

۲۰۲۱/۲۲

خلاصه‌ی گزارش پایش جهانی آموزش

کنشگران غیردولتی در بخش آموزش

چه کسانی انتخاب می‌کنند؟ چه کسانی از دست می‌دهند؟

unesco

Sustainable Development Goals

Global Education Monitoring Report

خلاصه‌ی گزارش پایش جهانی آموزش

۲۰۲۱/۲۲

کنشگران غیردولتی در بخش آموزش

چه کسانی انتخاب می‌کنند؟
چه کسانی از دست می‌دهند؟

در بیانیه و چارچوب عمل آموزش ۲۰۳۰ تصویب‌شده در شهر اینچئون کره‌ی جنوبی[1] (که در متن این گزارش به‌اختصار «دستورکار ۲۰۳۰»[2] اطلاق می‌شود)، گزارش پایش جهانی آموزش با نام «سازوکار پایش و گزارش‌دهی درخصوص هدف چهارم توسعه‌ی پایدار[3] و همچنین آموزش در سایر اهداف توسعه‌ی پایدار» تصریح شده است و فلسفه‌ی وجودی آن «گزارش درباره‌ی اجرای راهبردهای ملی و بین‌المللی برای کمک به تمامی شرکای مربوطه در راستای پاسخ‌گویی در زمینه‌ی تعهدهای آن‌ها در حکم بخشی از بازبینی و پیگیری کلی اهداف توسعه‌ی پایدار» است. این گزارش به‌دست تیمی مستقل به میزبانی یونسکو تهیه شده است.

موارد و مطالب به‌کاررفته در این مجلد به‌هیچ‌وجه حاوی دیدگاه‌های یونسکو در مورد جایگاه حقوقی کشورها، مناطق، شهرها یا مقامات مسئول آن‌ها و یا حد و مرزهای آنان نیست.

تیم تهیه‌ی گزارش پایش جهانی آموزش مسئول گزینش و ارائه‌ی مطالب مندرج در این مجلد و همچنین آرای مطروحه در آن است و این موارد الزاماً مربوط به یونسکو نیستند و تعهدی را برای سازمان مذکور ایجاد نمی کنند. مسئولیت کلی دیدگاه‌ها و نقطه‌نظرات طرح‌شده در این گزارش به عهده‌ی مدیر آن است.

1 . The Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action
2 . The 2030 Agenda
3 . Sustainable Development Goals (SDGs)

تیم گزارش پایش جهانی آموزش

مدیر: مانوس آنتونینیس (Manos Antoninis)

دنیا ایپریل، بیلال برکات، مارسلا ماریا باریوس ریورا، مدلن بری، کترین بلک، نیکول بلا، سلیا یوجینیا کلوو گوتیرز، دنیل کارو وسکز، انا کریستینا ددیو، دمیترا دفلیا، دمیتری دویدوف، فرنچسکا اندریتزی، کنستنزا گینسترا، چندنی جین، پریادارشانی جوشی، ماریا رافائلا کلدی، ژوزفین کینیه، کریگ لرد، کتی لازارو، کیت لینکینز، کمیلا لیما دومورآئِس، کسیانی لیترنگومیتیس، انیسه مکتر، کلودین موکیزوا، یوکی موراکامی، منوئلا پومبو پولنکو، جودیت راندریاناتاوینا، کیت ردمن، ماریا روجنوف، لورا استیپانوویچ، اولریک ینسه ون وورن، جولیانا زاپاتا، لما زکریا و ژیاهنگ ژو.

Daniel April, Bilal Barakat, Marcela Maria Barrios Rivera, Madeleine Barry, Katherine Black, Nicole Bella, Celia Eugenia Calvo Gutierez, Daniel Caro Vasquez, Anna Cristina D'Addio, Dimitra Dafalia, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Constanza Ginestra, Chandni Jain, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Craig Laird, Katie Lazaro, Kate Linkins, Camila Lima De Moraes, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Manuela Pombo Polanco, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Laura Stipanovic, Ulrich Janse van Vuuren, Juliana Zapata, Lema Zekrya and Jiaheng Zhou.

گزارش پایش جهانی آموزش سالانه به‌صورت مستقل چاپ می‌شود. تأمین مالی این گزارش به عهده‌ی گروهی از دولت‌ها، سازمان‌های چندجانبه و بنیادهای خصوصی و مورد حمایت و تسهیل یونسکو قرار دارد.

مجوز فعلی صرفاً مشمول متون است و برای استفاده از تصاویر، باید اجازه‌ی قبلی درخواست نمود.
یونسکو مؤسسه‌ی انتشاراتی دسترسی باز است و تمامی انتشاراتش به‌صورت برخط و رایگان از طریق مخزن مستند آن موجود است. هرگونه تجاری‌سازی انتشارات یونسکو به‌منظور بازگشت هزینه‌های انجام‌یافته‌ی چاپ یا کپی محتوا به‌شکل کاغذی یا دیجیتالی و توزیع آن خواهد بود.

متن اصلی این گزارش دارای مأخذ زیر است:
UNESCO. 2021. *Global Education Monitoring Report Summary* 2021/2022: *Non-state actors in education: Who chooses? Who loses? Paris, UNESCO.*

برای اطلاعات بیشتر، لطفاً با نشانی زیر تماس بگیرید یا به تارنمای زیر مراجعه نمایید:
Global Education Monitoring Report team, c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, Email: gemreport@unesco.org, Tel.: +33 1 45 68 07 41, www.unesco.org/gemreport, https://gemreportunesco.wordpress.com

تمامی موارد اشتباه یا محذوفِ این نسخه که پس از چاپ مشخص شده‌اند، در تارنمای زیر اصلاح خواهند شد:
www.unesco.org/gemreport

تمامی حقوق تألیف برای یونسکو ۲۰۲۱ محفوظ است.

ویراست اول
چاپ‌شده در ۲۰۲۱ به‌دست سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو) به نشانی
7, Place de Fontenoy, 75352, Paris 07 SP, France
حروف‌چینی: یونسکو
طراحی گرافیک: شرکت مشاوران طراحی گرافیک اوپتیما[1]
صفحه‌آرای نسخه فارسی: سعید کاوندی
عکس روی جلد: یاپ یوریس ونس / سوپرفورموزا[2]
شرح عکس: مسیرهای مختلف مدرسه در هلند
تصاویر: هاستانیک[3]
کاریکاتورها: خولیو کریون کوئیوا (کری) و میگوئل مورلیس مدریگل[4]
ایفوگرافیک: هاستانیک
ترجمه از متن انگلیسی: حمید مرعشی

ED-2021/WS/38
https://doi.org/10.54676/UUVM9902

مجموعه‌ی گزارش پایش جهانی آموزش:

2021/2022 Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?
2020 Inclusion and education: All means all
2019 Migration, displacement and education: Building bridges, not walls
2017/8 Accountability in education: Meeting our commitments
2016 Education for people and planet: Creating sustainable futures for all

این گزارش در فضای دسترسی باز تحت مجوز Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) در تارنمای http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo قرار گرفته است. شرایط به‌کارگیری مخزن دسترسی باز یونسکو در تارنمای http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en مندرج گشته است و در صورت استفاده ازمحتوای این گزارش، افراد موافقت خود را با آن شرایط اعلام می‌کنند.
مجوز مذکور منحصراً مرتبط با محتوای متن این مجلد است و برای استفاده از مطالبی که مشخصاً متعلق به یونسکو نیستند، باید اجازه‌ی قبلی از رایانامه یا نشانی زیر گرفته شود:
publication.copyright@unesco.org
و یا
UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.

مجموعه‌ی گزارش پایش جهانی آموزش برای همگان:

2015 Education for All 2000-2015: Achievements and challenges
2013/4 Teaching and learning: Achieving quality for all
2012 Youth and skills: Putting education to work
2011 The hidden crisis: Armed conflict and education
2010 Reaching the marginalized
2009 Overcoming inequality: Why governance matters
2008 Education for All by 2015: Will we make it?
2007 Strong foundations: Early childhood care and education
2006 Literacy for life
2005 Education for All: The quality imperative
2003/4 Gender and Education for All: The leap to equality
2002 Education for All: Is the world on track?

1 . Optima Graphic Design Consultants Ltd
2 . Jaap Joris Vens / Super Formosa
3 . Housatonic
4 . Julio Carrión Cueva [Karry] and Miguel Morales Madrigal

این خلاصه‌ی گزارش و تمامی مطالب مربوط به آن در تارنمای http://bit.ly/2021gemreport موجود هستند.



CREDIT: UNICEF/Olivie Asseli



پیام‌های کلیدی ۱

حمایت استوار از آموزش عمومی ۳
تنوع دلایل پیشران موافقت و مخالفت با مشارکت بخش غیردولتی..... ۳
باورهای غیرواقعی درخصوص کنشگران دولتی و غیردولتی در بخش آموزش..... ۵
حکمرانی و مقررات ۱۰
تأمین مالی ۱۱
اثرگذاری..... ۱۳
آموزش و مراقبت‌های دوران اوان کودکی ۱۴
آموزش عالی..... ۱۵
آموزش فنی، حرفه‌ای و بزرگسالان..... ۱۶

پایش آموزش در اهداف توسعه‌ی پایدار ۲۱

کووید-۱۹ ..... ۲۲
هدف ۴.۱. آموزش ابتدایی و متوسطه ۲۵
هدف ۴.۲. دوران اوان کودکی ۲۵
هدف ۴.۳. آموزش فنی، حرفه‌ای، عالی و بزرگسالان..... ۲۶
هدف ۴.۴. مهارت‌های کاری..... ۲۷
هدف ۴.۵. عدالت ۲۷
هدف ۴.۶. سوادآموزی و حساب‌آموزی..... ۲۸
هدف ۴.۷. توسعه‌ی پایدار و شهروندی جهانی ۲۹
هدف ۴ الف: مراکز آموزشی و محیط‌های یادگیری ۲۹
هدف ۴ ب: بورس تحصیلی..... ۲۹
هدف ۴ ج: معلم‌ها ۳۰
آموزش در سایر اهداف توسعه‌ی پایدار ۳۰
پایش تأمین مالی ۳۱

کنشگران غیردولتی در بخش آموزش

پیام‌های کلیدی

هیچ قسمتی در بخش آموزش وجود ندارد که کنشگران غیردولتی در آن مشارکت نداشته باشند.

به زبان ساده، آموزش بیش از ۳۵۰ میلیون کودک بدون کنشگران غیردولتی بر دوش دولت قرار خواهد گرفت. البته مشارکت بخش غیردولتی همچنین بر موارد زیر و مسائل متعدد دیگری هم تأثیرگذار است: کتب درسی این کودکان، غذایی که در مدرسه صرف می‌کنند، حمایت مضاعفی که از آن برخوردار می‌گردند و مهارت‌هایی که به کمک بخش غیردولتی فرا می‌گیرند.

اکثر افراد طرفدار آموزش دولتی هستند.

در ۳۴ کشور دارای درآمد متوسط و بالا، سه چهارم افراد طرفدار افزایش هزینه‌کرد عمومی در بخش آموزش هستند زیرا باور دارند هرچه بخش آموزش قوی‌تر عمل کند، کشور به برابری نزدیک‌تر می‌شود. تقریباً نُه نفر از هر ده نفر معتقدند که آموزش باید در دسترس همگان باشد.

با وجود این، این میزان طرفداری به تدریج در تعدادی از کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط کاهش یافته است.

در مواردی که مدارس دولتی دچار کمبود امکانات و افت کیفیت شده بودند، بسیاری از خانواده‌ها رأی و نظر خود را با ترک این‌گونه مدارس نشان دادند. در این راستا، سهم مؤسسات خصوصی در سطح جهانی در طی حدود ۱۰ سال به میزان هفت درصدی به ۱۷ درصد تا ۲۰۱۳ در آموزش ابتدایی و ۲۶ درصد تا ۲۰۱۴ در آموزش متوسطه افزایش پیدا کرد و از آن تاریخ تقریباً ثابت مانده است. در آسیای مرکزی و جنوبی، سهم ثبت‌نام در بخش خصوصی ۳۶ درصد در مقطع ابتدایی و ۴۸ درصد در مقطع متوسطه است.

آموزش عمومی رایگان نیست.

حدود ۳۰ درصد کل هزینه‌کرد آموزشی در سطح جهان و ۳۹ درصد در کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط پایین برعهده‌ی خانوارها است. به دلیل اینکه خانواده‌های ثروتمندتر هزینه می‌کنند تا فرزندانشان در رقابت میان دانش‌آموزها از دیگران جلو بیفتند. با وجود این، بخش عمده‌ای از هزینه‌ها در مقطع پیش‌دبستانی، ابتدایی و متوسطه صرف می‌شود که دولت‌ها متعهد به ارائه‌ی رایگان این آموزش‌ها هستند. حدود هشت درصد خانواده‌ها برای پوشش هزینه‌های آموزشی خود به استقراض روی می‌آورند که این درصد در کشورهای دارای درآمد پایین به ۱۲ درصد و ۳۰ درصد یا درصد بیشتری در کشورهای هایتی، کنیا، فیلیپین و اوگاندا می‌رسد.

