Education Policy, 35(4), 529–555.
Moe, T. M. and Wiborg, S. (Eds.) (2017). The Comparative Politics of Education: Teachers' Unions and Education Systems Around the World. Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/books/comparative-politics- of-education/E8C8F3D8D4448FE66872ED3789F8A599
Morris, P. (1996). Asia's four little tigers: A comparison of the role of education in their development. Comparative Education, 32(1), 95–110.
Morsy, Z. (1993). Thinkers on Education: Volume I. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098500/PDF/098500engo.pdf.multi
Mundy, K. and Verger, A. (2016). The World Bank and the global governance of education in a changing world order.
In K. Mundy et al. (Eds.), Handbook of Global Education Policy. Wiley. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118468005.ch18
Naveed, A. and Suleri, A. (2015). Making 'Impact Factor' Impactful: Universities, Think Tanks and Policy Research in Pakistan.
Sustainable Development Policy Institute. https://sdpi.org/making-impact-factor-impactful-universities-think- tanks-and-policy-research-in-pakistan/publication_detail
Ndimande, B. S. (2013). From Bantu education to the fight for socially just education. Equity and Excellence in Education, 46(1), 20–35.
Neumann, E. and Rudnicki, P. (2023). Populist radical-right governments in Central-Eastern Europe and education policy-making: A comparison of Hungary and Poland. Journal of Contemporary European Studies, 1–14.
Neundorf, A., Nazrullaeva, E., Northmore-Ball, K., Tertytchnaya, K., Kim, W., Benavot, A., Bromley, P., Knutsen, C. H., Lutscher, P., and Marquardt, K. L. (2023). Varieties of Political Indoctrination in Education and the Media (V-Indoc) dataset V1 (Version 1). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4387521
New Zealand Ministry of Education. (2024). BES (Iterative BEst Evidence Synthesis). Education Counts. https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515
Nolletti, Jr., A. (2011). Kore-eda's children: An analysis of Lessons from a Calf, Nobody Knows, and Still Walking. Film Criticism, 35(2/3), 147–165.NORRAG. (2024). About #TheSouthAlsoKnows. NORRAG. https://www.norrag.org/ about-the-south-also-knows
Nwakpu, E. S. (2022). BBC Africa Eye and changing perceptions of western media among Nigerian audiences. Critical Studies in Television, 17(4), 385–391.
Nyrup, J. and Bramwell, S. (2020). Who governs? A new global dataset on members of cabinets. American Political Science Review, 114(4), 1366–1374.
Nyrup, J., Knutsen, C. H., Langsæther, P. E., and Kristiansen, I. L. (2023). Paths to power: A new dataset on the social profile of governments. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4631225
OECD. (2007). Evidence in Education: Linking Research and Policy. https://doi.org/10.1787/9789264033672-en
OECD. (2023a). OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. https://doi.
org/10.1787/c74f03de-en
OECD. (2023b). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en ojwang, M. A. (2024). Students' power and how it has changed in Kenya. In M. Klemenčič (Ed.), Bloomsbury Handbook
of Student Politics and Representation in Higher Education (pp. 161–180). Bloomsbury. http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-10
Oliver, K. and Cairney, P. (2019). The dos and don'ts of influencing policy: A systematic review of advice to academics.
Palgrave Communications, 5(1), 1–11.
O'Neill, J. (2023). The Beeby-Fraser ideal: Is it time to abandon it?. Policy Quarterly, 19(3), 6–10.
Opalo, K. O. (2019). Legislative development in Africa: Politics and postcolonial legacies. Cambridge University Press. https:// www.cambridge.org/core/books/legislative-development-in-africa/4E785AF86B43944993E94FC8802CA895

Opalo, K. O. (2020). Citizen Demand and Legislative Responsiveness Under Kenya's Constituency Development Fund. Georgetown University. https://kenopalo.com/wp-content/uploads/2020/10/kenyaconstituencyservice.pdf
Opalo, K. O. (2022). Leveraging legislative power: Distributive politics and Committee work in Kenya's National Assembly.
The Journal of Legislative Studies, 28(4), 513–532.
Paglayan, A. (2013). Durable Goods for Enduring Voters? Preliminary Evidence from a School Construction Program in Argentina. Unpublished paper. Stanford University. https://www.agustinapaglayan.com/_files/ugd/ a763a0 _36f5d348702e412186c3a345c622863d.pdf
Paglayan, A. (2019). Public-sector unions and the size of government. American Journal of Political Science, 63(1), 21–36. Paglayan, A. (2022). Education or indoctrination? The violent origins of public school systems in an era of state-building.
American Political Science Review, 116(4), 1242–1257.
Paglayan, A. (2024). Raised to Obey: The Rise and Spread of Mass Education. Princeton University Press. https:// press. princeton.edu/books/paperback/9780691261270/raised-to-obey
Paglayan, A., Neundorf, A., and Kim, W. (2023). Democracy and the Politicization of Education. Unpublished paper. Stanford University. https://www.agustinapaglayan.com/_files/ugd/a763a0_2d91a1b2c895452ca737041205 d086fe.pdf
Palumbo, J. (2022). Why the Lego Foundation wants to improve early education worldwide. Forbes. https://www. forbes. com/sites/jenniferpalumbo/2022/03/15/why-the-lego-foundation-wants-to-improve-early-education-world wide/?sh=62f52ccb11ed
Patil, L. and Brakman Reiser, D. (2021). Emerging roles and risks of philanthropy and other private sector engagement in global education. (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2021/2). UNESCO.
Patwary, M. E. U. (2011). Recent trends of student politics of Bangladesh. Society and Change, 4(4), 67–78.
Pedersen, L. H., Hjelmar, U., and Bhatti, Y. (2018). What does the minister do? On the working conditions of political leaders. Public Administration, 96(2), 259–275.
Perez, L. K. and Scherpereel, J. A. (2017). Vertical intra-institutional effects of ministerial turnover in the Council of the European Union. Journal of European Public Policy, 24(8), 1154–1171.
Peyser, J. A. (2024). Bringing business leaders back to school. Education Next, 24(2), 38–45.
Philippine Institute for Development Studies. (2024). Legislative inputs. https://www.pids.gov.ph/legislative-inputs Pierskalla, J. H. and Sacks, A. (2020). Personnel politics: Elections, clientelistic competition and teacher hiring in Indonesia.
British Journal of Political Science, 50(4), 1283–1305.
Porter, M. E., Rivkin, J., Desai, M., Gehl, K., Kerr, W., and Raman, M. (2019). A Recovery Squandered: The State of U.S. Competitiveness 2019. Harvard Business School. https://www.hbs.edu/competitiveness/Documents/ a-recovery-squandered.pdf
Ravitch, D. (2010). The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education.
Basic Books.
Read, B. (2022). When Voice Leads to Exit: Democracy, Development, and Private Provision. PhD thesis, Massachusetts Institute of Technology. https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/147348/read-bmread-phd- politicalscience-2022-dissertation.pdf
Renwick, W. (1998). Clarence Edward Beeby. Prospects, 28(2), 335–348.
Reza, M. M. and Goh, E. Y. l. (2024). Singapore: The metamorphosis of student unions. In M. Klemenčič (Ed.), Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education (pp. 288–306). Bloomsbury. http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-17
Rivkin, J., Grossman, A., Lombard, A., Sharer, K., Porter, M. E., Puckett, J., Vaduganathan, N., Allan, S., and Childress, S. (2014). Partial Credit: How America's School Superintendents See Business as a Partner. Bill & Melinda Gates Foundation, Boston Consulting Group and Harvard Business School. https://www.hbs.edu/ competitiveness/ Documents/partial-credit.pdf
Roberts, G. T. (2012). The Language of the Blue Books: Wales and Colonial Prejudice. University of Wales Press.
Rocher, T. and Hastedt, D. (2020). International Large-Scale Assessments in Education: A Brief Guide. IEA. https:// www.iea.nl/ sites/default/files/2021-07/2021.07.20_ILSAs%20in%20education%20-%20a%20brief%20 guide%20Compass%20 10.pdf
Rouble, P. (2018). Anxiety, Authority and Accountability: The Experience of Being a Minister Responsible for Education. DEd. thesis, University of Calgary. https://prism.ucalgary.ca/server/api/core/bitstreams/97e61d08-783b-416b-92 0d-25e5f9484c58/content

Rouble, P. (2019). Insights into being the Minister of Education. Canadian Parliamentary Review.
Russell, S. G. (2020). Becoming Rwandan: Education, Reconciliation, and the Making of a Post-Genocide Citizen. Rutgers University Press. https://www.rutgersuniversitypress.org/becoming-rwandan/9781978802865/
Saavedra, J. (2022). Estamos tarde: Una memoria para recobrar la educación en el Perú [We are late: A memoir to recover education in Peru]. Penguin.
Sahlberg, P. (2021). Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press. Salamon, L. M. and Toepler, S. (2015). Government–nonprofit cooperation: Anomaly or necessity?. Voluntas: International
Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, 26, 2155–2177.
Sanchez, E. (2024). A $12 billion student loan break puts Chile leader on back foot. Bloomberg. https://www.bloomberg.com/ news/articles/2024-05-31/a-12-billion-student-loan-break-puts-chile-leader-on-back-foot
Schiffrin, A. (2017). Same Beds, Different Dreams?: Charitable Foundations and Newsroom Independence in the Global South. Center for International Media Assistance. https://www.cima.ned.org/wp-content/uploads/2017/02/ CIMA-Media-Philanthropy_Schiffrin.pdf
Schneider, B. R. (2013). Hierarchical Capitalism in Latin America. Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/ core/books/hierarchical-capitalism-in-latin-america/07E88E08426292EC03954185C36DC6B3
Schneider, B. R. (2022). Teacher unions, political machines, and the thorny politics of education reform in Latin America.
Politics and Society, 50(1), 84–116.
Schneider, B. R., Estarellas, P. C., and Bruns, B. (2019). The politics of transforming education in Ecuador: Confrontation and continuity, 2006–2017. Comparative Education Review, 63(2), 259–280.
Schwab, K. (2019). The Global Competitiveness Report 2019. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/ WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf
Section 27. (2014). The Limpopo Textbook Crisis in South Africa. Section 27/Right to Education Initiative. https://www. right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_Success_Story_Limpopo_2014_en%20_0_0.pdf
Sellar, S. and Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education.
British Educational Research Journal, 40(6), 917–936.
Semonsen, R. (2024). New Polish government plans globalist overhaul of education. The European Conservative. https:// europeanconservative.com/articles/news/new-polish-government-plans-globalist-overhaul-of-education
Sengeh, D. M. (2023). Radical Inclusion: Seven Steps to Help You Create a More Just Workplace, Home, and World. Flatiron Books: A Moment of Lift Book.
Shapiro, E. and Rosenthal, B. (2023). How Hasidic schools are reaping millions but failing students. Goldsmith Awards. https://goldsmithawards.org/honoree/how-hasidic-schools-are-reaping-millions-but-failing-students
Shine, K. (2018). Reporting education: How can we do it better?. Asia Pacific Media Educator, 28(2), 223–236.
Shukla, A. (2019). CBSE draws up policy for children with special needs. Hindustan Times. https://www.hindustantimes. com/india-news/cbse-draws-up-policy-for-children-with-spl-needs/story-qF1a0qgpMyvJr0Q0N6QZJN.html
Sisodia, M. (2019). Shiksha: My Experience as an Education Minister. Penguin Books.
Smith Coyoli, J. (2024). How organizations drive implementation: Education quality, teachers' unions, and subnational politics in Mexico. Harvard University. https://www.dropbox.com/scl/fi/njy76fvmxk1awcqpo5q04/Coyoli_Writing_Sample. pdf?rlkey=pyfrnd61t9eb55ulh11dbdv8m&e=1&dl=0
Sobhy, H. (2024). When do teachers strike: Between strong unions, divergent preferences and political opportunity in Tunisia. Globalisation, Societies and Education, 23(1), 145–160.
Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: A study of late adopters. Oxford Review of Education, 32(5), 665–678.
Steiner-Khamsi, G. (2021). Policy-Borrowing and Lending in Comparative and International Education: A Key Area of Research. Geneva Graduate Institute. https://www.graduateinstitute.ch/library/publications-institute/policy-borrowing- and-lending-comparative-and-international-education
Stromquist, N. (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. Education International. https://ei-ie-al. org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf
Sumathipala, A. (2022). For a Country with a Future: Educational Reform Sri Lanka Demands Today. National Institute of Education. (Dr. C.W.W. Kannangara Memorial Lecture 32.) https://nie.lk/pdffiles/cww/Kannangara%20Deshanaya%20-32%20en.pdf
Suryadinata, L. (1997). Ethnic Chinese as Southeast Asians. Institute of Southeast Asian Studies.
Szopko, Z. and Szabo, K. (2023). More than five per cent of teachers left Hungarian public education in 2023.

