

البرنامج التدريبي حول تخطيط القطاع التربوي

الوحدة التدريبية الاولى

# التخطيط التربوي: المقاربات والتحديات والأطر الدولية



تمت ترجمة هذه الوحدة التدريبية في نطاق برنامج التعليم للجميع CapEFA من قبل ممثلي الدول المشاركة  
وبإشراف المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية و بتمويل وإشراف من قبل مكتب اليونسكو في بيروت 2012

# البرنامج التدريبي حول تخطيط القطاع التربوي

## الوحدة التدريبية الأولى

التخطيط التربوي : المقاربات والتحديات والأطر الدولية

## قائمة المحتويات

4	قائمة المختصرات
6	لمحة عامة عن الوحدة التدريبية
9	القسم 1 ما هو التخطيط التربوي؟
11	الجزء 1. مفاهيم التخطيط التربوي
11	1-1. تعريف التخطيط
11	2-1. نظرة إلى التخطيط التقليدي
13	3-1. التخطيط الاستراتيجي
14	4-1. المراحل الرئيسية للتخطيط الاستراتيجي
17	الجزء 2. إعداد خطة قطاع التربية: الفاعلون والعمليات
17	1-2. كم من الخطط يجب إعدادها؟
18	2-2. من يعد خطة قطاع التربية؟
19	3-2. من يجب أن يتولى قيادة عملية إعداد خطة؟
22	القسم 2. الاتجاهات المقارنة والتحديات الحالية لسياسات التعليم وتخطيطه.
24	الجزء 1. أنماط تطوير التعليم ومسائله
24	1-1. التعليم للجميع
25	2-1. مقارنة المشاركة في التعليم على الصعيد العالمي
26	3-1. الاتجاهات وفقاً لقطاعات التعليم الفرعية.
30	الجزء 2. التحديات أمام السياسة والتخطيط التربويين
30	1-2. تطوير قطاعات فرعية محددة للتعليم
33	2-2. نوعية التعليم
34	3-2. العدالة في التعليم والتماسك الاجتماعي
35	4-2. ربط التعليم بالعمل : هيكليات المؤهلات والتوجيه المهني
36	5-2. الموارد المخصصة للتعليم
38	6-2. الحوكمة والإدارة
41	القسم 3. الأطر التنموية وأشكال المعونة والتخطيط التربوي
43	الجزء 1. الأطر التنموية والتعليم
44	1-1. استراتيجية الحد من الفقر
46	2-1. الأهداف الإنمائية للألفية
48	3-1. التعليم للجميع
48	4-1. مبادرة المسار السريع
50	الجزء 2. أشكال المعونة الفنية والتخطيط التربوي
50	1-2. نحو أشكال معونة جديدة
52	2-2. مقارنة دعم الميزانية
53	3-2. المقاربات القطاعية
55	2.4 أشكال المعونة الجديدة : النتائج والتحديات أمام صنع السياسات والتخطيط
60	نشاط اجتماعي

## قائمة المختصرات

لجنة المساعدة الإنمائية	DAC
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة	ECCE
التعليم للجميع	EFA
تخطيط القطاع التربوي	ESP
نظام إدارة المعلومات التربوية	EMIS
مبادرة المسار السريع	FTI
دعم الموازنة العامة	GBS
الناتج المحلي الإجمالي	GDP
الناتج القومي الإجمالي	GNP
البلدان الفقيرة المثقلة بالديون	HIPC
الأهداف الإنمائية للألفية	MDG
وزارة التربية	MOE
مذكرة التفاهم	MOU
إطار الإنفاق المتوسط الأجل	MTEF
إعلان باريس	PD
استراتيجيات الحد من الفقر	PRS
ورقة استراتيجيات الحد من الفقر	PRSP
سياسة التكيف الهيكلي	SAP
دعم الموازنة القطاعية	SBS
المقاربة القطاعية الشاملة	SWAp
التعليم الفني والمهني	TVE

## اختصارات المنظمة الواردة في النص:

المعهد الدولي للتخطيط التربوي	ILEP
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة	UNESCO
منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية	OECD
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	UNDP
منظمة العمل الدولية	ILO
منظمة التجارة العالمية	WTO

## لمحة عامة عن الوحدة التدريبية

### التخطيط التربوي : المقاربات (\*) والتحديات والأطر الدولية

أهلاً بكم في الوحدة التدريبية الأولى ( Module 1 ) من برنامج تخطيط القطاع التربوي. لهذه الوحدة هدفان رئيسيان: (1) توضيح ماهية التخطيط التربوي و (2) التمعّن بأبرز التحديات التي يواجهها المخططون التربويون، خاصة في الدول النامية.

يمكن تعريف التخطيط على أنه ممارسة تهدف إلى إعداد النظام التربوي لمواجهة المستقبل ولتحقيق الأهداف المتوسطة والطويلة الأمد التي حددها صانعو السياسات. ولتحقيق هذه المهمة بفعالية يتوجب على المخططين التربويين إدراك المفاهيم التي تحدد مجالات عملهم وشكل تلك المفاهيم. وفي نفس الوقت نفسه عليهم أن يلموا بالسياق والتحديات والقيود التي تطرأ عند تنفيذ النشاطات العملية للتخطيط التربوي. وتتطرق الأقسام الثلاثة في هذه الوحدة التدريبية إلى مفاهيم التخطيط التربوي وسياقه.



#### الهدف العام :

توفر الوحدة التدريبية الأولى مدخلاً إلى التخطيط التربوي ومفاهيمه والسياق الحالي وإطار العمل.



#### محتوى الوحدة :

- تخطيط القطاع التربوي : المفاهيم الأساسية، عوامل السياق والمراحل الرئيسية.
- المنظور المقارن والدولي: الاتجاهات الرئيسية في تطور التعليم في مختلف أنحاء العالم والتحديات المتصلة بها في التخطيط للمستقبل.
- أطر عمل جديدة للتخطيط: التزامات دولية "جديدة" ( على غرار التعليم للجميع ومبادرة المسار السريع واستراتيجيات الحد من الفقر والأهداف الإنمائية للألفية ، إلخ.) وتأثيرها في المقاربات والأدوات والعمليات المتصلة بتطوير التخطيط التربوي.



#### نتائج التعلم المتوقعة :

عند الانتهاء من الوحدة التدريبية الأولى يتوقع ان تكون قادراً على :

- الإلمام بالمفاهيم الأساسية والخصائص والمراحل الرئيسية في تخطيط القطاع التربوي.
- تحديد عوامل السياق الرئيسية التي تؤثر في التخطيط التربوي.
- مناقشة التحديات الرئيسية التي تواجه التخطيط التربوي.
- مقارنة أنماط تطور التعليم في مناطق مختلفة.
- تحديد الالتزامات والأطر الدولية التي توجه التخطيط التربوي.
- مناقشة أشكال الدعم الرئيسي في التعليم.

## أسئلة للتأمل الفردي:



● أثناء قراءة المواد المتعلقة بهذه الوحدة التدريبية ستصادفون باستمرار " أسئلة للتأمل الفردي" وسيساعدكم التفكير في هذه الأسئلة والإجابة عنها على توضيح مدى فهمكم بعض أجزاء أو جوانب محتويات هذه الوحدة التدريبية.

● نقترح عليكم الإجابة على كل هذه الأسئلة بشكل منفرد أو تدوين إجاباتكم باختصار ثم مقارنة هذه الإجابات ومناقشتها بالإضافة إلى أية تساؤلات أخرى مع زملائكم خلال الجلسات التي ينظمها منسق المجموعة.

## نشاط جماعي:



● في نهاية القسم الثالث من هذه الوحدة التدريبية، ستجدون نشاطاً جماعياً لإعداد إجابات المجموعة، نقترح أن تبدأوا بقراءة المواد وتجيبوا على النشاط بشكل فردي ثم تقارنوا وتناقشوا أجوبتكم ووجهات نظركم مع زملائكم خلال الجلسات الجماعية التي ينظمها منسق المجموعة. وأخيراً على مجموعتكم أن تعد إجابات مشتركة للمجموعة عن هذا النشاط.

## مراجع رئيسية :

فيما يخص هذه نوصي بقراءة:

- Maureen Woodhall. 2004 Cost-benefit analysis in educational planning. Fundamentals of educational planning No. 80, Paris: IIEP-UNESCO.
- Olivier Bertrand. 2004. Planning human resources: methods, experiences and practices. Fundamentals of educational planning no. 41, Paris: IIEP-UNESCO
- Paris declaration on aid effectiveness: ownership, harmonization, alignment, results and mutual accountability. 2005. High Level Forum on Aid effectiveness: Paris.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/11/41/34428351.pdf>
- UNESCO. 2008. Education for all by 2015: will we make it? EFA Global Monitoring Report, Paris: UNESCO.

## مراجع إضافية:

- Steven McIntosh. 2008. Education and employment in OECD countries. Fundamentals of educational planning No. 88, Paris: IIEP-UNESCO.
- Ta-Ngoc Châu. 2003. Demographic aspects of educational planning. Fundamentals of educational planning No. 72, Paris: IIEP-UNESCO.
- Christine Inglis. 2008. Planning for cultural diversity. Fundamentals of educational planning No. 87, Paris: IIEP-UNESCO.

## القسم 1. ما هو التخطيط التربوي؟<sup>1</sup>

هناك إجماع حول التعريف الأساسي للتخطيط التربوي وللأبعاد أو المراحل الرئيسية التي يتضمنها. إلا أنه من الأهمية بمكان الاعتراف بحدوث تغييرات مع الوقت في المفهوم السائد المتعلق بالتخطيط التربوي وبالمهام والجهات الفاعلة فيه والعمليات التي تؤثر في ممارسته.

يهدف القسم 1 من برنامج التدريب هذا إلى إعطاء مقدمة عن المفاهيم والمقاربات المتعلقة بالتخطيط التربوي. وسيتم التركيز بصورة خاصة على مفهوم " التخطيط الاستراتيجي " السائد حالياً وعلى مراحل أو مكوناته الرئيسية. وسيتم التطرق بشيء من التفصيل إلى مراحل أو مكونات التخطيط المختلفة هذه في الوحدات التدريبية التالية من برنامج تخطيط القطاع التربوي.

لا يقتصر التخطيط التربوي على كونه مجرد تمرين فني بل هو أيضاً عملية اجتماعية منظمة تتضمن مجموعة متنوعة من الجهات الفاعلة. وبالتالي، يعرض الجزء الثاني من القسم 1 الخصائص الرئيسية التي تميز عمليات التخطيط التربوي الحالية بالإضافة إلى عملية إعداد الخطة.



### هدف القسم الأول:

سيتمركز القسم 1 إلى بعض المفاهيم الأساسية والخصائص والمراحل الرئيسية في تخطيط القطاع التربوي.



### محتوى القسم الأول:

- التخطيط التقليدي مقابل التخطيط الاستراتيجي.
- المراحل الأساسية في التخطيط الاستراتيجي.
- التغييرات الأخيرة في عمليات التخطيط التربوي.



### نتائج التعليم المتوقعة:

- عند إكمال القسم 1 يجب أن تصبحوا قادرين على:
- التمكن من المفاهيم الرئيسية المتعلقة بالتخطيط التربوي.
  - تحديد مختلف مقاربات التخطيط.
  - وصف المراحل الرئيسية في التخطيط الاستراتيجي.
  - شرح عن الجهات الفاعلة والعمليات الرئيسية التي تعزز التخطيط الاستراتيجي.

<sup>1</sup> هذه الوحدة هي نسخة مختصرة بعض الشيء ومعدلة عن وثيقتين:

IIEP. 2009. خطوط توجيهية لإعداد خطة قطاع التربية، IIIEP - اليونيسكو، مخطوطة غير منشورة.  
IIIEP. 2009. التخطيط الاستراتيجي: المفهوم والعمليات والمبادئ المرفق 1، IIIEP - اليونيسكو، مخطوطة غير منشورة.

## أسئلة للتأمل الفردي:

- في نهاية هذا القسم، سيطلب منكم الإجابة على سؤال للتفكير الفردي. في جلسة المجموعة المتعلقة بالقسم 1 ، ستناقشون أجوبتكم مع زملائكم ومع منسق المجموعة.

### قراءات:

لهذا القسم يُنصح قراءة ما يلي:

- Philip Cooms.1970.What is educational planning? Fundamentals of educational planning No.1, Paris: IIEP-UNESCO.

## الجزء 1. مفاهيم التخطيط التربوي

### 1-1. تعريف التخطيط

هناك عدة تعريفات محتملة لكلمة " التخطيط ". في المربع 1 أدناه نقترح تعريفاً يلقي قبولاً واسعاً:

#### المربع 1. تعريف مقترح للتخطيط

التخطيط هو التنبؤ بحالات مستقبلية محتملة واختيار حالات مرغوب تحقيقها ( أهداف ) وتحديد النشاطات المعنية التي يجب اتخاذها لبلوغ هذه الأهداف بكلفة معقولة وواقعية.

بمعنى آخر، يتضمن التخطيط التفكير في المستقبل ومحاولة التحكم بالأحداث المستقبلية عبر تنظيم الموارد وإدارتها لضمان تحقيق الأهداف المحددة بنجاح.

### 2-1. نظرة إلى التخطيط التقليدي

#### التخطيط التنموي التقليدي

وفقاً لهذا التحديد، ليس التخطيط بأمر استثنائي. فقد كان الإنسان يخطط بطريقة أو بأخرى منذ بروز التفكير المنطقي. ولكن التخطيط بدعة من بدع القرن العشرين من حيث كونه طريقة رسمية لتنظيم التنمية في مجتمعات معقدة. ولطالما كان إعداد الخطط التنموية التوجيهية ركيزة الدول الاشتراكية منذ الثورة الشيوعية عام 1917.

ولكن بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة، سرعان ما اعتمدت عدة دول غير اشتراكية في أوروبا الغربية ( مثلاً فرنسا وهولندا ) وفي مناطق أخرى ( اليابان ) فكرة التخطيط الدلالي كأداة للتعافي من آثار الحرب العالمية الثانية المدمرة وإطلاق عجلة التنمية . وعلى عكس التخطيط التوجيهي الاجتماعي يتقبل التخطيط الدلالي هيمنة اقتصاديات السوق ولكنه يحاول توجيه الاستثمارات نحو أهداف ذات أولوية وطنية وتقادي ازدواجية الجهود وتقليص انعدام الاستقرار الدوري قدر الإمكان.

#### التخطيط التربوي التقليدي

على مر السنين ، تم تطوير العديد من أساليب التنبؤ بالمستقبل ونماذج محاكاته بغية توجيه الاستثمار التربوي وفقاً لحاجات سوق العمل ( منحى القوى العاملة ) أو للطلب الاجتماعي على التعليم ( منحى الطلب الاجتماعي ) أو لحاجة التعليم في القطاعات الفرعية مع أفضل نسبة مردود ( منحى الكلفة / العائد ) أو لمزيج متناغم نوعاً ما من هذه المقاربات الثلاث.

في بداية الستينيات، اعتبر التخطيط التربوي " ضرورة " للدول المستقلة حديثاً لتطوير مواردها البشرية بشكل سريع ومنتظم. فأنشئت وحدات التخطيط ضمن وزارات التعليم إلا أنها كانت معتمدة إلى حد كبير على الخبرات الخارجية. وأنشئ المعهد الدولي للتخطيط التربوي ILEP لتدريب خبراء التخطيط الوطنيين في المقر الرئيس لليونسكو في باريس وفي الميدان. وقد تم إعداد عدد من الخطط التربوية المنمقة نسبياً لكن النتائج لم تكن على قدر التوقعات في العديد من الحالات فازداد الامتعاض من مقارنة / منحى التخطيط التقليدي الذي كان قد بدأ في السبعينيات وبخاصة في ثمانينيات القرن الماضي.

## الانتقادات الأساسية الموجهة للتخطيط التقليدي

تتضمن الانتقادات الرئيسية لمقاربة/ منحى التخطيط التقليدي ما يلي:

• التركيز المفرط على إعداد الخطة دون التركيز بشكل كاف على تطبيقها.

سرعان ما افترض أنه حالما تعد خطة جيدة فسيتم تطبيقها بشكل تلقائي تقريباً. ومن هنا لم توضع سوى آليات قليلة للمتابعة المنتظمة لتطبيق الخطط. كما وأن إعداد مساعدين فنيين خارجيين للعيد من الخطط لم يسهم الملكية الوطنية التي من دونها يرجح أن يفشل التطبيق.

• كانت الخطط تعد بطريقة تكنوقراطية من أعلى الهرم إلى أسفله

معظم الخطط كانت تعد من قبل وحدات التخطيط ( ومساعدتها الفنيين ) بمشاركة ضعيفة أو منعدمة لسائر موظفي الوزارة وموظفي المستويات اللامركزية للإدارات والشركاء من المجتمع المدني. وهنا كانت نتيجة أيضاً نقصاً حاداً في مواومة ( أو حتى معرفة ) أهداف الخطة والخطوات الأولوية لدى المسؤولين عن تنفيذها. وبالفعل ، في حين كان بوضع عدد ضئيل من الخبراء إعداد خطة بسهولة، إلا أن مسؤولية تنفيذها ترتبط بجميع موظفي الوزارة وتتطلب التزامهم جميعاً بها.

• عدم مراعاة البيئة المتغيرة بشكل كاف

كانت الخطط توضع بناءً على افتراض ضمني بأن المخططين يملكون كل المعلومات والمنهجيات اللازمة لتطوير خطة شاملة وصحيحة يمكن تنفيذها من البداية وحتى النهاية. لكن الأمر انتهى بالعديد من الخطط على رفوف الوزارات بكل بساطة وعندما كانت هذه الخطط تطبق فقد كان ذلك يتم ذلك بطريقة جامدة وآلية. لم تكن الخطط تتمتع بمرونة كافية للتكيف مع تغير الظروف. وأصبحت الحاجة إلى هذه المرونة والتكيف المتواصل أكثر وضوحاً بكثير خلال النصف الثاني من السبعينيات ( بعد أول أزمة نفطية) وفي الثمانينيات عندما أصبحت البيئة الاقتصادية ككل أقل استقراراً وتوقعاً.

