





الهدف 4

ضمان التعليم الجيد
المنصف والشامل
للجميع وتعزيز فرص
التعلّم مدى الحياة
للجميع

ألف. مقدمة

عمدت البلدان العربية تدريجياً إلى توسيع فرص الحصول على التعليم وتقليص الفوارق بين الجنسين في التعليم منذ عام 2000. إلا أن انعدام المساواة وتفاوت الجودة في التدريس لا يزال يعيق التقدم في أهداف التنمية المستدامة، ويؤثر على الطلاب من جميع مشارب الحياة. وتواجه نُظُم تعليمية عديدة صعوبات في تقديم الخدمة الكافية للطلاب الفقراء، والمجتمعات الريفية، والفتيات والنساء، واللاجئين، والنازحين داخلياً، والأشخاص ذوي الإعاقة، ما يؤدي إلى تفاقم أوجه عدم المساواة ويقيد التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

وتحتاج البلدان العربية لإحراز التقدم المطلوب على مسار الهدف 4 (التعليم الجيد) إلى وضع سياسات كلية وواضحة ومزودة بما يكفي من الموارد لتحسين نوعية وملاءمة نتائج التعلم، وإصلاح المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم. فالسياسات التي تعزز التفكير النقدي لدى الطلاب وتكسبهم المهارات ضرورية لبلوغ الهدف 4 ولتزويد الطلاب بما يلزم للنجاح في المدرسة والعمل والحياة، انطلاقاً من الإلمام بالمبادئ الأساسية للقراءة والكتابة والحساب وحل المشاكل، وتنمية الكفاءات الفنية والمهنية، وغيرها من المهارات الحياتية الأساسية.

أدت أزمة كوفيد-19 إلى تفاقم أوجه الفقر في التعلم في المنطقة، وظهور عقبات إضافية تهدد بعواقب سيطول أمدها إن لم تعالج على نحو ملائم. وتسببت هذه الجائحة بإغلاق المدارس على نطاق واسع شمل الدول العربية حيث أغلقت المدارس في المتوسط بشكل كامل لمدة 25.2 أسبوعاً بين عامي 2020 و2022، وبشكل جزئي لمدة لا تقل عن 45.4 أسبوعاً. وقدرت خسارة الطلاب بما يتراوح بين 0.5 و1.1 سنة من الدراسة المعدلة حسب التعلم، وتعرض الملايين منهم للمزيد من خطر التسرب. وتأثر المتعلمون من الفئات المحرومة بشكل غير متناسب. وقد تخسر المنطقة 800 مليار دولار من الدخل على مدار حياة هؤلاء الطلاب إن لم تُتخذ التدابير الإصلاحية اللازمة.

المصادر: UNESCO online dashboard, *Global monitoring of school closures caused by COVID-19*; UNESCO, UNICEF and World Bank, 2021.

ما تقوله البيانات

البيانات في هذا القسم مستمدة من المرحل العربي لأهداف التنمية المستدامة التابع للإسكوا، ما لم يذكر خلاف ذلك (اطلع عليها في كانون الأول/ديسمبر 2023). تُظهر البيانات المتاحة عن الهدف 4 صورة متفاوتة لتقدم المنطقة على مسار ضمان التعليم الجيد للجميع.

منذ عام 2000، ارتفعت في المنطقة **النسبة الصافية للالتحاق بالمدارس الثانوية** من 51.9 في المائة إلى 63.5 في المائة. إلا أن هذه النسبة لا تزال دون المتوسط العالمي البالغ 66.3 في المائة، وتفاوتت بين 61.3 في المائة لدى الفتيات و65.6 في المائة لدى الفتيان.



ارتفع **معدل إتمام الدراسة الابتدائية** من 75 في المائة في عام 2000 إلى 82 في المائة في عام 2022، 81 في المائة للفتيات و84 في المائة للفتيان. وازدادت **معدلات إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانوي** من 55.2 في المائة إلى 67.5 في المائة خلال الفترة نفسها، إلا أنها لا تزال أقل بكثير من المتوسط العالمي البالغ 76.6 في المائة¹.



في عام 2020، كان 13.9 في المائة من **الأطفال في سن الدراسة الابتدائية خارج المدرسة**، 15.5 في المائة من الفتيات و12.4 في المائة من الفتيان، وهي نسبة تفوق المتوسط العالمي البالغ 8.8 في المائة.



ازداد **معدل الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي** باطراد في المنطقة، بحيث ارتفع من 27.2 في المائة في عام 2002 إلى 46.1 في المائة في عام 2020. إلا أن الفارق بينه وبين المتوسط العالمي لا يزال كبيراً، حتى وإن ساهمت هذه الزيادة في تقليصه إلى حد ما. ويبلغ معدل المشاركة بالتعليم ما قبل الابتدائي 74.6 في المائة على الصعيد العالمي.



وفقاً لبيانات الاختبارات الدولية الموحدة التي جُمعت بين عامي 2011 و2015، لم يحقق نحو 57 في المائة من طلاب المنطقة الحد الأدنى من **مستويات الكفاءة في القراءة والرياضيات**. وفي حين تقارب هذه النسبة المتوسطات العالمية، فهي تقل عن مستويات الكفاءة في أمريكا اللاتينية، ومنطقة البحر الكاريبي، وشرق وجنوب شرق آسيا، وأوقيانوسيا، وأوروبا وأمريكا الشمالية².



على صعيد المنطقة ككل، لا تكتمل صورة التقدم في تحقيق الهدف 4 إلا باكمال البيانات. فمن الصعب فهم اتجاهات الالتحاق بالمدارس وإتمام بعض مستويات التعليم فهماً وافياً ما دامت البيانات ناقصة. وغالباً ما تكون مؤشرات أداء الطلاب قديمة وغير مكتملة. وبعيداً عن إطار أهداف التنمية المستدامة، غالباً ما تكون البيانات المفضلة عن تمويل التعليم حسب المستوى والموقع غير متاحة، وكذلك المعلومات المتعلقة بالفئات المعرضة لخطر الإهمال. لذلك، يجب أن يولي واضعو السياسات أهمية قصوى لتهيئة بيئة مؤازرة لجمع البيانات عن التعليم واستخدامها. فتحسين جمع البيانات والإبلاغ عنها يساهم في تسهيل الرصد الآني لنظم التعليم، وزيادة الكفاءة في تخصيص الموارد، وتوجيه عملية اتخاذ القرار بشأن السياسات.

للاطلاع على أحدث البيانات الخاصة بالهدف 4 على المستويين الوطني والإقليمي وتحليل مدى توفرها، يرجى زيارة المرصد العربي لأهداف التنمية المستدامة التابع للأمم المتحدة.

تتجاوز المنطقة من حيث البنى الأساسية للمدارس المعدلات العالمية، وذلك في عدد المدارس التي تتوفر فيها الكهرباء، وأجهزة الكمبيوتر، والإنترنت، ومرافق غسل اليدين، والمرافق الصحية غير المختلطة، ومياه الشرب.



تحسنت معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة لدى الكبار من 64 في المائة في عام 2000 إلى 74 في المائة في عام 2020، ولكنها لا تزال أقل بكثير من المتوسط العالمي البالغ 87 في المائة. وعلى الرغم من أن الفجوة بين الجنسين تتقلص منذ عام 2000، لا تزال النساء أكثر عرضة للأمية من الرجال، بمجموع 66 في المائة.



تراجعت نسبة المعلمين في المرحلة الابتدائية الحاصلين على المؤهلات المطلوبة بين عامي 2005 و2020، بحيث انخفضت من 93.8 إلى 83.6 في المائة، لتتأخر قليلاً عن المتوسط العالمي البالغ 86.2 في المائة. وفي المقابل، تجاوزت نسبة المعلمين في المرحلة الثانوية الحاصلين على المؤهلات المطلوبة، البالغة 88.3 في المائة، المتوسط العالمي البالغ 83.8 في المائة.





©Mauricio Toro/stock.adobe.com

وصولاً إلى عام 2030: نُهَج السياسات المقترحة لتسريع التقدم في تحقيق الهدف 4

- الإسراع في إصلاحات المناهج الدراسية التي تحفّز التفكير النقدي لدى الطلاب، وتنمّي القدرات على حل المشاكل، وتسهّل عملية التعلّم، وتوسّع فرص التشغيل، وتمكّن الأفراد، وتذكّي حسّ المواطنة.
- تضمين المناهج الدراسية قيم المساواة بين الجنسين، وحقوق الإنسان، والتسامح، والمشاركة لإحداث تحوّل ثقافي نحو التنمية المستدامة.
- تقييم أوجه القصور التي لا تزال تشوب نُظُم التعليم والمرافق المدرسية، والتي تعيق أو تمنع حصول الطالبات والطلاب ذوي الإعاقة على حقهم في التعليم الجيد.
- إعطاء الأولوية للإنفاق على التعليم باعتماد مقاييس مرجعية مثل 4 إلى 6 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي، أو 15 إلى 20 في المائة من أهداف الإنفاق الحكومي التي حددها إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030.
- إعلاء اعتبارات الإنصاف في قرارات الإنفاق لضمان عدم إهمال أحد، بما في ذلك إعطاء الأولوية في تخصيص الموارد للمناطق التي تنقصها الخدمات والفئات المعرضة للمخاطر.
- تحسين أطر الرصد وجمع البيانات بما يمكّن التحليل الآني لأداء نظام التعليم وكفاءة خيارات الإنفاق.
- الاستثمار في تقليص الفجوات الرقمية، وتدريب المعلمين على الاستخدام الفعال لأدوات التعلّم الإلكتروني بهدف زيادة انتشار ومرونة النُظُم التعليمية، وتحسين منعها إزاء الأزمات.
- وضع سياسات تكرّس التعلّم التعويضي والاستدراكي، والاعتراف بالتعلّم غير النظامي بهدف دمج أو إعادة دمج الطلاب الذين يعانون من اضطرابات في التعليم في التعليم النظامي.