آموزش عمومی اغلب تمام جمعیت را پوشش نمی‌دهد.

بسیاری از نظام‌های آموزش عمومی نمی‌توانند از طبقه‌بندی و جداسازی پیشگیری نمایند. نمایه‌ی تنوع اجتماعی در مدارس مطابق با داده‌های برنامه‌ی ارزیابی بین‌المللی دانش‌آموزی[1] مؤید آن است که آرژانتین، برزیل، شیلی و مکزیک دارای سطوح مشابه بالای طبقه‌بندی در ۲۰۱۸ بودند اگرچه در این میان فقط کشور شیلی به علت سهم بالای مؤسسات خصوصی در نظام آموزشی خود مورد انتقاد قرار گرفت.

هیچ‌یک از ارائه‌کنندگان در کیفیت آموزشی نسبت به دیگری برتری ندارند.

بر مبنای داده‌های ۳۰ کشور دارای درآمد پایین و متوسط با در نظر گرفتن ویژگی‌های خانوارها، سهم ظاهری حضور در مدارس خصوصی حدود نیم الی دوسوم کاهش می‌یابد. در ۴۹ کشور بررسی‌شده، احتمال ثبت‌نام در مدارس خصوصی میان ثروتمندترین افراد تقریباً ده برابر افراد فقیر است و والدینی که از امکان انتخاب مدرسه برخوردارند به جای این که به کیفیت آموزشی مدارس توجه کنند به باورهای مذهبی، راحتی و ویژگی‌های جمعیتی دانش‌آموزها توجه می‌کنند. خانواده‌ها به‌ندرت درباره‌ی این مسائل اطلاعات کافی دارند.

1 . Programme for International Student Assessment

ظرفیت نظارتی، پایش و اجرا پایین است و جوابگوی نیاز نیست.

براساس تحلیل ۲۱۱ نظام آموزشی در تارنمای پیِر (همتا)[1]، مقررات عموماً روی ثبت‌نام، تأیید یا صدور مجوز (۹۸ درصد)، تأیید مدارج معلم‌ها (۹۳ درصد)، زیرساخت (۸۰ درصد) و نسبت تعداد دانش‌آموزها به معلم‌ها (۷۴ درصد) متمرکز هستند. در واقع، کیفیت یا عدالت به‌ندرت در مقررات مورد توجه قرار گرفته‌اند: ۶۷ درصد تنظیم شهریه، ۵۵ درصد پیشگیری از رویه‌های پذیرش گزینشی دانش‌آموزها در مدارس غیردولتی، ۲۷ درصد ممنوعیت انتفاع و فقط هفت درصد دارای سهمیه‌های حامی دسترسی گروه‌های محروم هستند. تدریس خصوصی در ۴۸ درصد کشورها فاقد مقررات است و فقط در قوانین تجاری ۱۱ درصد کشورها به آن پرداخته شده است.

کنشگران غیردولتی حضور حتی بیشتری در آموزش دوران اوان کودکی، فنی، عالی و بزرگسالان دارند.

این روند معمولاً باعث به‌مخاطره‌افتادن عدالت و کیفیت می‌شود. هزینه‌ی عموماً بالاتر آموزش غیردولتی دوران اوان کودکی و عالی باعث شده است که نخبگان شهری حضور پررنگ‌تری در این مؤسسات داشته باشند. در ایالات متحده، دانشگاه‌هایی که بیشترین میزان انتفاع مالی را دارند باعث کاهش سطح دستاوردهای دانشجوهایشان هستند. مؤسسات ارائه‌کننده‌ی آموزش خصوصی از طریق رقابت بازاری یا نظام‌های توسعه‌ی مهارت‌ها ازجمله برنامه‌ی وام استرالیا[2] و بنگاه ملی توسعه‌ی مهارت‌های هند[3] مجبور به بازبینی فرایندهای پاسخگویی و پایش خود به‌منظور افزایش کیفیت ارائه‌ی خصوصی خدمات و بهبود پیامدهای اشتغال شدند.

دولت‌ها باید تمامی مؤسسات آموزشی، دانش‌آموزها، دانشجوها و معلم‌ها را بخشی از یک نظام در نظر بگیرند.

استاندارد، اطلاعات، انگیزش‌ها و پاسخگویی به دولت‌ها باید در عرصه‌ی حمایت، رعایت و تحقق برخورداری از حق آموزش برای همگان و پیشگیری از غفلت آن‌ها نسبت به فرصت‌های بهره‌کشی یا کسب مزیت کمک نمایند. آموزشی که به‌دست بخش عمومی تأمین مالی شده است، الزاماً نباید به‌دست این بخش تأمین شود اما نابرابری در فرایندهای آموزشی، دستاوردهای دانش‌آموزها، دانشجوها و شرایط کاری معلم‌ها باید به‌شکلی دقیق مورد توجه قرار گیرد. کارآمدی و نوآوری نباید رازی تجاری باشد بلکه همگان باید در جهت اعمال و تحقق چنین رویکردی گام بردارند. در این راستا، باید شفافیت و تمامیت در فرایند سیاست‌گذاری آموزش عمومی حفظ شود.

1 . PEER
2 . TVET FEE-HELP
3 . National Skill Development Corporation

اداره‌ی آموزش همیشه برعهده‌ی دولت‌ها نبوده است. با بررسی تاریخ متوجه می‌شویم که آموزش به شکلی فی‌البداهه و غیررسمی به‌دست نهادهای مذهبی، خانواده و انجمن‌های صنفی سازمان‌دهی می‌شده است. از اواخر قرن هجدهم میلادی، دولت‌ها متوجه فرصت توسعه‌ی اقتصادهای خود از طریق نیروی کار آموزش‌دیده و توسعه و تقویت حس هویت ملی از طریق مدارس دولتی شدند. دولت‌ها آماده‌ی پرداخت هزینه‌ی بالایی برای ارائه‌ی این منفعت عمومی شدند زیرا در آن مزایای گسترده‌تری برای جوامع و اقتصادهای خود می‌دیدند. در کشورهای تازه استقلال‌یافته در قرن بیستم، احداث نظام آموزش عمومی نقطه‌ی عطفی در رهایی از استعمار به شمار می‌رفت. هدف یکسان و لایتغیر آموزش عمومی عبارت بود از ارتقای آرمان‌های متعالی یا ایدئولوژی‌های حاکم. بدین سان، ساختارهای جدید توانستند ساختارهای آموزش سنتی را جذب نمایند و بر آن‌ها تفوق یابند.

با وجود این، آموزش همچنان یک کالای خصوصی است زیرا آموزش بیشتر باعث پیشبرد فرصت‌های فردی می‌شود و شاید سایرین را از کسب چنین فرصت‌هایی محروم سازد. آن‌هایی که از پلکان ترقی آموزش بالا می‌روند، از امکان بیشتری برای کسب استاندارد و مزایای بالا در زندگی برخوردار خواهند شد. از آن‌جا که نظام‌های آموزشی فاقد توان پذیرش همگان در قسمت‌های فوقانی پلکان مذکور هستند، خانواده‌ها تمام امکانات خود را به‌منظور تضمین موفقیت فرزندان خود اختصاص می‌دهند. چنین رقابتی ایجادگر تقاضاست که باعث عرضه‌ی خدمات و کالاهای آموزشی می‌شود. بسته به شرایط و موقعیت ملی هرکشور ممکن است بازاری برای ارائه‌ی مستقیم خدمات آموزشی پدیدار شود.

حمایت استوار از آموزش عمومی

گزینه‌های آموزشی سرنوشت کودکان را تعیین می‌کنند و والدین نباید صرفاً به محاسبات ساده‌ی مزایا و هزینه‌های مالی بپردازند بلکه باید عوامل متعدد و مرتبط با یکدیگر را نیز در نظر بگیرند. گزینه‌های مرتبط با موضوع تدریس، نحوه‌ی تدریس، شخص مدرس و مکان تدریس نشانگر جهان‌بینی و آرمان‌های متعارض والدین و سایر دست‌اندرکاران[1] آموزشی هستند و دو بعد اصلی زیر را دربر می‌گیرند: کنترل و توزیع منابع و ارزش‌ها و باورها برای جامعه‌ی در حال تحول. گزینه‌های آموزشی شدیداً سیاسی هستند و در دستورکار سیاسی یا به صورت صریح و یا به صورت ضمنی منعکس می‌گردند. علاوه بر عوامل ایدئولوژیک و موقعیتی، برداشت‌ها از چالش‌های اجتماعی و نحوه‌ی ارتباط دولت‌ها، مردم و نهادها با یکدیگر در کشورهای مختلف متغیرند و این برداشت‌ها بر نگرش‌ها درخصوص سیاست‌های مورد پیگیری دولت‌ها و ذینفعان این سیاست‌ها تأثیرگذارند.

۱ . توضیح مترجم: در سال‌های اخیر، واژه‌ی «ذینفع» در حکم مترادف هر دو واژه‌ی انگلیسی stakeholder و beneficiary در بسیاری از متون فارسی استفاده می‌شود، حال آنکه دو واژه‌ی مذکور در متون انگلیسی با توجه به تمایز مشخص معنایی خود به‌هیچ‌وجه معادل یکدیگر به کار نمی‌روند. در این راستا، اینجانب «دست‌اندرکار» را معادل stakeholder و «ذینفع» را معادل beneficiary در این متن استفاده کرده‌ام. لازم به ذکر است واژه‌ی دست‌اندرکاران، محدود به مقامات و سازمان‌های دولتی نیست و تمامی اشخاص حقیقی و حقوقی مشارکت‌کننده را اعم از دولتی، بخش خصوصی، سمن‌ها، سازمان‌های جامعه مدنی، انجمن‌های صنفی و غیره دربرمی‌گیرد.

نتایج پژوهشی دال بر پشتیبانی از آموزش عمومی غالباً مربوط به کشورهای دارای درآمد بالا هستند. در پیمایش اخیر نگرش‌ها در دانمارک، فرانسه، آلمان، ایرلند، ایتالیا، اسپانیا، سوئد و بریتانیا، شرکت‌کنندگان در پاسخ به پرسش مربوط به اولویت‌بندی یکی از هشت حوزه‌ی بالقوه‌ی افزایش هزینه‌کرد، آموزش با ۲۸ درصد گزینه‌ی برتر است و و مراقبت‌های سلامت با ۲۲ درصد در اولویت دوم قرار می‌گیرد. در حالی که ۷۷ درصد پاسخ‌دهندگان گزینه‌ی مدرسه را تأیید کردند اما ۶۰ درصد مخالف نقش شاخص مدارس خصوصی در نظام ملی آموزش بودند.

در تحلیل داده‌های پودمان خاص برنامه‌ی بین‌المللی پیمایش اجتماعی ۲۰۱۶[2] در مورد نقش دولت که برای این گزارش سفارش داده شده بود، به حمایت آموزش عمومی با استفاده از نمونه‌ی ۳۵ کشور شامل ۱۰ کشور دارای درآمد متوسط توجه شده است. به طور کلی، ۸۹ درصد پاسخ‌دهندگان بزرگسال اظهار داشتند که مسئولیت اصلی تأمین آموزش مدارس برعهده‌ی دولت‌ها است، شش درصد خانواده‌ها را مسئول این امر می‌دانستند و پنج درصد باقی‌مانده نیز سایر مؤسسات را (شرکت‌های خصوصی و سازمان‌های انتفاعی، سازمان‌های غیرانتفاعی، خیریه‌ها، تعاونی‌ها و سازمان‌های مذهبی) مسئول آموزش مدارس عنوان کردند. اما با توجه به ارائه‌ی آموزش از سوی بخش‌های غیردولتی، پاسخ‌دهندگان در هند (۴۶ درصد)، فیلیپین (۶۳ درصد) و شیلی (۷۶ درصد) کمترین میزان طرفداری را از ارائه‌ی آموزش به‌دست بخش عمومی به خود اختصاص دادند (**شکل ۱**).

تنوع دلایل پیشران موافقت و مخالفت با مشارکت بخش غیردولتی

افراد موافق و افراد مخالف کنشگران غیردولتی در بخش آموزش دلایل خود را در ارتباط با ظرفیت و مشروعیت کنشگران دولتی و غیردولتی برای ارتقای بهره‌وری، عدالت، فراگیری و نوآوری در آموزش مطرح می‌کنند. مسائل مذکور از این منظر مورد بررسی قرار می‌گیرد که آیا براساس باور مردم، آموزش کالا یا خدماتی است که از طریق بازار باید ابتیاع شود و یا آنکه مردم باید در مقوله‌ی آموزش حق انتخاب داشته باشند.