### 3-1. التخطيط الاستراتيجي

التعريف

يفترض بمقاربة/ منحى التخطيط الاستراتيجي تصحيح النواقص المذكورة أعلاه. ويمكن تعريف هذا الأسلوب في التخطيط وفقاً للمربع 2 أدناه:

### المربع 2. التخطيط الاستراتيجي

وهو أداة إدارية لمساعدة منظمة ما في تحسين أدائها عبر ضمان عمل أعضاء المنظمة على تحقيق الأهداف ذاتها ومن خلال تعديل اتجاه المنظمة بشكل متواصل وفقاً للبيئة المتغيرة بناءً على النتائج التي يتم الحصول عليها.

لا يشكل التخطيط الاستراتيجي مجرد عملية فنية جامدة تحدد أهدافاً مستقبلية يجب تحقيقها وخطوات يجب اعتمادها بل هو عملية تستلزم حساً عاماً بوجود هدف واتجاه قادرين على توجيه الجهات المنفذة على اتخاذ القرارات اليومية المتعلقة بالخطوات التي يجب تبنيها لتحقيق النتائج المرجوة.

### ملخص عن أوجه الاختلاف بين التخطيط التقليدي والتخطيط الاستراتيجي

يلخص الجدول 1 أدناه بعض الفروقات الرئيسية بين مقارنة/ منحنى التخطيط التقليدي ( الذي كان يمارس بشكل عام في قطاع التربية حتى أواخر التسعينيات ) ومقاربة/منحنى التخطيط الاستراتيجي الأكثر حداثة المعتمدة في عدد متزايد من الدول. في الواقع غالباً لا يتم إظهار الفروقات وقد احتفظت العديد من الخطط التي تدعى أنها استراتيجية بالعديد من خصائص مقارنة / منحنى التخطيط التقليدي التي كانت سائدة لفترة طويلة جداً. وبالفعل لا يقتصر اعتماد مقارنة التخطيط الاستراتيجي على خطوة تقنية فحسب بل يتطلب تغييراً جذرياً لبناء ثقافة إدارية جديدة مرتكزة على قيم صنع القرار التشاركي والمساءلة والانفتاح للتغيير. هذه العملية تستلزم وقتاً لبلوغ النتائج خاصة في الدول التي لتتوافر فيها بكل بساطة بعض الشروط الأساسية لنظام الخدمة العامة الفعالة.

### الجدول 1. مخطط الفروقات بين التخطيط التقليدي والتخطيط الاستراتيجي

التخطيط التقليدي	التخطيط الاستراتيجي
موجه نحو المدخلات	موجه نحو النتائج
تكنوقراطي	تشاركي
حيادي	أداة تعبئة
تخطيط أفقي	تخطيط تكراري
تطبيق جامد	تطبيق مرن
مرتكز على الروتين	موجه نحو التغيير
رصد المراعاة	رصد الأداء
التسديد على وثيقة الخطة	التشديد على تطبيق الخطة

#### 4-1. المراحل الرئيسية للتخطيط الاستراتيجي اليوم

يدور التخطيط الاستراتيجي في الصورة الحالية التي يتم تطبيقها في قطاع التربية وقطاعات تنموية أخرى حول الإجابة بشكل منتظم على 4 أسئلة رئيسية يوافق كل سؤال منها مجموعة من أنشطة التخطيط الخاصة كما هو مشروح في الجدول 2.

#### الجدول 2. أسئلة استراتيجية أساسية ومراحل أنشطة التخطيط المرافقة لها

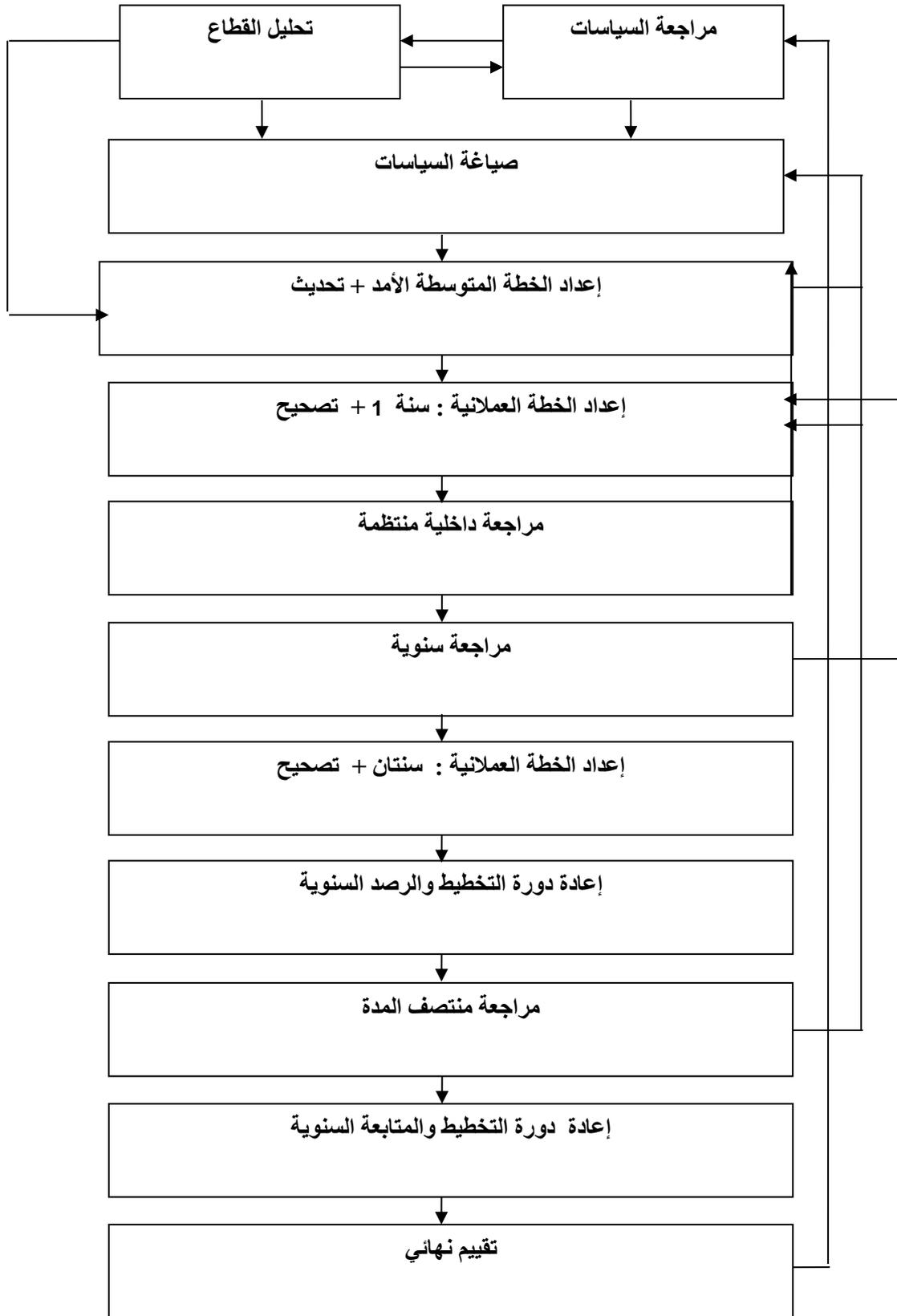
مراحل التخطيط وأنشطته	أسئلة
التشخيص: تحليل الوضع الحالي للقطاع وبيئته	أين نقف اليوم؟
صياغة السياسات: اختيار الأهداف والاستراتيجيات	أين نود أن نصبح في المستقبل؟ أي اتجاهات علينا أن نعتمد؟
أهداف التخطيط وتطبيق الخطة: توضيح الأهداف المحددة وطرق وأساليب تحقيقها.	كيف سنحقق ذلك (بأية سرعة وأية كلفة وعبر أية إجراءات محددة، إلخ؟
الرصد: قياس التقدم وتقييمه واعتماد الخطوات التصحيحية.	هل نتقدم بالاتجاه الصحيح؟ ما هي التعديلات المطلوبة

مع أن ثمة ترتيباً منطقياً ومتسلسلاً لطرح هذه الأسئلة، إلا أنه غالباً ما لا يتوافر تنظيم متسلسل واضح المعالم في معالجتها. فالإجابات عن مختلف الأسئلة تلك متداخلة وتؤثر في بعضها البعض وبالتالي فإن القرار المتعلق بـ "أين نود أن نصبح في المستقبل" قد ستلزم المراجعة بعد البدء بالنظر في "كيف سنحقق ذلك" وبعد مواجهة مصاعب رئيسية في بلوغ الأهداف المحددة أصلاً. بمعنى آخر، يجب النظر إلى التخطيط الاستراتيجي على أنه عملية تكرارية تتطلب التنقل باستمرار بين مختلف الأسئلة وأنشطة التخطيط المرافقة لها.

لا يتوقف التخطيط عند بدء تطبيق الخطة. ولا يتم إعداد خطة متوسطة (أو طويلة) الأمد مرة واحدة وبصورة نهائية بل يجب تحويلها سنوياً إلى خطة عملية تتطلب تحديثها بشكل منتظم ومستمر.

تلخص الصورة رقم 1 عملية التخطيط الاستراتيجي التي شرحت بإيجاز أعلاه. وهي تسلط الضوء على الدور المركزي لدورة التخطيط والتتبع السنوية التي تقع في صميم التخطيط الاستراتيجي. وهي تظهر أيضاً حلقات التغذية الراجعة المتعددة التي يجب إدماجها في العملية لجعلها مرنة وقادرة على الاستجابة بفعالية للشروط المتغيرة.

الشكل 1. عملية التخطيط



## الجزء 2. إعداد خطة قطاع التربية: الفاعلون والعمليات

### 2-1. كم من الخطط يجب إعدادها؟

كما ذكر في الجزء 1، قد تمتد خطط قطاع التربية على غرار الخطط التنموية على فترات زمنية مختلفة. ففي بعض الحالات قد تكون الخطط طويلة أو متوسطة أو قصيرة المد ولكن ما من مدة محددة لكل من هذه الفئات. وتتراوح الخطط الطويلة الأمد، أو الخطط الاستراتيجية، بين 10 و 15 عاماً وهي أقل تحديداً من غيرها وتعطي توجيهات تنموية واسعة. أما الخطط المتوسطة الأمد (التي تغطي عادة فترة خمس سنوات تقريباً) فهي أكثر تحديداً من حيث البرامج والاستراتيجيات. وتمتد الخطة القصيرة الأمد عادة، أو الخطط السنوية، على سنة واحدة وترتبط بدورات الميزانية كما يطلق عليها اسم الخطط العملائية. تتألف معظم الخطط التربوية من خطط متوسطة الأمد ذات أهداف وغايات وبرامج محددة وقد يكون لهذه الخطط منظور طويل الأمد، وترجم الخطة المتوسطة المد إلى خطط سنوية وميزانيات. وتتوقف هذه الوثيقة عند الخطط التربوية المتوسطة الأمد أكثر منه عند الخطط السنوية أو الطويلة الأمد.

تعد في بعض الدول خطة واحدة- الخطة الوطنية. أما في دول أخرى فتعد عدة خطط إقليمية أو للمقاطعات وخطة وطنية واحدة. وفي بعض الحالات توضع عدة خطط إقليمية منطقية واستراتيجيات وطنية لتسهيل تنفيذ الخطط الإقليمية المنطقية. وتحدد طريقة تصميم خطط قطاع التربية عملية إعداد الخطة.

إذا كانت خطط قطاع التربية تعد لكل أقاليم / مقاطعات دولة ما فكيف يمكن وضع الخطط الوطنية؟ قد يكون هنالك عدة خيارات لإعداد الخطة: (1). إعداد خطط وطنية أولاً ومن ثم تتبع خطط الإقليمية الخطة الوطنية - وهي مقارنة تنازلية من العلى إلى الأسفل لخطط قطاع التربية. (2). إعداد خطط المقاطعات أولاً وبعدها الخطط الوطنية - وهي مقارنة من الأسفل إلى الأعلى لإعداد الخطة. (3). إطلاق عملية الخطط بشكل متزامن على مستوى الأقاليم والمناطق وعلى المستوى الوطني.

من الجدير ذكره أن السياسات تصاغ على المستوى الوطني وتتبع كل مقاطعة إطار سياسات مشتركاً متفقاً عليه وموافقاً عليه على المستوى الوطني، وبالتالي تتبع أولويات الخطط سواء أكان ذلك على المستوى المركزي أو على مستوى المقاطعات من السياسات. يصبح إذاً من الصعب وضع خطط للمقاطعات تتماشى مع الخطط الوطنية دون إرشادات أو خطوط عامة توجيهية من قبل المستوى المركزي حتى لو كانت عملية التخطيط لا مركزية. وما من داع للتذكير بأن القدرات الوطنية وكفاءات التخطيط اللازمة لوضع العديد من خطط الأقاليم والمناطق والخطط الوطنية هي واسعة ومتنوعة.

### 2-2. من يعد خطة قطاع التربية؟

ينبغي تنفيذ عملية إعداد الخطة بالتشاور مع مختلف الفاعلين لوضع خطة واقعية والسماح بتنفيذها بنجاح. ومن الضروري إشراك وزارة التربية لقيادة العملية. وفي بعض الدول هنالك أكثر من وزارة تربية واحدة- وزارة التربية للتعليم الابتدائي، وزارة التربية للتعليم العالي، إلخ. وبما أن خطة قطاع التربية هي بموجب التعريف مقارنة قطاعية شاملة فينبغي أن تضطلع كل قطاعات التعليم الفرعية بدور مهم فيوضع الاستراتيجيات وإعداد الخطط. ولا ينبغي أن تقتصر المشاركة الحكومية على وزارة التربية فحسب بل عليها أن تشمل وزارات وأقساماً أخرى معنية بالتعليم. فمثلاً

قد تكون وزارات العمل وشؤون المرأة والطفل والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والقوى البشرية .. وغيرها شريكاً مهماً لمعالجة قضايا بعض مستويات التعليم. أما في الدول الكبيرة، لا سيما تلك التي تعتمد نظاماً فدرالياً، فيمكن استحداث هيكل التخطيط عند مستويات مختلفة من الإدارة على المستويين المركزي واللامركزي. وفي بعض الدول، وحتى إن لم تكن تعتمد هيكله فدرالية، تعد الحكومات الإقليمية/ التابعة للمقاطعات من الشركاء الهاميين في عملية إعداد الخطة. وفي بعض الأحيان، تعد الخطط على المستوى الإقليمي ويجري وضع الخطط الوطنية بالاستناد إلى الخطط الإقليمية. وحتى لو لم تكن الهيكلية فدرالية، فإن العملية التشاركية تتطلب التشاور على المستوى الإقليمي.

ولا بد من أن يشارك كل من ممثلي نقابات العمال وأعضاء المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص والمعلمين وأولياء الأمور والجمعيات الأهلية والشركاء التنمويين. في عملية إعداد الخطة.

هناك فئات مختلفة من المجموعات وفقاً لأهميتها وتأثيرها في صنع القرار ويجب استشارتها كلها لوضع خطة جامعة. ويمكن تقسيم المجموعات في عملية التشاور إلى أربع: تشمل المجموعة الأولى أشخاصاً رفيعي المستوى ولكن ذوي تأثير ضعيف، ويمكن أن تشمل هذه المجموعة على سبيل المثال ممثلي المجتمع المدني والنساء والأقليات والشباب، وتتألف المجموعة الثانية من أشخاص رفيع المستوى وذوي نفوذ على غرار مكتب رئيس الوزراء ووزارة التربية ولجان التخطيط الوطني وممثلين عن الأحزاب السياسية الرئيسية. وتضم المجموعة الثالثة أشخاصاً ذوي أهمية وتأثير ضعيفين مثل أصحاب المصالح والمنظمات الدينية والجامعات المؤسسات التربوية. أما المجموعة الرابعة فتشمل أشخاصاً ذوي أهمية ضعيفة ولكن ذوي نفوذ على غرار ممثلي الأحزاب السياسية الصغيرة والمنظمات الخاصة، ولكن تجدر الإشارة إلى اختلاف أهمية وتأثير كل مجموعة بين دولة وأخرى ( برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2009).

### 3.2. من يجب ان يتولى قيادة عملية إعداد الخطة ؟

في بعض الأحيان تتولى وحدات التخطيط التابعة لوزارة التربية مسؤولية القيادة . وفي حالات أخرى قد لا يكون منسق برنامج التعليم للجميع عاملاً ضمن وحدة التخطيط لوزارة التربية في تلك الحالة ، يتولى منسق برنامج التعليم للجميع القيادة ، وفي بعض الدول ، تتولى أقسام / وحدات التعليم في اللجان / المفوضيات القيادة. وفي أحيان أخرى تقود وزارة التربية هذه العملية وتعين لجنة خبراء لإدارة عملية إعداد الخطة.

في العديد من الحالات ، تتولى إعداد خطط قطاع التربية الفرق الوطنية التي تشكلها الحكومة والمؤلفة من ممثلين منتخبين ووزارات التربية وغيرها من الوزارات وخبراء ومنظمات غير حكومية وشركاء تنمويين دوليين ، ويجب ضمان التعاون الوثيق بين فريق إعداد الخطة ووزارة التربية وتعزيز مشاركة أوسع لضمان ملكية الخطة وتنفيذها وقد يؤدي ذلك إلى تشكيل فريق كبير تصعب إدارته . وقد يكون الفريق الكبير محبباً إلا أنه لن يساهم في التقدم بسرعة. وبالتالي يقوم النظام التربوي الجديد على تشكيل فريق كبير للاستشارة والتوجيه بالإضافة الى فريق صغير دائم لتسهيل عملية الإستشارة وصياغة الوثيقة.