باء. مشهد السياسات المعنية بالهدف 4

يرتبط نجاح الجهود الرامية إلى تحقيق الهدف 4 ارتباطاً وثيقاً بالتقدم على مسار الأهداف الأخرى. فالاستثمارات في التعليم تسرّع مسيرة تحقيق خطة عام 2030 ككل. ويكسب التعليم الجيد والتعلّم المتواصل، مثلاً، الأفراد المهارات التي تخوّلهم العمل بأجر وتأمين سبل العيش لأنفسهم ولعائلاتهم، فيساهم في تحقيق الهدفين 1 و8. ويشكّل التعليم عاملاً أساسياً من عوامل الحراك الاجتماعي، من شأنه الحد من عدم المساواة بما يتماشى مع الهدف 10. ويعدّ ضمان الإنصاف في الحصول على التعليم الجيد للنساء والفتيات شرطاً ضرورياً لتحقيق المساواة بين الجنسين والتقدم على مسار الهدف 5. ويقرّ المقصد 4-7 من مقاصد أهداف التنمية المستدامة أن في التعليم ترسيخاً لما يعرّز أنماط الحياة المستدامة من قيم ومعرفة، ما يساهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة 12، و13، و14، و15، و16، كتعزيز العدالة الاجتماعية، ونشر التسامح، وإرساء ثقافة السلام، وإنشاء المؤسسات السليمة. وكثيراً ما تحمل هذه الروابط الحكومات العربية على إدراج المبادرات التعليمية ضمن الخطط المعدة للتقدّم في مجالات مختلفة على صعيد السياسات.

ولا تزال المنطقة بعيدة عن تحقيق الإمكانات الكاملة التي يخترنها التعليم للتحوّل والتغيير. فالإخفاق في معالجة أوجه عدم الإنصاف في النُظُم التعليمية يعقّق انعدام المساواة والفقر. ويعرض هذا القسم التوجهات المشتركة في النُهج التعليمية بين مجموعات البلدان وبغض النظر عن مستويات الدخل الوطنية.

على الرغم من الضمانات القانونية للوصول إلى التعليم، يتعذر على ملايين الأطفال في سن الدراسة الالتحاق بالتعليم النظامي بسبب عوائق منها صعوبة الوصول إلى المدارس، أو نشوب الصراعات، أو انتشار الفقر. وفي بعض البلدان، يقتصر الحق في التعليم على المواطنين دون غيرهم من السكان المهاجرين واللاجئين.

تعوق الصعوبات الاقتصادية الجهود الرامية إلى توسيع نطاق التعليم وتوظيف استثمارات هادفة لتحسين نوعيته. وتواجه البلدان عقبات إضافية تتمثل في التوزيع غير المتكافئ لأفراد هيئة التدريس المؤهلين والموارد الأساسية الأخرى، ما يسهم في انعدام المساواة في فرص التعلم. وتفتقر جميعها إلى أطر للتطوير المهني للمعلمين. وفي الكثير من الحالات، يصعب على النظم التعليمية استقطاب أصحاب الكفاءة لمزاولة مهنة التدريس.

المصدر: World Bank, 2015.



©DenisProduction.com/stock.adobe.com

◆ أقرت جميع البلدان تقريباً في القانون الحق في التعليم، مجاناً وإلزامياً من القطاع العام. وينص الدستور في 19 دولة عربية على أن التعليم مسؤولية تقع على عاتق الدولة، إلا أنه لا يقرب به كحق في جميع هذه البلدان. وتتراوح إلزامية التعليم بين ست سنوات في جزر القمر والعراق و12 سنة في الإمارات العربية المتحدة ومصر³.

◆ عمدت البلدان إلى إصلاح المناهج الدراسية وزيادة مؤهلات المعلمين لتحسين نوعية التعليم. وأبرز تحليل أجري حديثاً تناول 18 خطة تعليمية وطنية في المنطقة العربية⁴ أن 15 منها تركّز على تحسين نوعية التدريس، فيما تتضمن 17 خطة بنوداً تُعنى بتحسين مؤهلات المعلمين ومهاراتهم، وتوسيع فرص تطوّرهم المهني، أو تقليل نسبة الطلاب إلى المعلمين. وشملت إصلاحات المناهج الدراسية مجموعة من التدابير لتحسين نتائج التعلم، مثل توحيد المعايير الوطنية، والتشديد على المواد التي تعتبر مهمة لنجاح الطلاب (مثل العلوم والتكنولوجيا، أمّا العلوم الإنسانية والفنون فلم يطلها سوى القليل من الإصلاحات)، والتركيز على المهارات الحياتية الهامة مثل الإبداع وحل المشاكل. واستُخدمت أدوات مثل أطر التأهيل من أجل تعزيز اتساق نوعية التعليم ونتائج الطلاب.

◆ زادت البلدان من استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية. ويعدّ التركيز المتزايد على المعرفة التكنولوجية وتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات جزءاً من الجهد الرامي إلى ضمان تزويد الطلاب بالمهارات الكافية لتحقيق النجاح في اقتصاد القرن الحادي والعشرين. وبناءً على ذلك، يعتمد العديد من البلدان إلى إدراج برامج جديدة ضمن تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وتخصيص المزيد من الوقت لهذه المواد في المناهج الدراسية العادية، وتعزيز المؤسسات التقنية والمهنية المتخصصة في هذه المواضيع. وشمل هذا التركيز المتزايد على التكنولوجيا التوسع في برامج وأدوات التعلم الإلكتروني بحيث تغدو النظم التعليمية أكثر مرونة، وأوسع انتشاراً، وأقوى منعة، وقد تسارعت هذه العملية أثناء جائحة كوفيد-19. غير أن الجهود الرامية إلى تنفيذ هذه الحلول معرّضة لمخاطر الفجوات الرقمية المستمرة. وأتاح التحول إلى التعلم الإلكتروني أثناء الجائحة استمرارية التعلم، لكنه أهمل ملايين الطلاب. وتشير التقديرات إلى أن 40 في المائة من الطلاب في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لم يتمكنوا من الاستفادة من برامج التعليم عن بعد بسبب غياب البرامج الملائمة أو الافتقار إلى الأدوات اللازمة للوصول إلى طرق التعلم البديلة (كالهواتف، أو الإنترنت، أو توفر الحاسوب في المنزل)⁵. وتُبرز هذه التجربة ضرورة زيادة الاستثمار في البنية الأساسية الرقمية لتعزيز منعة النظم التعليمية إزاء الأزمات. ولمعرفة المزيد عن تحليل مخاطر الفجوات الرقمية، يمكن الاطلاع على الفصل الخاص بالهدف 17.

◆ يشكل تحقيق المساواة بين الجنسين وإدماج الإعاقة في التعليم أولوية في معظم البلدان، إلا أن انعدام المساواة لا يزال مستمراً. وقد أحرزت المنطقة تقدماً ملحوظاً، إذ قلّصت الفوارق بين الجنسين في مجموع الالتحاق بالتعليم الابتدائي والثانوي من 12 إلى 5 في المائة بين عامي 2000 و2020، إلا أن الفوارق لا تزال أعلى من المتوسط العالمي البالغ 1 في المائة⁶. وتعيق الأعراف الاجتماعية والثقافية فرص حصول الفتيات على التعليم على الرغم من ازدياد التحاقهن بالمدارس. وتتسع الفوارق في مستويات التعليم الأعلى، مما يؤثر بشكل خاص على النساء والفتيات الفقيرات في المناطق الريفية.

تؤثر الاستثمارات في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أكثر منها في المراحل اللاحقة، إذ تحفز استعداد الأطفال للالتحاق بالمدرسة، وترسي أسساً متينة للتعلّم في المستقبل. وقد ثبت أن هذه الاستثمارات تقلص الفوارق بين الأطفال الميسورين والمحرومين في بداية التعليم الابتدائي. ويؤدي تعميم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى تحسين كفاءة النظم التعليمية العربية ونتائج الطلاب على المدى الطويل، ويسهم في تعزيز النمو الاقتصادي. وتشير التقديرات إلى عوائد بنسبة 10 في المائة للإنفاق على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الذي يستهدف الأطفال المحرومين.

المصادر: UNESCO, 2022c; UNICEF, 2019.

◆ وضعت البلدان سياسات للتعليم العالي، مع التركيز

على فرص الحصول عليه وعلى تحسين نوعيته. فالالتحاق بالجامعات الحكومية مجاني أو شبه مجاني للطلاب المواطنين في العديد من البلدان العربية. وتقدّم الحكومات مجموعة من المنح الدراسية ومساعدات لتأمين السكن ووجبات الطعام بهدف دعم الطلاب في الحصول على التعليم ما بعد المرحلة الثانوية. وتختلف نُظم التعليم العالي في عدد من البلدان باختلاف الجامعات بين عامة وخاصة وتقنية ودولية.

وركّزت جهود تحسين فعالية مؤسسات التعليم العالي على وضع المعايير، وتسهيل التخطيط الاستراتيجي، وتنظيم شروط الاعتراف بالشهادات¹¹. إلّا أن العديد من البلدان أغفل إنشاء مؤسسات تضمن نوعية هذا التعليم¹². وغالباً ما تفتقر مؤسسات ضمان الجودة، حيث وُجدت، إلى الشفافية والاستقلالية، وتركّز غالباً على "المدخلات"، مثل الساعات المعتمدة، بدلاً من "المخرجات"، مثل إنجازات الطلاب ومكاسب التعلّم¹³. وإزاء ارتفاع معدلات بطالة الشباب، لا بد من بذل المزيد من الجهود لمواءمة نتائج التعلّم ومهارات خريجي الجامعات مع احتياجات سوق العمل.

منذ عام 2010، تشهد المنطقة زيادة مطردة في معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم الجامعي، بحيث ارتفع من 25 إلى 33 في المائة في عام 2020. إلّا أنه لا يزال أقل من المتوسط العالمي البالغ 40 في المائة، وارتفاعه بطيء مقارنة بسائر أنحاء العالم.

◆ يتصدّى العديد من البلدان لاستمرار الارتفاع في معدلات بطالة الشباب بسياسات تركز على تعزيز التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني وبناء الشراكات مع القطاع الخاص، سعياً منها إلى ضمان ملائمة المهارات المكتسبة في المدارس مع احتياجات أصحاب العمل. ولهذه السياسات دور رئيسي في تسهيل عمليات الانتقال من التعلّم إلى الكسب التي تمكن

وغالباً ما تشمل التحديات التي تقوّض فرص تعليم الفتيات إعطاء الآباء الأولوية لأطفالهم الذكور في استشراف الآفاق الاقتصادية، ونقص المدرّسات، والمخاوف بشأن سلامة الوصول إلى المدرسة، والزواج المبكر. وتتفاقم هذه المشاكل في البلدان المتأثرة بالصراعات، حيث الفتيات أكثر عرضة لعدم الالتحاق بالمدارس بمقدار 2.5 أضعاف مقارنة بالفتيان⁷.