Atlatszo.
https://english.atlatszo.hu/category/education
Tallberg, J. and Zürn, M. (2019). The legitimacy and legitimation of international organizations: Introduction and framework. Review of International Organizations, 14, 581–606.
Tam, W. (2017). Do female legislators have different policy priorities than their male colleagues in an undemocratic/ semi-democratic legislature? The case of Hong Kong. The Journal of Legislative Studies, 23(1), 44–70.
Tan, F. and Xiang, L. (2019). Dancing in reality: Imagery narration and Chinese children's film in the new millennium.
In C. Hermansson and J. Zepernick (Eds.), Palgrave Handbook of Children's Film and Television. Palgrave.
The Criterion Channel. (2012). Abbas Kiarostami's childhood films. The Criterion Collection. https://www. criterionchannel. com/abbas-kiarostami-s-childhood-films
Thompson, G. (2021). The Global Report on the Status of Teachers 2021. Education International. https://www.ei-ie. org/en/ item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021
Tiili, M. (2008). Ministers as strategic political leaders? Strategic political steering after NPM Reforms in Finland. PhD thesis, University of Helsinki. https://helda.helsinki.fi/bitstreams/07206275-4597-4698-9b02-0f16b9bbbce6/ download
Toepler, S., Zimmer, A., Fröhlich, C., and Obuch, K. (2020). The changing space for NGOs: Civil society in authoritarian and hybrid regimes. VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, 31, 649–662.
Tyack, D. (1974). The One Best System. Harvard University Press.
UIS. (2024). UNESCO Conference on Education Data and Statistics. UNESCO Institute of Statistics. https://ces.uis. unesco.org/ wp-content/uploads/sites/23/2024/06/Conference-Report_2024.06.10.pdf
UNESCO. (1948). Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://www. unesco.org/ en/legal-affairs/constitution?hub=66535
UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-impleme ntation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
UNESCO. (2024). Consultations on civil society, media and government accountability for the Global Education Monitoring Report 2024/5. UNESCO.
UNICEF. (2022). Trends in digital personalized learning in low- and middle-income countries: Executive summary. https://www.unicef.org/globalinsight/media/2756/file/UNICEF-Global-Insight-Digital-PL-LMIC-executive-summary-2022.pdf
UNICEF. (2024). Adolescent development and participation. https://www.unicef.org/adolescence
United Democratic Alliance. (2021). The Kenya Kwanza Plan: The Bottom Up Economic Transformation Agenda 2022-2027. https://africacheck.org/sites/default/files/media/documents/2022-08/Kenya%20Kwanza%20UDA%20 Manifesto%202022.pdf
Valdés, J. M. (2022). Learning for Better Life and Work. International Organisation of Employers. https://www.ioe-emp.org/ index.php?eID=dumpFile&t=f&f=157594&token=71446181e3bd4ad228019606b01ff0e55bf161ab
van Hoeij, B. (2013). School of Babel (La Cour de Babel): Rome Review. The Hollywood Reporter. https://www. hollywoodreporter.com/movies/movie-reviews/school-babel-la-cour-de-656754/
Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: The promotion of public–private partnerships for education in low-income contexts. Journal of Education Policy, 27(1), 109–130.
Vladimirova, K. and Le Blanc, D. (2015). How well are the links between education and other Sustainable Development Goals covered in UN flagship reports? A contribution to the study of the science-policy interface on education
in the UN system. United Nations Department of Economic and Social Affairs. (DESA Working Paper 146.) https:// sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2111education%20and%20sdgs.pdf
Walsh, M. (2015). Crowded field of online news sites focuses on education issues. EdWeek. https://www.edweek. org/ technology/crowded-field-of-online-news-sites-focuses-on-education-issues/2015/08
West, D. M., Whitehurst, G. J., Dionne, E., and Brookings, I. (2010). Re-imagining education journalism. Brookings. https://www.insidepolitics.org/brookingsreports/education_journalism.pdf
Westhorp, G., Walker, B., Rogers, P., Overbeeke, N., Ball, D., and Brice, G. (2014). Enhancing Community Accountability, Empowerment and Education Outcomes in Low and Middle-income Countries: A Realist Review. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. https:// assets.publishing.service.gov. uk/media/57a089f140f0b652dd0004a2/Community-accountability-2014-Westhorp-report.pdf
Wiley, B. T. (2013). The 2006 Penguin Revolution and the 2011 Chilean Winter: Chilean Students' Fight for Education Reform.

MA thesis, University of California Santa Barbara. https://www.proquest.com/docview/1447727421?pq-origsite
=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses
Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends.
Review of Research in Education, 34(1), 1–24.
Woods, N., Kabra, S. S., Hall, N., Taranova, Y., Kellerman, M., and Batten, H. (2014). Effective Leadership in
International Organizations. World Economic Forum and Blavatnik School of Government. https://www3.
weforum.org/docs/ WEF_Effective_Leadership_International_Organizations_report.pdf
Wright, K., Scott, M., and Bunce, M. (2019). Foundation-funded journalism, philanthrocapitalism and tainted donors.
Journalism Studies, 20(5), 675–695.
Yıldırım, K. and Kitschelt, H. (2020). Analytical perspectives on varieties of clientelism. Democratization, 27(1),
20–43. Zackaria, A. I. and Appiah-Marfo, Y. (2022). Implications of political clientelism on the effectiveness of
legislators in Ghana.
The Journal of Legislative Studies, 28(1), 26–46.
Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. Journal of Educational Change, 21(2),
245–266. Zürcher, E. J. (2014). The Young Turk Legacy and Nation Building: From the Ottoman Empire to
Ataturk's Turkey. I.B. Tauris.

الفصل 7

Montoya, S. and Crouch, L. (2023). An entitlement to learning assessment support. World Education Blog. https://
world-education-blog.org/2023/12/05/an-entitlement-to-learning-assessment-support
UIS. (2024). UNESCO 2024 Conference on Education Data and Statistics: Summary. UNESCO Institute for Statistics.
https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/06/Conference-Report_2024.06.10.pdf
UNESCO. (2024). SDG 4 Scorecard – Progress Report on National Benchmarks: Focus on Teachers. UNESCO Institute
for Statistics and Global Education Monitoring Report. https://doi.org/10.54676/JPJG2407

الفصل 8

Aarnos, E. and Perkkilä, P. (2012). Early signs of mathematics anxiety? Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46,
1495–1499.
ACLED. (2024). Yemen Conflict Observatory. Regional Profiles. Armed Conflict Location and Event Data. https://
acleddata.com/yemen-conflict-observatory
Aldrup, K., Klusmann, U., and Lüdtke, O. (2020). Reciprocal associations between students' mathematics anxiety and
achievement: Can teacher sensitivity make a difference? Journal of Educational Psychology, 112(4), 735-750.
Balt, M., Börnert-Ringleb, M., and Orbach, L. (2022). Reducing math anxiety in school children: A systematic review
of intervention research. Frontiers in Education, 7.
Barroso, C., Ganley, C. M., McGraw, A. L., Geer, E. A., Hart, S. A., and Daucourt, M. C. (2021). A meta-analysis of the
relation between math anxiety and math achievement. Psychological Bulletin, 147(2), 134–168.
Boaler, J. (2019a). Limitless Mind: Learn, Lead, and Live Without Barriers. HarperCollins. https://www.harpercollins.
com/ products/limitless-mind-jo-boaler?variant=39418095173666
Boaler, J. (2019b). Prove it to me! Mathematics Teaching in the Middle School, 24 (7), 422–428.
Boaler, J., Dieckmann, J. A., LaMar, T., Leshin, M., Selbach-Allen, M., and Pérez-Núñez, G. (2021). The transformative
impact of a mathematical mindset experience taught at scale. Frontiers in Education, 6.
Boylan, M., Wolstenholme, C., Bronwen, M., Jay, T., Steven, A., and Demack, S. (2018). The mathematics teacher
exchange and mastery in England: The evidence for the efficacy of component practices. Education Sciences,
8(4).
Boylan, M., Wolstenholme, C., Demack, S., Maxwell, B., Jay, T., Adams, G., and Reaney, S. (2019). Longitudinal
Evaluation of the Mathematics Teacher Exchange. China-England. Final Report. Sheffield Institute of
Education. https://assets. publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/
file/773320/MTE_main_ report.pdf
Burkina Faso Ministry of National Education, Literacy and Promotion of National Languages. (2023). Rapport
statistique mensuel de données de l'Éducation en Situation d'Urgence [Monthly statistical report on
Education in Emergencies data]. https://reliefweb.int/report/burkina-faso/rapport-statistique-mensuel-de-
donnees-de-leducation-en- situation-durgence-du-31-mai-2023
Carey, E., Hill, F., Devine, A., and Szücs, D. (2016). The chicken or the egg? The direction of the relationship between
mathematics anxiety and mathematics performance. Frontiers in Psychology, 6.
Cargnelutti, E., Tomasetto, C., and Passolunghi, M. C. (2017). How is anxiety related to math performance in young

students? A longitudinal study of grade 2 to grade 3 children. Cognition and Emotion, 31, 755–764.
Choe, K.B, Jenifer, J.B., Rozek, C. S., Berman, M.G., and Beilock, S.L. (2019). Calculated avoidance: Math anxiety predicts math avoidance in effort-based decision-making. Science Advances, 5.
Cipora, K., Willmes, K., Szwarc, A., and Nuerk, H. C. (2018). Norms and validation of the online and paper-and-pencil versions of the Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS) for Polish adolescents and adults. Journal of Numerical Cognition, 3, 667–693.
Dahir, A. L. (2023). Students on the run, schools taken by troops and a generation's catastrophe. The New York Times. https://www.nytimes.com/2023/10/27/world/africa/sudan-war-education-children.html
Department for Education. (2014). Network of 32 maths hubs across England aims to raise standards. https://www.gov.uk/ government/news/network-of-32-maths-hubs-across-england-aims-to-raise-standards
Dowker, A., Sarkar, A., and Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? Frontiers in Psycholog y, 7.
Estonia Government. (2023). Regulation Number 18: Mathematics Curriculum. https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa5.pdf
Global Education Cluster. (2024). Education Cluster Response Plan. https://educationcluster.app.box.com/s/ fj9rwnhy9aoehuzuuu7hi2gdmc0mjp4f
Goulas, S. and Pula, I. (2024). Why did schools lose students after COVID-19? (The Hamilton Project). The Brookings Institution. https://www.brookings.edu/articles/why-did-schools-lose-students-after-covid-19
Horne, D. (2022). School leadership's role in the disruption of math anxiety. International Journal for Leadership in Learning, 22(1), 48–72.
IRC. (2024). 2024 Emergency Watchlist. International Rescue Committee. https://www.rescue.org/sites/default/files/2024-01/CS2401_Report_Watchlist_Final_30MB.pdf
Lazarides, R. and Buchholz, J. (2019). Student-perceived teaching quality: How is it related to different achievement emotions in mathematics classrooms? Learning and Instruction, 61, 45–59.
Luttenberger, S., Wimmer, S., and Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. Psychology Research and Behavior Management, 11, 311-322.
Mammarella, I. C., Caviola, S., and Dowker, A. (2019). Mathematics Anxiety: What is Known and What is Still to Be Understood.
Routledge.
May, S. and Chamberlain, M. (2024). Countries Improving in Maths: Report on Countries that Have Turned Around Declining Mathematics Performance. New Zealand Ministry of Education.
OECD. (2004). Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003. https://doi.org/10.1787/9789264006416-en OECD. (2013). PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs.
https://doi.org/10.1787/9789264201170-en
OECD. (2023a), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. https://doi.org/10.1787/53f23881-en
OECD. (2023b), PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption.https://doi.org/10.1787/a97db61c-en Radio Dabanga. (2024). 'Rehabilitated' West Darfur schools reopen [Press release]. Reliefweb. https://reliefweb.int/
report/sudan/rehabilitated-west-darfur-schools-reopen
Ramirez, G., Shaw, S. T., and Maloney, E. A. (2018). Math anxiety: Past research, promising interventions, and a new interpretation framework. Educational Psychologist, 53(3), 145–164.
Richardson, F. C. and Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. Journal of Counselling Psychology, 19(6), 551–554.
Save the Children. (2024). Hanging in the Balance: Yemeni Children's Struggle for Education. https://resourcecentre.savethechildren.net/document/hanging-in-the-balance-yemeni-childrens-struggle-for-education/
Simzar, R. M., Martinez, M., Rutherford, T., Domina, T., and Conley, A. M. (2015). Raising the stakes: How students' motivation for mathematics associates with high- and low-stakes test achievement. Learning and Individual Differences, 39, 49-63.
Singapore Ministry of Education. (2023). Artificial intelligence in education: Adaptive learning system. https://www.moe. gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey/edtech-masterplan/artificial-intelligence-in-education #adaptive-learning-system
Singapore Ministry of Education. (2024). Student learning space (SLS). https://www.learning.moe.edu.sg
South Sudan Education Cluster. (2023). South Sudan Education Cluster HRP 2023 Performance Monitoring Dashboard. https://reliefweb.int/report/south-sudan/south-sudan-education-cluster-hrp-2023-performance-monitoring- dashboard-november-30-2023

UNESCO. (2024). Gender Report: Technology on Her Terms. UNESCO, Global Education Monitoring Report. https://doi. org/10.54676/WVCF2762
UNHCR. (2023). Annual Results Report 2023: Yemen. UNHCR The UN Refugee Agency. https://reporting.unhcr.org/operational/operations/yemen
UNICEF. (2023). Myanmar: Education Fact Sheet 2023. Reliefweb. https://reliefweb.int/report/myanmar/myanmar-education-fact-sheet-2023
UNICEF. (2024). 9 years into the conflict in Yemen, millions of children are malnourished and stunted [Press release]. https://www.unicef.org/press-releases/9-years-conflict-yemen-millions-children-are-malnourished-and-stunted
Vanbecelaere, S., Van den Berghe, K., Cornillie, F., Sasanguie, D., Reynvoet, B., and Depaepe, F. (2020). The effects of two digital educational games on cognitive and non-cognitive math and reading outcomes. Computers and Education, 143.
Ward, M. (2020). PISA for Development: Out-of-school Assessment: Results in Focus. OECD. https://doi.org/10.1787/491fb74a-en
Young, C. B., Wu, S. S., and Menon, V. (2012). The neurodevelopmental basis of math anxiety. Psychological Science, 23(5), 492–501.

الفصل 9

Abimpaye, M., Dusabe, C., Nzabonimpa, J. P., Ashford, R., and Pisani, L. (2020). Improving parenting practices and development for young children in Rwanda: Results from a randomized control trial. International Journal of Behavioral Development, 44(3), 205–215.
Aboud, F. E. and Yousafzai, A. K. (2015). Global health and development in early childhood. Annual Review of Psychology, 66, 433–457.
ACECQA. (2020). Guide to the National Quality Framework. Australian Children's Education and Care Quality Authority. https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2020-01/Guide-to-the-NQF.pdf
Alchin, I., Arthur, L., and Woodrow, C. (2019). Evidencing leadership and management challenges in early childhood in Australia. Australasian Journal of Early Childhood, 44(3), 285–297.
Amadon, S., Lin, Y.-C., and Padilla, C. M. (2023). Turnover in the Center-based Child Care and Early Education Workforce: Findings from the 2019 National Survey of Early Care and Education. United States Department of Health and Human Services. https://acf.gov/sites/default/files/documents/opre/workforce_turnover_snapshot_apr2023.pdf
Bendini, M. and Devercelli, A. E. (Eds.). (2022). Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential. World Bank. https:// openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/44eaa523-faca-5760-9abc-569cfddcaea2/content
Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., and Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. The Lancet, 389(10064), 77–90.
Britto, P. R., Ponguta, L. A., Reyes, C., and Karnati, R. (2015). A Systematic Review of Parenting Programmes for Young Children.
UNICEF. https://www.unicef.org/sites/default/files/press-releases/media-P_Shanker_final Systematic_ Review_of_Parenting_ECD_Dec_15_copy.pdf
Brossard, M., Cardoso, M., Kamei, A., Mishra, S., Mizunoya, S., and Reuge, N. (2020). Parental Involvement in Children's Learning. UNICEF. (Innocenti Research Brief 2020/09.) https://www.un-ilibrary.org/content/papers/26642166/70
Camilletti, E., Banati, P., and Cook, S. (2018). Children's roles in social reproduction: Re-examining the discourse on care through a child lens. Journal of Law, Social Justice and Global Development, 21, 33–48.
Campbell, F. A., Pungello, E. P., Kainz, K., Burchinal, M., Pan, Y., Wasik, B. H., Barbarin, O., Sparling, J. J., and Ramey, C. T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian project follow-up. Developmental Psychology, 48(4), 1033–1043.
Cárdenas, S., Evans, D. K., and Holland, P. (2024). Parent training and child development at low cost? Evidence from a randomized field experiment in Mexico. Journal of Research in Childhood Education, 38(sup1), S130–S160.
Carneiro, P. M., Galasso, E., Lopez Garcia, I. X., Bedregal, P., and Cordero, M. (2019). Parental Beliefs, Investments, and Child Development: Evidence from a Large-scale Experiment. World Bank. (Policy Research Working Paper 8743.) https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/191061550167761091/ parental-beliefs-investments-and-child-development-evidence-from-a-large-scale-experiment