آیا کنشگران غیردولتی به لحاظ هزینه‌ای به صرفه‌تر هستند؟

افراد موافقِ فعالیت غیردولتی در آموزش معتقدند که این مسئله بنا به عدم امکان پوشش دامنه‌ی کامل مطالبات آموزشی از سوی دولت اجتناب‌ناپذیر است. مهم نیست که اقدامات کنشگران غیردولتی ریشه در نیت‌های نیکوکارانه دارد یا مسائل اعتقادی و باورهایشان و یا سود مالی، زیرا با عرضه‌ی خدمات و کالاهای آموزشی بسته به میزان تقاضا باعث می‌شوند بازارهایی به وجود بیایند، حتی اگر این بازارها بازارهای متعارفی نباشند. از طریق همین بازار است که می‌توان اهدافی را دنبال کرد که به لحاظ هزینه‌ای به صرفه‌تر باشند.

افراد مخالف فعالیت غیردولتی در بخش آموزش بر این باورند که در صورت وجود رویه‌های به صرفه‌تر، باید این رویه‌ها را در کل نظام

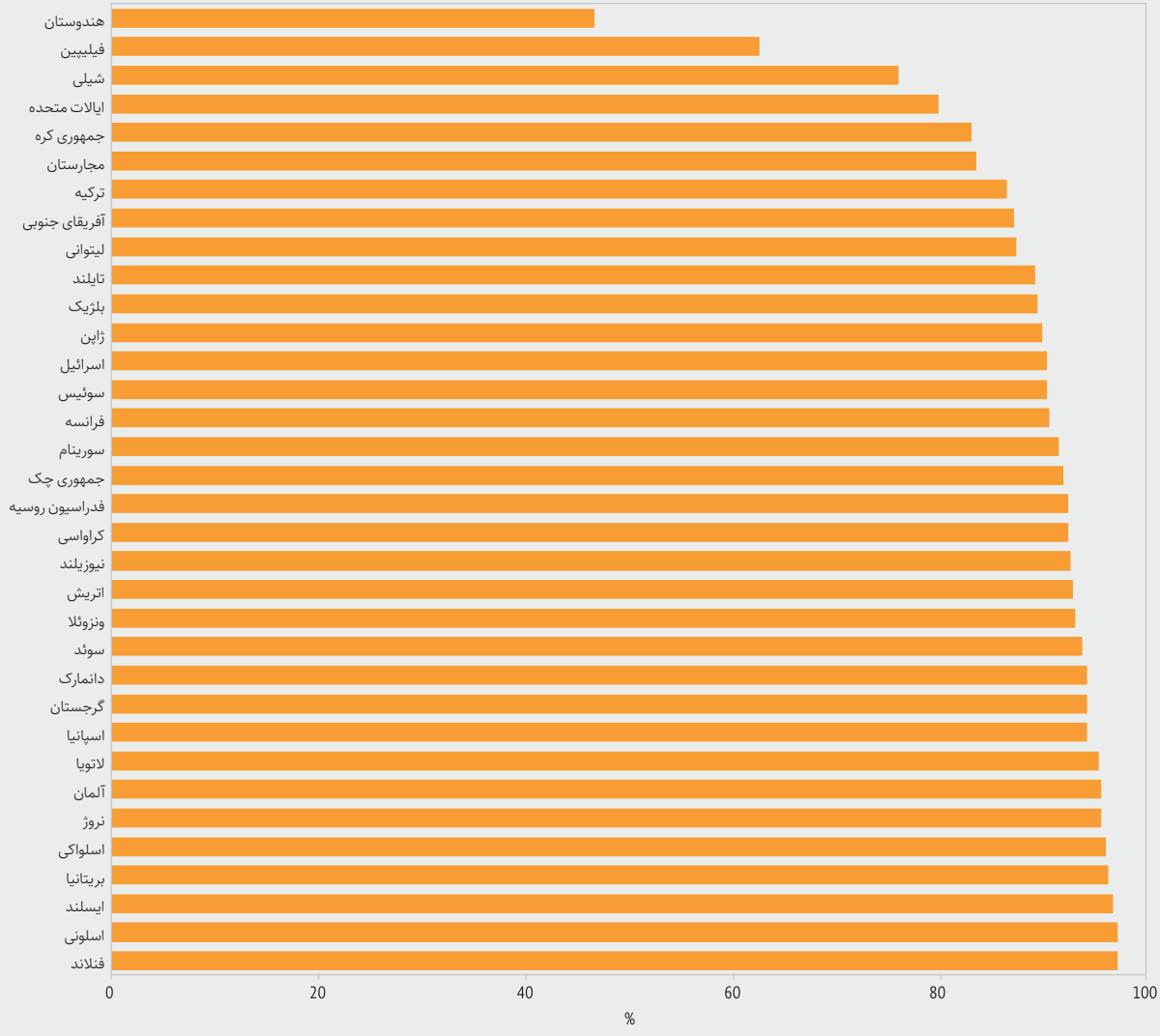
2 . 2016 International Social Survey Programme (ISSP)

شکل ۱:

در اکثر کشورهای مورد مطالعه، بیش از ۸۰ درصد افراد طرفدار این هستند که بخش دولتی مسئولیت آموزش را به عهده بگیرد

درصد بزرگسالانی که مسئولیت اصلی ارائهٔ آموزش را بر عهدهٔ دولت می‌دانستند، ۲۰۱۶[۱]

۱. منبع: Edlund and Lindh (2021) based on the 2016 ISSP



آموزشی توزیع نمود و تمامی مدارس اعم از دولتی و غیردولتی آن‌ها را اجرا نمایند. چنانچه حقوق ماهیانه‌ی بیش از حد به معلم‌ها در کشوری مطرح شود، این مسئله باید در حوزه‌ی سیاست‌گذاری عمومی حل و فصل شود و نباید دلیلی شود برای تغییر الگوی ارائه. کنشگران غیردولتی شاید صرفه‌ی اقتصادی را از طریق استخدام معلم‌های جوان یا فاقد شرایط ضروری افزایش دهند که البته این راه‌حلی پایدار نخواهد بود. انجام مقایسه‌های منطقی درخصوص هزینه‌ها مابین مدارس دولتی و غیردولتی چالش‌برانگیز است زیرا مدارس دولتی بیشتر به جمعیت‌های محروم خدمت‌رسانی می‌کنند که این خود هزینه‌ی بیشتری به همراه دارد.

آیا کنشگران غیردولتی به عدالت و فراگیری در آموزش می‌پردازند؟

افراد موافق ارائه‌ی خدمات غیردولتی معتقدند که ارائه‌کنندگان غیردولتی حق برخورداری از آموزش را تحقق می‌بخشند. در بسیاری از موقعیت‌ها، کنشگران غیردولتی شکاف‌هایی جدی را در تأمین آموزش اغلب برای گروه‌های محروم پر کرده‌اند، گروه‌هایی که

نظام‌های عمومی به آن‌ها بی‌توجه بوده‌اند. دولت‌ها غالباً تمایلی به احداث مدارس در اسکان‌های غیررسمی ازجمله در پاکستان ندارند و کنشگران غیردولتی کمک‌های ارزشمندی را در شرایط اضطراری و بحرانی ارائه می‌کنند، مثلاً زلزله‌ی فاجعه‌بار نپال در ۲۰۱۵. در مناطق شهری السالوادور که درگیر خشونت و باندهای تبهکار هستند، سهم ثبت‌نام در مدارس غیردولتی دو برابر میانگین ملی است.

افراد مخالف مدارس غیردولتی به مشکلات ناشی از انتخاب مدرسه اشاره دارند. چنانچه والدین مدرسه‌ی مورد علاقه‌ی خود را بدون مقررات راهنما انتخاب نمایند، ثروتمندترین افراد احتمالاً از استطاعت مالی انتخاب بهترین مدارس که اغلب غیردولتی هستند برخوردار خواهند بود که این روند خود باعث تشدید نابرابری، طبقه‌بندی و تبعیض می‌شود. تصمیم‌گیری والدین مستلزم اطلاعات مناسب است اما چنین اطلاعاتی در زمینه‌ی ویژگی‌های مدارس یا در دسترس نیست و یا در صورت موجود بودن، به شکلی نابرابر ارائه می‌شود و جمعیت‌های محروم‌تر دسترسی کمی به این اطلاعات دارند. علاوه بر این، جمعیت‌های متعددِ دور از دسترسی وجود دارند که ارائه‌کنندگان تمایلی به خدمت‌رسانی به آن‌ها ندارند.

برخی از افراد که مخالف آن هستند که نقش اصلی ارائه‌ی آموزشی به عهده‌ی دولت باشد، در واقع اختیارات دولت را در زمینه‌ی تصمیم‌گیری بر محتوای آموزشی یا توان آن در رعایت استاندارد مطلوب آموزشی را زیر سؤال می‌برند. استدلال والدین در راستای ارائه‌ی آموزش از سوی بخش دولتی بر این نگرانی استوار است که مدرسه‌ی دولتی ارزش‌های جامعه‌ی فرهنگی، قومی، زبانی یا مذهبی‌شان را تهدید می‌کنند، در حالی که آن‌ها تمایل دارند فرزند خود را طبق این اصول پرورش دهند. البته دولت‌ها نیز شاید مدعی باشند که این روند با تعهد آن‌ها برای تضمین آموزش عادلانه و فراگیر در تضاد است و در واقع شاید دولت در اعمال استانداردهای یکسان به‌منظور تأمین کیفیت یکسان آموزش برای تمامی کودکان، آن هم بدون هیچ استثنایی، ناتوان شود.

آیا کنشگران غیردولتی باعث نوآوری بیشتر در آموزش می‌گردند؟

افراد موافق مشارکت غیردولتی در بخش آموزش تأکید دارند که این مسئله به نوآوری بیشتر در زمینه‌ی آموزش کمک می‌نماید. بسیاری از باورهای به وجود آمده که باعث تحولی در برداشت‌ها از تعلیم شدند در حاشیه‌های نظام‌های آموزش عمومی یا حتی خارج از آن‌ها پدیدار شده‌اند. نظام‌های آموزش عمومی به ساختارهای دیوانسالار گسترده و متمرکز تبدیل شده‌اند که شاید متوجه جمعیت‌های تحت پوشش خدمات خود نباشند. یکی از انتقادات رایج آن است که آن‌ها باعث تضعیف ابتکار عمل، اجبار استانداردسازی و انگیزش‌زدایی در میان دانش‌آموزها و معلم‌ها می‌گردند.

نوآوری در نظام‌های آموزش عمومی امر پیچیده‌ای است زیرا تغییرات باید اول به صورت آزمایشی انجام گردند و پیش از گسترش و تعمیم‌پذیری تحت آزمون قرار گیرند. چالش‌ها در این زمینه عبارتند از موانع دیوانسالاری، شکاف ظرفیتی سازمانی، عدم انگیزه معلم‌ها و والدین، امکانات محدود مالی و دخالت و مخالفت سیاسی. با وجود این، نظام‌های آموزش عمومی در طراحی خود مخالف نوآوری نیستند و برخی از کنشگران غیردولتی مشغول آزمایش برخی نوآوری‌ها در آموزش عمومی هستند.

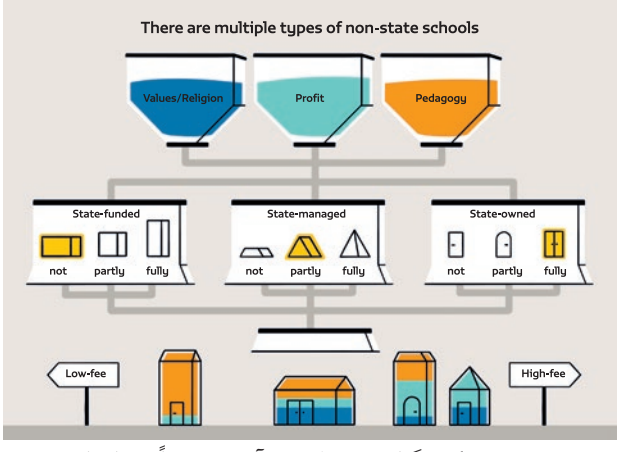
بحث درخصوص نوآوری اغلب به علت ارجاع مفاهیم کلیدی به راهکارهای ضدونقیض دچار ابهام می‌شود. استانداردسازی از سوی افراد مخالف انعطاف‌ناپذیری، متابعت و عدم تمایز در نظام‌های آموزش عمومی مورد انتقاد قرار می‌گیرد اما در عین حال، طرفداران برنامه‌ی درسی اصلی مشترک به‌منظور تضمین رعایت استانداردها در تمامی مدارس و همچنین افراد پشتیبان فشار رقابتی اغلب تحت تأثیر ارائه‌کنندگان خصوصی در مقام عامل تسریع‌کننده تمایل به متابعت مدافع استانداردسازی هستند. نهایتاً ممانعت از نوآوری به علت استانداردسازی بستگی به استانداردهای تعریف شده دارد. عباراتی همچون «پاسخگویی»، «خودمختاری» و «انتخاب» در حکم اصول سازمانی آموزش هم مورد ستایش و هم مورد نکوهش قرار گرفته‌اند. مزایای هر یک از این نقطه‌نظرات را می‌توان بررسی نمود اما آن‌ها الزاماً باعث توجیه نقشی بزرگ‌تر برای ارائه‌ی آموزش از سوی بخش غیردولتی و علی‌الخصوص بخش خصوصی نمی‌گردند.