وضع ما لا يقلّ عن 17 دولة عربية⁸ تدابير لحماية حقوق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على التعليم، كما اتخذ العديد منها خطوات لتعزيز إمكانية الوصول إلى بيئات التعلّم بهدف تسهيل إدماجهم في النظام التعليمي العام. ومع ذلك، لا تزال مجموعة من العوائق تحول دون فرص حصول الطلاب ذوي الإعاقة على التعليم وتحسين نوعيته. وتشمل هذه العقبات المواقف السلبية التي يتّخذها المدرّسون والأهل وسائر الطلاب إزاء الإعاقة؛ وصعوبات الوصول إلى وسائل النقل؛ وأوجه القصور التي لا تزال تشوب فرص الحصول على التعلّم في العديد من بيئات التعلّم؛ وانخفاض التمويل لمبادرات الإدماج؛ والنقص في تدريب أفراد هيئة التدريس وموظفي الدعم في مجال الإعاقة⁹. ومن الضروري إيلاء المزيد من الاهتمام في وضع السياسات وتأمين المزيد من الموارد لضمان عدم إهمال الطلاب ذوي الإعاقة، ومنحهم فرصاً متساوية للحصول على تعليم جيد.

◆ يتزايد اهتمام البلدان بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وبالرغم من ارتفاع معدلات الالتحاق في المنطقة إلى 46.1 في المائة، لا تزال متدنية مقارنة بالمناطق الأخرى. ومن الأمثلة على إعطاء الأولوية للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة:

- ◆ إعداد منهج دراسي لمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي في فلسطين.
- ◆ إنشاء إدارات مخصصة ضمن وزارات التعليم في كل من الإمارات العربية المتحدة وقطر.
- ◆ وضع استراتيجيات لتشجيع الالتحاق في الأردن، وتونس، والسودان، والكويت، والمغرب.

إلّا أنّ التعليم ما قبل الابتدائي يبقى غير إلزامي في جميع البلدان العربية. ووحدها الجزائر تقدّم سنة من التعليم المجاني في هذه المرحلة¹⁰. ويشكل عدم مجانية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة عائقاً كبيراً أمام فرص الحصول عليه، لا سيما في المناطق التي ترتفع فيها معدلات الفقر.



التعليم النظامي. ويعدّ التعليم غير النظامي مكملًا للتعليم النظامي إذا ما أتاح الفرص لتطوير المهارات المهنية والحياتية. ويتزايد استخدام هذه البرامج في المنطقة. وفي مسح شمل سبعة بلدان، استقطبت برامج تحسين فرص العمل النصيب الأكبر من الاهتمام، ومنها برامج اللغات، ومهارات الكمبيوتر، والرياضيات¹⁵. وتشمل سائر البرامج التعليمية غير النظامية التي أطلقت بدعم من الدولة إعداد دورات دراسية في المجتمعات المحلية لمكافحة الأمية بين الكبار. والأمثلة على هذه البرامج شائعة في المنطقة، وترد في الاستعراضات الوطنية الطوعية لكل من الأردن، وتونس، والجزائر، والعراق، والمغرب، والمملكة العربية السعودية، وموريتانيا. وتضطلع المؤسسات الدينية بدور مهم في توفير فرص التعليم، وغالبًا ما تدعم الإلمام بالقراءة والكتابة، وأحيانًا مجالات أخرى.

في بعض الحالات، لا تكمل البرامج التعليمية غير النظامية التعليم النظامي بل تحلّ محله، لا سيما في البيئات التي يتعذر فيها الوصول إلى التعليم النظامي بسبب تفاقم الصراعات والنزوح. ودعمت البرامج التعليمية غير النظامية الأطفال غير الملحقين بالمدارس ليواصلوا تعلّمهم ويتمكّنوا من الانتقال إلى التعليم النظامي. وتكتسب هذه النهج أهمية كبيرة في المنطقة التي تضمّ أكثر من ربع اللاجئين في العالم، وأكثر من ثلث النازحين داخليًا، فيما لا تتجاوز نسبة سكانها 5.8 في المائة من مجموع سكان العالم¹⁶. وغالبًا ما تكون البرامج التعليمية غير النظامية الخيار الوحيد للعديد من الطلاب لمواصلة تعليمهم إثر انسداد فرص الحصول عليه. وأطلقت برامج لتوفير التعليم البديل للطلاب غير الملحقين بالمدارس في بلدان منها الجمهورية العربية السورية، والعراق، ولبنان، حيث نفذ الشركاء الحكوميون والشركاء في العمل الإنساني مبادرات لتطوير المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وتوفير صيغ مبسطة من المناهج الدراسية لمساعدة الطلاب الذين فوّتوا سنتين أو أكثر من الدراسة على إعادة اندماجهم في الفصول الدراسية؛ وتقديم التدريب المهني^{17,18}.

تفتقر معظم بلدان المنطقة إلى إجراءات فعلية للاعتراف بالتعلّم غير النظامي، وضمان إعادة دمجه في التعليم النظامي. ونظرًا لأهمية الدور الذي تؤديه الأنماط التعليمية غير النظامية، يكفل وضع إجراءات من هذا القبيل استفادة الطلاب الذين يعتمدون على هذه البرامج من سائر فرص التعلم والتشغيل.

المصدر: Cacich and Aboudan, 2022.

الخريجين الشباب من الحصول على عمل لائق، وفي تقليص العدد الكبير من الشباب الذين هم خارج دائرة العمالة والتعليم والتدريب. ففي عام 2022، بلغ تعداد هذه الفئة 30.7 في المائة من مجموع الشباب في المنطقة و42.9 في المائة من الشباب، ما يشير إلى الحاجة الملحة لتوفير فرص عمل للشباب. للحصول على معلومات إضافية عن هذا الموضوع، يمكن الاطلاع على الفصل الخاص بالهدف 8.

وعززت البلدان مسارات التعلّم في المجال التقني والمهني لمعالجة هذه المشكلة، واتخذت مجموعة من التدابير، بما في ذلك تحديث المناهج الدراسية، وتنويع البرامج لتلبية متطلبات سوق العمل، وتعزيز التعاون مع القطاع الخاص لتحسين التوقعات بشأن المهارات التي يحتاج إليها أصحاب العمل. وشملت الجهود تعزيز آليات ضمان نوعية التعليم، وتوسيع خيارات التطوير المهني لأفراد هيئة التدريس.

تتفاوت وتيرة إصلاحات التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني في جميع أنحاء المنطقة. ولا يزال النقص يشوب معظم هذه النظم بسبب عدم كفاية التمويل، وضعف القدرة على توقّع المهارات على المدى الطويل، ومحدودية الفرص التي تُكسب الطلاب خبرات عملية، والتشدد في معايير الالتحاق. بالإضافة إلى ذلك، يفتقر التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني إلى ما يكفي لاستقطاب الطلاب المحتملين بسبب محدودية الفرص التي تسمح لهم بالانتقال إلى التعليم العالي، والوصمة الاجتماعية التي تضع هذا النمط من التعليم في الدرجة الثانية. وبالتالي، يسجل الالتحاق بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني نسبة أدنى بكثير من نسبة الالتحاق بمجالات التعليم الأخرى، حيث يمثل حوالى 12 في المائة من مجموع الملحقين بالتعليم الثانوي.

المصادر: European Training Foundation, 2021; ILO, UNICEF, and European Training Foundation, 2023; ESCWA, 2020.

أما المبادرات الرامية إلى تحسين المواءمة بين نتائج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني واحتياجات سوق العمل، فتشمل أطر المؤهلات الوطنية التي من شأنها ضمان نتائج تعليمية متسقة للخريجين. واعتمدت هذه الأطر في سبعة بلدان هي الأردن، والإمارات العربية المتحدة، والبحرين، وتونس، وعمان، والمغرب، والمملكة العربية السعودية، ولا تزال في مراحل مختلفة من الإعداد في سبعة بلدان أخرى هي الجزائر، والسودان، والعراق، ودولة فلسطين، وقطر، ولبنان، ومصر. وقد سعت الحكومات إلى تحسين هذه النظم بالتعاون مع القطاع الخاص بهدف تعزيز قابلية الطلاب للتوظيف¹⁴.

◆ ويشغل التعليم غير النظامي حيزًا متزايد الأهمية في المنطقة. وهو عبارة عن برامج تعليمية تعدّها منظمة غير حكومية، أو منظمة خاصة، أو فئة مجتمعية خارج إطار



جيم. توجه السياسات حسب مجموعات البلدان

الابتكار وزيادة اهتمام الشباب بالعلوم والتكنولوجيا. ومن الأمثلة على ذلك مسابقة المهارات وجائزة الابتكار في عُمان، والأولمبياد الوطني للإبداع العلمي في المملكة العربية السعودية، واستضافة الإمارات العربية المتحدة لهاكاثون الأمم المتحدة للشباب لعام 2021.

♦ **تحلّ بلدان مجلس التعاون الخليجي في الصدارة في تطوير منصات التعلّم الرقمي، وهو اتجاه تسارع خلال جائحة كوفيد-19.** وحظيت منصة "مدرستي" في المملكة العربية السعودية على اعتراف دولي بأنها أفضل نظام للتعلّم عن بعد. وتضع مبادرات على غرار منصة "مدرسة" و"المدرسة الرقمية" في دولة الإمارات العربية المتحدة في متناول الطلاب موارد من غير مقابل للتعلّم الإلكتروني في جميع أنحاء المنطقة، مع التركيز على الرياضيات، والعلوم، والبرمجة الحاسوبية.

1. بلدان مجلس التعاون الخليجي

أحرزت بلدان مجلس التعاون الخليجي تقدماً سريعاً في العديد من مؤشرات الهدف 4، مستفيدة مما لها من ثروة وما خصصته من إنفاق على التعليم مقارنة بسائر بلدان المنطقة. وقد سجّلت أعلى متوسط لسنوات الدراسة، وأعلى عدد لسنوات الدراسة المتوقعة، وأدنى نسبة من الطلاب إلى المعلمين، وأعلى نسبة إنفاق على تعليم كل طالب. إلا أن هذه البلدان تواجه صعوبات في كفاءة الإنفاق¹⁹، وتحل في مرتبة دون المتوسطات العالمية في النتائج التي تقاس بدرجات الاختبار الموحد^{20,21}. ولمعالجة أوجه القصور هذه، سعت بلدان مجلس التعاون الخليجي إلى تحسين نتائج تعلّم الطلاب، وتعزيز قدرتها التنافسية على الصعيد الدولي، والتأسيس للمزيد من الابتكار والمشاركة في اقتصاد المعرفة العالمي.