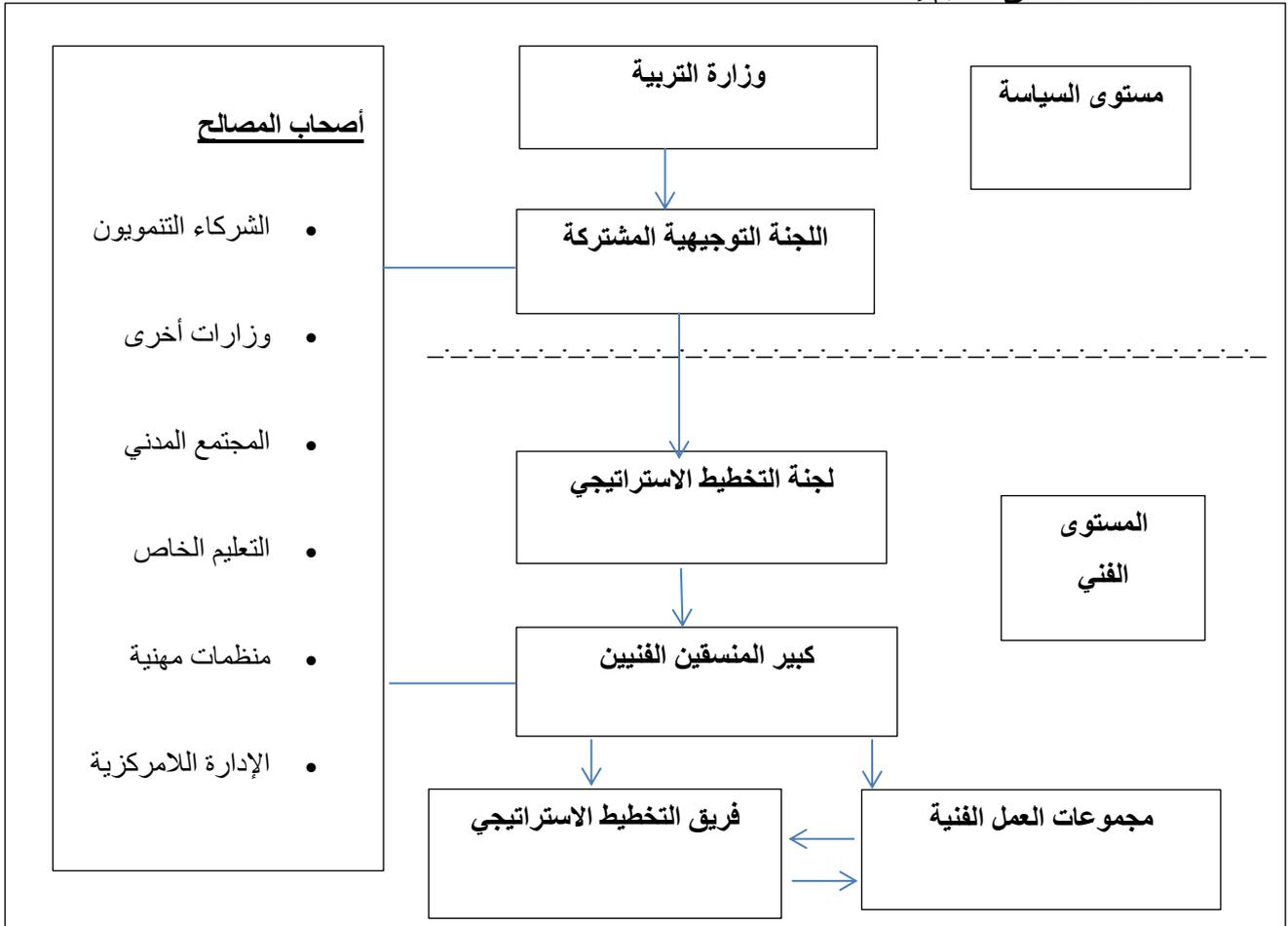
تعالج الخطة عدداً من القطاعات الفرعية والعديد من المواضيع / الأولويات . تكمن إحدى طرق معالجة هذه المسألة في إنشاء مجموعات عمل فنية ستساعد في إعداد التقارير التي تغذي الخطة. ويمكن أت تتألف مجموعات العمل هذه بناءً على المستويات ( التعليم الابتدائي والثانوي والعالي ) أو على المواضيع ( التمويل ، الإدارة ).

وفي المقابل ، يزيد وجود لجنة تخطيط واسعة وعدد من مجموعات العمل وعملية التشاور الموسعة من تعقيدات عملية التخطيط فتبرز الحاجة الى تحديد مجموعة صغيرة من الخبراء لتنسيق هذه النشاطات وإعداد وثيقة الخطة. ما من صيغة محددة يمكن اعتمادها في تحديد فريق الخبراء / الفريق الرئيسي لتخطيط القطاع التربوي. إلا ان على الفريق أن يتضمن أشخاصاً مؤهلين وذوي خبرة في مجال التخطيط التربوي والتحليل الإحصائي والتمويل وإعداد الميزانية. وعليهم أيضاً أن يكونوا ملمين ومطلعين على استخدام الحواسب الآلية والبرمجيات ذات الصلة.

يُفترض تكوين: (1) فريق ريادي صغير (فريق أساسي) تترأسه وزارة التربية لتسهيل عملية التخطيط التربوي ، (2) عدد من مجموعات العمل في مجالات محددة ، (3) لجنة موسعة تضم ممثلين عن مختلف الوزارات والمجتمع المدني والأحزاب السياسية والمعلمين إلخ . لتوجيه عملية التخطيط ويمكن أن يترأسها وزير التربية . وسيرتبط نوع اللجان وتشكيلها بما إذا كان يتم الاعتماد على وثيقة خطة وطنية واحدة أو على عدة وثائق خطط إقليمية تؤدي الى خطة وطنية واحدة. ويرتكز الاحتمال الأول بصورة خاصة على الاستشارات وتمثيل المستويات اللامركزية في عملية التخطيط الوطني فيما يتطلب الاحتمال الثاني إعداد خطة على المستوى المركزي واللامركزي. على أية حال ، يتطلب التخطيط التزام خبراء فنيين بإجراء تحاليل إحصائية على عدة مراحل من التخطيط ومحللين ماليين يقدرون المستلزمات المالية النهائية ومدراء يعدون خطط التنفيذ.

ما من قواعد محددة بوضوح لتسهيل العملية التشاركية. فيما يلي مثال على إجراء تنظيمي ضروري لإعداد خطة القطاع التربوي على المستوى الوطني.

## الشكل 2. مثال على تنظيم إعداد الخطة



المصدر: IIEP – اليونيسكو ، 2009

1. ما هي الوثائق الرئيسية في بلدكم التي يتم في إطارها تطوير التعليم في الحاضر والمستقبل عددوا الوثائق وحددوا بإيجاز أهدافها الخاصة وجدولها الزمني.

2. أي من الجهات الفاعلة ( الحكومية وغير الحكومية ) كانت معنية في إعداد خطة تطوير القطاع التربوي الحالية؟ هل تعتقدون أن عملية إعداد الخطة كانت تشاركية بطبيعتها ( أشرحوا وجهة نظركم في جملتين أو ثلاث)؟

## القسم 2. الاتجاهات المقارنة والتحديات الحالية لسياسات التعليم وتخطيطه.

من أبرز مهام المخططين التربويين مساعدة صانعي القرار في اختيار الأهداف والاستراتيجيات المناسبة وبالتالي على المخططين أن يفهموا التحديات الحالية التي تواجه تطوير التعليم وأن يكونوا قادرين على تقييم الإستجابات المحتملة للسياسات ومضامين تلك السياسات. يهدف القسم 2 بالتحديد إلى مساعدتكم في الاطلاع بشكل عام على المسائل الأساسية المتعلقة بتطوير التعليم اليوم والتحديات المتعلقة بها لكل من صانعي السياسات والمخططين.

الجزء الأول يمثل الاتجاهات العالمية الرئيسية التي تميز توسع التعليم مع الأخذ في الاعتبار المستويات المختلفة للتعليم وقطاعاته الفرعية.

الجزء الثاني يناقش بعض أبرز التحديات التي تواجهها السياسات والتخطيط التربوي.

### هدف القسم الثاني:

يهدف القسم 2 إلى توفير لمحة عامة عن المسائل المتعلقة بتطور التعليم والتحديات أمام السياسات والتخطيطات التربوية القطاعية في الدول النامية.

### محتوى القسم الثاني:

- الاتجاهات والمسائل العالمية الرئيسية المعنية بتطوير التعليم.
- التحديات الرئيسية أمام السياسات والتخطيطات التربوية القطاعية.

### نتائج التعليم المتوقعة:

عند إكمال القسم 2 يجب أن تتمكنوا من :

- فهم المسائل الرئيسية التي تواجه تطوير التعليم اليوم وتحديدها.
- مناقشة التحديات الرئيسية الناشئة في هذا السياق والتي تعترض السياسات والتخطيط التربوي.

## أسئلة للتأمل الفردي:

في نهاية هذا القسم، سيطلب منكم الإجابة على مجموعة من الأسئلة للتفكير والمناقشة. في الجلسة المتعلقة بالقسم 2، ستناقشون أجوبتكم مع زملائكم ومع منسق المجموعة.

## قراءات:

لهذا القسم يُنصح قراءة ما يلي:

- UNEXCO.2008.Education for All by 2015: Will we make it? EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO. [www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)

## الجزء 1. أنماط تطور التعليم ومسانئه

يبدأ هذا القسم بملخص تذكيري عن الأهداف الرئيسية لتطوير التعليم التي اعتمدت في المنتدى العالمي للتعليم في داكار عام 2000 من قبل المنظمات الحكومية وغير الحكومية ووكالات مساعدة التنمية المتعددة الأطراف والوطنية. ثم بعد ذلك تتم مقارنة الطموحات المتفق عليها في إطار عمل داكار ببعض الاتجاهات العالمية الرئيسية التي تميز توسيع عدد من قطاعات التعليم الفرعية في الوقت الحالي وتطويرها.

### 1.1 التعليم للجميع

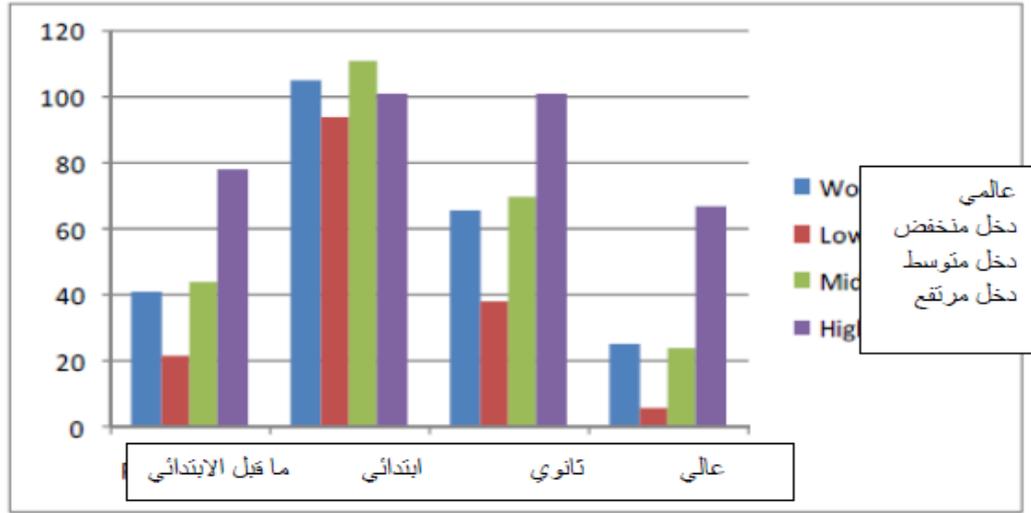
تجسد أهداف التعليم للجميع الستة المعتمدة في المنتدى العالمي للتربية الذي عقد في داكار عام 2000 الأهداف الرئيسية لتطوير التعليم التي تم التوافق عليها على المستوى الدولي. وهذه الأهداف هي:

- 1- توسيع وتحسين الرعاية والتربية الشاملتين في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثراً وأسدهم حرماناً.
- 2- العمل على تمكين جميع الأطفال من الالتحاق بتعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي بحلول عام 2015، وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على البنات وعلى الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة.
- 3- ضمان تلبية حاجات التعلم لجميع النشء والكبار من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم واكتساب المهارات الحياتية وبرامج المواطنة.
- 4- تحقيق تحسين بنسبة 50 % في مستويات محو أمية الكبار بحلول العام 2015، ولا سيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.
- 5- إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسين في مجال التعليم بحلول عام 2015، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في تعليم أساسي جيد.
- 6- تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج معترف بها ويمكن قياسها، لا سيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية.

### 2-1. مقارنة المشاركة في التعليم على الصعيد العالمي

تظهر البيانات المقارنة بين مختلف المناطق في العالم أن نسب الالتحاق الإجمالية في الدول ذات الدخل المنخفض أدنى بكثير من النسب المسجلة في الدول ذات الدخل المتوسط والمرتفع لكل مستويات التعليم النظامي باستثناء التعليم الابتدائي. ففي الفئة الأخيرة غالباً ما تتخطى نسب الالتحاق الإجمالية الـ 100% على اعتبار أن الأطفال ما دون وما فوق السن الطبيعية للالتحاق مشمولون أيضاً. وتبرز الفروقات في نسب الالتحاق بين الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المرتفع في التعليم العالي وما قبل الابتدائي (الطفولة المبكرة) بصورة خاصة. ويجسد الشكل 1 هذه البيانات في رسم بياني.

## الشكل 1. نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم النظامي، 2007



المصدر: مؤشرات التنمية العالمية 2009، البنك الدولي، 2009.

فيما يلي يعرض الجدول 1 معلومات حول قياس النتائج في قطاعات التعليم الفرعية المختارة. وتعتبر معدلات الإتمام من قياسات النتائج وهي مؤشر واحد يستخدم في التأثير على نوعية النظام وفعاليتيه. ويعرف "معدل إتمام التعليم" المستخدم كمؤشر للنوعية من قبل البنك الدولي على أنه نسبة عدد الأطفال المتخرجين من التعليم الابتدائي كل سنة إلى عدد السكان ممن هم في سن التخرج الثانوي. وتأتي نتيجة الدول ذات الدخل المنخفض متدنية في هذا القياس كما هي حال نسب القرائية لدى الكبار.

## الجدول 1. إتمام التعليم ومعدلات النتائج، 2007.

نسبة القرائية لدى الشباب ( % سن 15-24 )		نسبة القرائية لدى الكبار ( % 15 سنة وما فوق )		نسبة إتمام التعليم الابتدائي ( % الفئة العمرية المعنية )	الدول حسب مستوى الدخل
إناث	ذكور	إناث	ذكور		
78	87	86.6	91	85	عالمياً
55	72	69	79	65	دخل منخفض
80	90	91	94	93	دخل متوسط
99	99	100	100	97	دخل مرتفع

المصدر : مؤشرات التنمية العالمية 2009، البنك الدولي، 2009.

### 3-1. الاتجاهات وفقاً لقطاعات التعليم الفرعية

#### رعاية وتربية الطفولة المبكرة ( ECCE ): الأنماط والقضايا

لقد أظهرت الأبحاث الأخيرة أن السنوات الأولى من الحياة وبالأخص السنة الثالثة تقريباً حرجة من حيث تطور الدماغ كما أظهرت الأبحاث أيضاً أن نوعية الرعاية والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة قد تحسن إلى حد بعيد النمو الذهني والاجتماعي والعاطفي. وقد تبين أن هذه الفوائد تدوم خلال مرحلة الرشد. وبالإضافة إلى فوائد تنمية الشخصية، يكتسب الطفل أيضاً منافع ذهنية واقتصادية أثناء نموه لئلا يبلغ سن الرشد ويدخل التعليم العالي و/ أو سوق العمل. كما يحقق المجتمع فوائد اقتصادية واجتماعية من خلال عرض عمالة أفضل، وإنتاجية أكبر، وكلفة أدنى للبرامج التعليمية والصحية والاجتماعية والعلاجية بما في ذلك تكاليف مكافحة الجرائم والسلوكيات المعادية للمجتمع.

عام 2006 تلقى (36 ٪) من الأطفال في مرحلة ما قبل الابتدائي في الدول النامية نوعاً من الرعاية والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة. وكانت أدنى مستويات الالتحاق قد سجلت في أفريقيا جنوب الصحراء (14 ٪) وفي الدول العربية (18 ٪). بالمقابل، حصل حوالي (79 ٪) من الأطفال في الدول المتقدمة على الرعاية والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة. من العناصر الإيجابية المسجلة تسارع معدل الالتحاق في أفريقيا جنوب الصحراء.

#### التعليم الابتدائي و الإعدادي والثانوي

في معظم الدول، يسجل التعليم الابتدائي والثانوي أكبر حصة في ميزانيات التعليم. ويلعب هذا القطاع ثلاثة أدوار فائقة الأهمية: إعداد الشباب لسن الرشد وحياة العمل وتلقي المزيد من التعليم. ومن هنا تتولى المدارس مسؤولية نقل القيم إلى الحياة الراشدة والمهارات الحياتية والاستعداد الذهني للالتزام بمستويات أعلى من التعلم.

تظهر البيانات المتعلقة بإجمالي وصافي نسب الالتحاق أنه على الرغم من التحسن الكبير الذي شهدته السنوات الأخيرة تبقى نسبة كبيرة من الأطفال في سن التعليم الابتدائي خارج المدرسة خاصة في أفريقيا جنوب الصحراء العربية.

والصورة أكثر قتامة بالنسبة إلى التعليم الثانوي، (25 ٪) فقط من الأطفال في سن التعليم الثانوي استطاعوا

الالتحاق بهذا المستوى من التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء عام 2006. ويبقى أمام منطقة جنوب غربي آسيا التي سجلت نسب الالتحاق صافية قدرها (45 ٪) طريق طويل للتقدم. في الدول النامية عموماً، طفل من كل طفلين تقريباً في سن التعليم الثانوي ملتحق بالمدرسة.