Cascio, E. U. (2021). Early Childhood Education in the United States: What, When, Where, Who, How, and Why. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 28722.) https://doi.org/10.3386/w28722
Chandra, J. (2022). Decline in pre-primary enrolments continued in 2021-22, says government report. The Hindu. https://www.thehindu.com/education/schools/pre-primary-enrolments-drop-to-30-of-pre-pandemic-levels/article66092014.ece
Cheung, A. C. K., Keung, C. P. C., Kwan, P. Y. K., and Cheung, L. Y. S. (2019). Teachers' perceptions of the effect of selected leadership practices on pre-primary children's learning in Hong Kong. Early Child Development and Care, 189(14), 2265–2283.
Chile Undersecretariat for Early Childhood Education. (2019). Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia
[Framework for Good Teaching of Early Childhood Education]. https://parvularia.mineduc.cl/recursos/12805 Diale, B. M. and Sewagegn, A. A. (2021). Early childhood care and education in Ethiopia: A quest for quality. Journal of Early
Childhood Research, 19(4), 516–529.
Dyer, C., Bhattacharjea, S., Alcott, B., Thomas, S. E., Imran, W., and Loyo, D. (2019). Left Behind in School. UNESCO International Institute for Educational Planning. (Leave No One Behind in Education Evidence Brief.) https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/left-behind-in-school
Dzhusupbekova, N. (2020). The Kyrgyz Republic expands access to quality early childhood education. Global Partnership for Education Blog. https://www.globalpartnership.org/blog/kyrgyz-republic-expands-access-quality-early- childhood-education
ECDA. (2021). Early Childhood Leadership Development Framework. Singapore Early Childhood Development Agency. https://www.ecda.gov.sg/docs/default-source/default-document-library/early-childhood-educator/ec-ldf.pdf
Emmers, D., Jiang, Q., Xue, H., Zhang, Y., Zhang, Y., Zhao, Y., Liu, B., Dill, S. E., Qian, Y., Warrinnier, N., Johnstone, H., Cai, J.,
Wang, X., Wang, L., Luo, R., Li, G., Xu, J., Liu, M., Huang, Y., Shan, W., Li, Z., Zhang, Y., Sylvia, S., Ma, Y., Medina, A., and Rozelle, S. (2021). Early childhood development and parental training interventions in rural China: A systematic review and meta-analysis. BMJ Global Health, 6(8).
Fletcher, K. L. and Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. Developmental Review, 25(1), 64–103.
Fonsén, E. (2013). Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. In E. Hujala et al. (Eds.), Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere University Press. http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061622
Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., and Reunamo, J. (2022). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. Educational Management Administration and Leadership, 50(6), 979–994.
Fonsén, E., Varpanen, J., Strehmel, P., Kawakita, M., Inoue, C., Marchant, S., Modise, M., Szecsi, T., and Halpern, C. (2019).
International review of ECE leadership research – Finland, Germany, Japan, Singapore, South Africa and the United States under review. In P. Strehmel et al. (Eds.), Leadership in Early Education in Times of Change. Barbara Budrich Publishers. https://doi.org/10.3224/8474219919
Friedlander, S. and Perks, B. (2024). Caregiver mental health and well-being: The key to thriving families. UNICEF Blog. https://www.unicef.org/blog/caregiver-mental-health-well-being-key-thriving-families
Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Chang-Lopez, S. M., Grantham-McGregor, S., Vermeersch, C., Walker, S., and Wright, A. S. (2021). Effect of the Jamaica Early Childhood Stimulation Intervention on Labor Market Outcomes at Age 31.
World Bank. (Policy Research Working Paper 9787.) https://documents.worldbank.org/en/publication/ documents-reports/documentdetail/105461633005046760/effect-of-the-jamaica-early-childhood- stimulation-intervention-on-labor-market-outcomes-at-age-31
Greene, S. B., Murray, C., and Lynch, H. (2016). The Roving Caregivers Program: A Caribbean model. In L. Roggman and
N. Cardia (Eds.), Home Visitation Programs: Preventing Violence and Promoting Healthy Early Child Development (pp. 209–224). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17984-1_12
Halttunen, L. and Waniganayake, M. (2021). Views from the inside: Roles of deputy directors in early childhood education in Finland. Education Sciences, 11(11), 751.
Heckman, J. J. (2018). ABC/CARE: Elements of Quality Early Childhood Programs That Produce Quality Outcomes. The Heckman Equation. https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2018/06/F_Heckman_ABC_CARE_ Quality_110117.pdf

Heikka, J. (2014). Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. PhD thesis. University of Tampere. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf
Howley-Rouse, A. (2023). Kaupapa Māori and leadership in early childhood education. The Education Hub. https://theeducationhub.org.nz/kaupapa-maori-and-leadership-in-early-childhood-education
Hujala, E., Eskelinen, M., Keskinen, S., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M., and Kawase, M. (2016). Leadership tasks in early childhood education in Finland, Japan, and Singapore. Journal of Research in Childhood Education, 30(3), 406–421.
Iwo, R., Ruiz-Casares, M., and Nazif-Muñoz, J. I. (2023). The increasing prevalence of children home alone in Ghana: The importance of considering regional inequalities. Child Indicators Research, 16(5), 2013–2032.
Janssens, W. and Rosemberg, C. (2014). The impact of a Caribbean home-visiting child development program on cognitive skills. Economics of Education Review, 39, 22–37.
Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., and Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. PLoS Medicine, 18(5).
Jeong, J., Pitchik, H. O., and Yousafzai, A. K. (2018). Stimulation interventions and parenting in low- and middle-income countries: A meta-analysis. Pediatrics, 141(4), e20173510.
Light for the World. (2020). Burkina Faso: Leave No Child Behind: Invest in the Early Years. https://www.licht-fuer-die-welt.at/ app/uploads/sites/8/2021/09/leave_no_child_behind_country_case_study_burkina_faso_english.pdf
Luoto, J. E., Garcia, I. L., Aboud, F. E., Singla, D. R., Fernald, L. C. H., Pitchik, H. O., Saya, U. Y., Otieno, R., and Alu, E. (2021). Group-based parenting interventions to promote child development in rural Kenya: A multi-arm, cluster-randomised community effectiveness trial. The Lancet Global Health, 9(3), e309–e319.
McCuaig, K., Akbari, E., and Correia, A. (2022). Canada's Children Need a Professional Early Childhood Education Workforce. Atkinson Centre for Society and Child Development, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. https://ecereport.ca/media/uploads/wr-downloads/canadas_children_need_a_professional_early_ childhood_education_workforce.pdf
Meloy, B., Gardner, M., and Darling-Hammond, L. (2019). Untangling the Evidence on Preschool Effectiveness. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/media/315/download?inlineandfile=Untangling_Evidence_ Preschool_Effectiveness_REPORT.pdf
Modise, M. R., Fonsén, E., Heikka, J., Phatudi, N., Bøe, M., and Phala, T. (Eds.). (2023a). Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education. Helsinki University Press. https://doi.org/10.33134/HUP-20
Modise, M. R., Mampane, S., and Phatudi, N. (2023b). Early childhood leaders' conceptualisation and understanding of leadership in community centres: The Case of South Africa. In M. Modise et al. (Eds.), Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education (pp. 27–46). Helsinki University Press. https://doi.org/10.33134/HUP-20-3
Muijs, D., Harris, A., Briggs, M., and Aubray, C. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. Journal of Early Childhood Research, 2(2).
National Center for Parent, Family and Community Engagement. (2015). Compendium of Parenting Interventions. Office of Head Start, U.S. Department of Health and Human Services. https://acf.gov/sites/default/files/documents/ecd/ compendium_of_parenting_interventions_911_508.pdf
National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic. (2022). Number of educational institutions – Open data – Statistics of the Kyrgyz Republic [Data set]. https://www.stat.gov.kg/en/opendata/category/279
New Zealand Ministry of Education. (2024). Te Whāriki Early Childhood Curriculum. https://tewhariki.tahurangi.education. govt.nz/early-childhood-curriculum-home
OECD. (2020). Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce. https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en Oloo, L., Elsey, H., Abboah-Offei, M., Kiyeng, M., Amboka, P., Okelo, K., Kitsao-Wekulo, P., Kimani-Murage, E., Langa't, N.,
and Nampijja, M. (2023). Developing an intervention to improve the quality of childcare centers in resource-poor urban settings: A mixed methods study in Nairobi, Kenya. Frontiers in Public Health, 11.
Petrowski, N., Cappa, C., and Dia, E. (2022). Two years on: Progress and country uptake of the ECDI2030. UNICEF. https://data. unicef.org/data-for-action/two-years-on-progress-and-country-uptake-of-the-ecdi2030
Rashid, R. and Akkari, A. (2020). A review of early childhood education (ECE) in Bangladesh: Status and impact. International Journal of Education, 12.
Ratner, H. H., Bocknek, E. L., Miller, A. G., Elliott, S. L., and Weathington, B. (2018). Creating communities: A consortium model for early childhood leaders. Teacher Development, 22(3), 427–446.
Rodd, J. (2020). Leadership in Early Childhood: The Pathway to Professionalism. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003116295

Ruiz-Casares, M., Nazif-Muñoz, J., Iwo, R., and Oulhote, Y. (2018). Nonadult supervision of children in low- and middle-income countries: Results from 61 national population-based surveys. International Journal of Environmental Research and Public Health, 15, 1564.
Simweleba, N. H. and Serpell, R. (2020). Parental involvement and learners' performance in rural basic schools of Zambia.
South African Journal of Childhood Education, 10(1), 13.
Singapore Ministry of Education. (2024). Centre head and deputy centre head: Overview. www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/mk/trained/centre-head-and-deputy-centre-head
Siraj-Blatchford, I. and Hallet, E. (2014). Effective and Caring Leadership in the Early Years. SAGE. https://doi.org/10.4135/9781473957848
Tefera, B. (2018). Early childhood care and education (ECCE) in Ethiopia: Developments, research, and implications.
Eastern Africa Social Science Research Review, 34(1), 171–206.
Thornton, K. (2020). Leadership in Early Childhood Education. Oxford Bibliographies. https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0257
Times of India. (2022). Enrolment rises in primary-higher secondary school edu levels; drop in pre-primary due to Covid: Report. The Times of India. https://timesofindia.indiatimes.com/education/news/enrolment-rises-in-primary- higher-secondary-school-edu-levels-drop-in-pre-primary-due-to-covid-report/articleshow/95280121.cms
UIS. (2023). Technical Cooperation Group 9th Meeting: Post-Meeting Consultation Results. UNESCO Institute for Statistics and Technical Cooperation Group for SDG 4 Indicators. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/ sites/4/2023/03/TCG9_Consultation-Results_Report_2023.03_FINAL.pdf
UN Women. (2019). Investing in Early Childhood Education and Care in Kyrgyz Republic : An Assessment of Care Deficits, Costs and Impact on Employment, Gender Equality and Fiscal Returns. https://www.unwomen.org/sites/default/files/ Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2019/Investing-in-early-childhood-education-and- care-in-Kyrgyz-Republic-en.pdf
UNESCO. (2015). Investing Against Evidence: The Global State of Early Childhood Care and Education. https://doi.org/10.54675/ IBQA9325
UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All.
UNESCO. (2021a). Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?
UNESCO. (2021b). Right From the Start: Build Inclusive Societies Through Inclusive Early Childhood Education. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 46.) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378078
UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology and Education: A Tool on Whose Terms?
UNICEF. (2022). Thailand: Survey Findings Report: Multiple Indicator Cluster Surveys. https://mics-surveys-prod.s3.amazonaws.com/MICS6/East%20Asia%20and%20the%20Pacific/Thailand/2022/Survey%20findings/MICS2022_National%20%28English%29.pdf
United States Department of Health and Human Services. (2019). Education Requirements for Head Start Directors. https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/education-requirements-head-start-directors
Walker, S. P., Chang, S. M., Vera-Hernández, M., and Grantham-McGregor, S. (2011). Early childhood stimulation benefits adult competence and reduces violent behavior. Pediatrics, 127(5), 849–857.
Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F., and Shepherd, W. (2012). Leadership: Contexts and Complexities in Early Childhood Education. Oxford University Press.
Watson, S. (2024). Win-win partnerships between child development and business leaders to support economic and social well-being. Childhood Education International Blog. https://ceinternational1892.org/article/win-win-partnerships- between-child-development-and-business-leaders
Zhang, L., Ssewanyana, D., Martin, M.-C., Lye, S., Moran, G., Abubakar, A., Marfo, K., Marangu, J., Proulx, K., and Malti, T. (2021). Supporting child development through parenting interventions in low- to middle-income countries: An updated systematic review. Frontiers in Public Health, 9.