♦ **تعمل بلدان مجلس التعاون الخليجي على إصلاح المناهج وطرق التدريس لتحفيز الطلاب على اكتساب المهارات، وتحسين نتائج التعلّم.** وفي جميع هذه البلدان، تعتبر الوثائق الرئيسية للسياسات والرؤى أن التعليم أساسي لتسريع توطيد القوى العاملة واستخدام اقتصاد المعرفة بهدف تحقيق التنويع الاقتصادي. وشملت الإصلاحات وضع أو تثبيت المعايير بشأن المناهج القائمة على المهارات (كما هي الحال في الإمارات العربية المتحدة²²، وعُمان²³، وقطر²⁴، والكويت²⁵، والمملكة العربية السعودية²⁶)، وتعزيز نُظم المساءلة ومراقبة نوعية التعليم (كما هي الحال في الإمارات العربية المتحدة، وعُمان، والكويت، والمملكة العربية السعودية)، واعتماد نُظم جديدة لتوظيف أفراد هيئة التدريس وتطويرهم مهنيّاً (اتخذت هذه الخطوات في الإمارات العربية المتحدة، وعُمان، وقطر، والكويت، والمملكة العربية السعودية).

واستخدمت بلدان مجلس التعاون الخليجي الإصلاحات التعليمية لتحفيز الابتكار، لا سيما من خلال التركيز على تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات الذي تضمّن تحديث مناهج هذه المواد، وزيادة وقت التعلّم المخصص لها. وأعطت بعض البلدان الأولوية لتأمين تكنولوجيات المعلومات والاتصالات والبنية الأساسية اللازمة لها في المدارس، وشدّدت على إمام الطلاب بالتكنولوجيا الرقمية. واستُخدمت التكنولوجيات الرقمية والناشئة مثل الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية، وعمدت عُمان مثلاً إلى إدراج كفاءات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية الوطنية²⁷. وأطلق العديد من البلدان مسابقات وجوائز لتحفيز



◆ ركّز العديد من هذه البلدان على تحديث المناهج الدراسية ورفع مستوى تدريب المعلمين لتحسين نتائج تعلّم الطلاب. وتشمل الأهداف المشتركة لإصلاح المناهج الدراسية زيادة التركيز على مجالات التواصل، والإبداع، والتفكير النقدي، وحل المشاكل، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ وتعزيز التعليم المهني؛ وتطوير المهارات الحياتية (على غرار سياسة التعليم 2.0 في مصر، واستراتيجية المدرسة الجزائرية للتعليم في الجزائر). وأنشأ الأردن المركز الوطني لتطوير المناهج في عام 2017 لتقييم وتطوير المواد التعليمية باستمرار بهدف تحسين نتائج تعلّم الطلاب.

وانصبّ تركيز العديد من البلدان المتوسطة الدخل على تأهيل المعلمين وتدريبهم بإعداد برامج للتطوير المهني المستمر، وزيادة استخدام الموارد الرقمية. فاستراتيجية التعليم التي وضعتها مصر مثلاً في عام 2018 تخطط للتوسع في استخدام موارد التعلّم الرقمية، بحيث تحل الموارد الافتراضية تدريجياً محل الكتب المدرسية التقليدية. وقد شدد برنامج GENIE في المغرب على زيادة تدريب المعلمين واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، ما أدى إلى زيادة إدراج هذه الأدوات في الفصول الدراسية.

◆ أطلقت البلدان المتوسطة الدخل مبادرات لتوسيع نطاق الحصول على فرص التعليم ليشمل سكان المناطق المحرومة من الخدمات، مع التركيز على المناطق الريفية والفئات المعرضة لخطر الإهمال. ويسعى المغرب إلى معالجة أوجه عدم المساواة بين المناطق الحضرية والريفية بإعداد برنامج "المدارس الأهلية" الذي ينشئ مراكز تعليمية للطلاب في الريف تضمّ أفراداً مؤهلين في هيئة التدريس، وتؤمن النقل، وتتيح إمكانية الوصول إلى الإنترنت. ويقدم برنامج الدفع بالتنمية البشرية للأجيال الصاعدة الدعم للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في المناطق الريفية عن طريق استحداث أماكن لنحو 15,000 من الأطفال. ووضعت تونس لمعالجة ارتفاع معدلات التسرب مسار "فرصة ثانية" للتعليم الذي يعيد دمج الطلاب في الفصول الدراسية بعد فترة انقطاع عن الدراسة، ويدعم أولئك المعرضين لخطر عدم إتمام التعليم.

وقدّمت بعض البلدان للأسر ذات الدخل المنخفض دعماً يتيح للطلاب إكمال تعليمهم، وبطرق منها نُظُم الحماية الاجتماعية. ويمنح كل من برنامج تكافل في مصر، وبرنامج المساعدات النقدية لصندوق المعونة الوطنية في الأردن، وبرنامج تيسير في المغرب، مخصصات نقدية للأسر الفقيرة. وتشترط هذه البرامج متابعة الدراسة، وإن كان هذا الشرط لا يطبّق في كل بلد. ويستفيد من البرنامج

◆ أطلقت بلدان مجلس التعاون الخليجي العديد من المبادرات لتحسين التكامل بين قطاعاتها التعليمية، لا سيما على مستوى التعليم العالي. وتشمل الخطوات المتخذة الاعتراف المتبادل بالمؤهلات، وإنشاء جامعة الخليج العربي، ودعم برامج تبادل الطلاب والمعلمين، وإطلاق مبادرات البحث والتطوير المشتركة بهدف تحفيز الابتكار وتعزيز التعاون بين مؤسسات التعليم العالي.²⁸

◆ يُحصّل الطلاب المهاجرون في منطقة بلدان مجلس التعاون الخليجي تعليمهم بشكل أساسي من المؤسسات التعليمية الخاصة التي توفر لهم نوعية تعليم متفاوتة المستويات. وتشكّل أعداد المهاجرين الكبيرة نحو 52 في المائة من مجموع سكان هذه البلدان²⁹. وتقدر نسبة أطفال المهاجرين بنحو 25 في المائة من مجموع الأطفال، وهي نسبة ترتفع كل عام. وتفرض معظم بلدان مجلس التعاون الخليجي رسوم تسجيل أو حصصاً للقبول تحد من فرص التحاق الطلاب المهاجرين بالنظام التعليمي العام، إلا أن البحرين والمملكة العربية السعودية تتيحان الالتحاق مجاناً بالمدارس العامة للأطفال المغتربين القادرين على الدراسة باللغة العربية، والمستوفين شروطاً أخرى. ويلتحق عملياً معظم الأطفال المهاجرين في بلدان مجلس التعاون الخليجي بالمدارس الخاصة التي تتبع المناهج الدراسية الدولية.

وتوسّع قطاع التعليم الخاص بسرعة في بلدان مجلس التعاون الخليجي نتيجة لارتفاع الطلب عليه، وغالباً من خلال إنشاء المدارس الربحية. ويفاقم انتشار المؤسسات الربحية خطر ازدياد أوجه عدم المساواة بين الطلاب، إذ يتوقف حصولهم على التعليم الجيد إلى حد كبير على قدرة أولياء الأمر على دفع الرسوم. وتتولّى السلطات تنظيم شؤون المدارس الخاصة، لكنها تعتبرها في بعض الحالات غير صالحة للمواطنين بل للطلاب المهاجرين، ما يظهر قلة اهتمام بنتائج التعلّم التي يحققها هؤلاء³⁰.

2. البلدان العربية المتوسطة الدخل

نجحت البلدان المتوسطة الدخل³¹ في زيادة معدلات الالتحاق بالمدارس ومتوسط مدة التعليم، إلا أنها لا تزال تواجه تحديات في تحسين نوعية التعليم الذي تقدمه النُظُم المدرسية، وتقليل أوجه عدم المساواة المتفاقمة في الحصول عليه. ويقتصر النمو السريع في عدد الطلاب بارتفاع مستويات بطالة الشباب، التي يبلغ متوسطها 23 في المائة وتتجاوز 40 في المائة في بعض البلدان، ما حدا هذه البلدان إلى وضع إصلاحات تتوخّى تحسين نتائج التعلّم وتوسيع فرص التشغيل في سوق العمل.



© Halfpoint/stock.adobe.com

الوطني لإعانة العائلات المعوزة في تونس أكثر من 90,000 طفل في سن الدراسة من الأسر ذات الدخل المنخفض من دون مراقبة معدلات متابعة الدراسة. وتدعم تدابير أخرى على غرار برامج الوجبات الغذائية المدرسية تهيئة بيئات تعلم صحية، وتشجع الطلاب من الأسر المعيشية الفقيرة على متابعة دراستهم.

◆ تكثف الحكومات جهودها لمواءمة النتائج التعليمية مع احتياجات سوق العمل بهدف زيادة فرص عمل الشباب، وبطرق منها تحسين نُظم التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. ففي الجزائر، تخضع الجامعات لتقييم نظام ضمان الجودة وفقاً لمعدلات تشغيل خريجيه، ويتزايد فيها وجود مكاتب اتصال تربط الطلاب بأصحاب العمل. وفي الأردن، تهدف استراتيجية جديدة للتعليم والتدريب التقني والمهني إلى تحفيز تطوير المهارات الوظيفية الأساسية، في حين تؤكد استراتيجية التنمية المستدامة في مصر على دور التعليم الفني في تلبية احتياجات سوق العمل. وفي فلسطين، أدرج التعليم والتدريب المهني والتقني في المناهج الدراسية للصفوف من السابع إلى التاسع، بهدف تمكين الطلاب في المهارات الحياتية وتعزيز قابلية تشغيلهم. واتخذت جميع البلدان المتوسطة الدخل، باستثناء البلدان المتأثرة بالصراعات أو الأزمات، تدابير لتوحيد نتائج التعلم، فاعتمدت إدارياً ووطنياً للمؤهلات أو شرعت في وضعه. ويتيح التعاون مع القطاع الخاص في هذا المجال ضمان تحسين مواءمة نتائج التعلم مع احتياجات أصحاب العمل.