وتعنى معدلات المشاركة المتدنية المسجلة عام 2006 أن أكثر من (95 ٪) من مجموع الأطفال خارج المدرسة في المستوى الابتدائي كانوا في الدول النامية، الأمر الذي لا يشير إلى أي تحسين منذ العام 1999، إن أكثر من (45 ٪) من هؤلاء الأطفال هم من أفريقيا جنوب الصحراء.

ويضاف عادة إلى النوعية المتدنية في التعليم الابتدائي والثانوي في الدول النامية معدلات الالتحاق المنخفضة ومعدلات التسرب المرتفعة. وهي غالباً لا تتوزع بشكل متساو بين مجموعات الذكور والإناث والمجموعات الاجتماعية الاقتصادية والريفية أو الحضرية واللغوية.

### التعليم التقني والمهني

يهدف القطاع الفرعي للتعليم التقني والمهني إلى إعداد الطلبة لسوق العمل وثمة نقص في بيانات التعليم التقني والمهني المفصلة المتعلقة بالالتحاق والنوعية والأداء والتمويل في معظم الدول. وكما أشرنا سابقاً، يتركز جزء كبير من التدريب المهني في معظم الدول النامية على الاقتصاد غير الرسمي في المزارع والمؤسسات الصغيرة وهو غالباً ما لا يتوافق مع أي تدريب نظري أو اعتراف بهيكلية المؤهلات.

### التعليم ما بعد الثانوي

سجلت نسب القيد الإجمالية في التعليم ما بعد الثانوي في الدول المتقدمة 67% عام 2006. وهذا ما يتناقض مع الوضع في الدول النامية حيث تحتل منطقة جنوب غربي آسيا والدول العربية أدنى المراتب بنسب 11 و 22% على التوالي. في حين أن منطقة أفريقيا جنوب الصحراء سجلت نسب التحاق متدنية جداً بنسبة 5% فقط.

في معظم الدول، تعادل الموارد الحكومية المخصصة للتعليم الابتدائي والثانوي 4 إلى 7 أضعاف تلك المخصصة للتعليم ما بعد الثانوي على الرغم من أن كلفة التعليم ما بعد الثانوي لكل طالب مرتفعة نسبياً وغالباً ما تكون 10 أضعاف كلفة التعليم الابتدائي والثانوي للفرد والسبب طبعاً يكمن في العدد الكبير جداً للطلبة الذين يتلقون الخدمات من قطاع المدارس.

### تعلم الكبار

ينقسم تعلم الكبار إلى عدة أشكال وهيكل للتعلم. فقد يتراوح بين التعلم النظامي والمؤسسي المكرس لتحسين المهارات أو المؤهلات واللغات وتعلم مهارات الحياة وبين التعلم غير النظامي أثناء العمل أو مواقف أخرى من الحياة. وتشمل برامج تعلم الكبار كلاً من الشبان الكبار الذين ربما تسربوا من قطاع التعليم النظامي والراشدين الآخرين.

تعلم الكبار هام لأنه قد يساعد في التعويض عن النواقص في القطاع النظامي وتكميله عبر تأمين فرصة ثانية للذين فاتتهم فرصة التعليم المدرسي. وقد يساهم أيضاً في تحقيق عدد من الأهداف الشخصية والاجتماعية على غرار: التطور الذاتي وتحسين المؤهلات وتعزيز تلقي فرص العمل والإنتاجية وقابلية الاستخدام والحد من الفقر والكفاءة الوظيفية في المجتمع والمشاركة الأكبر في الحياة المدنية وتمكين أوسع للمجموعات المهمشة وتعزيز الديمقراطية. ويستلزم العمل في مجتمع المعرفة تحدياً فعلياً لمهارات الحياة والعمل لدى الكبار الذين يشكلون نسبة كبيرة من السكان. وقد يساهم أيضاً في اللحمة الاجتماعية عبر إدماج المجموعات المحرومة في المجتمع الرئيسي.

ونظراً لطبيعة البيانات المتنوعة جداً، يبقى هنالك نقص في البيانات الشاملة والموثوقة حول المشاركة في تعلم الكبار وكلفة هذا التعليم وتمويله ونوعيته وكفاءته. ويمكن الملاحظة أن المشاركة في برامج تعلم الكبار تبقى محدودة حتى في الدول المتقدمة كما وأن الأدلة تظهر أن هذه الفرص تذهب أكثر إلى الأشخاص الذين يملكون أصلاً مؤهلات جديدة.

وعلى الرغم من ندرة البيانات في الدول النامية، فمن المعروف أن برامج تعلم الكبار غير موزعة بشكل عادل. وثمة مؤشرات متعلقة بالحاجة إلى تعلم الكبار متجلية في البيانات المتعلقة بنسب القرائية لدى الكبار حسب المناطق. ومن الواضح أن تحسين القرائية وحده يمثل تحدياً كبيراً في المناطق كما في أفريقيا جنوب الصحراء (نسب القرائية 59%) وجنوب وغرب آسيا (60%) والدول العربية (70%) وتعتبر نسب القرائية لدى النساء أكثر تدنياً.

كما تجدر الإشارة إلى أن برامج تعليم الكبار الحالية غالباً ما تعاني من بعض النواقص على غرار ما يلي:

- عادة ما تكون تغطية هذه البرامج أقل بكثير من الاحتياجات المستلزمة.
- عادة لا تتوزع المشاركة في مثل هذه البرامج بشكل عادل حسب النوع الاجتماعي وبين المناطق الريفية والحضرية وبين المجموعات الاجتماعية/ الاقتصادية ذات الدخل المرتفع والمتدني.
- غالباً ما تكون نوعية تلك البرامج متواضعة ونادراً ما يتم تقييمها.
- عادة لا يتقاضى المعلمون العاملون في هذه البرامج أجوراً مرتفعة ويفتقرون إلى الموارد اللازمة لاستخدامها.
- عادة لا تكون البرامج متكاملة بشكل جيد وفقاً لأهميتها الإجمالية في قطاع التربية.

## الجزء 2. التحديات أمام السياسة التربوية والتخطيط التربوي

من خلال اللحظة الموجزة لتطور التعليم في العالم مؤخراً المدرجة في الجزء 1 من هذا القسم، بات من الواضح أن عدداً كبيراً من الدول لا يزال بعيداً كل البعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع. وبالتالي، يجدر بالحكومات الساعية إلى إحراز تقدم كمي ونوعي في أنظمة التعليم الخاصة بها أن تتخذ خيارات حذرة في ما يتعلق بالسياسات. ويقدم الجزء 2 من القسم 2 لمحة عامة عن بعض التحديات التي ينبغي النظر إليها عند تخطيط واتخاذ قرارات بخصوص تطوير قطاع التربية في المستقبل.

### 1-2. تطوير قطاعات فرعية محددة للتعليم

#### الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي

كما ذكر آنفاً، يسجل كل من الالتحاق بالتعليم والمستوى التعليمي في الدول النامية مستويات غير مرضية مقارنة بالدول ذات الدخل المرتفع. ومن الأسباب التي دعت إلى وضع أهداف التعليم للجميع المساعدة على سد الفجوة الهائلة أحياناً وخلق فرص متساوية للدول النامية الأكثر احتياجاً أحياناً أخرى. غير أن تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع لمنتصف الأمد سجل نتائج متفاوتة لهذه الأهداف (اليونسكو، 2007).

لا يعتمد التقدم في نسب الالتحاق بالتعليم الابتدائي وإتمام المرحلة على توافر الموارد فحسب، إن حجم الاستثمارات اللازمة للتعليم الابتدائي في الدول النامية كبير، ويزيد من حجم المشكلة الأنماط الديموغرافية للدول النامية التي تشير إلى أن فوج السكان في سن المدرسة سيتوسع لا محال في العديد من هذه الدول على الأقل خلال عقد آخر من الزمن. ليس هنالك من حل بسيط لهذه الأمور، ما زال كل من الرعاية والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة يشكل محوراً أساسياً لتحسين الالتحاق بالتعليم الابتدائي وتحسين تعلم الطلبة في كل المستويات. تعاني الرعاية والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة من عدم توافر الاستثمار الملائم في معظم الدول كما أن تغطية ونوعية برامج الرعاية والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة فقيرة جداً في العديد من الدول النامية. ويعاني نظام الرعاية والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة بصورة خاصة من ضالة الاستثمار العام وعدم اتساق السياسات وأداء البرامج. ويجمع هذا القطاع واضعي سياسات وزارات التعليم والصحة والرعاية الاجتماعية والعمل ومن المهم تنسيق الجهود لتحقيق التناغم والتكامل فيما بين مجالات السياسات تلك.

#### التعليم الثانوي العام

إلى جانب التحدي القائم على تأمين التحاق أكبر بالتعليم الثانوي، يتوجب على صانعي السياسات والمخططين أن يؤمنوا كذلك استجابات ملائمة للنوعية المتدنية التي تميز بشكل عام التعليم في هذه المرحلة. وفيما تتوافر بعض المؤسسات الجيدة ( غالباً ما تكون في القطاع الخاص وفي خدمة مجموعات أكثر ثراءً في المجتمع) إلا أن معظم مؤسسات القطاع العام تعاني من نقص في الأبنية الملائمة والمواد التدريسية والمناهج وأساليب التعليم الملائمة. ثمة تحدٍ أساسي آخر يجب معالجته يتعلّق بمعلمي المرحلة الثانوية الذين غالباً ما يتصفون بأنهم ذوي مستويات تأهيل غير كافية، وكذلك غياب التحفيز إلى حد كبير جداً نظراً للأجور المتدنية واحتمالات التقدم المهني الضئيلة.

#### تعليم الكبار

إن تحدي تأمين تعليم الكبار مقلق بدوره أيضاً إذ أنه يتنافس مع التعليم الابتدائي وقطاعات التعليم النظامي الأخرى على التمويل التربوي المحدود. فهو لا يحتل الأولوية نسبياً لدى حكومات كل الدول تقريباً ومعظم موارد تعليم الكبار تأتي من القطاع الخاص والتطوعي. وتتعدد أسباب تدني هذه الأولوية بالنسبة إلى الحكومات:

- حاجات التعلم لدى الأطفال التي تعتبر كأولوية عالية هي بحد ذاتها لا تؤخذ بعين الاعتبار في الميزانيات المتواضعة.

- لا يتمتع قطاع تعليم الكبار بصوت ذي ثقل سياسي كونه ليس مهماً بالنسبة للطبقة التي تدير الحكومات.
- لم يتم تنفيذ دور تعليم الكبار في تعزيز الإنتاجية والعمالة والتجديد على المستوى المحلي من خلال تحليلات جوهرياً.
- من المحتمل أن يُنظر للتمكين الناتج عن تعلم الكبار كتهديد للعديد من الحكومات.

## التعليم والتدريب المهني

يواجه قطاع التعليم التقني والمهني العديد من تحديات السياسات، وتنتج إحدى القضايا عن كون معظم التدريب المهني في الدول النامية يتم في الاقتصاد غير الرسمي. وتكمن التحديات هنا في دعم التعليم التطبيقي ببعض التعليم النظري بغية تحسين نوعيته وتحويله إلى جزء من التأهيل المعترف به. وهناك مسألة أخرى تتعلق بما إذا كان يجب تقسيم الطلبة أو توجيههم إلى فروع التعليم والتدريب المهنيين في مرحلة مبكرة على سبيل المثال في السنوات الأخيرة من المرحلة الأولى من التعليم الثانوي أو في المرحلة الثانية منه. وتظهر تجربة الدول المتقدمة أن التقسيم المبكر يحد من سبل تقدم الطلبة. وثمة اهتمام خاص بما إذا كان هذا الخيار يمنح مساراً للتقدم عبر التعليم العالي أو ما إذا كان المقصود منه إعداد الأفراد لعالم العمل فقط ويمثل طريقاً مسدوداً بالنسبة إلى متابعة التحصيل العلمي.

غالباً ما يعاني قطاع التعليم والتدريب المهني من التمويل المنخفض كون المدرسين غير مؤهلين بالقدر الكافي ومن قدم محتوى برامجهم وارتباطه الضعيف بتطورات القطاع الصناعي الذي من أجله يتم إعداد الطلبة وتدريبهم.

## التعليم العالي ما بعد الثانوي:

للتعليم ما بعد الثانوي أو التعليم العالي ثلاث حاجات عليه الاستجابة لها ، وهي :

- حاجات المواطنين لـ " البحث عن المعرفة "
- حاجات الاقتصاد للمهارات.
- حاجات المجتمع للأبحاث والابتكار.

تتأتى التحديات التي يطرحها القطاع أمام صانعي السياسات من درجة تلبية القطاع لهذه الحاجات. وفي معظم الدول النامية والمتقدمة يبرز شعور عام بأن قطاع التعليم العالي لا يلبي هذه الحاجات بدرجة مرضية. ونتيجة لذلك، ثمة اتجاه في العديد من الدول لتنويع مهام الجامعات. ويضيف العديد من الدول مهمة ثالثة إلى المهام التقليدية للجامعات - التعليم والأبحاث - ألا وهي خدمة المجتمع التي تتضمن أموراً على غرار ما يلي:

- فتح الجامعات لقبول مجموعة أكثر تنوعاً من المتعلمين.
- نشر أفضل للأبحاث الجامعية في المجتمع ككل.
- التعاون الأوثق مع القطاع الصناعي.
- مساهمة أكثر فعالية في عمليات الابتكار داخل البلاد خاصة في سياق إقليمي.
- تكيف برامجها ومهامها التعليمية التعليمية لملائمة حاجات فئات من المتعلمين أكثر تنوعاً.
- تحسين المساءلة فيما له علاقة باستخدام الموارد العامة.

بإيجاز: ما كان يُعرف بقطاع يهيمن عليه العرض والذي غالباً ما كان متوقعاً في " برجه العاجي " يستلزم تجاوباً أكبر مع جانب الطلب وتلبية حاجات المواطنين العاديين والاقتصاد والمجتمع وإدارة أكثر فعالية.

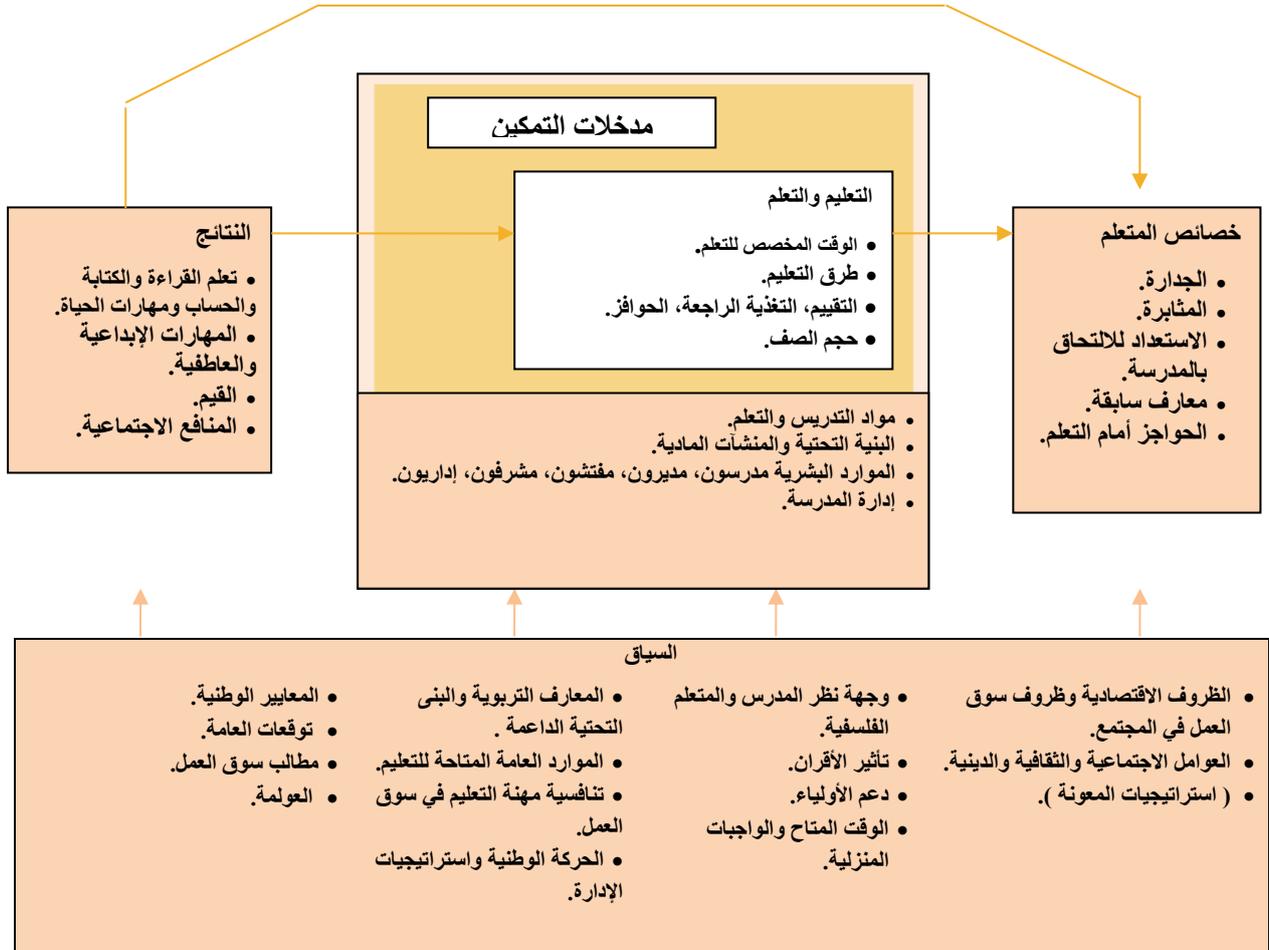
## 2-2. نوعية / جودة التعليم

" في العديد من الدول التي تكافح لضمان حق جميع الأطفال في التعليم، غالباً ما يطغى التركيز على الالتحاق به على الاهتمام بالنوعية. إلا أن النوعية تحدد مقدار تعلم الأطفال وجودة ذلك التعلم ومدى تحول التعليم إلى مجموعة من المنافع الشخصية الاجتماعية والتنمية " ( اليونسكو، 2004 ). تعترف معظم الحكومات بأن التعليم للجميع لن يتحقق بدون تحسين النوعية ومع ذلك نجد أن عدداً كبيراً من الأطفال في العديد من الدول يتركون المدرسة دون أن يكونوا قد اكتسبوا الحد الأدنى من المهارات المعرفية.