باورهای غیرواقعی درخصوص کنشگران دولتی و غیردولتی در بخش آموزش

ده باور غیرواقعی درخصوص کنشگران دولتی و غیردولتی در بخش آموزش در سراسر این گزارش مورد سؤال قرار گرفته‌اند.

باور غیرواقعی ۱

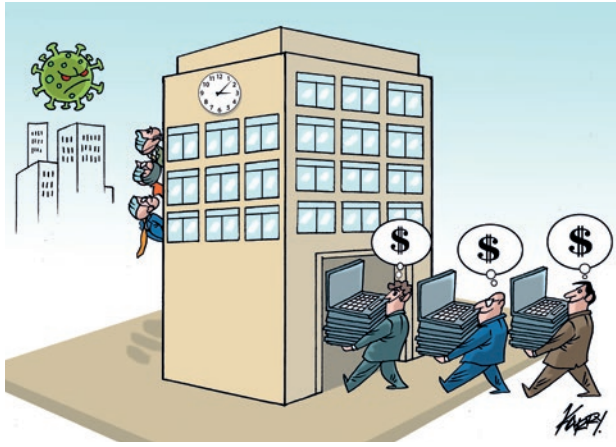
کنشگران دولتی و غیردولتی را می‌توان صراحتاً از یکدیگر تمایز داد.



بحث درخصوص کنشگران غیردولتی در آموزش نوعاً همراه با تقسیم‌بندی دوگانه‌ی مدارس عمومی و خصوصی است. در عمل، مسئله پیچیده‌تر است و تمایز این دو اصلاً در این حد شفاف نیست. کنشگران غیردولتی بسیار ناهمگن هستند و بنا به دلایل متنوع مرتبط با باورها، ارزش‌ها، نقطه‌نظرها و منافع در عرصه‌ی آموزش پا می‌گذارند. بسیاری از کنشگران وارد تمهیدات سازمانی رسمی یا غیررسمی با دولت ازجمله پیمانکاری و شراکت بخش عمومی/دولتی فاقد مرزهای مشخص تفکیک می‌گردند.

باور غیرواقعی ۲

میزان خصوصی‌سازی مشخص است.



تشریح روندها در نقش کنشگران غیردولتی اغلب متکی بر سهم مؤسسات خصوصی در ثبت‌نام کل است. کشورها چگونه معلم‌های مدارس عمومی را که به کسب درآمد تکمیلی از طریق تدریس به دانش‌آموزها پس از ساعت کلاسی می‌پردازند در نظر می‌گیرند؟ نظام آموزشی که کتب درسی، ارزیابی یا مدیریت داده‌ها و یا حتی تغذیه و یا حمل و نقل را برون‌سپاری می‌نماید چقدر عمومی است؟ آیا سیاست دولتی تدوین شده به‌دست افراد رایزن را همچنان می‌توان عمومی تلقی نمود؟

باور غیرواقعی۳

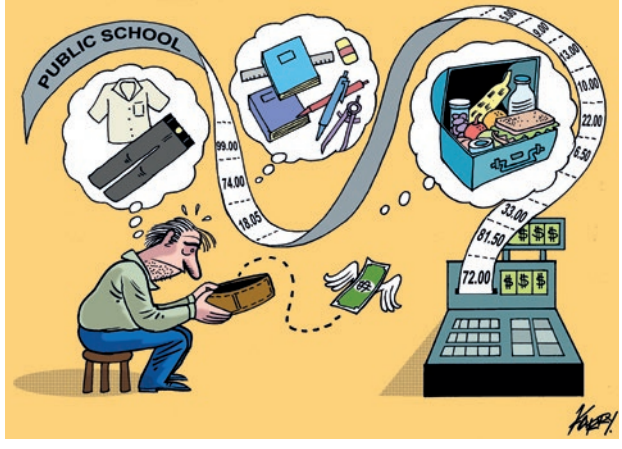
بخش خصوصی را باید مقصر خصوصی‌سازی در آموزش دانست.



اکثریت گسترده‌ی ارائه‌کنندگان خدمات خصوصی مالکان انفرادی مدارس هستند که در پاسخ به دغدغه‌های جدی والدین پیرامون کاهش کیفیت مدارس عمومی در اثر اهمال و بی‌توجهی وارد میدان گشته‌اند. متعاقب آشکار شدن کاهش کیفیت، خانوارهای ثروتمند و تا حدی فقیرتر نیز نظام عمومی را ترک گفتند که خود حمایت از این نظام را تضعیف نمود و باعث کمبود تأمین مالی آن گشت. نخبه‌گرایی میان رهبران سیاسی باعث افزایش مدارای آن‌ها با نابرابری و کاهش تعهد آنان نسبت به حمایت از آموزش عمومی و جمعیت‌های محروم ذینفع این آموزش گردید.

باور غیرواقعی۴

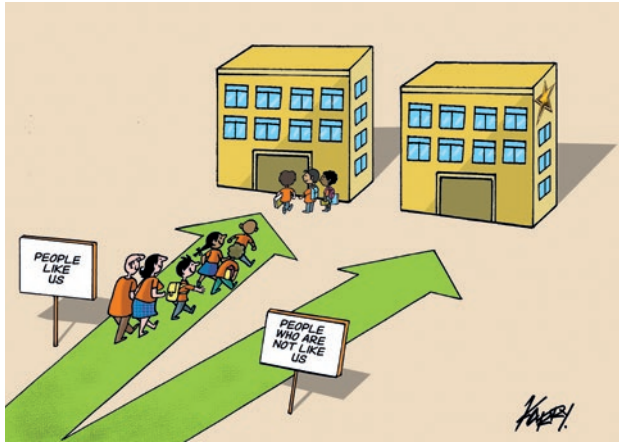
آموزش عمومی عادلانه است.



خانوارها اغلب مجبور می‌شوند هزینه‌های بالای آموزشی از طریق پرداخت شهریه‌های پنهان، پرداخت‌های اجتناب‌ناپذیر ازجیب و هزینه‌کرد اضافی برای جبران موارد ارائه نشده از سوی مدارس دولتی بپردازند. انتقاد از نظام‌های آموزشی ایجادکننده‌ی فرصت‌ها برای ارائه‌کنندگان غیردولتی که باعث تشدید نابرابری می‌گردند رواج دارد و در عین حال بسیاری از نظام‌های آموزش عمومی نتوانسته‌اند از طبقه‌بندی و تبعیض پیشگیری نمایند.

باور غیرواقعی ۵

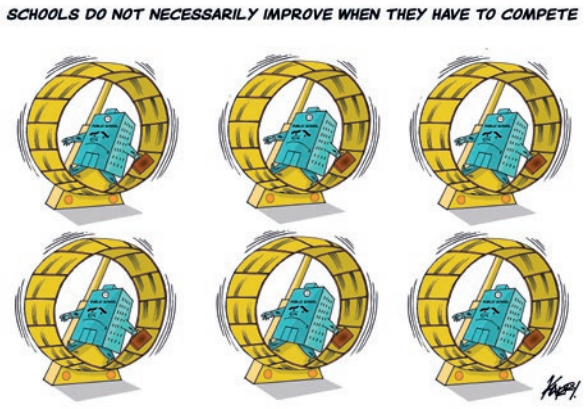
والدین مدرسه را بر اساس اطلاعات دقیق پیرامون کیفیت انتخاب می‌کنند.



پیش‌فرض بنیادین رایج در میان حامیان مدارس غیردولتی و انتخاب مدرسه آن است که والدین کسانی هستند که به اطلاعات درباره‌ی بهترین مدارس دسترسی دارند و بلد هستند از این اطلاعات به‌درستی استفاده کنند. در عمل، پیچیدگی داده‌ها درخصوص اثرگذاری مدارس در اکثر کشورها بیش از آن است که بتوان آن را مدیریت و اطلاع‌رسانی نمود و والدین اغلب به این اطلاعات توجه نمی‌کنند و انتخاب مدارس را منوط به سایر دلایل مورد علاقه‌ی خودشان ازجمله باورهای مذهبی، آسایش و ویژگی‌های جمعیتی دانش‌آموزها می‌کنند.

باور غیرواقعی ۶

رقابت باعث بهبود مدارس می‌شود.



پاسخگویی و رقابت سالم انگیزه‌هایی برای بهبود در میان برخی افراد هستند. در دنیای اقتصاد، شرکت‌ها برای بقا رقابت می‌کنند زیرا سود مالی علت‌الوجود آن‌هاست. اما ترجمان چنین رویه‌هایی در بخش آموزش مشخص نیست. مطالعات مؤید اثرات رقابت در کل نظام آموزش بنا به پیچیدگی موضوع نادر هستند و یافته‌ها به‌هیچ‌وجه متقن نیستند. مشکل بدتر آن است که رقابت می‌تواند مدارس غیردولتی را به توجه بیش از حد به درخواست‌های والدین و زیر پا گذاشتن روند مناسب آموزشی منجر شود.

باور غیرواقعی ۷

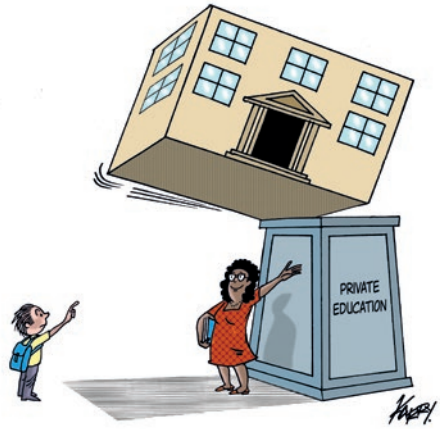
دانشگاه‌ها و مدارس خصوصی بهترند.



مقایسه‌ی میزان قبولی مدارس خصوصی و دولتی در آزمون‌ها شاهد معمول به کار رفته برای جداول مدارس بنا به گزارش‌های رسانه‌ها است که والدین نیز آن‌ها را مطالعه می‌کنند. در عمل، دستاورد دانش‌آموزها متغیر است و احتمال اینکه والدین مرفه‌تر، تحصیل‌کرده و دارای اهداف و انگیزه‌های جسورانه مدارس خصوصی را انتخاب کنند بسیار بیشتر است. مدارس خصوصی به نوبه‌ی خود امکان این را خواهند داشت که دانش‌آموزها را برای حداکثرسازی دستیابی به نتایج بالا غربالگری کنند. در صورت کنترل عوامل مذکور، شکاف مابین مدارس دولتی و خصوصی معمولاً کاهش پیدا می‌کند یا حذف می‌شود.

باور غیرواقعی ۸

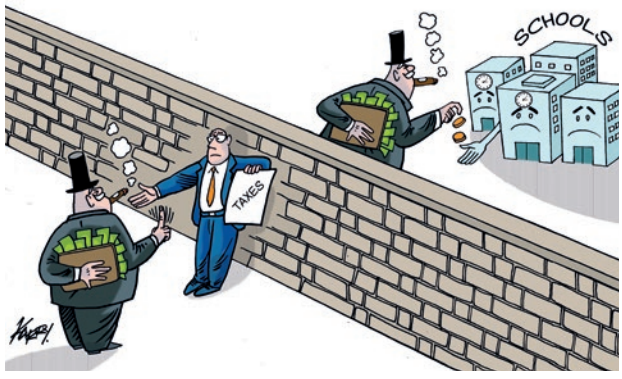
بخش خصوصی راه‌حلی برای چالش بازماندگی از تحصیل است.



با توجه به آن که بیش از ۳۵۰ میلیون دانش‌آموز مدارس ابتدایی و متوسطه در مؤسسات خصوصی ثبت‌نام کرده‌اند، بروز بحران در صورت انتقال این دانش‌آموزها به نظام آموزش عمومی اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. البته مدارس خصوصی بیشتر در مناطق شهری که سطح ثبت‌نام تقریباً نزدیک صد درصد است در حال رشد و گسترش هستند و اکثراً در مناطق روستایی وجود ندارند. در کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط، احتمال حضور کودکانِ ۲۰ درصد ثروتمندترین خانوارها ۱۰ برابر حضور همتایان آن‌ها از ۲۰ درصد فقیرترین در چنین مدارسی است.

باور غیرواقعی ۹

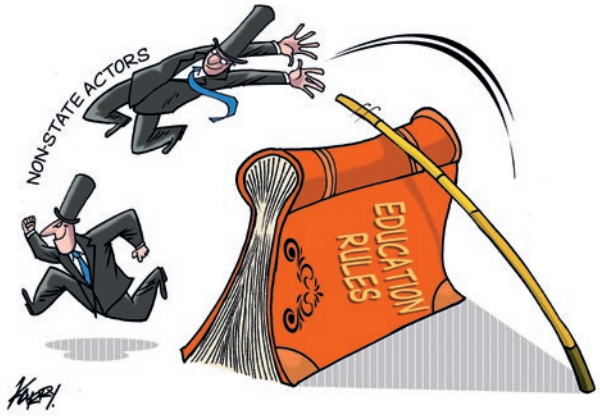
بخش خصوصی راه‌حلی برای شکاف‌های تأمین مالی آموزشی است.