الأردن: إشراك القطاع الخاص في المواءمة بين التدريب وسوق العمل

ترتفع معدلات بطالة الشباب في المنطقة لتبلغ نحو 27.3 في المائة، ويسجل الأردن أعلى المعدلات لدى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة، بنسبة تصل إلى 40.3 في المائة. ووضع الأردن استراتيجية وطنية لتنمية الموارد البشرية (2016-2020)، التزم بموجبها بحل هذه المشكلة من خلال تكثيف الاهتمام بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، والمباشرة بإصلاحات من شأنها تحسين المواءمة بين نتائج التعليم واحتياجات الاقتصاد.

وأُخذت خطوات مهمة في هذا الاتجاه في عام 2019 تمثلت باعتماد إطار وطني للمؤهلات، وإصدار قانون تنمية وتطوير المهارات التقنية والمهنية الذي أنشئ بموجبه مجلس تنمية وتطوير المهارات المهنية والتقنية من أجل تقليص الفجوة بين التدريب والمهارات التي يتطلبها سوق العمل. ويضم المجلس ممثلين عن القطاع الخاص وصناعات رئيسية مثل السياحة والتصنيع والتجارة والبناء والاتصالات والصحة.

وأدى هذا النهج إلى تعميق التعاون بين القطاعين العام والخاص في وضع نُظم المؤهلات، وأتاح لأصحاب العمل الإشراف على محتوى المناهج الدراسية والمشاركة في تطوير معايير التعليم الوطنية والقطاعية.

المصادر: ILO, 2020; UNESCO, TVET Country Profiles: Jordan

3. أقل البلدان العربية نمواً

تواجه أقل البلدان نمواً صعوبات أشد في تنفيذ سياسات تعليمية تُحدث التحوّل. وفي البلدان الخمسة التي تتوفر عنها بيانات، لا يتجاوز متوسط سنوات الدراسة 4.8 سنوات. وتشهد النظم التعليمية في هذه البلدان عموماً معدلات تسرّب مرتفعة، وفوارق كبيرة بين الجنسين وبين المناطق الجغرافية، ونسباً مرتفعة من الطلاب إلى المعلمين. وزيادة معدلات فرص الحصول على التعليم وإتمامه هي أولوية في أقل البلدان نمواً، إذ أدرجت هذه البلدان كافة مقاصد الهدف 4 بوصفها أهدافاً رئيسية في سياساتها.

♦ أدرجت عدة بلدان التعليم ضمن نظم الحماية الاجتماعية. فعلى سبيل المثال، يتضمن كل من البرنامج الوطني للتضامن الأسري في جيبوتي، والبرنامج الوطني "تكافل" للمخصصات الاجتماعية في موريتانيا بنوداً تربط الدعم المقدم بشرط استيفاء المتطلبات الصحية للأطفال ومواظبتهم على الدراسة. وتشمل الأمثلة الأخرى برنامج شامل في السودان، الذي يقدم مجموعة متنوعة من المستحقات للمجتمعات المؤهلة، بما في ذلك برنامج التغذية المدرسية للطلاب المؤهلين. ويضع أيضاً كل من جيبوتي وموريتانيا برامج للتغذية المدرسية بهدف تشجيع الطلاب على الحصول على التعليم.

♦ في معظم الحالات، حاولت أقل البلدان نمواً زيادة كفاءة الإنفاق باستخدام الاستهداف الجغرافي للتركيز على المناطق التي تفتقر إلى خدمات النظم التعليمية الوطنية. وأعطت خطط الحماية الاجتماعية الأولوية للمناطق والمجتمعات المحلية التي تسجل أعلى مستويات من الفقر. وتركز مبادرات المناطق ذات الأولوية التربوية في موريتانيا على دعم المناطق التي ترتفع فيها معدلات الفقر وتنخفض معدلات إتمام الدراسة، وتشمل هذه المبادرة إعداد برامج الوجبات، وتدريب المعلمين، ووضع نظم الحوافز، وإطلاق حملات تثقيف الأهل، وتنمية القدرات.

♦ قد ركزت البلدان على زيادة معايير تدريب المعلمين في إطار جهد أوسع نطاقاً لتحسين نوعية التعليم. واعتمدت الصومال سياسة جديدة للمعلمين في عام 2021 تعنى بتسجيلهم، ومنحهم رخص عمل، وتوظيفهم، وتوزيعهم على مراكز عملهم، وتنظيم سلوكهم. وفي موريتانيا، يشجع صندوق دعم التطوير المهني المعلمين على مواصلة اكتساب المهارات، ويقدم برنامج التدريب الوطني للمعلمين في السودان دورات تدريبية مستمرة لتحسين مؤهلاتهم أثناء الخدمة. وشددت جيبوتي على تدريب المعلمين، وأبلغت أن جميع المعلمين في المدارس العامة يحظون بالمؤهلات اللازمة، باستثناء المعلمين في مرحلة ما قبل الروضة.

♦ تفتقر أقل البلدان نمواً إلى تنسيق معايير القياس والإبلاغ، ولا يعتمد أي من البلدان التي شملها المسح إطاراً وطنياً للرصد والإبلاغ للنظم التعليمية. ولذلك، تنقصها البيانات المفصلة

♦ تعمل بعض البلدان المتوسطة الدخل على تحسين نوعية التعليم بالعمل على تفعيل إدارة النظم المدرسية من خلال تعزيز عمليات الإبلاغ السنوية، وإنشاء بوابات للبيانات، وإطلاق إصلاحات للتقييم. ومن الأمثلة:

- ♦ أطلقت الجزائر نظاماً وطنياً للمعلومات في عام 2017 لدعم إدارة النظام التعليمي، يتضمن وحدات للتقييم، والموارد البشرية، والبنية الأساسية، والتعلم عن بعد، وغير ذلك.
- ♦ أطلقت تونس نظاماً جديداً للتقييم في عام 2021 من شأنه جمع معلومات عن نتائج تعلم الطلاب في الصفوف الثاني والرابع والسادس.
- ♦ وتعدّ الأردن، وتونس، ودولة فلسطين، ومصر، والمغرب من بين البلدان القليلة في المنطقة التي تنشر بانتظام تقريراً وطنياً لرصد التعليم.³²

♦ تضمّ البلدان العربية المتوسطة الدخل أكثر من 8 مليون لاجئ وطالب لجوء، أي أكثر من 85 في المائة من مجموع هؤلاء في المنطقة، وحوالي ربع المجموع العالمي. وقد أطلقت مجموعة من الاستجابات لتلبية الاحتياجات التعليمية للأطفال اللاجئين في سن الدراسة. واعتمدت تونس، والجزائر، والمغرب سياسات تتيح للطلاب اللاجئين من فئات عمرية محددة الالتحاق بالمدارس العامة من غير مقابل. وفي مصر، يُسمح للطلاب اللاجئين من الجمهورية العربية السورية، وجنوب السودان، والسودان، واليمن، الالتحاق بالمدارس العامة، شأنهم شأن الطلاب المحليين. ولا يزال بعض اللاجئين يواجهون صعوبات في الحصول على الخدمات على الرغم من تمتّعهم بهذه الحقوق القانونية في التعليم، وذلك بسبب العوائق والإجراءات الإدارية، أو لعدم قدرتهم على الدراسة باللغة العربية. وفي الأردن الذي يضم أكثر من 3 مليون لاجئ فلسطيني وسوري، يحصل الأطفال اللاجئون في سن الدراسة على فرص التعليم عبر سبل شتى، منها مدارس للفلسطينيين تديرها وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا)، والمدارس العامة في المجتمعات المضيفة (التي تعتمد أحياناً نظام الدوامين) والمدارس التي أنشئت في مخيمات اللاجئين³³. ولم يصدّق لبنان على اتفاقية الأمم المتحدة وبروتوكولها بشأن وضع اللاجئين، وتتوفر فيه نظم مختلفة يحصل بموجبها اللاجئون الفلسطينيون وغيرهم (وأغلبهم من السوريين) على فرص التعليم. ويتلقى غالبية الطلاب الفلسطينيين تعليمهم في مدارس الأونروا، لأن القانون اللبناني لا يتيح لهم الاستفادة من التعليم الرسمي. أمّا الذين يتعدّد عليهم الوصول إلى مدارس الأونروا، فيخضعون للشروط التي تحددها التعاميم السنوية بشأن إمكانية التحاقهم بالمدارس العامة. وقد التحق حوالي نصف الطلاب السوريين بالتعليم الرسمي، بحيث يؤمّن العديد من المدارس دواماً ثانياً في فترة بعد الظهر لحوالي 65 في المائة من هؤلاء السكان.



وتعليم أطفال الأسر النازحة داخلياً. وفي ليبيا، شكلت وزارة التربية والتعليم لجنة تعنى بشؤون النازحين والمهاجرين وتضع حلولاً محددة وفقاً لظروف الطلاب، والمعلمين، وموظفي الوزارة المتضررين. وفي الصومال، تكفل السياسة الوطنية بشأن اللاجئين العائدين والنازحين داخلياً الحق في التعليم، وتحدد الخطوات اللازمة لإنشاء أو توسيع نطاق الخدمات الضرورية لإيواء النازحين داخلياً، العائدين أو المدمجين. وشاركت وزارة التربية والتعليم في كل من الجمهورية العربية السورية واليمن في برنامج تنمية القدرات من أجل توفير التعليم التابع لليونسكو، الذي يؤمن التدريب على التعلم الاجتماعي والعاطفي لمساعدة الأطفال على التغلب على ما أسفرت عنه الصراعات من إجهاد وصدمة. واتخذت منظمات أخرى مبادرات مماثلة في أجزاء من ليبيا.

♦ **تضطلع الجهات غير الحكومية ضمن هذه المجموعة من البلدان أكثر من بلدان المجموعات الأخرى بدور رئيسي في تعزيز النظم التعليمية حيث القدرات قليلة، والطلب على بدائل لتقديم الخدمات كثير، والصعوبات كبيرة إزاء تنفيذ سياسات تعليمية متماسكة تتماشى مع الأهداف الإنمائية طويلة الأجل.** وفي الصومال، أدى ضعف المؤسسات التعليمية إلى خصخصة قطاع التعليم وسط حالة من انعدام الأمن طال أمدها. وحُرم نصف الأطفال والشباب تقريباً من حقهم في التعليم بسبب عجزهم عن تسديد الرسوم. وفي الغالب، تتولى المؤسسات الخاصة تقديم الخدمات التعليمية لنسبة 87.5 في المائة من طلاب المرحلة الابتدائية و91.5 في المائة من طلاب المرحلة الثانوية، في حين تسعى الحكومة إلى استعادة الإدارة العامة للقطاع. وأدى هذا المسعى إلى نشوء "مدارس الإدارة المختلطة"، وأجج نزاعات حول ملكية العديد من المؤسسات.