الفصل 10

Acosta, S. (2021). Leadership and opportunities for sustainable higher education vis-à-vis the pandemic. In S. Bergan et al. (Eds.), Higher Education's Response to the COVID-19 Pandemic: Building a Sustainable and Democratic Future
(pp. 67–78). Council of Europe. (Higher Education Series 25.) https://book.coe.int/en/higher-education-and-research/9145-pdf-higher-education-s-response-to-the-covid-19-pandemic-building-a-more-sustainable-

and-democratic-future-council-of-europe-higher-education-series-no-25.html
Adamu, A. Y. (2019). Selection and appointment of higher education leaders in Ethiopia: An assessment of implementation.
Bahir Dar Journal of Education, 19(1), 1–19.
Adamu, A. Y. (2023). Barriers to women's participation in and contribution to leadership in Ethiopian higher education.
Education Policy Analysis Archives, 31.
Alghofaily, L. (2019). Women leadership in higher education in Saudi Arabia. International Journal of Social Sciences, 8(2), 14–32.
Alotaibi, F. T. (2020). Saudi women and leadership: Empowering women as leaders in higher education institutions. Open Journal of Leadership, 9(03), 156–177.
Australian Universities Accord Panel. (2024). Australian Universities Accord Final Report. https://www.education.gov.au/ australian-universities-accord/resources/final-report
Ayoubi, R. M., Youssef, R. A. E. A., and Massoud, H. K. (2024). Getting women into HE leadership calls for specific policies.
University World News. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20240118092427365 Blancas, A., Bassindale, P., Cader, I. Galán-Muros, V., Gallegos, G., Roser-Chinchilla, J., and Valentini, A. (2023).
The Contribution of Higher Education Institutions to Sustainable Cities and Communities. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean and Times Higher Education. https://unesdoc. unesco.org/ark:/48223/pf0000388276
Bush, T., Ki rezi , J., Ashford, R., and Glover, D. (2022). School leadership and gender in Africa: A systematic overview.
Research in Educational Administration and Leadership, 7(4), 680–712.
Calderon, A. (2022). More women are DVCs – the next move up is a challenge. Campus Morning Mail.
https://campusmorningmail.com.au/news/more-women-are-dvcs-the-next-move-up-is-a-challenge Cheung, F. M. (2021). The 'state' of women's leadership in higher education. American Council for Education – International
Briefs for Higher Education Leaders, 9. https://www.acenet.edu/Documents/Womens-Rep-in-Higher-Ed-Leaders hip-Around-the-World.pdf
Damian-Timosenco, G. (2023). Governing TVET in Uzbekistan: Finding footing on shifting ground. Helvetas Blog. https://www.helvetas.org/en/switzerland/how-you-can-help/follow-us/blog/knowledge-and-learning/governing-vocational-training-in-uzbekistan
Dietz, G., Cortés, M., and Selene, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior [Intercultural universities in Mexico, achievements and challenges of a new higher education subsystem]. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, XXV(49).
ETF. (2022). Key Policy Developments in Education, Training and Employment – Armenia 2022. European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2023-03/Country%20Fiche_Armenia_2022_EN_web.pdf
ETF. (2024). Gender Dimension of Labour Market Transitions: Implications for Activation and Skills Development Policies of the EU Neighbouring Countries. European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2024-04/ Gender%20dimension%20of%20LM%20transitions.pdf
Ethiopia Federal Ministry of Education. (2022). Education Statistics Annual Abstract 2021/22. https://moe.gov.et/storage/ Books/ESAA%202014%20EC%20(2021-22%20G.C)%20Final.pdf
EUA. (2017). University Autonomy in Europe III: The Scorecard 2017. European University Association. https://www.eua.eu/ publications/reports/university-autonomy-in-europe-iii-the-scorecard-2017.html
EUA. (2022). Women in university leadership – some progress but more to do. European University Association. https://www.eua.eu/news/eua-news/women-in-university-leadership---some-progress-but-more-to-do.html
Ferrario, P. (2024). I dati. Tante iscritte, poche prof e ancora meno rettrici. L'università non è donna [The data. Many members, few teachers and even fewer rectors. The university is not female]. Avvenire. https://www.avvenire.it/ attualita/pagine/universita-tante-studentesse-poche-professoresse-e-ancor-meno-rettrici
Galán-Muros, V. and Blancas, A. (2024). Leadership in Higher Education for a Changing World (Background paper for the
Global Education Monitoring Report 2024/5.) https://doi.org/10.54676/IMMZ3691
Gandhi, M. and Sen, K. (2021). Missing women in Indian university leadership: Barriers and facilitators. Educational Management Administration and Leadership, 49(2), 352–369.
Gómez González, S. J. (2023). Autonomia, Gobernanza y Desempeño Universitario en Mexico [Autonomy, Governance and University Performance in Mexico]. ANUIES. http://publicaciones.anuies.mx/libros/264/autonomia- gobernanza-y-desempeno-universitario-en-mexico
Klenk, T., Antonowicz, D., Geschwind, L., Pinheiro, R., and Pokorska, A. (2022). Taking women on boards: A

comparative analysis of public policies in higher education. Policy Reviews in Higher Education, 6(2), 128–152.
Knot, K. and Knoxx, L. (2024). Untangling the bungled FAFSA launch. Inside Higher Ed. https://www.insidehighered.com/ news/government/student-aid-policy/2024/03/04/how-ambitious-plans-new-fafsa-ended-fiasco
Knuth, K., Forrester, J., Miller, J., Halterbeck, M., and Conlon, G. (2024). The Economic Impact of the Russell Group Universities' RandD Activities. Final Report for the Russell Group. London Economics. https://russellgroup.ac.uk/media/6192/ the-economic-impact-of-rd-activities-at-russell-group-universities_feb-24.pdf
Kuagbedzi, F. N., Dhlamini, N., and Njenga, B. K. (2022). The struggle of women for power and leadership in universities.
University World News. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20220426094831132 Kuzhabekova, A. (2021). Women's leadership in higher education in Kazakhstan. American Council for Education –
International Briefs for Higher Education Leaders, 9. https://www.acenet.edu/Documents/Womens-Rep-in-Higher-Ed-Leadership-Around-the-World.pdf
Lemaître, M. J., Ramírez, A., Baeza, P., and Blanco, C. (2021). Flexible Learning Pathways in Chilean Higher Education: Can a Bottom-Up Approach Work? UNESCO International Institute for Educational Planning. (Country Note/ Flexible Learning Pathways 1.) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377998
Li, L. C. and Kam, I. C. P. (2021). Women in higher education leadership: Challenges in Hong Kong. American Council for Education – International Briefs for Higher Education Leaders, 9.
Mackay, A., Barker, N., Redman, K., Clarke, T., and Miller, A. (2022). Education Reimagined: Leadership for a New Era. Centre
for Strategic Education (Australia). WISE Agile Leaders of Learning Innovation Network, ALL-IN. https://www.cse.edu.au/education-reimagined-1
Mulwa, M. (2021). The Gender Gap in Universities and Colleges in Sub-Saharan Africa. Education in Sub-Saharan Africa. https://essa-africa.org/node/1421
O'Malley, B. (2016). Fifteen universities closed in purge after failed coup. University World News.
https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20160722211654519
Ranki, S., Ryky, P., Santamäki, I., and Smidt, H. (2021). Lifelong Learning Governance in the Nordic Countries: A Comparison.
Sitra. https://media.sitra.fi/app/uploads/2021/01/lifelong-learning-governance-in-the-nordic-countries-1.pdf Sekmokas, M., Larsson, L., Roberts, A., Erlach, E. von, Guo, Y., and González, G. R. (2024). Updated Framework for Monitoring
Adult Learning: Enhancing Data Identification and Indicator Selection. OECD. (Education Working Paper 317.) https://doi.org/10.1787/02bbacdc-en
Selingo, J. J., Chheng, S., and Clark, C. (2017). Pathways to the University Presidency: The Future of Higher Education Leadership.
Deloitte's Center for Higher Education Excellence/Georgia Tech's Center for 21st Century Universities. https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/3861_Pathways-to-the-university-presidency/ DUP_Pathways-to-the-university-presidency.pdf
Shura Council. (2021). Assistant Speaker of the Shura Council highlights Saudi Women empowerment at the Third Eurasian Women's Forum. https://spa.gov.sa
Shyam, S. (2022). The Faces of Indian Higher Education. Higher Education Digest. https://www.highereducationdigest.com/ the-faces-of-indian-higher-education
Skrbinjek, v., lesjak, D., and Šušteršič, J. (2018). Impact of the recent economic crisis on tertiary education funding: A comparative study. International Journal of Innovation and Learning, 23, 123.
Times Higher Education. (2024). International Women's Day: Top universities led by women. Times Higher Education. https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/top-10-universities-led-women
UNESCO. (2022). Biennial Report, 2022-2023: Transforming TVET for the Future. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. https://unevoc.unesco.org/pub/unesco-unevoc_biennial_ report_2022-23_online.pdf
Vorting, K. E. and Toftild, L. F. (2023). Analytical Framework on Industrial Relations and Social Dialogue for Adult Learning in a Changing Europe. D3.2 – National Policy Brief. (Industrial Relations and Social Dialogue to Kick-in Inclusive Adult Learning (I SKILL).) https://cdn.ceps.eu/wp-content/uploads/2023/10/D-3.2-I-SKILL-Policy-Brief_Denmark.pdf
Wauru, M. (2023). Women still 'grossly' under-represented as academic leaders. University World News.
https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230809081939167
Women's Power Gap. (2023). The Women's Power Gap at Top Research Universities: 2021-2023 Progress Report. https://womenspowergap.org/wp-content/uploads/2023/05/WPG-R1-Progress-Report-2023.pdf
Wroblewski, A. (2019). Women in higher education management: Agents for cultural and structural change? Social

Sciences, 8(6), 172.

Alakaleek, W., Harb, Y., Harb, A. A., and Al shishany, A. (2023). The impact of entrepreneurship education: A study of entrepreneurial outcomes. The International Journal of Management Education, 21(2).
Ashraf, N., Bau, N., Low, C., and McGinn, K. (2020). Negotiating a better future: How interpersonal skills facilitate intergenerational investment. Quarterly Journal of Economics, 135(2), 1095–1151.
Bandiera, O., Buehren, N., Burgess, R., Goldstein, M., Gulesci, S., Rasul, I., and Sulaiman, M. (2020). Women's empowerment in action: Evidence from a randomized control trial in Africa. American Economic Journal: Applied Economics, 12(1), 210–259.
Bono, J. E. and Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. Journal of Applied Psychology, 89(5), 901–910.
Brooks, E., Brant, J., and Lamb, M. (2019). How can universities cultivate leaders of character? Insights from a leadership and character development program at the University of Oxford. International Journal of Ethics Education, 4(2), 167–182.
Channing, J. (2020). How can leadership be taught? Implications for leadership educators. International Journal of Educational Leadership Preparation, 15(1).
Chioda, L., Gertler, P., and Perales, N. (2023). Empowering Women: Teaching Leadership Skills to Youth in Uganda. Centre for Excellence and Development Impact and Learning. https://doi.org/10.51744/CRPP10
Colombo, M. G. and Piva, E. (2020). Start-ups launched by recent STEM university graduates: The impact of university education on entrepreneurial entry. Research Policy, 49(6).
Dempster, N. and Lizzio, A. (2007). Student leadership: Necessary research. Australian Journal of Education, 51(3), 276–285.
Doh, J. P. (2003). Can leadership be taught? Perspectives from management educators. Academy of Management Learning and Education, 2(1), 54–67.
Duan, J., Ren, X., Liu, Z., and Riggio, R. E. (2022). Connecting the dots: How parental and current socioeconomic status shape individuals' transformational leadership. Journal of Business Research, 150, 51–58.
Elmuti, D., Minnis, W., and Abebe, M. (2005). Does education have a role in developing leadership skills? Management Decision, 43(7/8), 1018–1031.
European Commission. (2024). Digital Competence Framework for Citizens (DigComp). https://joint-research-centre.ec.europa. eu/scientific-activities-z/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence- framework-citizens-digcomp_en
Eurostat. (2024). Skills for the digital age. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Skills_for_ the_digital_age#The_digital_divide
Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., and Duckworth, D. (2020). Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5
Grint, K. (2007). Learning to lead: Can Aristotle help us find the road to wisdom? Leadership, 3(2), 231–246.
Guess, A., Nagler, J., and Tucker, J. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. Science Advances, 5(1).
Jamaica Government. (2018). An Examination of Gender Balance in ICT at Educational Institutions. https://www.mset. gov.jm/wp-content/uploads/2019/07/An-Examination-of-Gender-Balance-in-ICT-at-Educational-Institutions-in-Jamaica-MSET.pdf
ITU. (2004). Measuring ICT Skills Using Household Surveys. 12th meeting of the Expert Group on ICT Household Indicators. International Telecommunication Union. https://www.itu.int/itu-d/meetings/egh2024/wp-content/uploads/ sites/28/2024/09/EGH2024_ICTSkillsReport.pdf
Kankaraš, M. and Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment Framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. OECD. (Education Working Paper 207.) https://doi.org/10.1787/5007adef-en
Karagianni, D. and Montgomery, A. J. (2018). Developing leadership skills among adolescents and young adults: A review of leadership programmes. International Journal of Adolescence and Youth, 23(1), 86–98.
Lee, K. K. W. and Chan, C. K. Y. (2023). Establishing a dynamic understanding of factors that influence university students' leadership approaches, perceptions, and skills through a systematic literature review. Educational Research Review, 41.
Murphy, S. E. and Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. The Leadership Quarterly, 22(3), 459–470.
OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. https://doi.org/10.1787/

a97db61c-en OECD. (2024). Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023.
https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en
UIS. (2018). A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2. UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 51.) https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework- reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf
von Graevenitz, G., Harhoff, D., and Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. Journal of Economic Behavior and Organization, 76(1), 90–112.
Wright, E., Lee, M., Walker, A., Bryant, D., Choi, S., and Hassan, K. (2023). Developing the next generation of leaders: A global study of student leadership. Educational Studies, 1–21.
Zaccaro, S. J., Green, J. P., Dubrow, S., and Kolze, M. (2018). Leader individual differences, situational parameters, and leadership outcomes: A comprehensive review and integration. The Leadership Quarterly, 29(1), 2–43.

الفصل 12

Almasri, F., Hewapathirana, G. I., Alhashem, F., Daniel, C. E., and Lee, N. (2023). The effect of gender composition and pedagogical approach on major and non-major undergraduates biology students' achievement. Interactive Learning Environments, 31(10), 7287–7319.
Barrios-Fernandez, A. (2023). Peer effects in education. In A. Banerjee (Ed.), Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.894
Bennett, M. and Bergman, P. (2021). Better together? Social networks in truancy and the targeting of treatment.
Journal of Labor Economics, 39(1), 1–36.
Booij, A. S., Leuven, E., and Oosterbeek, H. (2017). Ability peer effects in university: Evidence from a randomized experiment. Review of Economic Studies, 84(2), 547–578.
Bursztyn, L., Egorov, G., and Jensen, R. (2019). Cool to be smart or smart to be cool? Understanding peer pressure in education. Review of Economic Studies, 86(4), 1487–1526.
Cerna, L., Andersson, H., Bannon, M., and Borgonovi, F. (2019). Strength Through Diversity's Spotlight Report for Sweden.
OECD. (Education Working Paper 194.) https://doi.org/10.1787/059ce467-en
Dinarte, L. (2024). Peer Effects on Violence: Experimental Evidence from El Salvador. Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 16830.) https://docs.iza.org/dp16830.pdf
Duflo, E., Dupas, P., and Kremer, M. (2011). Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. American Economic Review, 101(5), 1739–1774.
Eren, O., Lovenheim, M. F., and Mocan, N. H. (2022). The effect of grade retention on adult crime: Evidence from a test-based promotion policy. Journal of Labor Economics, 40(2), 361–395.
Genakos, C. and Kyrkopoulou, E. (2023). Social Policy Gone Bad Educationally Unintended Peer Effects from Transferred Students. Athens University of Economics and Business. https://www2.aueb.gr/users/cgenakos/Research.files/ GK_trans%20gone%20bad_vApril2022.pdf
Gupta, S., Liu, C., Li, S., Chang, F., and Shi, Y. (2023). Association between ability tracking and student's academic and non-academic outcomes: Empirical evidence from junior high schools in rural China. International Journal of Educational Development, 103.
Gutiérrez, G., Jerrim, J., and Torres, R. (2020). School segregation across the world: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor? Journal of Economic Inequality, 18(2), 157–179.
Hanushek, E. A., Kain, J. F., and Rivkin, S. G. (2009). New evidence about Brown v. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement. Journal of Labor Economics, 27(3), 349–383.
Kline, B. and Tamer, E. (2012). Some Interpretation of the Linear-in-means Model of Social Interactions. Northwestern University. https://scholar.harvard.edu/files/tamer/files/kt2-june16lim_0.pdf
Lavy, V., Silva, O., and Weinhardt, F. (2012). The good, the bad, and the average: Evidence on ability peer effects in schools.
Journal of Labor Economics, 30(2), 367–414.
Nag, S., Vagh, S. B., Dulay, K. M., and Snowling, M. J. (2019). Home language, school language and children's literacy attainments: A systematic review of evidence from low- and middle-income countries. Review of Education, 7(1), 91–150.
OECD. (2023a). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en OECD. (2023b). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. https://doi.org/10.1787/
53f23881-en