امید زیادی درخصوص نقش‌آفرینی شاخص بخش خصوصی در تأمین مالی آموزش در راستای تحقق هدف چهارم توسعه‌ی پایدار ابراز می‌شود که البته تا کنون شواهدی دال بر توان یا تمایل به چنین امری موجود نیست. با این حال، بخش خصوصی کمک‌های دیگری را ازجمله از طریق پرداخت مالیات مخصوصاً در کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط پایین و درگیر میزان بسیج منابع کم و فراوانی فرصت‌های اجتناب و فرار از مالیات تأمین می‌نماید. این بخش همچنین می‌تواند رهبری قدرتمندتری را در رشد و توسعه‌ی مهارت‌ها و خدمات مراقبت از کودک مطابق با مقررات ملی اتخاذ نماید.

باور غیرواقعی ۱۰

با مقررات می‌توان تمامی دغدغه‌ها را درخصوص ارائه‌ی خدمات از بخش غیردولتی برطرف نمود.



همه اتفاق نظر دارند که باید برنامه‌ای برای فعالیت غیردولتی در بخش آموزش تنظیم شود اما با مقررات نمی‌توان به چگونگی ارتقای برابری و کیفیت در کل نظام به شکلی معنادار پرداخت. معدودی از دولت‌ها به پایش جداسازی نظام آموزشی تحت تأثیر انتخاب مدارس خصوصی به‌دست خانوارهای مرفه‌تر یا چگونگی افزایش نابرابری به‌علت هزینه‌کرد آموزشی خانوارها می‌پردازند. دولت‌های زیادی با پذیرش انتخابی در مدارس مشکلی ندارند. تعداد کمی از دولت‌ها رایزنی یا پرداخت شهریه‌ی تکمیلی خصوصی را قانونمند ساخته‌اند که این امر خود تحت لوای شراکت به شکل گسترده‌ای بلاتعریف مانده است. تعداد حتی کمتری نیز از منابع اجرا و اعمال اثربخش مقررات برخوردارند.

.حدود ۲۵ سال پیش در ایالات متحده و با آغاز بروز شواهد درباره‌ی تأثیرات نابرابر اشکال جدید سازمانی آموزش عمومی مبتنی بر انتخاب مدرسه، نویسندگان یکی از مطالعات اولیه نتایج را به شکلی دقیق با دو پرسش خلاصه کردند: چه کسانی انتخاب می‌کنند، چه کسانی از دست می‌دهند؟[1] با افزایش شواهد دال بر رویه‌ها، اثربخشی و نتایج انتخاب مدرسه در سرتاسر دنیا، گزارش جهانی پایش آموزش به طرح این سوال‌ها برای مخاطب‌ها در عرصه‌ی جهانی می‌پردازد. چهار جنبه‌ی کلیدی فعالیت غیردولتی (ارائه‌ی خدمات، مقررات، تأمین مالی و اثرگذاری) در آموزش ابتدایی و متوسطه همراه با نگاهی عمیق‌تر به این جوانب در سایر سطوح آموزشی مطرح می‌گردند که کمتر به آن‌ها توجه شده است: آموزش دوران اوان کودکی، آموزش عالی و آموزش فنی، حرفه‌ای و بزرگسالان.

تأمین آموزش

ثبت‌نام در مدارس غیردولتی سیر صعودی دارد. سهم مؤسسات خصوصی در سطح جهانی هفت نقطه درصدی در حدود ۱۰ سال از ۱۰ درصد در ۲۰۰۲ به ۱۷ درصد در ۲۰۱۳ در آموزش ابتدایی و ۱۹ درصد در ۲۰۰۴ به ۲۶ درصد در ۲۰۱۴ در آموزش متوسطه افزایش پیدا کرد اما از آن زمان تقریباً ثابت باقی مانده است (**شکل ۲**).

1 . منبع: Fuller and Elmore, 1996

مالکیت، مدیریت و تأمین مالی معیارهای معمول برای تعریف بخش غیردولتی هستند. روابط ارائه‌کنندگان با دولت، انگیزه‌های آن‌ها و بهای آن‌ها را می‌توان برای گروه‌بندی کردنشان استفاده نمود. براساس تحلیل این گزارش، مدارس ایمان‌محور[2] در ۱۲۴ کشور از ۱۹۶ کشور موجودند. در ۷۴ کشور از مجموعه‌ی کشورهای مذکور، مدارس جوامع محلی و سمن‌ها[3] اغلب در شرایط بحران مشغول فعالیت هستند. مدارس انتفاعی اقلیت موارد را به استثنای برخی کشورها ازجمله امارات متحده‌ی عربی تشکیل می‌دهند و دامنه‌ی گسترده‌ای از مدارس دارای مالک انفرادی با قیمت‌های متوسط در کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط در کشورهای جنوب صحرای آفریقا و آسیا در مقام مدارس خصوصی دارای شهریه‌ی پایین شناخته شده‌اند.

مدارس دولتی و غیردولتی از لحاظ منابع و جذب دانش‌آموزها تفاوت دارند. تعداد معدودی از کودکان فقیر از انتخاب حضور در مدارس خصوصی برخوردارند. والدین به‌منظور ارزیابی کیفیت تجربیات آموزشی به اندازه‌ی کلاس، کیفیت و تلاش معلم، پاسخگویی مدارس، انضباط و ایمنی، زبان تدریس، مذهب، قومیت و فرهنگ توجه می‌کنند. براساس تحلیل ۱۸ هزار مدرسه در بریتانیا و مقایسه‌ی مدارس دولتی با مدارس دولتی با مدیریت خصوصی، مشخص شد که درصد بیشتری از معلم‌های غیرواجد شرایط در مدارس دولتی تحت

2 . faith-based

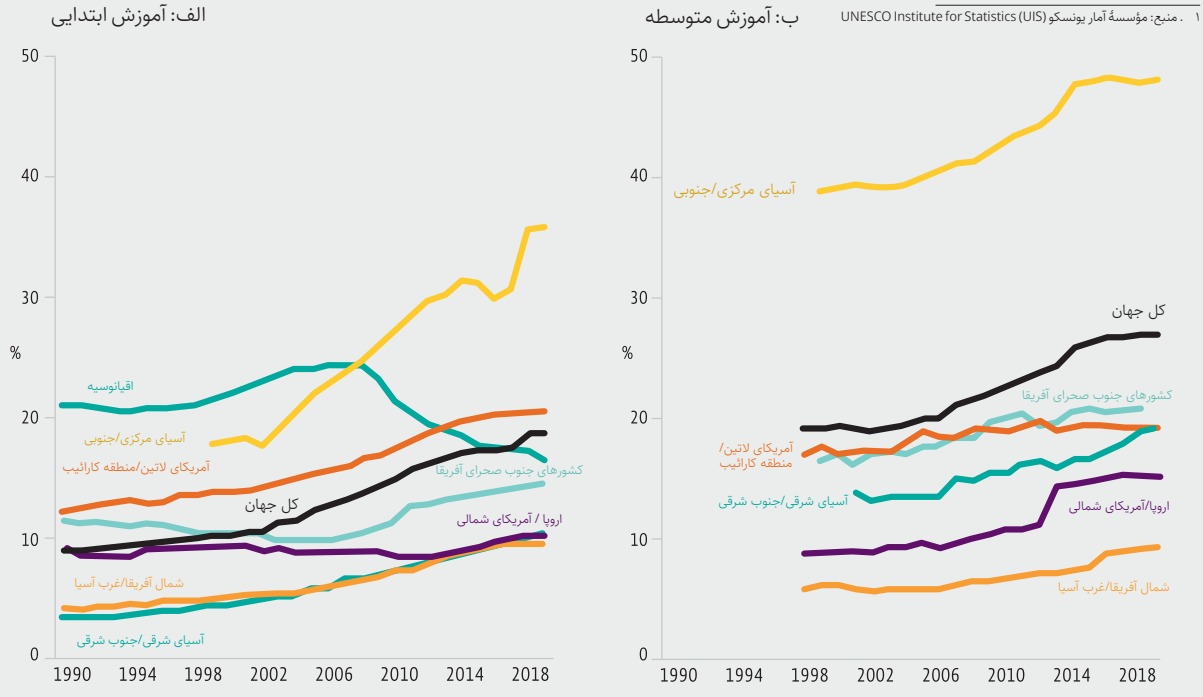
۳ . سازمان‌های مردم‌نهاد: nongovernmental organizations (NGOs)

شکل ۲:

بالاترین میزان سهم ثبت‌نام خصوصی مربوط به جنوب آسیاست

درصد ثبت‌نام در مؤسسات خصوصی به تفکیک مقطع آموزشی، ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۹[1]

۱ . منبع: مؤسسهٔ آمار یونسکو UNESCO Institute for Statistics (UIS)



Source: UIS database.

مدیریت خصوصی مشغول هستند. سایر منابع و مدارس دولتی و خصوصی شاید متفاوت باشد. در آمریکای لاتین، میانگین رایانه‌ها به ازای هر دانش‌آموز در مدارس خصوصی دو برابر این تعداد در مدارس دولتی است.

اکثر شواهد دال بر محدود بودن مزیت یادگیری در مدارس خصوصی هستند. بر مبنای داده‌ها از ۳۱ کشور دارای درآمد پایین و متوسط، سهم تخمینی حضور در مدارس خصوصی به نیم تا دوسوم پس از تنظیم بر مبنای ثروت خانوار کاهش پیدا کرد. علاوه بر این، علیرغم آن که تأمین آموزش اصلی بخش غیردولتی می‌تواند شکاف‌ها را در کوتاه‌مدت یا میان‌مدت پر کند اما در عین حال روند مذکور شاید به تبعیض و نابرابری منجر شود. در سوئد، ۲۹ مورد از ۳۰ شهرداری حاوی مدارس متوسط اول به شدت جداسازی شده است که در ۱۶ مورد، به نظر می‌آید این جداسازی شدیداً مبتنی بر انتخاب مدرسه باشد. انتظار می‌رود که رقابت با مدارس غیردولتی باعث تشویق مدارس دولتی به بهبود شود. اما صرف حضور مدارس خصوصی یا سایر مدارس در نزدیکی مدارس دولتی باعث نمی‌شود انگیزه‌ی کافی برای اقدامات مقامات مسئول مدارس دولتی در صورت عدم برخورداری از منابع مالی یا خودمختاری برای پاسخگویی به دست بیاید.

پرداخت شهریه‌ی تکمیلی خصوصی تقریباً مسئله‌ای جهانی است. این پدیده که در تعدادی از کشورها در آسیای شرقی و جهان عرب شیوع دارد در مناطق دیگر نیز که سابق بر این رواج نداشت ازجمله کشورهای جنوب صحرای آفریقا و اروپای شمالی در حال گسترش است. درخواست برای شهریه‌ی تکمیلی بیش از پیش با نیاز دانش‌آموزها برای آمادگی حضور در آزمون‌های گسترده به‌منظور کسب مزیت رقابتی مرتبط است. اما اثر پرداخت شهریه بر عملکرد تک‌تک دانش‌آموزها واضحاً مشخص نیست: در برخی مطالعات، دانش‌آموزهایی که در درس‌هایشان از دیگران عقب‌تر هستند، بیشترین تأثیر مثبت را به خود می‌بینند در حالی که در سایر مطالعات، پرداخت شهریه هیچ تأثیر مثبت یکسانی بر عملکرد دانش‌آموزها ندارد. علاوه بر این، پرداخت شهریه می‌تواند باعث تضعیف عملکرد نظام آموزشی از طریق اثرگذاری منفی بر رفتار دانش‌آموز و معلم شود.

سیاست‌گذاری، خرید و توزیع کتب درسی از لحاظ مشارکت دولت‌ها متغیر است. در برخی کشورها، مسئله‌ی نشر بیش از پیش برعهده‌ی بنگاه‌های تحت تملیک دولت و کنترل شده است و در سایر کشورها، هم نشر دولتی و هم نشر خصوصی در جریان است. بسیاری از کشورهای دارای درآمد بالا از جمله اسپانیا عمدتاً تولید کتب درسی را به ارائه‌کنندگان تجاری می‌سپارند و دولت فقط درگیر ارائه‌ی راهکار و تأیید پروپوزال است. تعامل مابین ناشرین بین‌المللی، اهداکنندگان و گروه‌های محلی ذینفع اغلب فرایند گذار به انتشار محلی را در کشورهای فقیر با پیچیدگی همراه می‌کند. مثلاً صنعت تولید کتب درسی در کشور گابن تحت تسلط شرکت ادیسف[1] است که بازوی انتشار کتب درسی شرکت فرانسوی هشت لیور[2] یکی از بزرگ‌ترین انتشارات جهانی است.