ويبقى أن تحديد النوعية يشكّل تحدياً مهماً. وترتكز المقاربة الأسهل على تحديد التطور المعرفي للمتعلمين

على أنه المؤشر الرئيسي الواضح لنوعية التعليم. ويشكّل تقييم قدرة المدارس على تعزيز القيم والسلوكيات تحدياً أكبر بكثير. في الشكل التالي عرض لإطار عمل في سياق نوعية التعليم.

### الشكل 2 . إطار عمل لفهم النوعية



المصدر: تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع 2005، اليونسكو 2004.

إن الاهتمام بنوعية التعليم ليس حكراً على الدول النامية، فحتى في النظم الأكثر تطوراً، تواجه الحكومات الحاجة إلى تحسين فهم ما يؤدي إلى التعليم الجيد وذلك في سياق الجهد لبناء إطار عمل لتقييم نوعية التعليم ومتابعته. في هذا الإطار وافقت الدول الأوروبية على الأبعاد التالية :

## الجدول 2 . ستة عشر مؤشراً حول نوعية التعليم المدرسي

المجال	المؤشر
التحصيل العلمي	1. الرياضيات.
	2. القراءة.
	3. العلوم .
	4. تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
	5. اللغات الأجنبية.
	6. تعلم كيفية التعلم.
	7. التربية المدنية.
النجاح والانتقال	8. التسرب.
	9. إتمام المرحلة الثانية من التعليم الثانوي.
	10. الالتحاق في التعليم العالي.
مراقبة التعليم المدرسي	11. تقييم وتوحيد قيادة التعليم المدرسي.
	12. مشاركة أولياء الأمور.
الموارد والهيكلية	13. تعليم وتدريب المعلمين.
	14. المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي.
	15. عدد الطلبة للحاسوب الواحد.
	16. مصروفات التعليم للطلاب الواحد.

المصدر: التقرير الأوروبي حول نوعية التعليم المدرسي، المفوضية الأوروبية، 2000.

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/omdoc/rapinen.pdf>

### 2-3. العدالة في التعليم والتماسك الاجتماعي

لقد تعاضم دور التعليم مع زيادة الاعتراف بفوائده الاجتماعية الأوسع، وأظهرت الأبحاث أن العدالة في التعليم عنصر مهم في عدالة الدخل. وبالتالي بوسع تكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم أن يؤدي دوراً في تقليص انعدام المساواة في الدخل ومحاربة الفقر. ثمة دليل حالياً يؤكد أنه كلما زاد انعدام المساواة تراجعت معدلات النمو الاقتصادي في حين أن معدلات النمو مرتبطة بشكل إيجابي بتزايد العدالة. ومن هنا بوسع التعليم أن يسهم أيضاً بطريقة غير مباشرة في ارتفاع معدلات النمو الاقتصادي عبر تأثيره في تقليص إنعدام المساواة في توزيع الدخل. وبوسع السياسات التربوية المساعدة في تقليص الهوة بين غياب المساواة في مجالات أخرى على غرار الفجوة بين المناطق الريفية والحضرية والفجوات اللغوية والثقافية. كما تشكل العدالة بين الجنسين هدفاً اجتماعياً مهماً وهو أحد أهداف التعليم للجميع الستة التي يمكن التأثير فيها من خلال التعليم. ومن خلال العمل بهذه الآليات، قد يسهم التعليم في تحقيق تماسك اجتماعي أكبر.

وفيما قد تبني السياسات التربوية على هذه الآثار الإيجابية للتعليم، من المهم التذكّر أن النظام التربوي لا يسهم تلقائياً في تحسين العدالة. بل يجب أن يصمّم هذا النظام بحيث يحقّق ذلك. ففي الواقع قد يسهم نظام تربوي في تعزيز إنعدام المساواة الحالي خلال المراحل المختلفة من توفير التعليم. ثمة أدلة كبيرة توحى بأن الأداء التربوي في التعليم الابتدائي والثانوي يتأثر بقوة بالوضع الاجتماعي / الاقتصادي لأولياء أمور الطلبة. ويلعب الأداء التربوي في المستوى الثانوي دوراً رئيسياً في ما إذا كان الطالب سيتقدّم ليصل إلى التعليم العالي. وتكون مستويات دخل الأشخاص الذين يتابعون الدراسة حتى التعليم العالي أعلى بكثير من مستويات دخل الذين لا يفعلون ذلك. ويرتبط التعليم والتدريب الإضافيان في مرحلة لاحقة من الحياة بدرجة كبيرة بتوفير مؤهلات جيدة. وبهذه الطريقة تتعزّز الفروق الاجتماعية / الاقتصادية الحالية أو حتى تتفاقم وفقاً لتنظيم النظام التربوي. وللخروج من هذه الدائرة المفرغة وتحويلها إلى دائرة مثمرة ويجب وضع تخطيط تربوي دقيق يولي الإهتمام المناسب بمسألة العدالة.

## 4-2. ربط التعليم بالعمل : هياكل المؤهلات والإرشاد المهني

ثمة إقرار كبير حالياً في كل من الدول النامية والمتقدمة بالحاجة إلى الالتزام بالتعلم طوال الحياة في الإطار النظامي وغير النظامي . ويعتبر مفهوم التعلم مدى الحياة أن الحاجات التربوية للمواطنين تمتد مدى الحياة بأسرها من الطفولة المبكرة حتى سن متقدمة من مرحلة الرشد ، أي من المهد إلى اللحد أو من الولادة حتى الوفاة. تختلف هذه الحاجات التربوية من اختلاف مراحل الحياة ، ومن هنا يجب أن يلبي التعليم الحاجات الناتجة عن مصادر متعددة أي المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية والتنموية الشخصية . وبالتالي يتضمن إطار العمل كل أشكال نشاطات التعلم التي تدرج في الإطار النظامي للمدارس والجامعات والإطار غير الرسمي للمنزل والعمل وأوضاع الحياة (حسن،1999).

ومن أمثلة التعلم في الاقتصاد غير الرسمي التدريب التقليدي في الدول النامية لا سيما في غرب أفريقيا . غير أن هيكليات المؤهلات في بلد ما تستند إلى المؤهلات المكتسبة في القطاع النظامي . ويشكل القبول بحصول التعلم في الاقتصاد غير الرسمي والإقرار به في نظام مؤهلات البلد تحدياً رئيسياً أمام السياسات.

ومن بين التحديات الأخرى التي تواجه السياسات التأكد من أن المؤهلات لن تؤدي إلى طريق مسدود بل يجب أن تؤمن حافزاً للتقدم الشخصي من المؤهلات ذات المستوى المتدني إلى المؤهلات العليا ، لمواصلة التعليم النظامي ولتحقيق ذلك يجب أن تكون المؤهلات في بلد ما مترابطة بمسار تقدمي، ثمة حاجة إلى حد أدنى من المتطلبات للدخول إلى نظام مؤهلات ، وطرق لتحقيق هذه المتطلبات الدنيا . ومن الواضح أن منظومة المؤهلات تكتسب معان فقط ضمن فروع قطاعات التعليم المختلفة : إنها ميزة النظام ككل .

تكمّن إحدى التحديات الرئيسية للتعليم التقني والمهني في المكانة المتدنية التي يحتلها في معظم الدول . فهو غالباً ما يُعتبر خيار ثانٍ وكخيار للطلبة الأكثر ضعفاً وغالباً ما يُربط بخلفيتهم الاجتماعية الاقتصادية المتدنية . وترتبط مكانة هذه البرامج المتدنية بالوضع السيء والأجور وشروط العمل السيئة للوظائف التي يتم إعداد الناس لها . وثمة صعوبة أخرى ، خاصة في الدول النامية وهي النوعية المتدنية لبرامج التعليم التقني والمهني.

على مستوى التعليم ما بعد الثانوي ، تعاني العديد من برامج التعليم التقني والمهني من سوء النوعية ومن ارتفاع نسبة المحتوى الأكاديمي وغالباً ما تتجلى هذه المسائل بوضوح أكبر في الدول النامية : فقطاع التعليم ما بعد الثانوي لا يرتبط بشكل جيد بحاجات المتعلمين والاقتصاد والمجتمع . غالباً ما تكون برامج التعليم والتعلم نظرية إلى حد بعيد في محتواها تهمل الصلة بالمجتمع المعاصر . وتشكل الأولوية المتدنية المعطاة لبرامج التعليم التقني والمهني إحدى أوجه هذه المشكلة، كما وأن مهمة البحث والتنمية غير مرتبطة بحاجات القطاع خاصة حاجات المشاريع الصغيرة والمتوسطة الحجم. ولا ينعكس قطاعا الزراعة والموارد اللذان لا يزالان يهيمنان على العديد من الدول النامية بشكل جيد في البرامج الأكاديمية والأبحاث . وفي بعض الدول ، مازالت الجامعات تنتج خريجين باحثين عن عمل في القطاع الحكومي أو في الدول المتقدمة مثال على ذلك تدريب الأطباء ، الأمر الذي يمثل هدراً لموارد الدول النامية.

## 5-2. الموارد المخصصة للتعليم

على كل بلد أن يقرّر قيمة الموارد التي ستخصّص للتعليم مقارنةً بالأولويات الوطنية الأخرى كالصحة والدفاع الوطني. وداخل القطاع التربوي بحد ذاته ، تبرز الحاجة إلى إتخاذ قرار بشأن المبالغ المخصصة لأي نوع من أنواع التعليم والتدريب . وثمة ميزة لمنظور التعلم مدى الحياة تقوم على تأمين المخصصات لكل القطاعات الفرعية . وتختلف أولويات الدول إلى حد كبير ويرتبط ذلك جزئياً بمستوى تقدّمها وبوضعها الديموغرافي والتربوي وبطبيعة سوق

العمل فيها. ومن الضروري توفير نظرة قطاعية لفهم الأولوية التي يمنحها بلد ما للتعليم. يقدّم الجدول 3 معلومات حول الإنفاق العام على التعليم في مختلف فئات الدول، وبشكل عام، تتفق الدول المتوسطة الدخل حصصاً أدنى من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم مقارنةً بالدول ذات الدخل المرتفع.

### الجدول 3. الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، 2006

الدول حسب مستوى الدخل	الإنفاق العام على التعليم (% من الناتج المحلي للإنتاج)
عالمياً	4.9
الدول ذات الدخل المنخفض	3.5
الدول المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	5.6
الدول المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	4.7
الدول ذات الدخل المرتفع	5.3

المصدر: مؤشرات التنمية العالمية 2009، البنك الدولي 2009.

تظهر البيانات المتماثلة بحسب التقسيم الجغرافي في الجدول 4 أن نسبة الناتج القومي الإجمالي المخصصة للتعليم في جنوب غربي آسيا (3.2%) والدول العربية (4.5%) وأفريقيا جنوب الصحراء (5.0%) هي أدنى من النسبة في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (5.7%). وعندما يتم النظر في المخصصات خارج الميزانيات الوطنية، فإن المناطق النامية تتفق حصة أكبر من ميزانيات الحكومة (تتراوح بين 14 و 26%) مقارنةً بأمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (13%). هنا لا بد من توقع ما يلي: على الدول النامية أن تتفق المزيد (من حيث الحصص في الميزانية) لتلبية احتياجات التعليم الأساسية لأنها تملك قاعدة ضعيفة من الاحتياط التربوي ولا بد من أن ترفع الإستثمار لتحقيق أهدافها الإنمائية. كما تسجل هذه الدول زيادة في الطلب جراء التزايد في عدد السكان، مع حصة أكبر من الأطفال والشباب، بنسبة تفوق تلك المسجلة في الدول المتقدمة.

### الجدول 4. مجموع الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي وكنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي حسب المناطق، 2005

أفريقيا جنوب الصحراء	الدول العربية	آسيا الوسطى	شريقي آسيا / الهادئ	جنوب غربي آسيا	أميركا اللاتينية / الكاريبي	أميركا الشمالية / أوروبا الغربية	أوروبا الوسطى / الشرقية	
مجموع الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة (%) من الناتج القومي الإجمالي								
5.0	4.5	3.2	4.7	3.6	5.0	5.7	4.9	المتوسط
11.0	7.6	5.4	10.0	7.5	10.8	8.6	6.5	الأقصى
1.8	1.6	2.5	1.0	2.4	1.3	4.3	3.4	الأدنى
5.1	5.3	1.3	7.2	3.6	5.6	1.5	1.0	النتيابين
عدد الدول التي تملك بيانات / عدد الدول في المنطقة								
45/30	20/9	9/6	33/14	9/6	41/23	26/20	20/17	
مجموع الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة (%) من مجموع الإنفاق الحكومي								
17.5	25.7	18.0	15.0	14.6	13.4	12.7	12.8	المتوسط
29.8	27.6	19.6	25.0	22.8	25.6	17.0	21.1	الأقصى
4.0	11.0	13.1	10.7	10.7	7.9	8.5	10.0	الأدنى
45.1	47.1	11.3	22.4	19.3	17.3	5.3	11.4	النتيابين
عدد الدول التي تملك بيانات / عدد الدول في المنطقة								
45/21	20/8	9/3	33/11	9/6	41/24	26/20	20/14	

المصدر: التعليم للجميع، تقرير الرصد العالمي 2008، اليونيسكو 2007.

بالإضافة إلى إجمالي الإنفاق على التعليم ، ينبغي على الدول أن تحدّد أيضاً المبالغ التي يجب تخصيصها لمختلف القطاعات الفرعية ضمن قطاع التربية . وهنا أيضاً تختلف الدول إلى حد كبير من حيث الأولويات المحددة لمكونات قطاع التربية مثل الرعاية والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم العالي والتعليم الكبار .

## 2-6. الحوكمة والإدارة

لقد غيرت العديد من التطورات السياقية المدروسة أعلاه من فهم أدوار الحكومات والقطاع الخاص في مجال التعليم، فمن جهة ، تشجع فوائد التعليم الإقتصادية والإجتماعية الكبرى على إعطاء الدولة دوراً كبيراً في تمويل التعليم ونظام التدريب . وعلى الرغم من الإعتراف الواسع بدور الدول في تأمين التعليم المدرسي إلا أن حججاً جديدة قد برزت لدفع الحكومات نحو دعم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بالإضافة إلى برامج محو الأمية وتدريب الكبار . كما أظهرت الأدلة التجريبية أن فوائد التعليم بالنسبة إلى الأفراد وأصحاب العمل عديدة وبالتالي تصبح الشراكة بين الدولة وأصحاب العمل والأفراد ضرورية لتمويل التعليم والتدريب .

بالعودة إلى النقطة لأخيرة ، تشكل الخصخصة المتزايدة للخدمات التربوية اتجاهاً عالمياً . ويعود ذلك إلى الإعتراف بأن التعليم هو من الأعمال المربحة التي تتمتع بسوقها الخاصة ومن هنا فإن الأفراد والشركات على استعداد للدفع مقابل خدمات ذات نوعية . وثمة زيادة في عرض التعليم من قبل القطاع الخاص على كل المستويات في معظم الدول .

غير أن توسّع القطاع الخاص المتزايد يُبرز مسائل العدالة إذ على الدولة أن تؤمّن الخدمات لأغلبية السكان . وأدت القيود المفروضة على ميزانيات الحكومات في كل الدول إلى الحد من زيادة الموارد الحكومية المخصصة للتعليم . وعلى الرغم من زيادة حصة الناتج المحلي الإجمالي في كل الدول تقريباً غير أن الإنفاق على الطالب في القطاع العام لا يزال أقل من الإنفاق على الطالب في القطاع الخاص .

بالإضافة إلى ذلك ، تواجه الحكومات ضغوطاً متزايدة لرفع فعالية استخدام أموال القطاع العام . ويأتي الرد على ذلك بجعل خدمات التعليم العامة لا مركزية وهو اتجاه لوحظ في العديد من الدول . كما ترتبط اللامركزية بأهداف تقوم على فرض مساءلة أفضل على الدول من حيث إنفاق الأموال العامة .

ثمة أيضاً اتجاه نحو قياس تحصيل الطلبة وغيرها من النتائج التربوية بالإضافة إلى تقييم تقديم الخدمة التربوية كوسيلة أمام القطاع العام لتقييم نوعية وفعالية ما يُنجز حالياً انطلاقاً من الإنفاق على التعليم .

1. أي قطاعات تعليم فرعية تحظى باهتمام أفضل مقارنةً بالماضي وفقاً لخطة قطاع التربية الحالية؟ عددوا هذه القطاعات الفرعية وشرحوا بضع جمل ( جمة أو اثنتان لكل قطاع فردي مذكور ) لماذا تحظى هذه القطاعات بهذا الاهتمام المتزايد.

2 . هل التحديات أمام السياسات المذكورة في البنود 2.2 إلى 2.6 شبيهة بتلك التي تعتبرونها الأهم في قطاع التربية في بلدكم ؟ اشرحوا وجهة نظركم في بضع جمل (5-6 جمل).

### القسم 3. الأطر التنموية وأشكال المعونة والتخطيط التربوي

في عالم تتزايد فيه العولمة ، لا يستجيب التخطيط التربوي للعوامل المحلية فحسب بل يأخذ أيضاً في الحسبان الإلتزامات على المستوى الدولي والأهداف المحددة بشكل جماعي من قبل مجموعة من الدول . بالإضافة إلى ذلك ، وفي الدول التي لا تزال تعتمد فيها التنمية على دعم الجهات المانحة ، يركز تصميم عملية التخطيط جزئياً على إجراءات المعونة الخارجية والأدوات والإجراءات التي يحددها مجتمع المانحين.