Paloyo, A. R. (2020). Peer effects in education: Recent empirical evidence. In S. Bradley and C. Green (Eds.), The Economics of Education (pp. 291–305). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00021-5
Patacchini, E., Rainone, E., and Zenou, Y. (2017). Heterogeneous peer effects in education. Journal of Economic Behavior and Organization, 134, 190–227.
Permanyer, I. and Boertien, D. (2021). Global trends in education inequality: 1950–2010. Journal of Human Development and Capabilities, 22(4), 615–646.
Sacerdote, B. (2011). Peer effects in education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far? In E. A. Hanushek et al. (Eds.), Handbook of the Economics of Education Vol. 3 (pp. 249–277). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00004-1
Shure, N. (2021). Non-cognitive peer effects in secondary education. Labour Economics, 73.
Trumberg, A., Arneback, E., Bergh, A., and Jämte, J. (2024). Struggling to counter school segregation: A typology of local initiatives in Sweden. Scandinavian Journal of Educational Research, 68(2), 246–259.
UNESCO. (2022). Leave No Child Behind: Global Report on Boys' Disengagement from Education. https://unesdoc. unesco.org/ ark:/48223/pf0000381105
UNESCO. (2024). Spotlight Report on Basic Education Completion and Foundational Learning in Africa. Global Education Monitoring Report, Association for the Development of Education in Africa, and African Union. https://unesdoc. unesco.org/ark:/48223/pf0000389481
World Bank. (2021). Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning. https://documents1. worldbank.org/ curated/en/517851626203470278/pdf/Effective-Language-of-Instruction-Policies-for-Learning.pdf

الفصل 13

Cara, O. and Brooks, G. (2012). Evidence of the Wider Benefits of Family Learning: A Scoping Review. United Kingdom Department for Business, Innovation and Skills. (BIS Research Paper 93.) https://assets.publishing. service.gov. uk/media/5a7957a940f0b63d72fc4f95/12-1238-evidence-benefits-of-family-learning-scoping. pdf
Elfert, M. and Hanemann, U. (2011). Review of International Experience and Best Practice in Family Literacy: In the Framework of the CapEFA Mauritania 2009-2011. UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco. org/fileadmin/ keydocuments/Literacy/en/Review_UIL_Family_Literacy_Mauritania_2011_final.pdf
Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R., and Arends, L. (2021). Effects of family literacy programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. Review of Educational Research, 91(4), 577–613.
Hanemann, U. (2019). Examining the application of the lifelong learning principle to the literacy target in the fourth Sustainable Development Goal (SDG 4). International Review of Education, 65(3), 251–275.
Hanemann, U. and Krolak, L. (2017). Fostering a Culture of Reading and Writing: Examples of Dynamic Literate Environments.
UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000257933
Lutz, W. and Scherbov, S. (2006). Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP): Rationale, Methodology and Software.
UNESCO Institute for Statistics. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-age-specific- literacy-projections-model-galp-rationale-methodology-and-software-en_0.pdf
Lyu, K., Xu, Y., Cheng, H., and Li, J. (2021). The implementation and effectiveness of intergenerational learning during the COVID-19 pandemic: Evidence from China. International Review of Education, 66, 833–855.
Manswell Butty, J.A. L., Capeheart, Y., Joseph, R., Kamara, B., Mertz, R. E., Rosen, D., Socker, E. A., Vickers, S., and Westheimer, M. (2024). The Liberian Family Literacy Initiative. In E. Prins and R. Zholdoshalieva (Eds.). Family and Intergenerational Literacy and Learning: International Perspectives. UNESCO.
National Adult Literacy Agency. (2016). Impact and Implementation of Family Literacy Programmes: Review and Recommendations. https://www.nala.ie/wp-content/uploads/2019/08/Impact-and-implementation-fo-family- literacy-programmes-review-and-recommendations-2016-1.pdf
National Center for Families Learning. (2023). Setting the Foundation for Learning Success: A Brief on Family Literacy. https://familieslearning.org/wp-content/uploads/2023/11/FLC60x30Family_Literacy_Brief_5.pdf
Nshimbi, J. C. and Serpell, R. (2023). Growth and application of literacy skills by rural Zambian mothers with assistance from their children. International Review of Education, 69, 795–822.
OECD. (2019). Skills Matter Additional Results from the Survey of Adult Skills. https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en
Pezoa, J. P., Mendive, S., and Strassera, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. Early Childhood Research Quarterly, 47, 284–295.

Prins, E., Clymer, C., Kaiper-Marquez, A., and Willson Toso, B. (2020). Family literacy. In T. S. Rocco (Ed.), The Handbook of Adult and Continuing Education (pp. 205–213). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781003447849
Rabkin, G., Geffers, S., Hanemann, U., Heckt, M., and Pietsch, M. (2018). Hamburg's Family Literacy Project (FLY) in the context of international trends and recent evaluation findings. International Review of Education, 64, 651–677.
Swain, J. M. and Cara, O. (2019). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. Journal of Early Childhood Literacy, 19(4), 431–458.
UIS. (2021). Metadata on literacy. UNESCO Institute for Statistics. https://tcg.uis.unesco.org/methodological-toolkit/metadata
UNESCO. (1995). World Symposium on Family Literacy 1994. Final Report. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117073
UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report, 2023 – Technology in Education: A Tool on Whose Terms?
UNESCO. (2024). Proposal for the Replacement of Indicator 4.6.1. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2024/07/EDSC_4.6.1_2024.06.30.pdf
van Steensel R., Herppich S., McElvany N., and Kurvers J. (2012). How effective are family literacy programs for children's literacy skills? A review of the meta-analytic evidence. In B. H. Wasik (Ed.), Handbook of Family Literacy
(pp. 135–148). Routledge.
Windisch, H. C. (2015). Adults with Low Literacy and Numeracy Skills: A Literature Review on Policy Interventions. OECD. (Education Working Paper 123.) https://doi.org/10.1787/5jrxnjdd3r5k-en
Windisch, H. C. (2019). Making the most of learning contexts: A literature review on family and workplace literacy programs. In P. Perin (Ed.), The Wiley Handbook of Adult Literacy (pp. 381–406). John Wiley and Sons. https://doi. org/10.1002/9781119261407.ch18

الفصل 14

Bananuka, T. H. and Mugarra, D. (2023). 'To engage or not to': Translating civic education to civic engagement. International Journal of Lifelong Education, 42(1), 22–36.
Barber, C. and Torney-Purta, J. (2009). Gender differences in political efficacy and attitudes toward women's rights as influenced by national and school contexts: Analysis from the IEA Civic Education Study. In D. P. Baker and A. W. Wiseman (Eds.), International Perspectives on Education and Society (pp. 357–394). Emerald. https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2009)0000010014
Barsegyan, V., Knigge, A., and Maas, I. (2024). Social origin and political participation: Does education compensate for or reinforce family advantages and disadvantages? Acta Politica, 59(2), 340–363.
Bos, A. L., Greenlee, J. S., Holman, M. R., Oxley, Z. M., and Lay, J. C. (2022). This one's for the boys: How gendered political socialization limits girls' political ambition and interest. American Political Science Review, 116(2), 484–501.
Brese, F., Diazgranados, S., Higdon, J., Maslowski, R., Sandoval-Hernandez, A., Schulz, W., and van der Werf, G. (2015).
Tolerance Through Education: Mapping the Determinants of Young People's Attitudes Towards Equal Rights for Immigrants and Ethnic/Racial Minorities in Europe. European Union.
Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. Peabody Journal of Education, 94(1), 32–47.
Carrasco, D. and Pavón Mediano, A. (2021). Tolerance of corruption among students in Latin America. In E. Treviño et al. (Eds.), Good Citizenship for the Next Generation (pp. 107–125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3030- 75746-5_7
Gifford, C., Mycock, A., and Murakami, J. (2014). Becoming citizens in late modernity: A global-national comparison of young people in Japan and the UK. Citizenship Studies, 18(1), 81–98.
Hooghe, M. and Dassonneville, R. (2013). Voters and candidates of the future: The intention of electoral participation among adolescents in 22 European countries. Young 21(1), 1–28.
Hooghe, M. and Stolle, D. (2004). Good girls go to the polling booth, bad boys go everywhere: Gender differences in anticipated political participation among American fourteen-year-olds. Journal of Women, Politics and Policy, 26(3), 1–23.
Jung, J. and Gopalan, M. (2023). The stubborn unresponsiveness of youth voter turnout to civic education:
Quasi-experimental evidence from state-mandated civics tests. Educational Evaluation and Policy Analysis, 46(4), 764-787.

Kibirige, I., Teffo, W. L., and Singh, S. (2022). Investigating teachers' perceptions of facilitating scientific investigations.
Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18(2).
Kostelka, F. and Blais, A. (2021). The generational and institutional sources of the global decline in voter turnout. World Politics, 73(4), 629–667.
Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries.
Educational Psychology, 33(3), 262–282.
Lavy, V. and Megalokonomou, R. (2019). Persistency in Teachers' Grading Bias and Effects on Longer-term Outcomes: University Admissions Exams and Choice of Field of Study. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 26021.) https://www.nber.org/papers/w26021
Lavy, V. and Sand, E. (2018). On the origins of gender gaps in human capital: Short- and long-term consequences of teachers' biases. Journal of Public Economics, 167, 263–279.
Manning, N. and Edwards, K. (2014). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. Educational Review, 66(1), 22–45.
MECCE. (2024). Creating and Benchmarking Indicators for Greening Education: A Supplement to the Report 'Analysis of Primary and Secondary Education Syllabi for Green Content '. Monitoring and Evaluating Climate Change Communication and Education project. University of Saskatchewan.
Miranda, D., Miranda, C., and Muñoz, L. (2021). Latin American political culture and citizenship norms. In E. Treviño et al. (Eds.), Good Citizenship for the Next Generation. (pp. 89–105). Springer. https://doi.org/10.1007/9783-030- 75746-5_6
Mullis, I. V. S., Fishbein, B., Martin, M. O., Foy, P., and Kelly, D. L. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center. https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/ international-results
Mullis, I. V. S. and Martin, M. O. (Eds.). (2017). TIMSS 2019 Assessment Frameworks. Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center. https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/
OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. https://doi.org/10.1787/53f23881-en
Schulz, W. and Fraillon, J. (2019). Civic Knowledge and Expected Civic Engagement Among Lower-secondary Students. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/civics/31
Sheldrake, R. (2016). Students' intentions towards studying science at upper-secondary school: The differential effects of under-confidence and over-confidence. International Journal of Science Education, 38(8), 1256–1277.
Treviño, E., Carrasco, D., López Hornickel, N., and Zúñiga, C. G. (2021). A school effectiveness approach to good citizenship. In E. Treviño et al. (Eds.), Good Citizenship for the Next Generation (pp. 67–87). Springer. https://library.oapen.org/ bitstream/handle/20.500.12657/50718/1/978-3-030-75746-5.pdf#page=82
UNESCO. (2021a). Getting Every School Climate-ready: How Countries Are Integrating Climate Change Issues in Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591
UNESCO. (2021b). Learn for Our Planet: A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362
UNESCO. (2022). Berlin Declaration on Education for Sustainable Development – Learn for Our Planet: Act for Sustainability. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228
UNESCO. (2023a). Draft Revised 1974 Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/ pf0000386924
UNESCO. (2023b). Comprehensive sexuality education: For healthy, informed and empowered learners. https://www.unesco. org/en/health-education/cse
UNESCO. (2023c). Comprehensive Sexuality Education (CSE) Country Profiles. UNESCO and Global Education Monitoring Report. https://doi.org/10.54676/GEHJ7312
UNESCO. (2024). Gender Report – Technology on Her Terms. Global Education Monitoring Report. https://unesdoc.unesco.org/ ark:/48223/pf0000389406_eng
University of Notre Dame. (2024). ND-GAIN Country Index [Data set]. https://gain.nd.edu/our-work/country-index/rankings Weinberg, J. (2022). Civic education as an antidote to inequalities in political participation? New evidence from English
secondary education. British Politics, 17(2), 185–209.
Weinschenk, A. C. and Dawes, C. T. (2022). Civic education in high school and voter turnout in adulthood. British Journal of Political Science, 52(2), 934–948.
Willeck, C. and Mendelberg, T. (2022). Education and political participation. Annual Review of Political Science, 25(1),

89–110.
Xie, G. and Liu, X. (2023). Gender in mathematics: How gender role perception influences mathematical capability in junior high school. The Journal of Chinese Sociology, 10(1), 10.