شرکت‌های بزرگِ انتشارات و فناوری رهبریِ روند دیجیتال‌شدن محتوا را به عهده دارند. پیرسن[3] که رهبری بازار جهانی را در انتشارات آموزشی عهده‌دار است شعار خود را از «بزرگ‌ترین انتشارات جهانی کتب درسی و مطالب آموزشی برخط» به «شرکت جهانی یادگیری دیجیتال» با تمرکز خاص و ارزیابی و آموزش مدرسه‌ای برخط تغییر داد. غول‌های فناوری فراتر از انتشارات منطقه‌ای و جهانی کتب درسی وارد بخش آموزش برخط شده‌اند که این خود روندی است که در طی همه‌گیری کووید-۱۹ تقویت شده است. در تحلیل تجارب فرایند خرید فناوری آموزشی در ایالات متحده، مشخص شد که مدارس و مناطق آموزشی نوعاً توأم با هزاران فروشنده فناوری آموزشی برای بازاریابی مجموعه‌ی گسترده‌ای از محصولات بودند.

دولت‌ها در حال برون‌سپاری خدمات پشتیبانی بیشتر در بخش آموزش هستند. منتقدان برون‌سپاری ترس آن دارند که خصوصی‌سازی می‌تواند باعث تضعیف حرفه‌ای‌گری و خدمات عمومی شود. براساس تحلیلی در استرالیا، مشخص شد که افزایش عقد قرارداد با کارکنان خدماتی باعث گسترش پیمانکاران، بالا رفتن موارد پرداخت نامناسب، کاهش ساعات نظافت و همچنین نزول استانداردهای بهداشت و ایمنی شغلی گشت.

حکمرانی و مقررات

حکمرانی ارائه‌کنندگان غیردولتی آموزش اغلب گسسته است. حکمرانی خوب و مقررات اثربخش مؤلفه‌های اصلی توانمندسازی دولت‌ها در ارائه‌ی آموزش عادلانه‌ی باکیفیت هستند. در ۹۴ کشور، راهبردها و برنامه‌های بخشی شامل مداخلات از سوی کنشگران غیردولتی در ارائه یا سایر موارد تأمین خدمات هستند. وزارتخانه‌ها یا سازمان‌ها به تشریک مسئولیت در برخی کشورها می‌پردازند. گسستگی، عدم هماهنگی و هم پوشانی یا تشریح مبهم مسئولیت‌ها اثرات منفی بر عدالت و کیفیت دارند. وزارتخانه‌های آموزش مسئول ارائه‌کنندگان غیردولتی در ۸۳ درصد کشورها هستند در حالی که ۱۳ درصد از کشورها از مقامات مسئول متعدد برخوردارند. فقط ۳۹ درصد کشورها دارای سازمان، بخش یا نهاد خصوصی آموزشی در سطح ملی زیر نظر وزارت آموزش هستند. نهادهای مذهبی به جای وزارتخانه‌های آموزش مسئول مدارس ایمان‌محور در ۲۲ درصد کشورها (در ۷۰ درصد در آفریقای شمالی و غرب آسیا) هستند.

سازوکارهای تأمین مالی تأثیراتی بر حکمرانی دارند. کنشگران غیردولتی از حمایت مستقیم یا غیرمستقیم دولتی در اشکال مختلف برخوردارند: کمک به دانش‌آموزها (در ۷۹ درصد کشورها)، یارانه به والدین (۱۹ درصد)، حمایت از حقوق معلم‌ها یا سایر تجارب عملیاتی (حدود ۶۰ درصد) و وام یا هدایا (۱۹ درصد). شراکت‌های دولتی/خصوصی شامل سطوح مختلف مشارکت مابین هر یک از کنشگران و همچنین تمهیدات متنوع سیاست‌گذاری و نظارتی هستند. بررسی مطالعات در زمینه‌ی سازوکارهای تأمین مالی مؤید تأثیر اغلب منفی بود. در حداقل دوسوم ۹۸ مطالعه، تأثیرات بر عدالت یارانه‌ها، برنامه‌های کالابرگ و طرح‌های صدور اجازه‌نامه منفی بود.

مقررات باید به بهبود کیفیت و عدالت در آموزش کمک کند. تقریباً

1 . Edicef
2 . Hachette Livre
3 . Pearson

همه‌ی کشورها دارای مقررات مدون ملزومات برای ورود و کارکرد مدارس غیردولتی شامل ثبت‌نام و صدور مجوز هستند. در ۸۰ درصد کشورها، مقرراتی در زمینه‌ی ملزومات فضا ازجمله اندازه‌ی ساختمان و حداقل فضای کلاس وجود دارند. در ایالت هاریانای هندوستان، ساختمان مدنظر برای تأسیس مدارس یا باید در تملک و یا اجاره‌ی حداقل ۲۰ ساله باشند. در ایالت هندوستانی اوتارپرادشِ هندوستان، دو معیار برای به رسمیت شناختن مدرسه به کار می‌رود: حداقل فضای نُه متر مربع به ازای هر دانش‌آموز و حداقل مساحت ۱۸۰ متر مربع برای هر کلاس. بهداشت آب و فاضلاب نیز در مقررات پوشش یافته‌اند. در ۴۷ درصد کشورهای دارای داده‌ها، سرویس‌های بهداشتی جداگانه برای دختران و پسران در مدارس غیردولتی ضرورت دارد. در ۷۴ درصد کشورها، نسبت‌های دانش‌آموز/معلم تنظیم شده‌اند. حدود ۴۵ درصد کشورها دارای مقررات مرتبط با رویه‌های پذیرش در مدارس غیردولتی هستند و ۶۷ درصد شهریه‌های این گونه مدارس را در آموزش اجباری تنظیم می‌کنند. تقریباً بیش از نیمی از کشورها مقرراتی در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی دارند. در طی ده سال اخیر، ۲۱ کشور مقرراتی را در زمینه انتفاع و ۸۰ کشور نیز درخصوص تأیید مدارج معلم‌ها تدوین کرده‌اند.

اجرای ضعیف و پاسخگویی نامناسب باعث تضعیف کیفیت و عدالت آموزشی می‌گردند. برخورداری از مقررات به معنای متابعت ارائه‌کنندگان بخش غیردولتی از آن مقررات نیست. در برخی کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط پایین، رویه‌های پیچیده، گران‌قیمت یا طولانی ثبت‌نام باعث تأخیر در به رسمیت شناخته شدن ارائه‌کنندگان می‌گردند. دولت ایالت لاگوس نیجریه فقط یک چهارم حدود ۲۰ هزار مدرسه‌ی خصوصی را تا سال ۲۰۲۱ تأیید کرده بود. حداقل ۲۷ کشور دارای آمار مربوط به مدارس ثبت نشده هستند. در اوگاندا، مدارس غیردولتی براساس داشتن مجوز، ثبت شده و غیرثبت شده تقسیم‌بندی می‌گردند: ۱۴ درصد مدارس ابتدایی و ۱۳ درصد مدارس متوسطه ثبت نشده‌اند. عدم نظارت می‌تواند به انتخاب غیررسمی دانش‌آموزها منجر شود. در بوگوتا پایتخت کلمبیا، برنامه‌ی مدارس دارای مجوز در قالب مدارس دارای امتیاز انحصاری که برای خدمت‌رسانی به دانش‌آموزهای آسیب‌پذیر احداث شده بودند از سیاست پذیرش مبتنی بر عدم تبعیض و نزدیکی محل سکونت تبعیت می‌کردند. اما در عمل، دانش‌آموزها به صورت غیررسمی بر مبنای پیشرفت تحصیلی خود انتخاب می‌شدند.

استانداردها و فرایندهای تضمین کیفیت متغیرند. هر کشور عملاً استانداردهای مدارس غیردولتی خود را از طریق بازرسی‌ها از مدارس اعمال می‌نماید. در ۸۱ درصد کشورها این الزام در ارتباط با انواع مدارس غیردولتی است و در شش درصد کشورها، الزام مذکور فقط در ارتباط با مدارس دریافت‌کننده‌ی کمک از دولت موضوعیت دارد. علاوه بر این، ۸۱ درصد کشورها مقرراتی را درخصوص مشارکت مدارس غیردولتی در ارزیابی‌های گسترده دارند. در بیش از نیمی از کشورها، این الزام تمامی انواع مدارس غیردولتی را پوشش می‌دهد در حالی که در ۱۲ درصد کشورها فقط مربوط به مدارس دریافت‌کننده‌ی کمک از دولت هستند.

سازوکارهای پاسخگویی، مجازات و سازوکارهای جبران خسارت اثربخش می‌تواند باعث تقویت متابعت گردند. دولت باید ارائه‌کنندگان آموزش را در قبال متابعت از استانداردهای کیفیت، درون‌داد، ایمنی و فراگیری پاسخگو نماید. تقریباً تمامی کشورها مجازات، تعطیلی مدارس یا ابطال مجوز را در صورت عدم متابعت مدارس از مقررات اعمال می‌کنند. تقریباً ۵۴ درصد کشورها نیز مدت زمان چنین تعطیلی را تنظیم می‌کنند. حدود ۹۰ درصد کشورها دارای منشور اخلاقی یا رفتاری برای معلم‌ها و کارکنان مدارس هستند که اغلب ارائه‌کنندگان غیردولتی را پوشش می‌دهد.

به‌ندرت برای تدریس خصوصی تکمیلی مقرراتی وضع می‌شود. تدریس خصوصی در ۴۸ درصد کشورها فاقد مقررات است و فقط ۵۳ کشور آن را در قوانین آموزشی تصریح کرده‌اند. در ۱۹ کشور نیز، تدریس خصوصی صرفاً تحت قوانین تجاری موضوعیت دارد. براساس مقررات در ۳۱ درصد کشورها، مدارج تحصیلی مدنظر معلم‌های خصوصی باید مشخص گردند و ده کشور نیز صراحتاً معلم‌ها را از تدریس خصوصی منع می‌کنند. در چین، قانون مصوب سال ۲۰۲۱ مانع انتفاع و همچنین افزایش سرمایه شرکت‌های آموزش برنامه‌ی درسی اجباری است و از صدور مجوزهای جدید پیشگیری می‌نماید. شرکت‌ها برای ادامه‌ی کار خود باید غیرانتفاعی گردند. دولت سازمانی را منحصراً برای تنظیم و پایش شرکت‌های تدریس خصوصی احداث کرده است.

تأمین مالی

دولت‌ها تصمیمات مختلفی را درخصوص تأمین مالی ارائه‌کنندگان غیردولتی و نحوه‌ی آن اتخاذ می‌کنند. در کانادا، دولت ۳۰ درصد هزینه‌کرد مدارس خصوصی و اما ۹۴ درصد هزینه‌کرد مدارس دولتی را پوشش می‌دهد. در هلند، تمامی مدارس فارغ از نوع خود از کمک‌های مالی قابل‌ملاحظه برای کارکنان بر هزینه‌های عملیات و منابع اضافی برای دانش‌آموزهای متعلق به طبقات محروم اجتماعی-اقتصادی و همچنین دانش‌آموزهای دارای نیازهای آموزشی ویژه دریافت می‌کنند. از سال ۲۰۰۰، تعدادی از کشورها مانند شیلی، مجارستان، سوئد و بریتانیا افزایش در سهم ثبت‌نام مدارس خصوصی وابسته را (دریافت‌کننده‌ی حداقل ۵۰ درصد منابع مالی خود از دولت) تجربه کرده‌اند.

دولت‌ها فقط برخی از هزینه‌کرد مدارس غیردولتی را تأمین می‌کنند. در بنگلادش، بیش از ۱۶ هزار مدرسه‌ی متوسطه‌ی غیردولتی و ۷۶۰۰ مدرسه‌ی اسلامی که روی هم رفته ۹۶ درصد دانش‌آموزها را ثبت‌نام کرده‌اند، مبلغ ماهانه‌ای برای حقوق معلم‌هایشان دریافت می‌کنند. اما در هایتی که ۸۵ درصد مدارس ابتدایی غیردولتی هستند، هزینه‌های حقوق پوشش نمی‌یابند. در هندوستان، فقط شش درصد مدارس ابتدایی و متوسطه کمک‌های مالی را برای حقوق معلم‌ها در سال تحصیلی ۲۰۱۹-۲۰۲۰ دریافت کرده‌اند. در اندونزی، مدارس اسلامی و همچنین مدارس پانسیون اسلامی[1] که ۳۵ درصد کل مدارس خصوصی را تشکیل می‌دهند از سازوکارهای تأمین مالی محرومند.