وتقدم المؤسسات الدولية والجهات المانحة دعماً كبيراً للطلاب والمعلمين، والوزارات المسؤولة، وأصحاب المصلحة الآخرين في البلدان المتأثرة بالصراعات، وتؤمن بناء القدرات والتمويل في إطار برامج محددة. فمُنظمة الأمم المتحدة للطفولة تدفع مثلاً رواتب المعلمين في بعض أنحاء اليمن، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) تدعم وضع نظام معلومات لإدارة التعليم³⁷. وعملت جامعة الدول العربية مع المجتمع المدني لإنشاء مدارس للأطفال النازحين في السودان³⁸. ولهذه التدخلات دور مهم في تفعيل النهج الترابطي بين العمل الإنساني وقضايا التنمية والسلام. ويشكل تعزيز التماسك الاجتماعي، وتحسين مرونة النظام التعليمي، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي، وضمان استمرارية التعلم في آن معاً نتيجة مثلى للمواءمة بين المبادرات التعليمية، وأهداف التنمية، وبناء السلام، إلا أنها تبدو بعيدة المنال. ولا بد للجهات الفاعلة في المجال الإنساني والنظراء الحكوميين من زيادة التنسيق وترسيخ العمليات ضمن استراتيجيات طويلة الأجل^{39,40}.

اللازمة لتوجيه إصلاحات السياسات القائمة على الأدلة، وزيادة كفاءة تخصيص الموارد. وسعت جزر القمر إلى سد هذا النقص بإعداد مشروع التعليم الانتقالي الذي يتوخى تحسين الاستخدام الوطني للبيانات من خلال وضع حويات إحصائية تشمل تجريبياً 50 مدرسة. وتهدف الإصلاحات الشاملة للنظم إدارة المعلومات في الصومال وموريتانيا إلى تعزيز جمع البيانات³⁴.

4. البلدان العربية المتأثرة بالصراعات أو بحالات عدم الاستقرار

تواجه البلدان العربية المتأثرة بالصراعات وعدم الاستقرار³⁵ العديد من المشاكل التي تواجهها أقل البلدان نمواً، تضاف إليها صعوبات بسبب تدمير المرافق التعليمية وارتفاع أعداد النازحين. وأدت الصراعات الدائرة في الجمهورية العربية السورية، والعراق، وليبيا، واليمن إلى تدمير ما يقارب 9,000 مدرسة³⁶ وتشريد ملايين الأطفال، ما أعاق قدرة الكثير منهم على الحصول على حقهم في التعليم. وتواجه البلدان المتأثرة بالصراعات والأزمات المزيد من العوائق بسبب النقص المتفاقم في البيانات المتاحة عن التعليم، ما يعرقل الجهود التي يبذلها صانعو السياسات والشركاء في التنمية لتصميم تدخلات قائمة على الأدلة.

♦ **اعتمدت بعض البلدان المتأثرة بالصراعات خططاً تعليمية انتقالية تتوخى معالجة مخلفات الصراع بطريقة مباشرة، والتعافي من الاضطرابات المتفاقمة.** وتغطي هذه الخطط الحاجة إلى إصلاح البنية الأساسية، وإعادة إنشاء أو تعزيز إدارة وتنظيم النظم التعليمية، واقتراح حلول توفر فرص التعليم البديل لأعداد كبيرة من الأطفال غير الملحقين بالمدارس ومسارات لإعادة دمجهم، وتعالج النقص في أفراد هيئة التدريس المؤهلين، وتقدم دعماً إضافياً (بما في ذلك التعلم الاجتماعي والعاطفي) لهيئة بيئات تعليمية آمنة. ومن الأمثلة على هذه السياسات الاستراتيجية الوطنية العراقية للتربية والتعليم (2022-2031)، والخطة الوطنية لقطاع التعليم في الصومال (2022-2026)، والخطة الاستراتيجية لتطوير قطاع التعليم في السودان (2018-2023)، وخطة التعليم الانتقالية في اليمن (2019-2022).

♦ **أطلقت معظم البلدان المتأثرة بالصراعات أو بحالات عدم الاستقرار في المنطقة خططاً لإعادة إدماج النازحين داخلياً في النظام التعليمي، وتوفير برامج تعلم اجتماعي وعاطفي لمعالجة ما أسفرت عنه الصراعات من إجهاد وصدمة.** وفي بعض الحالات، لم يكتمل تنفيذ الخطط التعليمية في مرحلة ما بعد الصراع بسبب قلة الموارد. وفي العراق، أعطت استراتيجية التخفيف من الفقر 2018-2022 الأولوية لدمج

دال. سياسات لعدم إهمال أحد

التعليم هو أداة قوية لدفع الحراك الاجتماعي، وترسيخ قيم التسامح والمساواة، وإعداد الطلاب للعمل الجيد. إلا أن إغفال النظم التعليمية التركيز على تحقيق الإنصاف والشمول يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة. وفي حين اتخذت البلدان العربية تدابير لتلبية احتياجات الفئات المهمشة، لا تزال أوجه عدم المساواة الراسخة في الأنظمة تؤثر على السكان المستهدفين، وتحد من فعالية التدخلات السياسية. ويبحث الجدول 1-4 في بعض من هذه الأوجه، ويعرض أمثلة على سياسات التعليم التي اعتمدت لمعالجتها.

الجدول 1-4

أمثلة على السياسات التي تراعي مبدأ عدم إهمال أحد



لا تزال الفتيات يعانين من حرمان كبير في أجزاء كثيرة من المنطقة، حيث التقيد بالأعراف والممارسات الاجتماعية يؤدي إلى عدم التحاق الفتيات بالمدارس، أو تسريهن بمعدلات أعلى من الفتيان.

في فلسطين، وضعت وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم للفترة 2017-2022، سعياً منها إلى إزالة الصور النمطية بين الجنسين، التي تؤثر سلباً على تدريب المعلمين، وإلى إعادة النظر في الفوارق بين الجنسين في المناهج والمواد التعليمية¹.



يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة صعوبات في إمكانية وصولهم إلى بيئات التعلم، وافتقار أفراد هيئة التدريس إلى التدريب اللازم لتلبية احتياجاتهم التعليمية.

وضعت الإمارات العربية المتحدة أنظمة لتحسين إمكانية حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على فرص التعليم، بطرق منها تجديد المباني المدرسية والفصول الدراسية، وتقديم خدمات التشخيص التربوي والتكنولوجيا المساعدة لدعم الاندماج في نظام التعليم العام، وتنشيط الدروس بلغة الإشارة وطريقة برايل، والالتزام بتكافؤ الفرص للطلاب الذين يعانون من إعاقة، وذلك بإتاحة فرص التعليم لهم في المؤسسة الأقرب إلى مكان إقامتهم².



يواجه الأطفال الأشد فقراً عوائق متعددة تحول دون الحصول على فرص التعليم، بما في ذلك كلفة اللوازم والرسوم المدرسية، ويتعرضون لخطر إخراجهم من المدرسة ليعملوا ويبيعوا أسرهم.

في مصر، ساهم نموذج المدارس الأهلية في توسيع مظلة النظام التعليمي العام ليشمل الأطفال غير الملحقين بالمدارس في المناطق المحرومة التي تفتقر إلى المدارس العامة. وتتبع المدارس الأهلية نهجاً قائماً على تعدد الصفوف، وتجري إدارتها في شراكات بين وزارة التربية والتعليم، والمنظمات غير الحكومية، والمجتمعات المحلية³. وتسعى الخطة الاستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي إلى توسيع نطاق هذا النموذج ليشمل المدارس الفنية⁴.



يواجه الأطفال في المناطق المتأثرة بالصراعات عوائق من جراء تدمير البنية الأساسية للتعليم، وتفاقم حالات النزوح، وتعرضهم للصدمة.

في ليبيا، سعت وزارة التربية والتعليم إلى زيادة فرص الالتحاق بالمدارس عن طريق إلزام المؤسسات التعليمية على جميع المستويات منح الطلاب النازحين فرصة التسجيل وإتمام عامهم الدراسي. واستفاد أكثر من 30,000 طفل من خدمتي المشورة والدعم النفسي الاجتماعي.



غالباً ما يواجه اللاجئين والنازحون داخلياً صعوبات في الالتحاق بالمدرسة أو الحصول على الخدمات العامة، ولا يضمن العديد من البلدان حقهم في التعليم.

في المغرب، أتاحَت الإصلاحات الأخيرة على مستوى السياسات للاجئين فرصة الالتحاق بالمدارس الوطنية ونظم التدريب. وأصبح أطفال اللاجئين والمهاجرين مؤهلين للاستفادة من برامج الأغذية، والحصول على خدمات النقل المدرسي ومخصصات الطلاب.

الجدول 1-4

أمثلة على السياسات التي تراعي مبدأ عدم إهمال أحد

تعتمد الجزائر في سعيها للتغلب على الحرمان في المجتمعات الريفية برامج تقدّم منحاً دراسية للطلاب الملتحقين بدوام نهارى أو بدوام كامل (خاصة الذين ينتمون إلى أسر محرومة اقتصادياً). ويتيح التعلم عن بعد من خلال المكتب الوطني للتعليم والتدريب عن بعد فرص التعليم للطلاب الذين يتعذّر عليهم الالتحاق حضورياً بالمدارس، من مرحلة ما قبل المدرسة حتى المستويات الثانوية^٥.

يعاني الطلاب في المناطق الريفية والنائية للحصول على فرص تعليم جيد بسبب نقص المدارس، أو بعدها.



أ. UNICEF, 2021

ب. UNESCO education policy profile, the United Arab Emirates, accessed 5 April 2023

ج. يمكن الاطلاع على برامج التعليم في يونسيف مصر، استُرجعت في 5 نيسان/أبريل 2023.

د. يمكن الاطلاع على الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014-2030، مصر.

هـ. UNESCO education policy profile, the United Arab Emirates, accessed on 5 April 2023

هاء. مشهد التمويل

يواجه تمويل التعليم في المنطقة العربية تحديات مزدوجة:

- تدني الإنفاق عن مستويات الاستثمارات اللازمة لضمان إتاحة فرص الحصول على تعليم عالي الجودة للجميع.
- انعدام الكفاءة في الإنفاق بحيث تكون نتائج التعلم غالباً دون المستويات التي تسجلها البلدان ذات المستويات المماثلة في الإنفاق⁴¹.