الفصل 15

Aggarwal, M. (2024). Extreme heat forces school closures across Asia, affecting millions of students. NBC News. https://www.nbcnews.com/news/world/schools-close-extreme-heat-philippines-bangladesh-asia-rcna149485
Australia Department of Foreign Affairs and Trade. (2022). Kiribati - Australia's commitment to strengthening climate and disaster resilience in the Pacific. https://www.dfat.gov.au/about-us/publications/kiribati-australias-commitment- to-strengthening-climate-and-disaster-resilience-in-the-pacific
Bauld, A. (2021). How schools can help climate change. Harvard Graduate School of Education. https://www.gse.harvard. edu/ideas/usable-knowledge/21/11/why-schools-need-look-their-own-carbon-footprint
Brazil National Institute of Meteorology. (2022). Normal Climatológica do Brasil 1991-2020 [Brazilian Climatological Normal 1991-2020]. https://portal.inmet.gov.br/normais#
CicloVivo, R. (2024). Projeto Refresca SP levará áreas verdes para escolas [Refresca SP Project will bring green areas to schools]. CicloVivo. https://ciclovivo.com.br/inovacao/inspiracao/projeto-refresca-sp-levara-areas-verdes-para-escolas
Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., Harel-fisch, Y., Malinowska-Cieślik, M., Gaspar de Matos, M., Cosma, A., Van den Eijnden, R., Vieno, A., Elgar, F. J., Molcho, M., Bjereld, Y., and Pickett, W. (2020). Social media use and cyber-bullying: A cross-national analysis of young people in 42 countries. Journal of Adolescent Health, 66(6, Supplement), S100–S108.
Desai, C. (2024). Israel has destroyed or damaged 80% of schools in Gaza. This is scholasticide. The Guardian. https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/jun/08/israel-destroying-schools-scholasticide
Dickie, G. and Paul, R. (2024). Extreme heat shuts schools for millions, widening learning gaps worldwide. Reuters. https://www.reuters.com/business/environment/extreme-heat-is-closing-schools-widening-learning- gaps-worldwide-2024-04-30
Economist Impact. (2023). Tackling Toilet Loss: The Hidden Economic and Societal Cost of Neglecting School Toilets. https://impact.economist.com/perspectives/sites/default/files/ei-unilever-tackling-toilet-loss-vf3.pdf
Faculty of Education, University of Cambridge, Centre for Lebanese Studies and UNRWA. (2024). Palestinian Education Under Attack in Gaza: Restoration, Recovery, Rights and Responsibilities In and Through Education. https://www. un.org/unispal/wp-content/uploads/2024/09/Palestinian_education_under_attack_in_Gaza.pdf
France Ministry of National Education and Youth.(2022). La rénovation énergétique des bâtiments scolaires [Energy renovation of school buildings]. https://www.education.gouv.fr/la-renovation-energetique-des-batimen ts-scolaires-307398
GADRRRES. (2021). Worldwide Initiative for Safe Schools. GADRRRES. https://gadrrres.net/worldwide-initiative-for-safe- schools
GADRRRES. (2022). Comprehensive School Safety Framework 2022-2030. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. https://gadrrres.net/files/cssf_2022-2030_en.pdf
GCNF. (2024). Country reports. Global Child Nutrition Foundation. https://gcnf.org/country-reports
Global Partnership for Education. (2021). Vanuatu: Tackling the impact of natural disasters by building a resilient education system. https://www.globalpartnership.org/results/stories-of-change/vanuatu-tackling-impact-natural- disasters-building-resilient-education
Human Rights Watch. (2023). 'Tanks on the playground': Attacks on schools and military use of schools in Ukraine. https://www. hrw.org/report/2023/11/09/tanks-playground/attacks-schools-and-military-use-schools-ukraine
INEP. (2023). Sinopse Estatística da Educação Superior 2022 [Statistical Synopsis of Higher Education 2022] [Data set].
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira https://www.gov.br/inep/pt-br/ acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao
INEP. (2024). Sinopse Estatística da Educação Básica 2023 [Statistical Synopsis of Basic Education 2023] [Data set]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica
Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., and Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. EClinicalMedicine, 6, 59–68.

Lin, Z. (2023). Analysis of the psychological impact of Tiktok on contemporary teenagers. SHS Web of Conferences, 157·
Middle East Monitor. (2024). Palestine launches e-learning initiative for students in Gaza. https://www.middleeastmonitor.co m/20240906-palestine-launches-e-learning-initiative-for-students-in-gaza
Mutha-Merennege, P., Hanafie, J., and Knox, C. (2023). From Crisis to Classroom: Understanding the Effects of Disasters on Girls' Access to Education. Plan International Australia. https://www.plan.org.au/publications/from-crisis-to-classroom
Occupied Palestinian Territory Education Cluster. (2024). Verification of Damage to Schools. https://reliefweb.int/attachments/54e97512-38c7-46e7-9641-c96a19d583e3/Preliminary%20school%20damage%20assessment_Sept2024.pdf
OCHA. (2024). Reported impact snapshot | Gaza Strip. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. https://www.ochaopt.org/content/reported-impact-snapshot-gaza-strip-28-august-2024
OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en OHCHR. (2024). UN experts deeply concerned over 'scholasticide' in Gaza. Office of the High Commissioner for Human
Rights. https://www.ohchr.org/en/press-releases/2024/04/un-experts-deeply-concerned-over-scholasticide- gaza
Park, R. J., Behrer, A. P., and Goodman, J. (2021). Learning is inhibited by heat exposure, both internationally and within the United States. Nature Human Behaviour, 5(1), 19–27.
Petal, M., Miscolta, A., Paci-Green, R., Ulgen, S., Grimaz, S., Marguerite, C., Kodijat, A., and Wahyuningtyas, Y. (2017).
Comprehensive school safety (CSS) policy case study: Scaling up CSS assessment in Laos and Indonesia. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. https://www.preventionweb.net/publication/ comprehensive-school-safety-css-policy-case-study-scaling-css-assessment-laos-and
Phillips, A. and Penney, V. (2024). Schools that never needed AC are now overheating. Fixes will cost billions. Washington Post. https://www.washingtonpost.com/climate-environment/interactive/2024/school-temperatures-heat- climate-change
Rwanda Ministry of Education. (2021). Towards achieving adequate school infrastructure and equipment. https://www.mineduc.gov.rw/news-detail/towards-achieving-adequate-school-infrastructure-and-equipment
Rwanda Ministry of Health. (2019). National Handwashing Sub-strategy 2019-2024. https://globalhandwashing.org/wp-content/uploads/2021/10/Rwanda-National-Handwashing-Strategy.pdf
Stack, L. and Shbair, B. (2024). With schools in ruins, education in Gaza will be hobbled for years. The New York Times. https://www.nytimes.com/2024/05/06/world/middleeast/gaza-schools-damaged-destroyed.html
UDISE+. (2022). UDISE+ 2021–22: Flash statistics. India Ministry of Education. Department of School Education and Literacy. https://udiseplus.gov.in/#/en/page/publications
UNDRR. (2021). Sendai Framework Indicators. United Nations Office for Disaster Risk Reduction. https://www.preventionweb.net/sendai-framework/sendai-framework-indicators
UNESCO. (2022). What you need to know about the Comprehensive School Safety Framework 2022–2030. https://www. unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-comprehensive-school-safety-framework-2022-2030
UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023 – Technology in Education: A Tool on Whose Terms?
UNESCO. (2024a). Gender Report: Technology on Her Terms. UNESCO, Global Education Monitoring Report. https://doi.org/10.54676/WVCF2762
UNESCO. (2024b). Green School Quality Standard: Greening Every Learning Environment. https://doi.org/10.54675/LOCX2930
UNESCO and MECCE. (2024). Education and Climate Change: Learning to Act for People and Planet. Global Education Monitoring Report and Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education project. https://doi.org/10.54676/ GVXA4765
UNICEF. (2019). Niger: Water, Sanitation and Hygiene Sectoral and Thematic Report: January–December 2018. UNICEF Niger. https://open.unicef.org/sites/transparency/files/2020-06/Niger-TP6-2018.pdf
UNICEF. (2021). The Climate Crisis is a Child Rights Crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index. https://www.unicef.org/ media/105376/file/UNICEF-climate-crisis-child-rights-crisis.pdf
UNICEF. (2024). Approche communale pour le développement et la gestion des services WASH au Niger [Communal Approach for the Development and Management of WASH Services in Niger]. https://knowledge.unicef.org/wash/resource/ approche-communale-pour-le-developpement-et-la-gestion-des-services-wash-au-niger
UNICEF and WHO. (2024a). Joint Monitoring Programme for Water Supply, Sanitation and Hygiene. https://washdata.org/data/ downloads#BFA
UNICEF and WHO. (2024b). Progress on drinking water, sanitation and hygiene in schools 2015–2023: Special focus on menstrual health. https://data.unicef.org/resources/jmp-wash-in-schools-2024

United Nations. (2024). Gaza: UN experts decry ‘systemic obliteration’ of education system. UN News. https://news.un.org/en/ story/2024/04/1148716
United Nations Office for Disaster Risk Reduction. (2024). Direct economic loss resulting from damaged or destroyed critical infrastructure attributed to disasters (current United States dollars). https://sdg.data.gov/11-5-2
UNRWA. (2023). UNRWA Education 2030 Baseline Report. United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East. https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/web_unrwa_education_2030_ baseline_report.pdf
Venegas Marin, S., Schwarz, L., and Sabarwal, S. (2024). The impact of climate change on education and what to do about it. World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/8dacb40a-cc6f-4fd8-97 fe-96ab7e5793ae/content
Voloder, D. (2023). Months after twin cyclones hit Vanuatu, Janet says her children’s schooling is still being affected.
ABC News. https://www.abc.net.au/news/2023-04-23/millions-of-kids-education-in-pacific-affected-climate-change/102240168
WFP. (2022). Connecting the Dots: The Link Between Hunger, Malnutrition and Education (TCG 9 Joint Working Group on EMIS and Household Surveys). World Food Programme. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/ sites/4/2022/11/WG_HHS_7_School-Meals-.pdf
WFP. (2023). State of School Feeding Worldwide 2022. World Food Programme. https://reliefweb.int/report/world/state- school-feeding-worldwide-2022
World Bank. (2020). Five Steps to Safer Buildings. https://thedocs.worldbank.org/en/ doc/0543f0d5f24c2ce1325a8718449bbe4e-0070012022/original/Safer-Schools-5-Steps-Poster-Tonga- English-version.pdf
World Bank. (2022). Securing a future with safer schools: Building resilience in Pacific schools. https://www.worldbank. org/en/news/feature/2022/05/30/securing-a-future-with-safer-schools-building-resilience-in-pacific-schools
World Bank. (2024). GDP (current US). https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD

الفصل 16

Balfour, S. (2016). SDG Target 4b: A Global Measure of Scholarships. (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2016.) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245570
Campbell, A. C. (2021). Examining Non-state Actors’ Contributions to International Higher Education Scholarships. (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2021/2) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380058
Cosentino, C., Fortson, J., Liuzzi, S., Harris, A., and Blair, R. (2019). Can scholarships provide equitable access to high-quality university education? Evidence from the Mastercard Foundation Scholars Program. International Journal of Educational Development, 71, 102089.
Galán-Muros, V., Chacón, E., and Escribens, M. (2022). Exploring International Aid for Tertiary Education: Recent Developments and Current Trends. UNESCO. https://doi.org/10.54675/NKQE7533
Germany Ministry of Education and Research. (2023). Ausländische Studierende in Deutschland nach Hochschularten und Herkunftsstaaten Data set [Foreign students in Germany by type of university and country of origin]. https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.33.html
Heublein, U., Kercher, J., Knüttgen, N., and Kupfer, A. (2023). Wissenschaft weltoffen [Science Open to the World]: Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany and Worldwide. German Academic Exchange Service. https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2023/09/wiwe_2023_web_bf_en.pdf
IESALC. (2019). Higher Education Mobility in Latin America and the Caribbean: Challenges and Opportunities for a Renewed Convention on the Recognition of Studies, Degrees and Diplomas. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372630
Kent, A. (2018). Recent trends in international scholarships. In J. R. Dassin et al. (Eds.), International Scholarships in Higher Education (pp. 23–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62734-2_2
Kim, C. (2014). Characteristics of ODA allocation to higher education focusing on France and Germany. Journal of International Development Cooperation, 9(4), 121–150.
Nery, M. B. M. (2018). Science Without Borders’ contributions to internationalization of Brazilian higher education.
Journal of Studies in International Education, 22(5), 371–392.
Perna, L. W., Orosz, K., Gopaul, B., Jumakulov, Z., Ashirbekov, A., and Kishkentayeva, M. (2014). Promoting human capital development: A typology of international scholarship programs in higher education. Educational Researcher, 43(2), 63–73.

Sá, C. M. (2016). The rise and fall of Brazil's Science Without Borders. International Higher Education, 85, 17–18. UIS. (2024). Sustainable Development Goals – Education [Data set]. http://data.uis.unesco.org
UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020 – Inclusion and Education: All Means All.
United Nations. (2011). Programme of Action for the Least Developed Countries for the Decade 2011–2020. https://digitallibrary.un.org/record/3933859/files/E_RES_2021_19-EN.pdf?ln=en
United Nations. (2022). Doha Programme of Action for the Least Developed Countries for the Decade 2022–2031. https://www.un.org/ldc5/sites/www.un.org.ldc5/files/doha_booklet-web.pdf
Vortisch, A. B. (2024). The land of the fee: The effect of Baden-Württemberg's tuition fees on international student outcomes. Education Economics, 32(2), 141–166.
Woldegiorgis, E. T. and Doevenspeck, M. (2015). Current trends, challenges and prospects of student mobility in the African higher education landscape. International Journal of Higher Education, 4(2).