**الجزء 1** من هذا القسم يعرض للمراحل التاريخية والأطر المحددة التي نظمت التخطيط الإنمائي والتربوي خلال السنوات الخمسين الماضية.

**الجزء 2** يتطرق إلى أشكال المعونة المختلفة التي برزت وتأثيرها في السياسات وصنعها.

#### هدف القسم :



يتطرق القسم 3 إلى المضامين المترتبة على نماذج المعونة الدولية وأشكالها على التخطيط التربوي.

#### محتوى القسم الثالث:



- الأطر التنموية الرئيسة في التعليم منذ الستينات.
- أشكال المعونة ونتائجها على التخطيط التربوي.

#### نتائج التعليم المتوقعة :



- عند إكمال القسم 3 يتوقع أن يكون المتدرب قادراً على :
- تحديد تأثيرات الأطر التنموية وأشكال المعونة على التخطيط التربوي.
  - وصف الأطر التي شكّلت سياسات المساعدات المساعدات التنموية.
  - تحديد أشكال المعونة الرئيسة وتأثيراتها على تخطيط القطاع التربوي.
  - تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أشكال المعونة من حيث المساهمة في فعالية المعونة لا سيما في إطار قطاع التربية.

أسئلة للتأمل الفردي : 

- في نهاية هذه الوحدة ستجدون تعليمات للنشاط الجماعي . سوف يقدم هذا النشاط إلى منسق المجموعة.

قراءات : 

لهذه الوحدة يُنصح قراءة ما يلي :

- Paris declaration on aid effectiveness: ownership, harmonization, result and mutual accountability . 2005. High Level Forum on Aid effectiveness: Paris.  
[www.oecd.org/](http://www.oecd.org/) 2008 > Education for all by 2015: will we make it? EFA Global Monitoring Report, Paris: Unesco ( Executive Summary and Chapter4).

## الجزء 1. الأطر التنموية والتعليم

يجب أن يراعي التخطيط التربوي في الدول النامية حجم الموارد الدولية المتاحة لقطاع التربية وطبيعتها. وتعتمد هذه الموارد وغيرها على آراء مجتمع التنمية الدولي حول دور التعليم في عملية التنمية. وفي إطار مبسّط، يمكن تقسيم فترة ما بعد الحرب إلى ثلاث مراحل مختلفة تأثرت بآراء مختلفة جداً حول النمو الاقتصادي والتنمية وتأثيرهما في دور التعليم.

**المرحلة الأولى:** تعود المرحلة الأولى إلى الستينات عندما جرى اكتشاف التعليم كـ "محرك للنمو الاقتصادي". ولم يعد التعليم سلعة استهلاكية فحسب بل أيضاً استثماراً أساسياً للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. في هذا السياق نشأ التخطيط التربوي. وكانت كل من منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية واليونسكو رائدتان في مجال التخطيط التربوي في الستينات والسبعينات، وقد تعاونتا بشكل وثيق لتطوير المفاهيم والمنهجيات والإحصاءات للتخطيط التربوي. كما عززتا مفهوم تطوير التعليم كاستثمار في التنمية الاقتصادية والاجتماعية الوطنية. وقد شجعت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية التخطيط التربوي الموجه بشكل خاص نحو احتياجات تطوير قطاع التربية المرتبطة بإعادة الإعمار ما بعد الحرب والإدماج الاقتصادي للدول الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. أما اليونسكو فقد ركزت على احتياجات التخطيط التربوي في الدول النامية وكانت هذه الدول قد استقلت مؤخراً وهي تنظر إلى التعليم المدرسي على أنه طريق نحو التقدم الاجتماعي وتعزيز الهوية الثقافية والتنمية الاقتصادية.

**المرحلة الثانية:** كانت الفترة الممتدة بين أوائل الثمانينات وحتى منتصف التسعينات فترة سياسات التكيف الهيكلي في الدول النامية بسبب الأزمات الاقتصادية والاجتماعية. وقد اعتمدت سياسات التكيف الهيكلي التي تعتبر أفضل مقارنة لتحقيق النمو الاقتصادي على مفهوم ضيق للتنمية يركز على الإذخارات في القطاعات غير المنتجة وعلى معدلات النمو الاقتصادي. فمن المفترض أن تعالج آثار النمو الاقتصادي مسائل التنمية الاجتماعية وبالتالي تشمل هذه الأخيرة اقتطاعات جذرية من ميزانيات القطاع الاجتماعي وبرامج الاستثمارات الخاصة به بما في ذلك قطاع التربية وكان لبرامج التكيف الهيكلي آثار كارثية على أنظمة التعليم في العديد من الدول النامية. فأسهم فقدان القوة الشرائية وفقر معظم السكان المستضعفين في تراجع نسب الالتحاق في المدارس. لم يحقق النمو الاقتصادي "الأثار" المرجوة إذ لم يكن من الممكن التعويض عن الإقتطاعات الجذرية في الميزانية وبرامج الاستثمارات في قطاع التربية. وشملت التدابير المعروفة بـ "الترشيد" بحثاً منتظماً حول الإذخارات: إلغاء التحويلات المالية على غرار المنح الدراسية والخدمات الاجتماعية للطلبة في مستويات التعليم الابتدائي والثانوي والعالي كما جُمِدت في العديد من الدول رواتب المعلمين أو خضعت لتخفيض اسمي. وكانت لهذه الإنجازات المتحققة في العديد من هذه الدول منذ الستينات.

**المرحلة الثالثة:** اكتسب إطار التطوير الثالث، المعروف بـ "استراتيجية الحد من الفقر"، زخماً في منتصف التسعينات وهو يستند إلى مفهوم تطوير أوسع جعل من الحد من الفقر والتنمية البشرية أساساً لعملية التنمية. وقد سلط هذا الإطار الضوء على التعليم كعنصر أساسي للتنمية البشرية بالإضافة إلى دوره كموفر للرأسمال البشري من أجل النمو الاقتصادي.

أدت نتائج سياسات التكيف الهيكلي الكارثية إلى تغييرات واسعة النطاق في أوائل التسعينات. وقد لعب تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي حول التنمية البشرية دوراً أساسياً في إطلاق تغيير معياري نحو مقارنة الاحتياجات البشرية الأساسية (مؤشر التنمية البشرية) مما سلط الضوء على النمو المستدام والحد من الفقر. وقد كسب هذا الإطار التنموي زخماً في أواخر التسعينات عندما حوّل البنك الدولي مسألة محاربة الفقر إلى رسالة مشتركة. وتعكس الأهداف الإنمائية للألفية (2000) والمنتدى العالمي للتعليم للجميع (2000) مقارنة الاحتياجات الأساسية هذه و الإهتمام بالحد من الفقر وتحقيق العدالة.

يتطرّق القسم 3 إلى الأطر التنموية التي تصوغ التخطيط التربوي اليوم. وهي تتضمن بصورة خاصة إطارين مهمين متعددي القطاعات: استراتيجيات الحد من الفقر والأهداف الإنمائية للألفية

التي أدرجت في صميم أجندة التنمية العالمية. كما تتضمن الأطر الخاصة بالتعليم التي طوّرت بالعودة إلى تلك الأطر المتعدّدة الأبعاد على غرار مبادرة التعليم للجميع ومبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع.

## 1.1. استراتيجية الحد من الفقر

تعود استراتيجيات الحد من الفقر إلى مكتب العمل الدولي. وقد أطلقت استراتيجيات الاحتياجات البشرية الأساسية عام 1976. وكانت الفكرة الأولوية في تقديم المساعدة للتنمية أكانت ثنائية أو متعدّدة الطرف على حد سواء ، من بناء قطاعات وبنى تحتية واسعة النطاق إلى ضمان الظروف المواتية للفقراء لتلبية حاجاتهم الأساسية . هذه الحاجات تُحدّد كما يلي :

- ( 1 ) متطلبات الحد الأدنى لأية أسرة لتأمين استهلاكها الخاص بما في ذلك الطعام والملبس والمأوى .
- ( 2 ) الخدمات الأساسية المؤمّنة من قبل المجتمع ولأجله بما في ذلك مياه الشرب والصرف الصحي ومنشآت التعليم والصحة ( ستريتين وشركاؤه، 1981).

وتتطلب هذه المقاربة التزاماً قوياً من قبل الدولة لتأمين هذه الخدمات . إلا أن استراتيجية الاحتياجات البشرية الأساسية هذه فقدت زخمها في أواسط الثمانينات إذ وجد أنه من الصعب الإبقاء على التحسين المستدام في معايير العيش من دون توافر النمو الإقتصادي. وفي الوقت نفسه كسبت استراتيجيات التكيف الهيكلي دعماً باعتبارها أفضل مقاربة لتعزيز النمو الإقتصادي . في أواخر التسعينات تعرّضت استراتيجية سياسات التكيف الهيكلي للنقد وظهرت من جديد فكرة الحد من الفقر كهدف تنموي رئيسي<sup>(2)</sup> وقد شكّل التركيز على التنمية البشرية نقطة محورية في الفكر التنموي مع تركيز الاهتمام على نواحٍ أوسع للحياة تتخطى حصة الفرد من الدخل . وقد ولّد هذا العمل تقرير التنمية البشرية الذي ينشره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي سنوياً منذ عام 1990 . وفي هذا السياق تمّ التركيز بصورة متزايدة على الحد من الفقر كما عزّزت الأسرة الدولية مقاربة جديدة تشكلت من خلال الأوراق المتعلقة بالحد من الفقر.

(<sup>2</sup>) يرتكز مؤشر التنمية البشرية على ثلاثة أبعاد : الصحة (مؤشر العمر المتوقع) والقربية (مؤشر القرابية لدى الكبار ومؤشر إجمالي الالتحاق بالمدارس والثروة) (مؤشر الناتج المحلي الإجمالي).

## مبّرر ورقة استراتيجيات الحد من الفقر

نشأ المعيار الجديد من الإعراف بان التنافس في الأسواق ، وهو العنصر الرئيس في سياسات التكيف الهيكلي ، يشكّل أداة قوية لتحفيز النمو والفعالية إلا أنه فشل في كونه أداة فعّالة لتحسين العدالة . لقد برز دليل قوي على أن النمو الإقتصادي المتحقّق في ظل نظام سياسات التكيف الهيكلي القائم على نزع الضوابط قد فشل في تحسين الظروف الإقتصادية للفقراء . لقد كان التأثير التخفيفي ضعيفاً واستمر النمو الإقتصادي في توليد الاستياء السياسي وبالتالي افتراض إطار استراتيجية الحد من الفقر يُشكّل هدفاً هاماً للتنمية بحد ذاتها .  
لقد ارتكز إطار العمل على ثلاثة مبادئ:

- (1) الهدف الرئيس من تقديم المساعدة التنموية هو الحد من الفقر .
- (2) لا يقتصر الفقر على كونه نقصاً في القوة الشرائية ولكنه يتضمن أيضاً الحرمان من مستلزمات اقتصادية واجتماعية وسياسية .
- (3) لن يكون الحد من الفقر ممكناً في غياب مؤسسات فاعلة يستطيع الناس من خلالها المشاركة في العملية التنموية وامتلاكها .

وفيما كان الحد من الفقر هدفاً آخر في إطار سياسات التكيف الهيكلي ، فقد ارتكز على الذريعة القائلة بأنه من الممكن الحد من الفقر من خلال النمو الإقتصادي الذي يمكن تحفيزه إلى أفضل درجة ممكنة عبر الاعتماد على تنافسية الأسواق . بالمقابل ، يحاول إطار ورقة استراتيجيات الحد من الفقر أن يبرهن أن الاعتماد على آلية السوق فقط لا يُشكّل أداة فعّالة لتحقيق هدف الحد من الفقر . تبرز الحاجة إذاً إلى الأدوات غير السوقية لإعادة توزيع الدخل المنتج من قبل السوق لصالح الفقراء . ويصح ذلك بصورة خاصة فيما إذا عُرف الفقر كأحد القيود المفروضة على القدرة البشرية وليس فقط كدخل هو ادنى من مستوى معيّن ( سن ، 1999 ) . وهذا يعني أن ثمة حاجة إلى خدمات اجتماعية على غرار التعليم والصحة وشبكات الأمان الإجتماعي للتخلّص من هذه القيود على القدرة البشرية . وتبرز الحاجة إلى المقاربات غير السوقية التي تؤمنها الحكومة والمنظمات غير الحكومية بصورة خاصة وذلك لتأمين هذه الخدمات للفقراء مع الإشارة إلى أن القطاع الخاص بحد ذاته يستطيع أن يلعب دوراً مفيداً في هذا المجال . وقد أدرك النموذج الجديد بأن دور الفساد الحكومي في الحد من تقديم الخدمات إلى الناس يُبرّر تعزيز صوت الشعب وقوته ( التمكين ) وتحسين مبادرة المجتمعات المتلقية للمساعدة الملكية إل أقصى حد ممكن في (تصميم هذه المساعدة التنموية ) .

وتدافع استراتيجيات الحد من الفقر عن تخصيص المزيد من الموارد العامة للخدمات الاجتماعية المقدّمة للفقراء . إلا أنه كان من المهم جداً أيضاً عدم المخاطرة في إهمال القطاعات التي يستمد منها الفقراء دخلهم . مثلاً يعيش معظم الفقراء من قطاع الزراعة والاقتصاد غير الرسمي . ومن المهم بناء القدرة الإنتاجية لهذه القطاعات من خلال اعتماد الإجراءات الداعمة على غرار التعليم والتدريب المهني المحدد .

لتحقيق هذه الاستراتيجية كان على الدول إعداد ورقة شاملة لاستراتيجيات الحد من الفقر تحدد خططها الخاصة للحد منه . ويمكن لهذه الأوراق أن تشكل أساساً للمساعدة التوافقية من قبل كل من صندوق النقد الدولي والبنك الدولي بما في ذلك تقليص القرض بموجب مبادرة الدول الفقيرة المثقلة بالقرروض . وتتولى حكومة الدولة النامية إعداد هذه الورقة ، والهدف من ذلك ضمان المشاركة والملكية الكاملتين للعملية من قبل الدول النامية . ويجب أن تتضمن الوثيقة أربعة عناصر رئيسية هي التالية:

- (1) وصف للعملية التشاركية في البلد .
- (2) تشخيص الفقر .
- (3) مستهدفات ومؤشرات وأنظمة متابعة .
- (4) خطة عمل عامة ذات أولوية تمتد على فترة ثلاثة سنوات .

ويوضح هذا الوصف كيف أن إدخال أوراق استراتيجيات الحد من الفقر يشكّل تحوّلاً جذرياً في مفهوم التنمية عن مفهوم كان يشكّل أساساً لإطار سياسات التكيف الهيكلي. وقد جاء المفهوم التنموي لاستراتيجيات الحد من الفقر واسع النطاق وركّز بشكل أساسي على التنمية البشرية في حين كانت سياسات التكيف الهيكلي تركز على معدلات النمو الاقتصادي ولم تهتم كثيراً بالنواحي التنموية الأخرى.

## 1.2. الأهداف الإنمائية للألفية

### الأهداف الإنمائية للألفية وعلاقتها بورقة استراتيجيات الحد من الفقر

لقد انبثقت الأهداف الإنمائية للألفية عن الأهداف الإنمائية الدولية السبّاقة هذه وقد أطلقت رسمياً خلال قمة الألفية عام 2000. وتقسّم الأهداف الإنمائية للألفية الثمانية المفصّلة أدناه إلى مستهدفات وغايات مرتبطة بمهلة زمنية محدّدة:

#### الجدول 1. الأهداف الإنمائية للألفية

الهدف	الغايات
الهدف 1	القضاء على الفقر المدقع والجوع – تخفيض نسبة السكان الذين يقل دخلهم اليومي عم دولار واحد ونسبة السكان الذين يعانون من الفقر إلى النصف في الفترة ما بين 1990 و 2015
الهدف 2	تحقيق تعميم التعليم الابتدائي – وضمان تمكن الأطفال في كل من ماكن ، سواء الذكور أو الإناث ، من إتمام مرحلة التعليم الابتدائي ، بحلول عام 2015
الهدف 3	تعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة – إزالة التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي ويفضل أن يكون ذلك بحلول عام 2005، وبالنسبة لجميع مراحل التعليم في موعد لا يتجاوز عام 2015
الهدف 4	تخفيض وفيات الأطفال – تخفيض معدل الوفيات بمقدار الثلثين دون سن الخامسة بحلول عام 2015
الهدف 5	تحسين الصحة الإنجابية – تخفيض معدل وفيات الأطفال بمقدار ثلاثة أرباع بحلول عام 2015
الهدف 6	مكافحة فيروس نقص المناعة المكتسبة/الإيدز والملاريا وغيرهما من الأمراض – وقف انتشار فيروس نقص المناعة المكتسبة / الإيدز وغيره من الأمراض وبدء انحسارها
الهدف 7	ضمان الاستدامة البيئية – إدماج سياسات التنمية المستدامة في الممارسات والبرامج الوطنية ، تخفيض نسبة الأشخاص الذين لا يمكنهم الحصول باستمرار على مياه الشرب الصالحة إلى النصف بحلول عام 2015، تحقيق تحسّن كبير بحلول عام 2020 لمعيشة ما لا يقل عن 100 مليون من سكان الأحياء الفقيرة
الهدف 8	إقامة شراكة عالمية من أجل التنمية

والجدير بالذكر أن جميع هذه الأهداف ترتبط بنوعية الحياة . فالهدف الأول مرتبط مباشرة بالحد من الفقر ويبرز التعليم كأحد نواحي التنمية البشرية . وحتى الآن اعتمد العديد من المنظمات في المجتمع الدولي المعنى بالمساعدة التنموية هذه الأهداف. لقد أدخل البنك الدولي الأهداف الإنمائية للألفية في إعداد أوراق استراتيجيات الحد من الفقر المسماة : Millennium Development Goals - ( MDG+ ).