ومن الضروري أن تعيد البلدان العربية النظر في تمويل التعليم للتغلب على هذه التحديات، لا سيما وأنّ الحاجة تبدو ملحة لسد العجز في التعلم الذي تفاقم بسبب نشوب الصراعات وأزمة كوفيد-19. ولا شك في أنّ احتياجات تمويل التعليم إلى تزايد في المستقبل نظراً لبقاء المجتمعات في العديد من البلدان.

وفي عام 2015، اعتمدت الدول الأعضاء في اليونسكو إعلان إنشيوين بشأن التعليم بحلول عام 2030 وإطار العمل التابع له كخارطة طريق لتحقيق تعليم شامل ومنصف وجيد. ويقرّ هذا الإعلان بتنوع الظروف بين البلدان، ويتضمن نقطتين مرجعيتين للتمويل:

- تخصيص ما لا يقل عن 4 إلى 6 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي لصالح التعليم و/أو
- تخصيص ما لا يقل عن 15 إلى 20 في المائة من مجموع الإنفاق العام لصالح التعليم.

إلا أن معظم البلدان في المنطقة العربية لا تستوفي هذه النقاط المرجعية. ويتضمن الجدول 2-4 لمحة موجزة عن مخصصات الإنفاق وفقاً لأحدث البيانات.



©Kien/stock.adobe.com

تفرد مصر في المنطقة العربية بمادة دستورية تلزم الحكومة إنفاق ما لا يقل عن 4 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، ولو أنّ الميزانيات الأخيرة لم تستوفِ هذه النقطة المرجعية.

الجدول 2-4 الإنفاق على التعليم

النسبة المئوية من الإنفاق الحكومي على التعليم	النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي المنفق على التعليم	
18.8 (2021)	7.8 (2020)	المملكة العربية السعودية
22.7 (2015)	7.3 (2016)	تونس
15.4 (2022)	7.0 (2020)	الجزائر
16.9 (2021)	6.8 (2020)	المغرب
11.9 (2020)	6.6 (2020)	الكويت
12.2 (2020)	5.4 (2019)	عُمان
17.7 (2019)	5.3 (2018)	دولة فلسطين
14.0 (2016)	4.7 (2016)	العراق
11.7 (2020)	3.9 (2020)	الإمارات العربية المتحدة
14.0 (2018)	3.6 (2018)	جيبوتي
9.7 (2021)	3.2 (2021)	الأردن
8.9 (2021)	3.2 (2020)	قطر
12.3 (2020)	2.5 (2020)	مصر
13.4 (2015)	2.5 (2015)	جزر القمر
9.3 (2022)	2.2 (2020)	البحرين
10.4 (2022)	1.9 (2020)	موريتانيا
9.9 (2020)	1.7 (2020)	لبنان
4.4 (2021)	0.3 (2019)	الصومال
12.5 (2021)	غير متوفر	السودان

المصدر: UNESCO UIS data reported by the World Bank، إجمالي الإنفاق العام على التعليم، (بالنسبة المئوية من الإنفاق العام)، وإجمالي الإنفاق العام على التعليم (بالنسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي)، استُرجعت في نيسان/أبريل 2023.

تنفق البلدان التي تتوفر عنها بيانات مجتمعةً ما تقديره 5 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم. ويسجل ما لا يقل عن 10 بلدان نقاطاً أدنى من النقطة المرجعية الدولية البالغة 4 في المائة. وتحتاج هذه البلدان مجتمعةً إلى تخصيص 11.8 مليار دولار لسد فجوة التمويل، وتبلغ حصة مصر وحدها 7.2 مليار دولار من هذا المجموع. وتحتاج هذه البلدان إلى ضخ مبلغ قدره 43.3 مليار دولار في سبيل الوصول إلى المستوى الأمثل لتمويل التعليم البالغ 6 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي^أ.

أ. الأرقام هي على سبيل الدلالة، وهي مستمدة من تطبيق أحدث البيانات المتاحة عن النسبة المئوية للناتج المحلي الإجمالي المنفق على التعليم على أحدث البيانات المتاحة عن الناتج المحلي الإجمالي (عام 2022 في جميع البلدان، باستثناء لبنان الذي تعود بياناته إلى عام 2021). والجدير بالذكر أن النقص الفعلي في الإنفاق على التعليم يفوق ما هو مشار إليه، إذ لا تتوفر بيانات عن الجمهورية العربية السورية، والسودان، وليبيا، واليمن.

اتخاذ قرارات مستنيرة وفعالة بشأن تخصيص الموارد وفقاً للمناطق الجغرافية، ومستويات التعليم، والفئات السكانية والمجتمعات المستهدفة⁴⁴. ومن الأمثلة على عمليات إعادة تخصيص الموارد لتحسين النتائج الإجمالية، زيادة الاستثمار في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، أو تخصيص الأموال للطلاب والمناطق والأسر الأشد فقراً. وتشير البحوث إلى أن زيادة بنسبة 1 في المائة على حصة موارد التعليم العام الموجهة إلى أفقر 20 في المائة من الطلاب تحقق انخفاضاً بنسبة تتراوح بين 2.6 و 4.7 في المائة في معدلات الفقر في مجال التعلم⁴⁵.

يتطلب تعزيز الكفاءة والإنصاف في الإنفاق على التعليم، بالتوازي مع إصلاح المناهج الدراسية والتربوية، استثمارات في نظم إدارة التعليم الجيدة، وبيانات مفصلة وآنية عن الإنفاق ونتائجه وخصائص الطلاب والمجتمعات المحلية، بحيث تستند إليها البلدان في اتخاذ خياراتها على مستوى السياسات.

يتجاوز إنفاق الأسر على التعليم في المنطقة العربية المتوسطات العالمية في ظل عدم كافية الاستثمار في التعليم العام. وقد يؤدي ارتباط الحصول على التعليم الجيد بالقدرة على الدفع إلى تفاقم أوجه عدم المساواة. وعلى الصعيد العالمي، يمثل الإنفاق من حساب الأسر 29.7 في المائة من مجموع الإنفاق على التعليم. وفي المنطقة العربية، تقارب هذه النسبة 36 في المائة، وتناهز أو تتجاوز 50 في المائة في الأردن، والإمارات العربية المتحدة، ولبنان، وموريتانيا⁴².

والمجال مفتوح أمام البلدان لتعزيز الكفاءة والإنصاف في الإنفاق على التعليم، وزيادة حجم الاستثمارات في هذا القطاع. إلا أن معظم البلدان لم تحقق الإنجازات المنشودة من حيث معدلات سنوات الدراسة المتوقعة ونتائج الاختبارات المنسقة، إذ تقل أرقامها عن المستويات التي حققتها بلدان بمستويات مماثلة في الإنفاق⁴³.

ويؤدي تحسين الإنصاف في الإنفاق على التعليم إلى دعم تحقيق الأهداف التعليمية الوطنية، ويضمن تكافؤ الفرص، ويعزز الحراك الاجتماعي. ويتطلب الإنصاف من الحكومات



واو. الأبعاد الإقليمية

يؤدي التعاون الإقليمي في مجال سياسة التعليم إلى تعميق الروابط بين البلدان العربية، وتحسين نوعية التعليم والتدريب، وتعزيز القدرة التنافسية للمنطقة من خلال تنمية المهارات اللازمة لمواكبة اقتصاد القرن الحادي والعشرين. وتشمل الجهود المبذولة في هذا الإطار:

■ وضع أطر مشتركة لتنمية المهارات والاعتراف بالمؤهلات. وتبرز في هذا السياق مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، التي تقترح إطاراً إقليمياً لإعادة تصور للتعليم قائمة على أربعة أبعاد هي: التعلم، وقابلية التشغيل، وتمكين الفرد، والمواطنة الفاعلة⁴⁶. ويتضمن هذا الإطار تفعيل 12 مهارة حياتية أساسية على المستوى الوطني، وإدراجها في المناهج الدراسية بهدف زيادة حظوظ النجاح للطلاب في المدرسة والعمل، وتمكينهم من تقديم مساهمات فعالة وإيجابية للمجتمع. وأيدت جميع بلدان المنطقة هذه المبادرة، وهي قيد التنفيذ.

ويمكن تعزيز التعاون الإقليمي بضمان التوافق بين أطر التأهيل الوطنية، أو بوضع إطار إقليمي للمؤهلات يشكل نقطة ارتكاز لتقييم الخبرات والمؤهلات الدولية. وتعدّ أطر التأهيل الوطنية أداة لضمان نوعية التعليم بتحديد الواضح لنتائج التعلم على مختلف المستويات، وحافزاً لتعزيز الشفافية والمساءلة في المؤسسات التعليمية، كما أنها تساعد على مواءمة نتائج التعلم مع احتياجات القطاع الخاص كحل لمشكلة عدم تطابق المهارات⁴⁷. ولم تُعتمد هذه الأطر إلا في سبعة بلدان عربية هي الأردن، والإمارات العربية المتحدة، والبحرين، وتونس، وعمان، والمغرب، والمملكة العربية السعودية. ويؤدي أيضاً تنظيم معايير التأهيل والاعتراف بالمؤهلات على الصعيد الإقليمي إلى تيسير تنقل القوى العاملة. وتشمل التجارب التي أجريت بشأن المواءمة في أجزاء أخرى من العالم نظام المؤهلات المهنية في منطقة البحر الكاريبي التابع للجماعة الكاريبية، وعملية بولونيا في أوروبا، وهما نموذجان يحتذى بهما لوضع إطار عربي مشترك للمؤهلات.

■ يؤدي تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية عن طريق إنشاء شبكات إقليمية لتبادل الطلاب، وإجراء البحوث المشتركة، وعقد الشراكات، إلى تبادل الأفكار



بلدان مجلس التعاون الخليجي هي من البلدان النشطة في الشراكة التنموية، إذ تموّل المبادرات التعليمية في جميع أنحاء المنطقة والعالم. وتقدّم الإمارات العربية المتحدة، وقطر، والكويت، والمملكة العربية السعودية أكبر قدر من المساعدات الإنمائية الرسمية، وقد بلغت مساهمة هذه البلدان في تمويل التعليم الثنائي غير المدرج ضمن المساعدات الإنسانية في عام 2020 أكثر من 420 مليون دولار. وتذهب معظم هذه الأموال إلى البلدان العربية، وفي طليعتها دولة فلسطين، والسودان، ومصر، واليمن. وتقدّم بلدان مجلس التعاون الخليجي أيضاً منحاً دراسية للطلاب من البلدان النامية لمتابعة دراستهم في الجامعات الخليجية.