الفصل 17

Ajzenman, N., Elacqua, G., Marotta, L., and Olsen, A. S. W. (2021). Order Effects and Employment Decisions: Experimental Evidence from a Nationwide Program. Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 14690.) https://docs.iza. org/dp14690.pdf
Australia Department of Education. (2022). Teacher Workforce Shortages. (Issues Paper.) https://ministers.education.gov. au/sites/default/files/documents/Teacher%20Workforce%20Shortages%20-%20Issues%20paper.pdf
Barton, N., Bold, T., and Sandefur, J. (2017). Measuring Rents from Public Employment: Regression Discontinuity Evidence from Kenya. Center for Global Development. (CGD Working Paper 457.) https://www.cgdev.org/sites/default/files/ measuring-rents-public-employment-regression-discontinuity-evidence-kenya.pdf
Bennell, P. (2023). How well paid are primary school teachers in sub-Saharan Africa? A review of recent evidence.
International Journal of Educational Development, 98.
Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., and Coe, R. (2015). Developing Great Teaching: Lessons from the International Reviews into Effective Professional Development. Teacher Development Trust. https://tdtrust.org/wp-content/uploads/2015/10/DGT-Full-report.pdf
CRDP Lebanon. (2021). Guide des ecoles 2020-2021 [School Guide 2020-2021]. Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques Liban. https://www.crdp.org/school-guide
Department for Education. (2019). Initial Teacher Training (ITT) Census for the Academic Year 2018 to 2019, England. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5bfe67fbed915d11878d7e42/ITT_Census_2018_to_2019_main_text.pdf
Dunst, C. J., Bruder, M. B., and Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. Educational Research and Reviews, 10(12), 1731–1744.
Ethiopia Ministry of Education. (2018). Education Statistics Annual Abstract (ESAA). https://moe.gov.et/storage/Books/ ESAA%202014%20EC%20(2021-22%20G.C)%20Final.pdf
Ethiopia Ministry of Education. (2020). Education Statistics Annual Abstract (ESAA). https://moe.gov.et/resources/annual-abstract/4
Faye, E. M. (2021). CREM 2020-2021: Six cents soixante-sept élèves-maitres attendent leur recrutement [CREM 2020-2021: Six hundred and sixty-seven student teachers await their recruitment]. EnQuete+. https://www.enqueteplus.com/content/crem-2020-2021-six-cents-soixante-sept-%C3%A9l%C3%A8ves- maitres-attendent-leur-recrutement
Foresman, B. (2019). The STEM teacher shortage primarily disadvantages minority students. EdScoop. https://edscoop.com/ the-stem-teacher-shortage-primarily-disadvantages-minority-students
Geiger, T. and Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. Teachers and Teaching, 24(6), 604–625.
Gouëdard, P. (2023). Teachers for All: Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants à Madagascar [Teachers for All: Improving equity in teacher allocation in Madagascar]. UNICEF Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/ media/3621/file/Teachers-For-All-Madagascar-2023.pdf
Gouëdard, P. (2024). Teachers for All : Pour une répartition plus équitable des enseignants en République du Congo [Teachers for All: For a more equitable distribution of teachers in the Republic of Congo]. UNICEF Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/media/8246/file/UNICEF-Innocenti-Teachers-for-All-Congo-2024.pdf
Hobbs, L. and Porsch, R. (2021). Teaching out-of-field: Challenges for teacher education. European Journal of Teacher Education, 44(5), 601–610.
IBGE. (2023). Produto interno bruto – PIB [Gross domestic product – GDP]. Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatistica. https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php
INEP. (2023). Sinopse estatística da educação superior 2022 [Statistical synopsis of higher education 2022] [Data set]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao
INEP. (2024). Sinopse estatística da educação básica 2023 [Statistical synopsis of basic education 2023] [Data set]. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica
Kraft, M. A. and Lyon, M. A. (2024). The Rise and Fall of the Teaching Profession: Prestige, Interest, Preparation, and Satisfaction over the Last Half Century. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 32386.) https://doi. org/10.3386/w32386
Mali Ministry of National Education. (2020). Politique Nationale Enseignante du Mali (PNEM) 2021–2025 [National Teacher Policy of Mali (PNEM) 2021–2025]. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-05/2021_Politique- Nationale-Enseignante-du-Mali_FR.pdf
Menezes, C. (2020). Governo do Pará efetiva mais 260 servidores concursados da educação [Government of Pará employs over 260 civil servants in education]. https://agenciapara.com.br/noticia/21759/governo-do-para-efetiva-
mais-260-servidores-concursados-da-educacao
Mozambique Ministry of Education. (2004). Diploma Ministerial n.° 41/2004 (n.° 43/2004) [Ministerial Diploma No.
41/2004 (No. 43/2004)]. Boletim da República, I Série – Numéro 8. https://archive.gazettes.africa/archive/ mz/2004/mz-government-gazette-series-i-dated-2004-02-25-no-8.pdf
Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., and Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center. https://pirls2021.org/results
Nguyen, T., Pham, L., Crouch, M., and Springer, M. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. Educational Research Review, 31.
Nicaquela, W. P. and Assane, A. I. (2021). A formação de professores primários em Moçambique: Qual modelo a adotar? [Training primary teachers in Mozambique: Which model to adopt?]. Argumentos – Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes, 18(1).
OECD. (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA. https://doi.org/10.1787/9789264301603-en
OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. https://doi.org/10.1787/ 1d0bc92a-en
OECD. (2022). Education at a Glance 2022. https://doi.org/10.1787/3389e121-en OECD. (2024a). Education at a Glance 2024. https://doi.org/10.1787/c00cad36-en
OECD. (2024b). Number of classroom teachers and academic staffs by type of institution [Data set]. OECD. (2024c). OECD data explorer. https://data-explorer.oecd.org
Ovenden-Hope, T., Blandford, S., Cain, T., and Maxwell, B. (2018). Retain early career teacher retention programme: Evaluating the role of research informed continuing professional development for a high quality, sustainable 21st century teaching profession. Journal of Education for Teaching, 44(5), 590–607.
Pinto dos Santos, L. (2022). Dados do Ministério da Educação apontam os cursos com maior número de matriculados do país (06/2022) [Data from the Ministry of Education shows the courses with the highest number of enrollees in the country (06/2022)]. Núcleo de Atendimento e Consultoria em Educação. https://nace.com.br/dados-do-minister io-da-educacao-apontam-os-cursos-com-maior-numero-de-matriculados-do-pais-06-2022
Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. Cogent Education, 5(1). Pushparatnam, A., El Franji, N., El-Ghali, H., and Guedira, F. (2024). Why are there low student-teacher ratios in Lebanon,
and why does this matter for learning outcomes? World Bank Blogs. https://blogs.worldbank.org/en/arabvoices/why-are-there-low-student-teacher-ratios-in-lebanon--and-why-does-this-matter-for-learning-outcomes
Sikora, J. (2021). Does teenage interest in a teaching career lead to becoming a teacher? Evidence from Australia. Teaching and Teacher Education, 101.
State of Para Government. (2018). Diário Oficial No. 33581 [Official Journal No. 33581]. https://blog-static.infra.grancursosonline.com.br/wp-content/uploads/2017/06/edital-seduc-pa-2018.pdf
State of Para Government. (2022). Diário Oficial No. 35010 [Official Journal No. 35010]. https://www.escavador.com/diarios/5529656/DOEPA/extra/2022-06-15?page=7
State of Rio Grande do Sul Government. (2024a). Governo nomeia 1.542 professores efetivos para atuarem na Rede Estadual [Government appoints 1,542 permanent teachers to work in the state network]. https://educacao.rs.gov.br/ governo-nomeia-1-542-professores-efetivos-para-atuarem-na-rede-estadual
State of Rio Grande do Sul Government. (2024). Leite anuncia concurso para contratação de 3 mil novos professores [Leite announces competition to hire 3 000 new teachers]. https://estado.rs.gov.br/leite-anuncia-concurso-

para-cont ratacao-de-3-mil-novos-professores
Stromquist, N. (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. Education International. https:// ei-ie-al. org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf
Tapajos de Fato. (2021). Governo do Pará quer adiar para 2022 obrigação de nomear professores aprovados em concurso [Government of Pará wants to postpone the obligation to appoint teachers approved in a competition until 2022]. https://www.tapajosdefato.com.br/noticia/82/governo-do-para-quer-adiar-para-2022-obrigacao-de- nomear-professores-aprovados-em-concurso
UIS. (2024). Teacher Data: Challenges and Solutions Forward. UNESCO Institute for Statistics. https://ces.uis.unesco. org/ wp-content/uploads/sites/23/2024/01/EDS-5-Teacher-Data-Final-Web-1.pdf
UNESCO. (2021). Global Education Monitoring Report 2021/2 – Non-state Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?
UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023 – Technology and Education: A Tool on Whose Terms?
UNESCO. (2024a). Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession. https://doi.org/10.54675/FIGU8035
UNESCO. (2024b). SDG 4 Scorecard – Progress Report on National Benchmarks: Focus on Teachers. Global Education Monitoring Report and UNESCO Institute for Statistics. https://doi.org/10.54676/JPJG2407
Withers, C. (2024). 'The pay's not the issue': Burnout causing teachers to quit, prompting staff shortage concerns. e. https://www.abc.net.au/news/2024-09-07/teacher-burnout-and-growing-shortage/104305652
World Bank. (2024). Lebanon Teacher Utilization Analysis. https://documents1.worldbank.org/curated/ en/099062424112041528/pdf/P175814134df310e01b42719b7bac284081.pdf

الفصل 18

ANEP. (2024). Remuneraciones enero 2024. Funcionarios docentes y no docentes. Proyectos Internacionales Esc. P, Q y R. [Remunerations January 2024. Teaching and non-teaching officials. International Projects Esc. P, Q and R]. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/remuneraciones/Remuneraciones%20 nominales%20ANEP%202024_6con47%20por%20ciento_categor%C3%ADas%20seleccionadas.pdf
Azerbaijan Cabinet of Ministers. (2016). Decision of the Cabinet of Ministers of the Republic of Azerbaijan. https://e-qanun.az/ framework/33556
Azerbaijan Ministry of Education. (2023). Qarar. https://edu.gov.az/uploads/NK/2023/NK-qerar-No67.pdf Bedasso, B. and Sandefur, J. (2024). The Evolution of World Bank Lending for Education: 1998-2022. Center for Global
Development. (CGD Working Paper 685.) https://www.cgdev.org/publication/evolution-world-bank-lending-education-1998-2022
Bermuda Government. (2021). Bermuda Government Salaries as at January 30, 2021. https://www.gov.bm/sites/ default/ files/Government-Salaries-2021.pdf
Bhutan Government. (2022). Pay Structure Reform Bill of Bhutan 2022. https://www.mof.gov.bt/wp-content/ uploads/2022/11/PayRevisionBill_ENG.pdf
Bhutan Ministry of Finance. (2023). Pay Structure Reform Pay Revision Notification. https://www.mof.gov.bt/wp-content/ uploads/2023/07/Pay-Structure-Reform-Pay-Revision-Notification-July-2023.pdf
Bhutan Pay Commission. (2023). Report of the Sixth Pay Commission. https://www.mof.gov.bt/wp-content/ uploads/2023/06/PayCommissionReport6th-2023English.pdf
Bhutan Royal Civil Service Commission. (2017). Chapter 11. https://www.rcsc.gov.bt/wp-content/uploads/2017/11/ Chapter-11.pdf
Biasi, B. (2021). The labor market for teachers under different pay schemes. American Economic Journal: Economic Policy, 13(3), 63–102.
Bruns, B., Schneider, B. R., and Saavedra, J. (2023). The Politics of Transforming Education in Peru: 2007-2020.
Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 2023-135.) https://doi.org/10.35489/ BSG-RISE-WP_2023/135
Buningwire, W. (2022). New salary structure: Head teachers up to RWF 1.3M. KT Press. https://www.ktpress. rw/2022/08/ new-salary-structure-head-teachers-up-to-rwf1-3m
CIF. (2024). Annual Report 2023. Climate Investment Fund. https://www.cif.org/sites/cif_enc/files/knowledge-documents/ cif_annual_report_2023.pdf
Cordero, T. (2024). World Bank OKs $1.25B loans for PH resilient schools, economic recovery projects. GMA News Online. https://www.gmanetwork.com/news/money/economy/911678/world-bank-oks-1-25b-loans-for-ph-resilient
-schools-economic-recovery-projects/story
Eckstein, D., Vera, K., and Schäfer, L. (2021). Global Climate Risk Index 2021. Reliefweb. https://reliefweb.int/report/

world/ global-climate-risk-index-2021
El Salvador Government. (2019). Proposal 2019: El Salvador Ministry of Education, Science, and Technology. https:// www. transparenciafiscal.gob.sv/downloads/pdf/PROSAL2019-21532.pdf
European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2014/15. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances- europe-201415
European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2015/16. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b7fc491-9aea-11e6-868c-01aa75ed71a1/ language-en
European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2020/21. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/node/23278
European Commission/EACEA/Eurydice. (2024). Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/teachers-salaries
Eurydice and OECD. (2021). Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances Joint Data Collection Manual 2021. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-10/2022_Manual_DataCollection_Salaries.pdf
Finland Ministry of Education. (2007). Improving School Leadership, Finland. Country Background Report. https:// julkaisut. valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79470/opm14.pdf;jsessionid=37715353DA20981868BF 4C2683 520A72?sequence=1
GADRRRES. (2022). Comprehensive School Safety Framework 2022-2030. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. https://gadrrres.net/files/cssf_2022-2030_en.pdf
GFDRR. (2024). Integrating Japan's Experience into the Global Program for Safer Schools. Global Facility for Disaster Risk Reduction, World Bank. https://thedocs.worldbank.org/en/doc/1dba60e32bafbe0a6fcd54b9bd93a5 2f- 0360042023/original/RiR-Integrating-Japan-s-Experience-into-the-Global-Program-for-Safer-Schools-en-drmhubtokyo.pdf
Global Center on Adaptation and Climate Policy Initiative. (2023). State and Trends in Climate Adaptation Finance 2023. https://gca.org/wp-content/uploads/2023/12/State-and-Trends-in-Climate-Adaptation-Finance-2023_ WEB. pdf
Global Environment Facility. (2024). Who we are. https://www.thegef.org/who-we-are
GPE. (2023). Climate Smart Education Systems Initiative. Global Partnership for Education. https://www. globalpartnership. org/content/climate-smart-education-systems-initiative
GPE. (2024a). Building climate smart education systems. Global Partnership for Education. https://www. globalpartnership. org/what-we-do/building-climate-smart-education-systems
GPE. (2024b). GPE welcomes a pledge of over US$3 million from Japan to support climate-resilient learning in Africa/ Global Partnership for Education. https://www.globalpartnership.org/news/gpe-welcomes-pledge-over-us3-million-japan-support-climate-resilient-learning-africa
Green Climate Fund. (2023a). Second Performance Review of the Green Climate Fund. https://ieu.greenclimate. fund/sites/ default/files/evaluation/10-kenya-country-case-study-report-top_0.pdf
Green Climate Fund. (2023b). Climate and Education Sector Initiative. https://www.greenclimate.fund/document/ climate- and-education-sector-initiative
Green Climate Fund. (2023c). The Green Climate Fund, the Global Partnership for Education and Save the Children launch the world's largest investment for green schools at COP28 . https://www.greenclimate.fund/news/ green- climate-fund-global-partnership-education-and-save-children-launch-world-s-largest
Grenada Ministry of Education. (2023). Grenadas Education Sector Plan 2023-2030 – Grenada, Carriacou and Petite Martinique. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/Grenadas-Education-Sector-Plan-2023-2030-2-1-1.pdf
Guatemala Ministry of Public Finance. (2023). Acuerdo Gubernativo Número 314-2023 [Government Agreement Number
314-2023]. https://www.onsec.gob.gt/w1/wp-content/uploads/2024/01/ACUERDO-GUBERNATIVO-314-2023-SALARIOS-MAGISTERIO-NACIONAL-2024.pdf
Guyana Ministry of Education. (2024). Salary increase between 2019-2024.
IDFC. (2022). IDFC Green Finance Mapping Report 2021. International Development Finance Club. https://www. climatepolicyinitiative.org/publication/idfc-green-finance-mapping-2021/
IDFC. (2024). IDFC Green Finance Mapping Report 2023. International Development Finance Club. https://www. climatepolicyinitiative.org/wp-content/uploads/2023/11/IDFC-Green-Finance-Mapping-Report-2023.pdf
IIEP and GPE. (2022). Education Sector Analysis: Federal Government of Somalia: Assessing Opportunities for Rebuilding the Country Through Education. UNESCO International Institute for Educational Planning and Global Partnership for Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380838