برخی دولت‌ها از پذیرش دانش‌آموزهای محروم در مدارس غیردولتی حمایت می‌کنند. در هندوستان، قانون حق آموزش مصوب سال ۲۰۰۹ مدارس خصوصی را ملزم به ارائه‌ی ۲۵ درصد ثبت‌نام پایه‌ی اول به

1 pesantren

کودکان متعلق به خانواده‌های کم درآمد نمود و دولت در ازای آن، هزینه‌های شهریه‌ی این دانش‌آموزها را پرداخت کرد. برعکس در ساحل عاج که تعداد دانش‌آموزهای مدارس متوسطه بیارانه‌ای مابین سال‌های تحصیلی ۲۰۱۰-۲۰۱۱ و ۲۰۱۷-۲۰۱۸ چهار برابر شد، دسترسی عادلانه هدف‌گذاری نشده بود.

خانوارها با موانع قابل ملاحظه و انتخاب‌های سخت مواجه‌اند. هزینه‌کرد آموزش خانوار بخشی از تولید ناخالص ملی را، ۰/۳ درصد در کشورهای دارای درآمد بالا و یک درصد در کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط، به خود اختصاص می‌دهد. این رقم ۱/۲ درصد تولید ناخالص ملی در السالوادور، ۱/۵ درصد در مراکش، ۱/۸ درصد در هندوستان و ۲/۵ درصد در غنا است. در حالیکه فقیرترین ۲۰ درصد خانوارها تقریباً هیچ مبلغی در زمینه‌ی آموزش در آرژانتین، کاستاریکا، فیلیپین و زامبیا هزینه نمی‌کنند، ثروتمندترین ۲۰ درصد مابین ۰/۵ الی ۱/۷ درصد تولید ناخالص ملی را به این امر اختصاص می‌دهند.

آموزش عمومی اغلب رایگان نیست. حدود یک سوم هزینه‌کرد خانوار در کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط مربوط به خانوارهای دارای کودکان در مدارس دولتی است. خانوارهای دارای کودکان مشغول تحصیل در مدارس خصوصی حدود ۸۰ درصد هزینه‌کرد در گواتمالا و پاکستان را شامل می‌شوند و تقریباً ۶۰ درصد هزینه‌کرد در چین و کنیا مربوط به خانوارهای دارای کودکان حاضر در مدارس دولتی است. در مناطق روستایی جمهوری متحد تانزانیا، بیش از سه چهارم خانواده‌ها کمک‌های مدرسه‌ی ابتدایی را الزامی می‌دانند و هشدار می‌دهند که اگر کمک‌ها به تأخیر بیفتند، ممکن است کودکان تنبیه شوند. در استرالیا، کمک‌های والدین باعث تشدید نابرابری میان مدارس می‌شود.

شهریه‌ی تکمیلی تدریس خصوصی هزینه‌ای اصلی برای بسیاری از خانوارهاست. در چین، خانوارها حدود یک‌سوم کل هزینه‌کرد آموزشی خود را به هزینه‌های خارج از مدرسه در سال ۲۰۱۷ با دامنه‌ی ۱۷ درصد در خانوارهای روستایی تا ۴۲ درصد در خانوارهای شهری اختصاص دادند. در مصر، سهم میانگین سرانه‌ی هزینه‌کرد درخصوص تدریس خصوصی برای دانش‌آموزهای مقطع متوسطه‌ی عمومی حدود ۵۱ درصد در میان ثروتمندترین ۲۰ درصد خانوارها و همچنین ۲۹ درصد در فقیرترین خانوارها بوده است. در میانمار، تدریس خصوصی ۴۲ درصد کل هزینه‌کرد آموزش خانوار را به خود اختصاص می‌دهد.

ارائه‌کنندگان خصوصی بر هزینه‌کرد ازجیب خانوار اتکا دارند. از میان ۵۱ کشور دارای درآمد متوسط بالا و بالا، بیشتر مدارس خصوصی متوسطه در ۲۸ کشور حداقل ۸۰ درصد درآمد خود را از شهریه‌ها کسب می‌کنند. در کشورهای دارای درآمد پایین و پایین‌تر، والدین فقیر روش‌های متنوعی را برای پرداخت هزینه‌های مدارس خصوصی به کار می‌برند. از هر شش خانواده در سطح جهانی، یک خانواده برای پرداخت شهریه‌ی مدارس پس‌انداز می‌نماید و حدود هشت درصد از خانوارها به استقراض روی می‌آورند که این میزان در کشورهای هایتی، کنیا، فیلیپین و اوگاندا به حداقل ۳۰ درصد خانوارها می‌رسد.

کووید-۱۹ به شدت بر تأمین مالی مدارس خصوصی تأثیر گذاشته است. همه‌گیری مذکور بر مدارس خصوصی مخصوصاً مدارس متکی بر دریافت شهریه اثرگذار بوده است. نیجریه بسته‌ی تشویقی را با وام‌های کم بهره برای پرداخت به معلم‌های مدارس خصوصی راه‌اندازی نمود. در غنا، مدارس خصوصی مشمول حمایت شدند زیرا بخشی از برنامه‌ی کلی برای بنگاه‌های کوچک و متوسط بودند. ویتنام برنامه‌های انتقال نقدی را برای پوشش معلم‌های مدارس خصوصی گسترش داد. در پاناما ۳۵ الی ۴۰ درصد والدین توان پرداخت اقساط ماهانه شهریه را نداشتند. در اکوادور، ثبت‌نام در مدارس دولتی به ۶/۵ درصد یا ۱۲۰ هزار دانش‌آموز انتقال یافته از مدارس خصوصی رسید.

اتفاق نظر در مورد استفاده از کمک‌ها برای تأمین مالی آموزش خصوصی وجود ندارد. بنگاه بین‌المللی تأمین مالی[1] حدود ۱۵ درصد مجموع تقریباً ۱/۲ میلیارد دلار آمریکا را از یک بودجه‌ی آموزشی زنجیره‌های مدارس خصوصی اختصاص داد اما سرمایه‌گذاری خود را بر مدارس خصوصی دریافت‌کننده‌ی شهریه در سال ۲۰۱۹ تحت فشار از سوی سازمان‌های جامعه‌ی مدنی متوقف ساخت. شراکت جهانی آموزش[2] راهبرد بخش خصوصی را تدوین نمود اما مخالفت در طی مذاکرات آن به نگارش بندی دال بر ممنوعیت کاربرد منابع مالی آن به‌منظور پشتیبانی از ارائه‌ی انتفاعی خدمات اصلی آموزشی منجر گشت.

خیّرها در حال آزمایش روش‌های مختلف شراکت بخش‌های دولتی/خصوصی هستند. دولت‌های دچار مضیقه‌ی مالی در کشورهای مصر، فیلیپین و آفریقای جنوبی سرمایه‌ی خصوصی را برای بهبود و گسترش زیرساخت آموزش عمومی افزایش داده‌اند. برخی از خیّرها در حال بررسی کاربرد منابع مالی خود هستند تا بتوانند از طریق چنین شراکت‌هایی تأمین مالی را تسهیل و تسریع بخشند. وجود این، این نگرانی مطرح است که دولت‌های دارای توان طراحی، اجرا و تنظیم شراکت‌ها می‌توانند از نتایج بهتری در راستای کسب اهداف خود با استفاده از خرید دولتی برخوردار شوند.

کمک‌های مالی انسان‌دوستانه و فعالیت‌های شرکت‌ها در آموزش محدود هستند. رقم پرداخت‌شده از سوی بنیادهای انسان‌دوستانه در بخش آموزش علیرغم باورها نسبتاً ناچیز است. براساس تحلیل‌های قاعده‌مند کمک‌های انسان‌دوستانه ۱۴۳ بنیاد عضو شبکه بنیادهای فعال برای توسعه[3] (ابتکارعملی متعلق به سازمان همکاری و توسعه‌ی اقتصادی[4])، تخمین زده می‌شود که ۲/۱ میلیارد دلار آمریکا در بازه‌ی زمانی سه ساله ۲۰۱۳ الی ۲۰۱۵ به بخش آموزش واریز گردید که این رقم برابر با نُه درصد کمک‌های انسان‌دوستانه بود.

1 . International Finance Corporation
2 . Global Partnership for Education
3 . Network of Foundations Working for Development
4 . Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

اثرگذاری

موضوع‌های اصلی مباحثه درخصوص نقش کنشگران غیردولتی عبارتند از کارایی، نوآوری و عدالت. این گونه مباحثه‌ها اغلب توأم با عدم اعتماد و رنجش خاطر بنا به برخورد دو جهان‌بینی کاملاً متفاوت هستند. بسیاری از کنشگران در حال تلاش برای اثرگذاری بر افکار عمومی و سیاست‌گذاری آموزشی له یا علیه نقش گسترده‌تر کنشگران غیردولتی هستند و ابزار آن‌ها همانا مدافعه‌گری[1] و شبکه‌های رایزنی، پژوهش و تأمین مالی اغلب مرتبط با فروش کالاها و خدمات هستند. در این کارزار گرایش‌های سیاسی و منافع اقتصادی که کنشگران به ابزار مشروع و غیرمشروع برای تسریع دیدگاه متوسل می‌گردند، چالش اصلی در واقع عبارت است از حفظ شفافیت و تمامیت فرایند سیاست‌گذاری آموزش عمومی و دورنگاه داشتن منافع و علایق شخصی.

اکثر کنشگران فاقد موضعی یکسان درخصوص ارائه‌کنندگان غیردولتی در آموزش هستند. سازمان‌های جامعه‌ی مدنی اغلب منتقد هستند و نگرانی‌ها را پیرامون خصوصی‌سازی و تبدیل شدن آموزش به کالا با تأکید بر ضرورت قرار داشتن آموزش تحت کنترل فرایند مردم‌سالار ابراز می‌کنند. حتی درون نهضت‌های حقوق‌محوری ازجمله پویش جهانی آموزش[2] نیز اعضا دارای تفاوت‌های ظریف دیدگاهی ناشی از واقعیت‌های کشورهای خود هستند. در یکی از پیمایش‌های انجام‌یافته در میان اعضای مذکور برای این گزارش، ۴۳ درصد آن‌ها نقطه‌نظری منفی درباره تأمین انتفاعی اعلام نمودند در حالی که ۱۲ درصد آن‌ها پشتیبان چنین روندی بودند. درخصوص شراکت‌های بخش‌های دولتی/خصوصی نیز، درصدها ۴۱ و ۲۰ درصد بودند و درصد باقی‌مانده نیز دیدگاهی ضدونقیض ارائه نمودند.

شبکه‌های مدافعه‌گری جهانی خصوصی‌سازی و تجاری‌سازی را تهدیدی برای آموزش می‌دانند. دیدگاه مذکور در اصول آبیجان پیرامون تعهدات حقوق بشری دولت‌ها[3] برای ارائه‌ی آموزش عمومی و تنظیم مشارکت بخش خصوصی در آموزش منعکس شده است. در ۲۰۱۸، ده شهروند کنیایی شکایتی را به دادرس مشاور متابعت[4] که سازوکار پاسخگویی مستقل بنگاه بین‌المللی تأمین مالی است ارسال کردند و در آن مدعی شدند که یک زنجیره‌ی انتفاعی به نام آکادمی‌های بین‌المللی بریج[5] در حال نقض استانداردهای برنامه‌ی درسی، سلامت و ایمنی و کار بوده است. در ۲۰۲۰، بنگاه بین‌المللی تأمین مالی سرمایه‌گذاری‌ها را در زنجیره‌های مدارس متوقف نمود و گروه ارزیابی مستقل بانک جهانی ارزیابی سرمایه‌گذاری را در مدارس خصوصی راه‌اندازی کرد.

منابع و حمایت نسنجیده از سوی بسیاری از سازمان‌های بین‌المللی به ارائه‌کنندگان غیردولتی بر دستورکار اثرگذارند. در میان مسیرهای تأثیرگذاری بانک جهانی بر سیاست‌گذاری، پودمانی در ارتباط با جلب مشارکت بخش خصوصی مطرح است که یکی از ۱۳ مهم‌ترین حوزه‌های سیاست‌گذاری برای ارتقای یادگیری تحت رویکرد نظام‌ها برای نتایج آموزشی بهتر[6] تلقی می‌شود. در این پودمان، گسترش ارائه‌ی بخش خصوصی در ۹۰ درصد کشورها توصیه شده است. صندوق پیامدهای آموزشی[7] به میزبانی یونیسف سرمایه‌گذاران اثرگذاری را نسبت به پروژه‌های تأمین مالی نتیجه‌محور که فاقد سابقه‌ی ردگیری مناسبی در آموزش هستند جذب می‌نماید. ازجمله سازمان‌های برخوردار از حمایت بین‌المللی می‌توان به آرک[8] اشاره نمود که از مدیریت مدارس دولتی در انگلستان به توصیه و کمک به اجرای شراکت‌های بخشهای دولتی/خصوصی در کشورهایی مانند لیبریه و آفریقای جنوبی گسترش یافته است.