المصدر: ملامح التعاون الإنمائي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.



والمعارف؛ وتعزيز التجارة والاستثمار وريادة الأعمال؛ وتنمية الوعي الثقافي من خلال تعميق الروابط بين الشعوب ضمن البلدان المشاركة. ويعدّ برنامج Erasmus+ التابع للاتحاد الأوروبي مثلاً يحتذى به في إنجاح مبادرة تبادل في التعليم أثّرت إيجابياً على استحداث فرص العمل، وتنمية المهارات، وريادة الأعمال، وتعزيز الشعور بالانتماء إلى الهوية الإقليمية في البلدان المشاركة⁴⁸.

■ تشكل زيادة المساعدات التقنية والمالية المقدمة للتعليم، ولا سيما لدعم أقل البلدان نمواً في المنطقة، استثماراً مجزياً في مجال التنمية نظراً لارتفاع عوائد الإنفاق على التعليم وحجم الاحتياجات التمويلية. ويتطلب تحقيق الاستفادة القصوى من هذه المعونة الحرص على النوعية والملكية، والعمل على تنمية القدرات ضمن المؤسسات التعليمية المتلقية⁴⁹. وتدعم بلدان مجلس التعاون الخليجي تعزيز النظم التعليمية في أقل البلدان نمواً والبلدان المتأثرة بالصراعات، وتموّل منح التعليم العالي للطلاب الراغبين في الدراسة في جامعاتها.

الحواشي

1. UNESCO Institute for Statistics (UIS) data reported by the World Bank, Lower secondary completion rate (% of relevant age group), accessed in August 2023.
2. United Nations, 2019. استُخدم تجميع "شمال أفريقيا وغرب آسيا" الإقليمي لإجراء هذه الإحصائية على النحو المحدد في التصنيف الإحصائي لرموز البلدان أو المناطق الإحصائية (M49)، (M49). Standard Country or Area Codes for Statistical Use (M49).
3. UNESCO UIS data reported by the World Bank, Compulsory education, duration (years), accessed on 29 March 2023.
4. UNESCO (2023b). يستند التحليل إلى الخطط التعليمية أو الوثائق المماثلة المعتمدة في كل من الأردن، والإمارات العربية المتحدة، والبحرين، وتونس، والجزائر، والجمهورية العربية السورية، والسودان، والعراق، وعمان، ودولة فلسطين، وقطر، والكويت، ولبنان، ومصر، والمغرب، وموريتانيا، والمملكة العربية السعودية، واليمن.
5. UNESCO online dashboard, Global monitoring of school closures caused by COVID-19; UNESCO, UNICEF and World Bank, 2021. تضم المجموعة الإقليمية المشمولة بهذه الدراسة "الشرق الأوسط وشمال أفريقيا" الأردن، والإمارات العربية المتحدة، وإيران، والبحرين، وتونس، والجزائر، والجمهورية العربية السورية، وجيبوتي، ودولة فلسطين، والسودان، والعراق، وعمان، وقطر، والكويت، ولبنان، وليبيا، ومصر، والمغرب، والمملكة العربية السعودية، واليمن.
6. UNESCO UIS data reported by the World Bank, School enrollment, primary and secondary (gross), gender parity index (GPI) – Arab World, World, accessed in March 2023.
7. ESCWA, 2019.
8. أُجري التحليل استناداً إلى UNESCO education policy profiles, inclusion, accessed on 4 April 2023.
9. UNESCO, 2022b.
10. UNESCO, 2021.
11. Waterbury, 2019.
12. Karakhanyan, 2019.
13. المرجع نفسه.
14. أُجري التحليل استناداً إلى UNESCO TVET country profiles, accessed on 30 March 2023.
15. Boyle and Ramos-Mattoussi, 2018.
16. استناداً إلى بيانات عام 2022 عن اللاجئين التابعين للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ولأونروا، والنازحين داخلياً المشمولين باختصاص مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، والمبلغ عنهم في أداة البحث عن بيانات اللاجئين refugee data finder.
17. UNESCO, 2019a.
18. Haqqi Consortium, 2023.
19. ESCWA, 2021.
20. يمكن الاطلاع على مقارنة لنتائج الاختبارات في 101. ESCWA, 2022, p. 101.
21. ESCWA, 2021.
22. الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم، الارتقاء بمستوى النظام التعليمي.
23. Oman, National Strategy for Education 2040, executive summary.
24. Al-Fadala, n.d.
25. Alhashem and Alhouti, 2020.
26. Al-Fadala, n.d.
27. UNESCO, 2023a.
28. الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية حول التعاون في مجال التعليم، استُرجع في 4 نيسان/أبريل 2023.
29. Gulf Research Centre, Percentage of nationals and non-nationals in Gulf populations (2020).
30. UNESCO, 2019b.
31. في هذا التحليل تشمل البلدان المتوسطة الدخل الأردن، وتونس، والجزائر، والعراق، ودولة فلسطين، ولبنان، وليبيا، ومصر، والمغرب.
32. UNESCO education policy profiles, accessed on 5 April 2023.
33. يمكن الاطلاع على صفحة "معلومات مفيدة" على الموقع الإلكتروني للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، معلومات للاجئين وطالبي اللجوء والأشخاص عديمي الجنسية.
34. UNESCO education policy profiles, accessed on 5 April 2023.
35. في هذا التحليل تشمل البلدان المتأثرة بالصراعات والهشة الجمهورية العربية السورية، والسودان، والصومال، والعراق، ودولة فلسطين، ولبنان، وليبيا، واليمن.
36. UNICEF, 2015.
37. UNESCO, 2022d.

- .38 UNESCO education policy profiles, the Sudan, accessed on 5 April 2023
- .39 United Nations MPTF Office Partner Gateway, A Triple Nexus Approach in Syria
- .40 Swiss Agency for Development and Cooperation, 2022
- .41 ESCWA, 2022
- .42 UNESCO and World Bank, 2022
- .43 المرجع نفسه. يستند التحليل إلى بيانات من الأردن، وتونس، والسودان، والعراق، وعمان، ودولة فلسطين، ولبنان، ومصر، والمغرب.
- .44 UNESCO, Financing Education, accessed on 22 June 2023
- .45 UNICEF, 2023
- .46 UNICEF, 2017
- .47 UNESCO, 2022a
- .48 European Commission, 2019
- .49 Riddell, 2012

- Al-Fadala, A. (n.d.). K12- Reform in the Gulf Cooperation Council (GCC) Countries: Challenges and Policy Recommendations.
- Alhashem, F., and I. Alhouthi (2020). Endless education reform: The case of Kuwait. Annual Review of Comparative and International Education.
- Boyle, H., and F. Ramos-Mattoussi (2018). Arab Barometer Report on Nonformal Education in the MENA Region.
- Cacich, M., and F. Aboudan (2022). Accreditation, certification and recognition of non-formal education in the Arab States. UNESCO World Education blog.
- Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA) (2019). The Arab Gender Gap Report 2020: Gender Equality and the Sustainable Development Goals.
- _____ (2020). Reforming Technical and Vocational Education and Training: A Gateway for Building a Skilled Youth Workforce in the Arab Region.
- _____ (2021). Quality of Education: Measurement and Implications for Arab States.
- _____ (2022). Social Expenditure Monitor for Arab States: Towards Making Budgets More Equitable, Efficient and Effective to Achieve the SDGs.
- European Commission (2019). Erasmus+ Higher Education Impact Study. European Union.
- European Training Foundation (2021). Policies for Human Capital Development, Southern and Eastern Mediterranean Region: An ETF Torino Process Assessment.
- Haqqi Consortium (2023). Impact of Remote Learning Modality on Non-Formal Education: Supporting the Right to Quality Education for Vulnerable Syrian and Host Community Children and Youth.
- International Labour Organization (ILO) (2020). ILO and the Jordan's TVSDC Collaborate to Re-engineer Core Services for Better Quality. Geneva.
- International Labour Organization (ILO), United Nations Children's Fund (UNICEF), and European Training Foundation (2023). Enabling Success: Supporting Youth in MENA in Their Transition from Learning to Decent Work.
- Karakhanyan, S. (2019). Quality assurance in the Arab region in the era of customization: where do we stand in terms of relevance? Major Challenges Facing Higher Education in the Arab World: Quality Assurance and Relevance.
- Riddell, A. (2012). The effectiveness of foreign aid to education – What can be learned? Working Paper No. 2012/75. United Nations University, World Institute for Development Economics Research.
- Swiss Agency for Development and Cooperation (2022). A Learning Journey on the Triple Nexus.
- United Nations (2019). SDG Report 2019: SDG 4. New York.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2015). Conflict drives 13 million children out of school in the Middle East and North Africa.
- _____ (2017). Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa.
- _____ (2019). A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education, Global Report.
- _____ (2021). Situational Analysis of Women and Girls in the Middle East and North Africa: A Decade Review 2010-2020.
- _____ (2023). Transforming Education with Equitable Financing.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2019a). Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls. Global Education Monitoring Report, 2019: Arab States.
- _____ (2019b). International and other migrant schools in Gulf Cooperation Council countries.
- _____ (2021). Right to Pre-primary Education: A Global Study.
- _____ (2022a). Implementing National Qualifications Frameworks: Monitoring Quality and Relevance in Bhutan.
- _____ (2022b). Promoting the Inclusion of Children and Young People with Disabilities in Education in the Arab Region: An Analysis of Existing Developments, Challenges and Opportunities.
- _____ (2022c). Why early childhood care and education matters.
- _____ (2022d). With UNESCO, Yemen is on its way to collect data on education.
- _____ (2023a). Oman embarks on development of K-12 AI curricula with support of UNESCO and RCEP.
- _____ (2023b). Survey of policies for SDG4 in Arab countries (Arabic).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), and World Bank (2022). Education Finance Watch 2022.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), United Nations Children's Fund (UNICEF), and World Bank (2021). COVID-19 Learning Losses: Rebuilding Quality Learning for All in the Middle East and North Africa.
- Waterbury, J. (2019). Reform of Higher Education in the Arab World. Major Challenges Facing Higher Education in the Arab World: Quality Assurance and Relevance.
- World Bank (2015). MENA Regional Synthesis on the Teacher Policies Survey: Key Findings from Phase 1.