Imran, M. (2022). School's out: Pakistan floods raise education fears for millions. Reuters. https://www.reuters.com/article/business/healthcare-pharmaceuticals/feature-schools-out-pakistan-floods-raise-education-fears- for-millions-idUSL8N32A3WW
INEEd. (2016). Los salarios docentes en Uruguay: Estructura y evolución reciente [Teacher Salaries in Uruguay: Structure and Recent Evolution]. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/ salarios-docentes.pdf
Internal Displacement Monitoring Centre. (2023). Global Report on Internal Displacement. https://api.internal-displacement. org/sites/default/files/publications/documents/IDMC_GRID_2023_Global_Report_on_Internal_Displacement_ LR.pdf
Italy Ministry of Instruction and Merit. (2024). Dirigenti scolastici, fissate le fasce di complessità delle scuole e reperiti nuovi fondi. Valditara: "Riconosciamo e valorizziamo ruolo presidi nel sistema scolastico" [School managers,
set the complexity ranges of schools and find new funds. Valditara: "We recognize and value the role of principals in the school system"]. https://www.miur.gov.it/-/dirigenti-scolastici-fissate-le-fasce-di-complessita-delle-scuole-e-reperiti-nuovi-fondi-valditara-riconosciamo-e-valorizziamo-ruolo-presidi-nel-siste
Japan Cabinet Office. (2023). White Paper on Disaster Management in Japan. https://www.bousai.go.jp/en/documentation/ white_paper/pdf/2023/R5_hakusho_english.pdf
Kenya National Treasury. (2017). The Kenya National Green Climate Fund (GCF) Strategy. https://www.undp.org/sites/g/files/ zskgke326/files/migration/ke/Kenya-GCF-Coordination-Strategy_Report.pdf
Kenya Parliament. (2024) The Teachers Service Commission (Amendment) Bill, 2024. www.parliament.go.ke/sites/default/ files/2024-06/THE%20TEACHERS%20SERVICE%20COMMISSION%20%28AMENDMENT%29%20BILL%2C2024.pdf
Kenya Teachers Service Commission. (2023). Implementation of phase 1 of the third renumeration cycle for teachers (Circular No. 14/2023). https://www.scribd.com/document/693112797/Final-Circular-on-Teachers-Salary-Review-2023-2
Kleymeyer, A. M. (2017). Introduction and Key Concepts for Adaptation Financing. https://unece.org/fileadmin/DAM/env/ documents/2017/WAT/06June_21-23_CC_WS_Training/presentations/Session_1_Introduction Key_ Concepts_Ana_Maria_Kleymeyer.pdf
Lee, S. W. and Mao, X. (2023). Recruitment and selection of principals: A systematic review. Educational Management Administration and Leadership, 51(1), 6–29.
Letpasser. (2024). 2024 salary grade table for DepEd teachers and state university professors in the Philippines.
LETPasser. https://letpasser.com/philippine-government-employee-salary-grade-for-teachers
Malaysia Education Service Commission. (2024). Skim Perkhidmatan Pegawai Perkhidmatan Pendidikan [Educational Service Officer Service Scheme]. https://www.spp.gov.my/images/04-sumber/pengumuman/2023/KLASIFIKASI_ PERKHIDMATAN_PENDIDIKAN.pdf
Mendoza Choque, M. (2019). Teacher Career Reforms in Peru. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370859
Mozambique Government. (2022). Decree No. 31/2022 of 13 July. Boletim da República, Series I, No. 134.
Muñoz, P. and Prem, M. (2022). Managers' Productivity and Recruitment in the Public Sector: The Case of School Principals.
Institute for Advanced Study in Toulouse. (IAST Working Paper 131.) https://www.tse-fr.eu/publications/manage rs-productivity-and-recruitment-public-sector-case-school-principals
Mwangi, I. (2024). Kenya: Imminent teachers' strike as TSC says Sh10bn budget cut to affect CBA, Medical Scheme. Capital FM. https://allafrica.com/stories/202407180049.html
NASUWT. (2023). Pay Scales (England). National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers. https://www. nasuwt.org.uk/advice/pay-pensions/pay-scales/pay-scales-england.html
Ng, A. Y.M. (2017). School leadership preparation in Malaysia: Aims, content and impact. Educational Management Administration and Leadership, 45(6), 1002–1019.
Nor, N. M. and Razak, A. Z. A. (2021). Leadership as a priority area of school improvement. Jurnal Pengurusan Dan Kepimpinan Pendidikan, 34(2).
Odilov, A. (2023). Teacher career structure reforms in Uzbekistan: The current challenges and lessons learned from top-performing education systems. Science and Innovation, 2(6).
OECD. (2021). OECD Development Co-operation Peer Reviews: Germany 2021. (OECD Development Co-operation Peer Reviews.) https://doi.org/10.1787/bb32a97d-en
OECD. (2022). Education at a Glance 2022. https://doi.org/10.1787/3197152b-en
OECD. (2024). International aid rises in 2023 with increased support to Ukraine and humanitarian needs. https://www. oecd.org/en/about/news/press-releases/2024/04/international-aid-rises-in-2023-with-increased-

support- to-ukraine-and-humanitarian-needs.html
Pakistan Government. (2022). Revision of Basic Pay Scales and Allowances of Civil Servants of the Federal Government (2022). https://www.finance.gov.pk/circulars/circular_01072022.pdf
Peru Ministry of Education. (2024). MINEDU 2024: Remuneración mensual de docentes nombrados y contratados [Monthly remuneration of appointed and contracted teachers]. https://www.elprofevirtual.net/minedu-2024- remuneracion-mensual-de-docentes-nombrados-y-contratados
Republic of Moldova Government. (2020). Annex No. 7: Occupational Group Education and Research (E). https://www.legis. md/UserFiles/Image/RO/2020/mo%20240%20md/an_7_270.doc
Rwanda Government. (2022). FONERWA. https://cdkn.org/sites/default/files/files/1106_cidt_engagement_webready.pdf Rwanda Green Fund. (2022). Contributing to ESD through environmental and climate change mainstreaming in educational
institutions. https://www.greenfund.rw/backendpd/content/contributing-esd-through-environmental-and- climate-change-mainstreaming-educational
Saint Lucia Government. (2022a). Internal Job Notification. https://www.govt.lc/media.govt.lc/www/Vacancies/Jobs/ advertisement---soufriere-comprehensive-secondary.pdf
Saint Lucia Government. (2022b). Internal Job Notification. https://www.govt.lc/media.govt.lc/www/Vacancies/Jobs/ advertisement---bocage-combined2.pdf
Sakurai, A. (2016). Governance of the education sector and disaster risk reduction. In K. Shiwaku et al. (Eds.), Disaster Resilience of Education Systems (pp. 11–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-4-431-55982-5_2
School Updates. (2024). New primary headteacher monthly salary. https://schoolupdates.co.ke/2024/06/20/new-primary- headteacher-monthly-salary-following-updated-tsc-salary-increment-for-teachers
Singh, G. (2019). Restructuring the National Professional Qualification for Educational Leaders (NPQEL) in Malaysia: A summary report. International Online Journal of Educational Leadership, 3, 4–21.
Southerland, R., Skalon, T., and Allan, S. (2024). Budgeting for resilience: A blueprint for incorporating disaster risk into governments' budgets. World Bank Blogs. https://blogs.worldbank.org/en/governance/budgeting-resilience- blueprint-incorporating-disaster-risk-governments-budgets
Statistics Finland. (2023). Local government sector wages and salaries: Documentation of statistics. https://stat.fi/en/ statistics/documentation/ksp/2024-06-23
Teachers News. (2024a). TSC teacher promotions to come easily as abolition of CPG rules sets in. Teachers News. (2024b). TSC monthly salary scales for all job groups for teachers.
Teachers Service Commission. (2019). Career progression guidelines for teachers. https://teachersupdates.news/tsc-care er-progression-guidelines-for-teachers
Teachers Updates. (2024). Salary and allowances for TSC deputy principals and headteachers (Job Grade C5, T-10). https:// teachersupdates.news/salary-and-allowances-for-tsc-deputy-principals-and-headteachers-job-grade-c5-t-10
Thailand Government. (2024). National Adaptation Plan: Thailand. https://unfccc.int/documents/638001
Tsuda, T. (2019). Japan's disaster risk financing: Framework and policies. In A. Kamesaka and F. Waldenberger (Eds.), Governance, Risk and Financial Impact of Mega Disasters: Lessons from Japan (pp. 13–34). Springer. https://doi. org/10.1007/978-981-13-9005-0_2
UNDRR. (2023). Annual Report 2022. United Nations Office for Disaster Risk Reduction. https://www.undrr.org/media/87329/download?startDownload=20240719
UNESCO. (2021). Global Education Monitoring Report, 2021/2: Non-state Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?
UNESCO. (2024). The Declaration on the Common Agenda for Education and Climate Change at COP28. https://www.unesco. org/en/articles/declaration-common-agenda-education-and-climate-change-cop28
UNESCO and World Bank. (2024). 2024 Education Finance Watch. Global Education Monitoring Report, UNESCO Institute for Statistics and World Bank. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391641
UNFCCC. (1997). Kyoto Protocol to the United Nations Framework Convention on Climate Change. United Nations Framework Convention on Climate Change. https://unfccc.int/documents/2409
United Nations. (1992). United Nations Framework Convention on Climate Change. https://treaties.un.org/doc/source/ RecentTexts/unfccc_eng.pdf
United Nations. (2015). Paris Agreement. https://unfccc.int/sites/default/files/english_paris_agreement.pdf
United States Bureau of Labor Statistics. (2024). Elementary, middle, and high school principals. https://www.bls.gov/ooh/ management/elementary-middle-and-high-school-principals.htm
World Bank. (2015). Peru: What Are the Challenges in Introducing a Results-based Approach for the Selection of School Principals? https://documents1.worldbank.org/curated/en/184861619508610790/pdf/Peru-What-are-the-Challenges-in- Introducing-a-Results-Based-Approach-for-the-Selection-of-School-Principals.pdf

World Bank. (2016). Making Schools Resilient at Scale: The Case of Japan. World Bank and Global Facility for Disaster Reduction and Recovery. https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/a1d27349-9ad6-50b0-825b-3958508ca7a1/content
World Bank. (2019). Roadmap for Safer and Resilient Schools: Guidance Note V2. https://documents1.worldbank.org/curated/ en/364501572368150737/pdf/Roadmap-for-Safer-and-Resilient-Schools-Guidance-Note-V2.pdf
World Bank. (2021a). Appraisal Stage Program Information Document: Financing Locally Led Climate Action Program. https://documents1.worldbank.org/curated/en/333491624637304974/pdf/Appraisal-Stage-Program-Information-Document-PID-Financing-Locally-Led-Climate-Action-Program-P173065.pdf
World Bank. (2021b). Eswatini Education Sector Analysis 2021. https://doi.org/10.1596/35787
World Bank. (2021c). Peru: Improving the Principal-Appointment Process Using a Results-Based Approach. https://documents1. worldbank.org/curated/en/979581644991343307/pdf/Peru-Improving-the-Principal-Appointment-Process- Using-a-Results-Based-Approach.pdf
World Bank. (2022). Securing a Future with Safer Schools: Building Resilience in Pacific Schools. https://www.worldbank.org/ en/news/feature/2022/05/30/securing-a-future-with-safer-schools-building-resilience-in-pacific-schools
World Bank. (2024). Building Safer and More Resilient Schools in a Changing Climate. https://projects.worldbank.org/en/ results/2024/03/08/building-safer-and-more-resilient-schools-in-a-changing-climate
Zambian Observer. (2024). Ministry of Education (MOE) salary scales. https://zambianobserver.com/ministry-of-education- moe-salary-scales

مهارات القيادة في مجال التعليم

القيادة الجيدة من أجل تعزيز التعلم

يحدد قادة المؤسسات التعليمية توجهات أفرقة العمل والمؤسسات التي يديرونها، والبلدان التي يعملون فيها. وبما أن القادة لا يمارسون أسلوباً واحداً في القيادة، فإن ذلك يحول دون معرفة مدى الأثر الذي يخلفونه. بيد أن وضع التعليم على المسار الصحيح يقتضي تعيين قادة أكفاء في المدارس واستحداث نُظم تعليم وسياسات تعليمية جيدة، نظراً للصعوبات الجمّة التي لا تزال مطروحة في هذا المجال.

وتطورت مهارات القيادة في المدارس بدرجات مختلفة من بلد إلى آخر وعلى مر الزمن. فالإجراءات التي يتخذها القادة مرتبطة بالنطاق المسموح به لممارسة وظيفتهم واتخاذ القرارات، وبظروف عملهم وخبرتهم الشخصية. بالإضافة إلى ذلك، ما لبث الاعتراف بالحاجة الملحة إلى التركيز على نتائج التعليم يتزايد، في المسائل المتعلقة بالتعلّم والإدماج والرفاه على سبيل المثال، بدلاً من التركيز على الوظائف الإدارية والبيروقراطية.

ويهدف التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 5/2024 إلى تقييم التقدم المحرز على صعيد تحقيق أهداف خطة عام 2030. ويُستشَف من النتائج التي خلص إليها التقرير أن عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس والذين يكملون تعليمهم الثانوي أعلى من أي وقت مضى، ولكن قطاع التعليم لا يزال يشهد ركوداً في العديد من المجالات. وتكتسي مهارات القيادة أهمية حاسمة للتصدي لهذه المشكلة. فلا يمكن للمدرسة أن تحسّن نتائج الطلاب إذا لم يكن على رأسها قائد كفؤ يرشدها إلى الطريق. واستناداً إلى استعراض أجري للتشريعات والسياسات المطبقة في اختيار المدراء، وإعدادهم، وظروف عملهم، في 211 مؤسسة تعليمية، يبحث التقرير في أدوات السياسة العامة الكفيلة باستقطاب القادة الموهوبين والاحتفاظ بهم.

ولا تقتصر مهارات القيادة على مدراء المدارس فحسب، بل تشمل أيضاً الأفراد الذين يشغلون مناصب أخرى في مجال التربية والتعليم وخارجه، مثل المديرين المساعدين والمعلّمين والطلاب. وإذا كانت القيادة مشتركة، فتمتد هذه القدرات لتشمل الزعماء السياسيين والمجتمع المدني والمنظمات الدولية والنقابات ووسائل الإعلام، الذين يساعدون على تحديد أهداف التعليم.

ويدعو التقرير إلى بذل الجهود الرامية إلى تعزيز قدرات القادة وفقاً لأربعة أبعاد رئيسية خاصة بمهارات القيادة، وذلك للتمكن من تحديد التوقعات والتركيز على التعلم وتعزيز التعاون وتنمية مهارات الأفراد. ولكي تؤتي هذه الأبعاد ثمارها، ينبغي أن يحظى الأشخاص الذين يشغلون مناصب قيادية بالثقة، وأن تُعزَّز قدراتهم، وأن يتم توظيفهم من خلال إجراءات توظيف عادلة، وأن يتم دعمهم في تعزيز مهاراتهم، وتشجيعهم على إرساء ثقافة للتعاون. كما يدعو التقرير إلى تعزيز قدرة المسؤولين عن التعليم على أداء مهامهم بصفتهم قادة لنُظم التعليم، مع التركيز بشكل خاص على مهامهم المرتبطة بالتعليم وضمان جودته.

9 789236 001654

unesco
التقرير العالمي
لرصد التعليم

www.unesco.org/publishing • www.unesco.org/gemreport