### 1.3. التعليم للجميع

انبثق برنامج التعليم للجميع عن مؤتمر جومتين حول التعليم للجميع الذي عُقد عام 1990 . وبعد عشر سنوات على انعقاد هذا المؤتمر ، كان الشعور السائد بقوة هو أنه لم يتم إحراز تقدم كاف نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع . وفي المنتدى العالمي للتعليم الذي انعقد في داكار عام 2000 تعهدت الحكومات والمنظمات غير الحكومية ووكالات المساعدة الإنمائية والوطنية بتأمين الموارد والجهود الضرورية لتحقيق نظام شامل ودامج لتعليم جيد للجميع . وقد اعتمد الجميع إطار العمل الذي يركّز على تحقيق ستة أهداف من أهداف التعليم للجميع بحلول العام 2015 ( مراجعة: القسم 2 ) .

#### التعليم للجميع وعلاقته باستراتيجية الحد من الفقر والأهداف الإنمائية للألفية

يرتكز برنامج التعليم للجميع على مفهوم تنموي أوسع يشكّل أساساً لإطار عمل استراتيجية الحد من الفقر. وتصرّح اليونسكو على سبيل المثال أنه من الضروري بذل الجهود من أجل " تعزيز سياسات التعليم للجميع في إطار عمل قطاعي مستدام متكامل مرتبط بوضوح باستراتيجيات الحد من الفقر والتنمية" ( اليونسكو، 2008 ، ص. 15). وهناك رابط آخر بإطار استراتيجية الحد من الفقر يكمن في الأهمية التي يكرسها التعليم للجميع للمشاركة في العملية التنموية على المستوى الشعبي . فالتعليم للجميع هو استراتيجية رئيسة للتمكين والمشاركة الديمقراطية. وتنادي الاستراتيجية 3 للتعليم للجميع ببذل الجهود لضمان مشاركة المجتمع المدني والتزامه في صياغة استراتيجيات التنمية التربوية وتطبيقها ومتابعتها.

ويرتبط التعليم للجميع بشكل مباشر بالأهداف الإنمائية للألفية . لقد حدّدت هذه الأهداف التعليم كعنصر أساسي في العملية التنموية ( الهدف 2 من الأهداف الإنمائية للألفية ) . ويعتبر التعليم للجميع أن التعليم حق من حقوق الإنسان ويتخطى الأهداف الإنمائية للألفية في تحديد أهداف أخرى للقطاع التربوي . ويحدد الهدف الثالث المساواة بين الجنسين في التعليم كأحد غاياته وهذا أيضاً من أهداف التعليم للجميع ( الهدف 5 من أهداف التعليم للجميع ) . إن التعليم للجميع أساسي لتحقيق العديد من الأهداف الإنمائية أساسية لتحقيق العديد من الأهداف الإنمائية للألفية مثلاً أهداف مراقبة الأمراض وتحقيق الاستدامة البيئية.

#### 1.4. مبادرة المسار السريع

أطلقت مبادرة المسار السريع عام 2002 كشراكة عالمية متطورة بين الدول النامية والفقيرة والوكالات المانحة لدعم هدف التعليم للجميع الأساسي القائم على تعميم إتّمام التعليم الابتدائي للذكور والإناث بحلول العام 2015 . وبدوره فإن اتفاق مونتييري ، الذي أطلقته 22 جهة مانحة وبنوك التنمية والوكالات الدولية الناشطة في مجال دعم التعليم في الدول المتدنية الدخل ، يربط بشكل لصريح بين دعم المانحين المتزايد للتعليم الابتدائي وأداء سياسات الدول المتلقية للدعم والمساءلة من حيث النتائج.

تشمل مبادرة المسار السريع الأهداف الخمسة الرئيسية التالية:

- 1 ( معونة أكثر فعالية للتعليم الابتدائي.
- 2 ( زيادة المعونة المستدامة للتعليم الابتدائي.
- 3 ( سياسات قطاعية سليمة في مجال التعليم.
- 4 ( تمويل محلي ملائم ومستدام للتعليم.
- 5 ( مساءلة متزايدة لنتائج القطاع.

وتتضمّن المبادئ الموجهة لمبادرة المسار السريع ما يلي :

- تشديد قوي على الملكية الوطنية إذ أن مبادرة المسار السريع عملية موجهة من قبل الدولة.
- استخدام النقاط المرجعية الدلالية ( Indicative benchmarking ) لتحسين نتائج التعليم الابتدائي.
- دعم طويل الأمد وثابت مرتبط بالتزام الدول.
- خفض كلفة المعاملات ( Transaction Costs ) التي تتكبدها الدول من خلال التنسيق الجيد مع المانحين بالارتكاز على المقاربة القطاعية (SWAP).

تشارك الدول في البرنامج بعد الموافقة عليه عبر مراجعة مبادرة المسار السريع . وتتطلب هذه الموافقة استراتيجية الحد من الفقر ووثيقة خطة قطاع التربية . بعبارة أخرى ، يُطلب من الدول المشاركة أن ثبت بأنها تملك خطة مطوّرة بشكل جيد للحد من الفقر ولتطوير قطاع التربية . وعلى خطة قطاع التربية أن تقدّم استراتيجية محدّدة الكلفة لتسريع تعميم إتمام التعليم الابتدائي على أن تتوافق مع أهداف القطاع من حيث النوعية والمشاركة والأولويات الأخرى.

تبدأ عملية المراجعة بتقديم خطة قطاعية من قبل الحكومة. تجري عملية التقييم والموافقة داخل البلد بقيادة ممثلي الوكالات المانحة المحلية . تلعب أمانة مبادرة المسار السريع المؤلفة من مسؤولين في البنك الدولي ووكالات أخرى دور التنسيق على المستوى الدولي نيابة عن الوكالات المانحة . وعندما يرى المانحون الداخليون أن المسائل الرئيسية قد عولجت بشكل ملائم يجري إقرار الخطة القطاعية.

يستند تنفيذ إقرار مبادرة المسار السريع في دولة ما إلى مبادئ المساءلة المتفق عليها والتقييم والتتبع السنوي وتعزيز القدرات الإحصائية والتحليلية ونظام إدارة المعلومات التربوية ( EMIS ).

## الجزء 2. أشكال المعونة الفنية والتخطيط التربوي

### 2.1. نحو أشكال معونة جديدة

#### الانتقادات التي طالت أشكال المعونة المطبقة حتى التسعينات

كان من الواضح أن الاقتصاديات القائمة على العرض طغت على أشكال المعونة المهيمنة قبل حقبة استراتيجية الحد من الفقر. هذه الأشكال كانت تتمتع بخاصتين: كانت المساعدة مشروطة – أي تمنح في حال لبت الدول المتلقية للمساعدة بعض الشروط، كما كانت معظم المساعدات مرتبطة بمشروع أو برنامج ما. وبالتالي كانت المساعدة القائمة على المشروع الصيغة الأكثر تداولاً لتقديم المعونة الرئيسية.

وقد حددت تقييمات المعونة بين الثمانينيات والتسعينيات مشاكل رئيسة عديدة متعلقة بالمقاربة القائمة على المشاريع:

- تكاليف معاملات باهظة Transaction cost: واجهت الدول المتلقية للمساعدة تكاليف باهظة لإدارة المعونة عندما اضطرت إلى التعامل مع عدد كبير من المشاريع. كما تكبد العديد من الجهات المانحة تكاليف معاملات باهظة أيضاً على صعيد متطلبات التبليغ والحسابات والجدول الزمني.
- غياب الفعالية في الإنفاق: سمحت المقاربة القائمة على المشاريع للدول المانحة بأن تفرض أولوياتها وتوكل متعاقدين خاصين من قبلها الأمر الذي أدى إلى تقليل الفعالية.
- عدم القدرة على التنبؤ: لم يكن بالإمكان التنبؤ بمستويات التمويل التي كانت تعتمد على مستويات المدفوعات ومستلزمات تطبيق المشاريع العديدة والمختلفة.
- أنظمة حوكمة غير فاعلة: بسبب تعدد المشاريع تم استخدام هياكل توظيف وأنظمة إدارة مشاريع غير حكومية بالتوازي مع الأنظمة الحكومية الأمر الذي أدى إلى إضعاف أنظمة الحوكمة في الدول المتلقية.
- أثر معاكس على أنظمة المساءلة: تطلبت المقاربة القائمة على المشاريع استخدام آليات لمساءلة الجهة المانحة/ الدولة، مما أثر بشكل سلبي في أنظمة المساءلة في الدول المتلقية. خلفت المقاربة القائمة على العرض مقاربة جديدة موجهة نحو الطلب ضمن أطر التنمية المقترحة منذ منتصف التسعينات. وحاولت أشكال المعونة الجديدة أن تحقق نوعين مهمين من التحولات، وهما:

(1) التحول من المشاريع نحو أشكال منح المعونة القائمة على البرامج.

(2) التحول من المشروطة السياسية نحو المقاربة القائمة على الشراكة في المعونة التنموية.

#### إعلان باريس بشأن فاعلية المعونة وأهدافها<sup>3</sup>

اعتمد وزراء الدول المتقدمة والنامية ورؤساء مؤسسات تنموية متعددة وثنائية الطرف إعلان باريس بشأن فاعلية المعونة في آذار/ 2005. ويقدم الإعلان خارطة طريق لإصلاح إدارة وتقديم المعونة في سياق الأهداف الإنمائية للألفية. وتشمل أهداف هذا الإعلان تحقيق أثر أكبر على الحد من الفقر وزيادة النمو وبناء القدرات وتسريع تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية.

<sup>3</sup> المصدر: إعلان باريس بشأن فاعلية المعونة، منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، 2005.

<http://www.oecd.org/dataoecd/11/41/34428351.pdf>

لقد حدد العمل المبكر للمنتدى الرفيع المستوى: بشأن تنسيق ومواءمة المعونة نقاط قصور رئيسية في انظمة الإدارة وتقديم المعونة للمساعدة التنموية الدولية. وقد استند منطق الإعلان إلى معالجة نقاط القصور هذه فاقترح عمليات إصلاح في المجالات الخمسة التالية:

- الملكية: اعتبر الإعلان ان من الضروري أن تتمتع الدول الشريكة بالملكية وتمارس قيادة فاعلة لسياساتها التنموية.
- المواءمة يجب أن تركز الجهات المانحة دعمها على استراتيجيات التنمية الوطنية والمؤسسات والإجراءات الخاصة بالدول الشريكة، لذلك يجب أن تلتزم الدول الشريكة بتقوية قدراتها في التخطيط التنموي وإدارة المالية العامة وأنظمة المشتريات الوطنية. وينتظر من الدول المانحة أن تدعم بناء القدرات وأن تتعاون مع الأجهزة التي تم تطوير قدراتها. كما وافقت الدول المانحة على إطلاق المعونة من كل قيد.
- التنسيق: وافقت الجهات المانحة على اعتماد نظام أكثر تنسيقاً وشفافية لتقديم المعونة يركز على اتفاقات مشتركة ويتفادى الازدواجية من خلال تقسيم العمل بين الجهات المانحة واعتماد مقاربة منسقة لتقييم البيئة.
- إدارة تحقيق النتائج: اتفقت كل من الدول الشريكة والمانحة على إدارة الموارد لتحسين اتخاذ القرارات من خلال الرابط الوثيق بين تخصيص الموارد والأولويات الوطنية ومن خلال استخدام المتابعة الفعالة وأنظمة التقييم.
- المساءلة المتبادلة: وافقت كل من الدول الشريكة والمانحة على تقوية عمليات المساءلة الوطنية بالاستناد إلى مقاربات قائمة على المشاركة وأنظمة مساءلة شفافة.

## 2.2. مقارنة دعم الميزانية

يشير دعم الميزانية المباشر إلى توجيه أموال الجهات المانحة إلى حكومة شريكة تستخدم انظمة التخصيص والمشتريات والمحاسبة الخاصة بها. وجرى تطوير هذه المقاربة لدعم استراتيجيات الحد من الفقر، لذا تستخدم عبارات مثل "دعم ميزانية الحد من الفقر" ودعم الميزانية العامة للشراكة". ويرتبط دعم الميزانية بشكل مباشر بخطط الحكومة المتعلقة بالحد من الفقر. ويحقق ذلك من خلال طريقتين رئيسيتين :

- (1) الانتقال من المعونة القائمة على المشاريع إلى معونة قائمة على البرامج.
- (2) الانتقال من المشروطة السياسية إلى مقارنة قائمة على الشراكة.

### أشكال دعم الميزانية

قد يتخذ دعم الميزانية شكلين: دعم الميزانية العامة ودعم الميزانية القطاعية. **دعم الميزانية العامة:** وهو يشمل الدعم المالي كمساهمة في الميزانية الإجمالية. وإذا كان هنالك من شرط ما فهو أن الدعم مرتبط بإجراءات السياسة المعنية بأولويات الميزانية الإجمالية. في هذه الفئة يمكن احتساب الأموال إسمياً في بعض القطاعات ولكن ما من قيود رسمية عن طريقة إنفاق الأموال فعلياً.

**دعم الميزانية القطاعية:** وهي تشمل المساعدات المالية المخصصة لقطاع أو عدة قطاعات محددة دون أي شرط. ويتم التبليغ عن المساعدة عبر المحاسبة الحكومية العادية وإجراءات مدفوعات الحكومة المتفقية للمساعدة. وهذا الأمر شبيه بتمويل المقاربات القطاعية كما هو مفصل أدناه.

## المربع 1. دعم الميزانية

يتضمن دعم الميزانية عادة ما يلي:

- اتفاقاً أساسياً بين الدول المتلقية والشريك المساعد (الشركاء) حول استراتيجية المساعدة الوطنية وأهدافها والمبادئ العامة للتعاون التنموي. غالباً ما تعكس مذكرة تفاهم هذا الاتفاق وتحدد الترتيبات لإجراء حوار منتظم حول السياسات العامة واستخدام دعم الميزانية.
- تأمين اتفاقات خاصة حلو مبلغ دعم الميزانية وشروط الدفع. يفرض عادة شرط عام على الحكومة أن تلتزم بنقاط التفاهم الواسعة المذكورة في مذكرة التفاهم بالإضافة إلى الشروط الخاصة بدفع اموال دعم الميزانية. وغالباً ما تتضمن هذه الشروط مجموعة من الإجراءات السياسية المتفق عليها والتي سنتولاها الحكومة. وترتبط بعض الجهات المانحة جزءاً من مدفوعاتها على الأقل بإنجاز مجموعة من الغايات المرتبطة بالأداء.
- إجراء متفق عليه لمتابعة الأداء ومراجعته. وهذا الرصد والمراجعة مدمجان في إعداد الأقساط اللاحقة. ومن بين أمور أخرى تراقب الجهات المانحة لدعم الميزانية الإنفاق العام للبلد المعني ككل.
- يترافق دعم الميزانية ببرامج تعزيز إدارة المال العام وتراقب الجهات المانحة لدعم الميزانية نوعية أنظمة إدارة الأموال العامة للبلد بشكل منتظم.
- يشكل دعم الميزانية جزءاً من جهود أوسع تبذلها الجهات المانحة لمواءمة دعمها مع الاستراتيجيات الوطنية للحد من الفقر ولتأمين تناعم المساعدات من وكالات مختلفة وللاستفادة أكثر من الإجراءات والأنظمة الوطنية في طريقة تقديم المساعدة.
- يترافق دعم الميزانية بالمساعدة الفنية وتطوير القدرات المصممة خصيصاً لتعزيز التخطيط وبرمجة الميزانية والإدارة المالية.

المصدر : IDD وشركاه. تقييم مشترك لدعم الميزانية العامة 1994-2004 (2007)

## 2.3. المقاربات القطاعية

### المقاربة القطاعية (SWAP) ومبرراتها

صممت المقاربة "القطاعية" (SWAP) كما يوحي الاسم لتأمين مساعدة تربية مرتكزة على تحديد أولويات القطاع. وهي تحاول إدارة الدعم وتقديمه وفقاً لاعتبارات سياسية تشمل القطاع بأسره. يعرف القطاع بأنه مجموعة متماسكة من الأنشطة التي يمكن تمييزها من حيث السياسات والاستراتيجيات والبرامج (دانيدا 1998). وقد تكون القطاعات اقتصادية (على غرار الزراعة والصناعة) أو اجتماعية (على غرار التعليم والصحة) و/أو قطاعات مواضيعية (على غرار البيئة) من خلال التركيز على قطاع معين تبعد المقاربة القطاعية عن المساعدة القائمة على المشاريع. وقد كان سبب هذا التحول معالجة المصاعب الناتجة عن المقاربة القائمة على المشاريع المفصلة أعلاه. ومع ان المقاربة القطاعية قد تطورت بشكل مستقل عن مقاربة دعم الميزانية القطاعية إلا أن الاثنيتين مترابطتان بوضوح. فالمقاربة القطاعية مرتبطة مباشرة بمقاربة الحد من الفقر بحيث تطور أولويات القطاع على أساس استراتيجية الحد من الفقر وهي تتقيد بإطار هذه الاستراتيجية وتمثل ما يلي:

- (1) خطوة نحو مقارنة تشاركية يتم فيها تمكين الحكومات المتلقية لتطوير أولوياتها الخاصة.
- (2) تحول عن المساعدة القائمة على المشاريع

## المقاربة القطاعية عملية تفاوضية

يجادل مؤيدو المقاربة القطاعية بان المساعدة التنموية في هذا الإطار هي عملية فريدة من نوعها في العلاقة بين المانح والشريك وما من قالب نموذجي للتقيد به أو لاقتراحه . ولكن كما في مقارنة دعم الميزانية القطاعية المفصلة سابقا، يمكن تحديد عدد من الخطوات في هذه العملية (تقرير SIDA، 2001):

**ما قبل المقاربة القطاعية:** حتى قبل أن يكون بالإمكان أخذ المقاربة بعين الاعتبار ، من المهم إجراء دراسة جدوى لإظهار تمتع البلاد ببيئة مؤاتية للعمل بالمقاربة القطاعية. وهذا يعني عادة أن هذه المقاربة تلقى دعماً سياسياً عالي المستوى.

### تخطيط المقاربة القطاعية وتطبيقها

- سياسة القطاع: أول الشروط المسبقة لتطبيق المقاربة القطاعية هو توافر سياسة متماسكة لتنمية القطاع بناءً على استراتيجيات الحد من الفقر. ويؤشر وجود هذه السياسة إلى توافر القدرة على تطوير سياسة للقطاع وتملك الحكومة لتلك السياسة خاصة وأن سياسة القطاع قد طورت بعد التشاور مع أصحاب المصلحة.
- استراتيجية القطاع: يجب دعم وثيقة سياسة القطاع بوثيقة استراتيجية تحدد كيفية تطبيق السياسة، ومن الناحية المثالية يجب أن تكون الاستراتيجية متوسطة الأمد تحدد فيها الأهداف الكمية والنوعية وآلية المراجعة.
- برنامج تطوير القطاع وإطار الإنفاق المتوسط الأجل: يجب أن يتضمن هذا البرنامج خطة جارية متعددة السنوات للموارد والنفقات موضوعة بالتشاور مع وزير المالية بالإضافة إلى ترتيبات المشتريات الحكومية الملائمة. أما الهدف الرئيس لإطار الإنفاق المتوسط الأجل فهو ربط التخطيط بتخصيص الموارد خلال مدى زمني أطول. وقد يسهل إطار الإنفاق المتوسط الأجل تطبيق الأولويات الطويلة الأجل على غرار تلك المتمثلة في الأهداف الإنمائية للألفية وفي استراتيجيات الحد من الفقر وفي المقاربات القطاعية التي يتطلب كل منا منظوراً متعدد السنوات ويترتب عليه تخصيص الميزانية الواجب وضعها على المديين المتوسط والطويل.
- خطة سنوية وتخطيط الميزانية: يجب ان يترافق برنامج تطوير القطاع المتعدد السنوات بخطة إجرائية سنوية للتطبيق.
- خطة سنوية وتنفيذ الميزانية: يجب أن تضع خطة التطبيق الفعلية ترتيبات مفصلة لإجراءات الإدارة النقدية والمحاسبة والتبليغ والمشتريات الحكومية.

**إدارة المقاربة القطاعية:** تمثل المقاربة القطاعية تحولاً في نموذج من مقارنة يديرها المانح إلى مقارنة يديرها المتلقي مما يعطي أهمية لقدرة البلد المتلقي وإدارته للعملية لضمان نجاح المقاربة القطاعية. يجب أن تكون القدرات ذات نطاق وطني ولكن يجب أن تمثل أيضاً مستوى قطاعياً لا مركزياً. ويجب أن يكون هنالك ملكية للمقاربة القطاعية في صميم الوزارات المعنية تشمل الجهات المعنية الوطنية. وتتطلب التفاصيل المحددة في الخطوة 2 بالضرورة درجة من اللامركزية. ومن هنا يجب منح الهياكل المحلية السلطة فتصبح هذه الأخيرة مشغلة بالمقاربة القطاعية.

**الحوار بين المانح والحكومة:** تتضمن عملية المقاربة القطاعية التي تقودها الحكومة الوطنية حواراً وعلاقة متوازيتين مع وكالات الإقراض. هذا الحوار مطلوب على مستوى جميع الخطوات المحددة اعلاه خاصة عند إعداد خطط تطوير القطاع. ويمر الحوار ذاته عبر عدد من الخطوات: إعداد رسالة نوايا ومدونة سلوك ومنندى استشاري وطني يشمل كل الوكالات الممولة والمنظمات غير الحكومية وخطوات لمواءمة إجراءات الجهة المانحة. كما تستلزم المقاربة القطاعية الناجحة تنسيق الجهات المانحة لخطواتها بشكل فعلي بناءً على وثيقة سياسة تطوير القطاع لتجنب العمل

على أهداف متقاطعة. وإنه لمن المهم بصورة خاصة حمل الوكالات المانحة على الموافقة على مقاربات الدول المانحة.

يؤكد هذا الوصف التفصيلي أن المقاربة القطاعية مرتبطة بشكل وثيق باستراتيجية الحد من الفقر كتقرير أولي يجب أن يركز على استراتيجية الحد من الفقر. هذه المقاربة القطاعية هي كذلك عملية مكثفة تتطلب قدرة عالية في التخطيط والتطبيق.

## 2.4. أشكال المعونة الجديدة: النتائج والتحديات أمام صنع السياسات والتخطيط

لقد راجعنا العديد من أشكال المعونة الجديدة – المقاربة القطاعية ودعم الميزانية ومبادرة المسار السريع وإعلان باريس- الناتجة عن اطر التنمية الجديدة التي تمت مناقشتها في القسم الاول. فكيف كان أداء هذه الأشكال الجديدة في تحسين فعالية المعونة؟

للإجابة عن هذا السؤال لا بد من الإشارة إلى أن إعلان باريس يؤمن إطاراً شاملاً قائماً على قواعد لتقديم المعونة وإدارتها فيما تندمج الأنماط الأربعة الأخرى المذكورة أعلاه في إطار إعلان باريس الأوسع. ونجح إعلان باريس في تأمين مبادئ توجيهية قائمة على قواعد واضحة لتحسين فعالية المعونة. وقد وضع كما يجب ملكية سياسات التنمية بين أيدي الدول الشريكة كما أمن مقاربات لتقليل كلفة المعاملات وزيادة الفعالية والمساءلة لتنماشى المساعدة التنموية مع السياسات الوطنية. وينم هذا عن نوايا حسنة ولكن وفقاً لدراستين حديثتين أظهرت التجربة حتى الآن وجود فجوة بين النوايا والنتائج.

ويبرز ذلك بشكل خاص على مستوى ملكية الشريك / الدولة لسياسات التنمية. ففيما كانت النية المصرح عنها تقوم على تعزيز ملكية الشريك/ الدولة وتقوية الشراكة التنموية، يبدو أن الآليات المعتمدة قد حدثت عن غير قصد من تحكم الدول النامية بسياساتها عوضاً عن تعزيزه. ومن المحتمل أن تكون عوامل عدة قد أسهمت في هذا الأمر:

### 1) تدخل الدولة المانحة في عملية صنع السياسات في الدولة الشريكة

تقوم الملكية المعترف بها إلى حد بعيد على وجود استراتيجية تنمية وطنية إجرائية وذات نوعية جيدة كما حددها البنك الدولي. وتشمل عمليات إعداد أوراق استراتيجيات الحد من الفقر الآن الوكالات المانحة في كل مراحل الإعداد على حد بعيد. ويجب أن يمنح البنك الدولي الموافقة النهائية على التقارير ، إذا كانت الدول المانحة مؤهلة لتقديم المساعدة. وكما يمكن استنتاج من وصف الطرق الأخرى، إن ذلك ينطبق أيضاً على عملية إعداد تقارير الأهلية للمقاربة القطاعية SWAP ودعم الميزانية القطاعية SBS ودعم الميزانية العامة GBS ومبادرة المسار السريع FTI، حيث تبقى الدول أو الوكالات المانحة الحكم الأخير في مجال منح الموافقات.

### 2) أشكال جديدة من المشروطة

تهدف نية إعلان باريس إلى الحد من المشروطة لتأمين أكبر للشريك /الدولة. وفي الممارسة، يتطلب ذلك الامتثال في تطبيق مؤشرات الاثني عشر. وقد تولد هذه المقاربة رزم مشروطة جديدة لدفع المعونة وفقاً لآليات جديدة على غرار دعم الميزانية المباشر والمقاربات القطعية. وتقرر لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، بتعاون وثيق مع البنك الدولي، بشأن كل معايير تقييم أنظمة الحوكمة في الدول المتلقية كجزء من نظام المعونة الجديد. وتشمل مؤشرات مراجعة التقيد بإعلان باريس التزام الدول النامية" بالممارسات الجيدة المقبولة على نحو واسع" أو تنفيذ برنامج إصلاح لتحقيق مثل هذه الممارسات. وتستند هذه "الممارسات الجيدة" بدورها إلى مؤشرات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية التي تشمل فتح أنظمة المشتريات الوطنية أمام " الشركات الأجنبية المؤهلة" بالإضافة إلى ذلك، يشير بيبسو (2008) إلى ان الإعلان يدعم شرطاً مثيراً للجدل ألا وهو تحرير نظام المشتريات العامة. وقد يقوض ذلك حق الدول النامية في استخدام أنظمة المشتريات الوطنية كأداة تنموية، كما يخالف مطالب الدول النامية في منظمة التجارة العالمية.

### 3) عدم تكافؤ السلطة بين الدول المانحة والدول الشريكة

لقد عززت الآليات المعتمدة بعد إعلان باريس صوت الجهات المانحة ودورها إذ أصبحت اليوم أكثر تناسقاً. على مستوى البلد، تؤدي هذه الحوكمة الدولية الجديدة إلى زيادة عدم التماثل بين الدول المتلقية للمساعدة والجهات المانحة والدائنة التي باتت تشكل مجموعة واحدة في ظل أنماط المعونة الجديدة. بالإضافة إلى ذلك، أنشأ إعلان باريس مستوى جديداً من الحوكمة الاقتصادية يعلوه البنك الدولي والمصارف الإنمائية الإقليمية التي تديرها لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وفي لجنة المساعدة الإنمائية والبنك الدولي، تتمتع الجهات المانحة والدائنة بسيطرة حصرية أو ذات أغلبية، مع صوت أو تصويت غائب أو سبع غائب للدول النامية. وبالتالي يهيمن عدم التماثل في سلطة التفاوض بين الدول المانحة والمتلقية على العلاقة بينها. غير أن هذا الوضع قد تفاقم بسبب ضعف التخطيط وقدرات الميزانية للدول النامية. وأظهرت دراسات حالة في سبع دول متدنية الدخل أن عدم توازن السلطة وضعف القدرات يواصلان الحد من قدرة حكومات الدول النامية على التفاوض مع الجهات المانحة والدائنة حول شروط تمويلها.

### 4) عدم التماثل في المسؤوليات المتعلقة بالمساءلة

يدعو إعلان باريس إلى المساءلة المتبادلة ولكنه لا يمتلك آليات لإخضاع الجهات المانحة للمساءلة من حيث نوعية المعونة المقدمة للدول النامية. عوضاً عن ذلك، يركز الإعلان على مسؤوليات الحكومات المتلقية ولا يحدد الخطوات التي ينبغي أن تتخذها الجهات المانحة لإنشاء فسحة تسمح للحكومات المتلقية بالإيفاء بمسؤولياتها.

تنتمي الدول الشريكة إلى الفريق العامل الذي يدعم المنتدى الرفيع المستوى بشأن فعالية المعونة. ويمكنها أن تبذل المزيد من الجهود لتعزيز المعونة غير المقيدة بشروط والمتماشية مع الأولويات الوطنية لا سيما في مجالات المشتريات والإدارة المالية. وفي مجال المعونة، تعاني الدول الشريكة من غياب التقاليد والخبرة لدى مجموعة التفاوض الخاصة بها والتي أنشأتها على مر السنوات في منتديات تفاوض دولية أخرى، على غرار مجموعة السبعة والسبعين (G77)<sup>4</sup> في الأمم المتحدة أو غيرها من المجموعات الإقليمية في منظمة التجارة العالمية. وتكمن الإجراءات الأطول ولكن الأكثر استدامة التي قد تتخذها الدول الشريكة في إعطاء الأولوية لتطوير قدرتها على وضع استراتيجيات السياسة وإجراءات التطبيق والمساءلة.

### 5) تحدي ربط الخطط بالميزانيات

تقوم آخر التطورات المرافقة لأشكال المعونة الجديدة على الربط بين خطط التنمية القطاعية وإطار الإنفاق المتوسط الأجل (MTEF)<sup>5</sup>. ويسمح هذا الإطار بتسهيل تماشي الميزانية (المخطط لها) مع خطط وغايات القطاع بعبارات بسيطة، يعني ذلك أنه عبر استخدام نموذج اقتصاد كلي ملائم، تتوقع وزارة المالية إيرادات الحكومة المستقبلية ويقوم بعضها بتحديد سقف الميزانية القطاعية لعدد من السنوات بالاستناد إلى أولويات الحكومة وإلى الأهداف والخطط القطاعية التي قدمتها الوزارات التنفيذية المختلفة بهذه الطريقة، وافترضاً أن إطار الإنفاق المتوسط الأجل قد اعتمد سياسياً، تمنح الوزارات التنفيذية فكرة أفضل عن الميزانيات السنوية التي يمكن أن تتوقعها، ما يسمح لها بالتخطيط بطريقة أكثر واقعية.

وعلى الرغم من ذلك، فعند إعداد خطة قطاع التربية، تطغى الرغبة في محاولة إنجاز الكثير من المهام ضمن الفترة المتوسطة الأجل ذاتها. ولا شك في أن هذا يؤدي إلى تشتيت الموارد ما يؤدي بدوره إلى سوء التنفيذ. هذا بالإضافة إلى تحد كبير آخر هو التأكد من منح وزارة/ وزارات التربية الوزن والاهتمام اللازمين عند تحديد وزارة المالية سقف الميزانية القطاعية

<sup>4</sup> مجموعة السبعة والسبعين هي من أكبر المنظمات الحكومية الدولية المؤلفة من الدول النامية في الأمم المتحدة.

<sup>5</sup> لمزيد من المعلومات المتعلقة بإطار الإنفاق المتوسط الأجل مراجعة الموقع التالي:

- Bissio, Roberto. 2008. Paris Declaration on aid effectiveness. Report prepared for UN Human Rights
- Council's High-Level Task Force on the Implementation of the Right to Development, Geneva, 7-15 January, 2008.
- Carter Rebecca and Lister S., 2007. "The Big Issues: Report by Commitment, budget Support: As good as the strategy it finances". Social Watch, 2007 (annual issue).
- European Commission. 2006. Efficiency and equity in European education and training systems.
- Communication to the Council of Europe and to the European Parliament [COMM (2006)481].
- European Commission. 2007. A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon Objectives in education and training Communication to the Council of Europe [COMM (2007)61].
- European Council. 2000. Presidency Conclusions. Lisbon.
- European Council. 2006. Presidency Conclusions. Brussels.
- European Commission. 2007. progress towards the Lisbon Objectives in education and training: indicators and benchmarks. Brussels: Commission staff working document.
- Garforth,C., Phillips, C., Bhatia-Panthaki, S. 2007. "The private sector, poverty reduction and international development", Journal of International Development, Special Issue: Vol. 1x. No. 6, August, pp.723-734.
- Hasan, A. 1999. "Lifelong learning: Implications for education policy", Chapter 5, in Lifelong Learning Policy and Research, (A. Tuijnman and T. Schuller eds.), Portland Press.
- IDD & Associates. 2007. Joint evaluation of general budget support 1994-2004. Briefing Paper: general questions and answers. Glasgow: DFID.
- IIEP.2009. Files on preparation of a strategic medium-term education sector plan, Files 1-4, IIEPUNESCO, unpublished manuscript.
- Ishikawa, S. 1994. "Structural adjustment: a reassessment of the World Bank approach", of Development Economics, vol. 35 (November), pp. 2-32. The World Bank
- ODI. 2007. Budget support and beyond: can the Paris Agenda on aid be delivered, Cape workshop report.
- OECD. 2005. Paris Declaration on aid effectiveness. Working party of aid effectiveness and donor practices. DCD/DAC/EFF(2005)1/FINAL.
  - OECD. 2005. Paris Declaration on aid effectiveness: baselines and suggested targets For the 12 indicators of progress. Retrieved 2 October 2008 from [www.oecd.org/dataoecd/45/46/35230756.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/45/46/35230756.pdf).
  - OECD. 2005. "Harmonisation, alignment results: progress report on aid effectiveness" in The DAC Journal, vol. 6, No. 4.
  - OECD. 2006. Trends in Cross-border Education
  - Rylander, L. Schmidt, M. 2000. SWAP management, experiences and emerging

practices, Stockholm: SIDA.

- Sen, A. 1999. Development as freedom. New York: Anchor Books.
- SIDA Report, 2001
- Streeten, P., Burki, S. J., ul Haq, M., Hicks, N., Stewart, F. 1981. First things first: meeting basic human needs in developing countries. Oxford: Oxford University Press.
- Tan, C. 2008. Paris Declaration undermines policy space through aid. [www.eurodad.org/whatsnew/articles](http://www.eurodad.org/whatsnew/articles).
- UK Department for International Development. 2002. General budget support evaluability study, phase 1, final synthesis report. London: Overseas Development Institute.
- UNESCO. 2004. Education for all fast track initiative (FTI): accelerating progress towards quality universal primary education, Framework. UNESCO: Paris.
- UNESCO. 2004. Education for all fast track initiative (FTI: Status report, prepared for the education for all fast track initiative annual meeting.
- UNDP.2009. Handbook on planning, monitoring and evaluating for development results. New York: UNDP.
- Vandermoortele, J. 2004. The MDGs and pro-poor policies: can external partners make a difference? New York: UNDP

نشاط جماعي 

---

1. إلى أي مدى وفي أي مجال كان لاستراتيجيات الحد من الفقر المعتمدة في بلدك تأثير على الأهداف والمستهدفات المحددة لخطة تنمية قطاع التربية الحالية؟ لخصوا الحجج الرئيسة بما لا يتجاوز صفتين (2).

2. هل جرت تغييرات جوهرية في أشكال المعونة الدولية المطبقة على قطاع التربية في بلدك في السنوات الأخيرة؟ صفوا التغييرات الرئيسة وعلقوا على نواحيها الإيجابية ولكن أيضاً على النواحي القابلة للنقد بما لا يتجاوز الصفتين (2).

---