مواضع بنیادها پیرامون نقشی که آن‌ها برای کنشگران غیردولتی در آموزش قائلند متغیر هستند. به سختی می‌توان بنیادهای انسان‌دوستانه و شرکت‌ها را در قالب یک گروه قرار داد زیرا هرکدام انگیزه‌های متفاوتی از یکدیگر دارند. بنیادها اغلب برای تلاش در جهت تأثیرگذاری بر سیاست‌ها به سمت و سویی خاص مورد انتقاد واقع می‌گردند. بنیاد انسان‌دوستانه‌ی لمن[9] پس از مشورت‌های متعدد به ادغام استانداردهای ملی یادگیری در برزیل کمک نمود.

اتحادیه‌های معلم‌ها در خط مقدم تلاش‌های مدافعه‌گری برای پشتیبانی از آموزش عمومی قرار دارند. اتحادیه‌ها به شکلی اثربخش تلاش‌ها را برای تضعیف آموزش عمومی از طریق تجاری‌سازی نابه‌جا و برون‌سپاری خدمات عمومی افشا نمودند. فدراسیون اتحادیه‌های معلم‌ها به نام آموزش بین‌الملل[10] شک و تردید خود را نسبت به کاربرد گسترده‌ی شراکت بخش‌های دولتی/خصوصی در آمریکای لاتین و مثلاً در کاستاریکا و جمهوری دومینیک و اثرات سؤ این شراکت‌ها بر مؤسسات دولتی پیگیر همان اهداف ابراز کرده است. اما در برخی موارد نیز، سیاست‌های اتحادیه‌ای به علت تضعیف تلاش‌های تقویت آموزش عمومی مورد نقد واقع شده‌اند.

کسب و کارها مدافعه‌گری خود را از اصلاحات آموزشی بر مبنای سرمایه‌ی انسانی بنا می‌نهند. فدراسیون کسب‌وکار ژاپن[11] مانند سایر نیروهای قدرتمند رایزنی اقتصادی در سرتاسر جهان توصیه‌های سیاست‌گذاری آموزشی خود را با فراخوان نوسازی و مهارت‌های قرن بیستم ارائه کرده است. برخی منتقد این توصیه‌ها هستند زیرا با رویه‌های استخدام و آموزش کارفرمایان مخالفت دارند. ائتلاف جهانی کسب و کار برای آموزش[12] خواهان تأکید سیاسی بر آموزش از سوی منابع، رهبری و تخصص اعضای خود است. منتقدان نیز با اظهار آن که بهترین پشتیبانی از آموزش عمومی همانا مشارکت جدی با پویش‌ها در برابر اجتناب و فرار مالیاتی است به مخالفت با رویکرد مذکور می‌پردازند. دغدغه‌هایی نیز درخصوص تشدید تلاش‌های شرکت‌های فناوری آموزشی در حال استفاده از روش‌های بازاریابی برای فروش محصولات دولتی به روش‌های مغایر مصالح عمومی در طی بحران کووید-۱۹ و چرخش به سوی یادگیری از راه دور مطرح هستند.

1 . advocacy
2 . Global Campaign for Education
3 . Abidjan Principles on the human rights obligations of States
4 . Compliance Advisor Ombudsman
5 . Bridge International Academies
6 . Systems Approach for Better Education Results
7 . Education Outcomes Fund
8 . Ark
9 . Lemann Foundation
10 . Education International
11 . Japan Business Federation
12 . Global Business Coalition for Education

آموزش و مراقبت‌های دوران اوان کودکی

کنشگران غیردولتی خدمات آموزش و مراقبت را برای کودکان زیر سه سال رهبری می‌کنند. در ۳۳ کشور دارای درآمد بالا، مؤسسات خصوصی ۵۷ درصد ثبت‌نام کل را در ۲۰۱۸ پوشش می‌دهند. در استرالیا، ایرلند، هلند، نیوزیلند و بریتانیا، بخش خصوصی انتفاعی مسئولیت عمده را برعهده دارد. در آلمان، ۷۳ درصد ثبت‌نام مربوط به مؤسسات خصوصی در ۲۰۱۷ بود اما فقط سه درصد ارائه‌کنندگان انتفاعی بودند. در ۳۳ کشور دارای درآمد متوسط، کنشگران غیردولتی ۴۶ درصد ثبت‌نام کودکان زیر سه سال را از تقریباً صفر درصد در فدراسیون روسیه تا ۱۰۰ درصد در ترکیه پوشش می‌دادند. فقط چند کشور ازجمله السالوادور گزینه‌ی افزایش تأمین از سوی دولت را اتخاذ نموده‌اند. کشورهای آمریکای لاتین شامل کلمبیا، گواتمالا و پرو برنامه‌های کوچک و اجتماع‌محور مراقبت از کودکان را دنبال می‌کنند. ارائه از سوی کارفرما که در کشورهای ثروتمندتر نسبتاً رایج است در حال ظهور است البته صرفاً به تدریج در کشورهای فقیرتر. چالش کلیدی در این زمینه پوشش فقط ۳۰ درصد اشتغال در کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط در اشتغال بخش رسمی است.

کنشگران غیردولتی در آموزش پیش‌دبستانی حضور چشمگیرتری نسبت به آموزش پایه دارند. مابین سال‌های ۲۰۰۰ و ۲۰۱۹، سهم مؤسسات خصوصی در ثبت‌نام آموزش پیش‌دبستانی از ۲۸/۵ به ۳۷ درصد افزایش نمود و در آسیای شرقی و جنوب شرقی به ۵۵ درصد رسید. بر اساس سیاست «راه‌رفتن بر دو پا»[1] در چین، سهم مؤسسات خصوصی از ۳۱ به ۵۷ درصد افزایش پیدا کرد. در ویتنام، سهم ثبت‌نام از ۶۰ درصد در ۲۰۰۳ به ۱۲ درصد در ۲۰۱۴ رسید. دامنه‌ی درصدها از کمتر از یک درصد در کشورهای اروپای شرقی شامل اوکراین به بیش از ۹۵ درصد در منطقه‌ی کارائیب (ازجمله آنتیگوا و باربودا) و اقیانوسیه که همراه با ارائه‌ی اجتماع‌محور (مانند وانوئاتو) یا مرتبط با مؤسسات مذهبی (مانند ساموئا) هستند متغیر است. در منطقه‌ی شمال افریقا و غرب آسیا با محوریت الجزایر و مصر، شدیدترین کاهش در سهم مؤسسات خصوصی در ثبت‌نام پیش‌دبستانی از ۵۳ درصد در ۲۰۰۰ به ۳۶ درصد در ۲۰۱۹ ثبت گردید. برعکس، سهم مؤسسات خصوصی مابین ۲۰۰۰ و ۲۰۱۸ در اسرائیل از پنج به ۳۶ درصد و در کویت از ۲۶ تا ۴۵ درصد افزایش پیدا کرد.

هزینه‌ی تأمین آموزش پیش‌دبستانی غیردولتی شاید برای فقیرترین اقشار بیش از حد گران باشد. براساس پیمایش‌های خانواریِ انجام یافته، سهم ثبت‌نام غیردولتی در شش کشور از هفت کشور جنوب صحرای آفریقا به طور متوسط ۲۰ نقطه درصدی کمتر در داده‌های اداری تخمین زده شده بود. ارائه‌ی خدمات از سوی بخش غیردولتی اغلب در مناطق شهری بوده است که در آن‌ها چنین خدماتی رواج بیشتری دارند و خانوارهای ثروتمندتر که توانایی مالی بیشتری دارند، متقاضی این خدمات هستند. سهم آموزش پیش‌دبستانی خصوصی در مصرف سالانه‌ی خانوار حدود شش درصد برای ثروتمندترین قشر و ۱۷ درصد برای فقیرترین قشر در غنا و در اتیوپی چهار و ۲۱ درصد گزارش شده‌اند.

تأمین خدمات غیردولتی چالشی برای حکمرانی و مقررات است. تعدد کنشگران غیردولتی باعث پیچیدگی حکمرانی می‌شود. کامبوج دارای قوانین و مقررات جداگانه برای پیش‌دبستان‌های جوامع محلی است. در سریلانکا، نبود چارچوب مقررات چندبخشی به معنای هم‌پوشانی دامنه‌ی کاری وزارتخانه‌های متعدد (آموزش، بهداشت و امور زنان و کودکان) و شوراهای استانی است. در لاگوس، نیجریه، احتمال بازرسی پیش‌دبستان خصوصی به‌دست وزارت آموزش کشور در صورت دریافت شهریه‌ی بالاتر از سوی آن‌ها (۶۸ درصد) نسبت به دریافت شهریه‌ی پایین از آن‌ها (۴۸ درصد) بالاتر است. در نایروبی در کشور کنیا، مدارس جوامع محلی بیشتر از مدارس مذهبی، خیریه یا انتفاعی بازرسی می‌گردند.

کیفیت ارائه‌کنندگان غیردولتی به شدت متغیر است. در بسیاری از کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط، آموزش‌دهندگان خصوصی از آمادگی کمتر و فرصت‌های معدودتری برای رشد حرفه‌ای نسبت به همتایان خود در بخش دولتی برخوردارند. فقط هشت درصد معلم‌های مهدکودک‌های خصوصی در مقایسه با ۷۵ درصد این دسته از معلم‌ها در بخش دولتی برنامه‌ی خدمات آموزشی غنا را پشت سر می‌گذارند زیرا حداقل ملزوماتی برای معلم‌های خصوصی وجود ندارد. استفاده از زبان انگلیسی در مقام زبان تعلیم در پیش‌دبستانی‌های غیردولتی ازجمله در برزیل جزو نمونه‌های تنش مابین برنامه‌های درسی مناسب توصیه‌شده و برداشت‌های رایج از کیفیت است.

معدودی از کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط دارای رویه‌های تضمین کیفیت فراتر از ملزومات اداری هستند. در جامائیکا که ارائه‌ی خدمات اکثراً در دست بخش غیردولتی است، وزارت آموزش دارای بازرسان واجد شرایط است و سایر کارکنان بازدیدهای پایش محلی ماهانه را بر مبنای ۱۲ استاندارد ملی شامل تعامل و ارتباطات مابین کودکان، معلم‌ها، والدین، مراقبین و اعضای اجتماع انجام می‌دهند. در فیلیپین، توانمندی‌ها و استانداردهای ملی از طریق چک‌لیست رشد دوران اوان کودکی آن کشور که به‌دست دولت مذکور روایی‌سازی شده است پایش می‌شود.

کنشگران غیردولتی به نوآوری و مدافعه‌گری برای آموزش و مراقبت دوران اوان کودکی می‌پردازند. آموزشگران متعهد به طور سنتی خارج از نظام رسمی آموزش عمومی یا در مرزهای آن مشغول فعالیت برای پیگیری بینش یادگیری کودک‌محور بوده‌اند. پژوهشگران دانشگاهی به اثربخشی درازمدت برنامه‌های آموزش دوران اوان کودکی توجه کردند و مقامات مسئول دولتی را به تعمیم این برنامه‌ها تشویق نمودند. کنشگران غیردولتی برای کودکان بازمانده از طریق کار با مادران در زندان‌های شیلی، والدین فقیر شاغل در فیلیپین و کودکان در مؤسسات رومانی به مدافعه‌گری می‌پردازند. سازمان‌هایی ازجمله بنیادهای برنارد ونلیر، بنیاد آقاخان و بنیاد جامعه‌ی باز[2] پشتیبانی و مدافعه‌گری را برای آموزش و مراقبت دوران اوان کودکی بسیج کرده‌اند.

۱ . یادداشت مترجم: اصطلاح «راه‌رفتن بر دو پا» در زبان چینی برای توصیف سیاست توسعه‌ی آن کشور در زمان زعامت مائو در راستای تلاش برای ایجاد توازن مابین علوم محض و علوم کاربردی است.

2 . Bernard van Leer Foundation, the Aga Khan Foundation and the Open Society Foundations

آموزش عالی

تقریباً تمام کشورها ارائه‌ی آموزش عالی را از طریق ترکیبی از کنشگران دولتی و غیردولتی تضمین می‌کنند. حدود ۳۳ درصد دانشجوها در مؤسسات خصوصی در سطح جهانی ثبت‌نام کرده‌اند که بالاترین میزان مربوط به آسیای مرکزی و جنوبی و آمریکای لاتین و منطقه‌ی کارائیب است. رشد ارائه‌ی این خدمات از سوی بخش غیردولتی در پاسخ به دامنه‌ی متنوعی از مطالبات است. مؤسسات مذهبی یا فرهنگی وابسته به تاریخ و سنت هستند و تقاضا برای آموزش «متفاوت» را تحقق می‌بخشند. مؤسسات نخبه در پاسخ به درخواست برای آموزش «بهتر» اغلب از سوی اقشار مرفه‌تر پدیدار می‌گردند. نهایتاً، مؤسسات کوچک‌تر غیرفرقه‌ای اخیراً در پاسخ به تقاضای آموزش عالی «بیشتر» مخصوصاً با توجه به بودجه‌های محدود دولتی افزایش یافته‌اند.

مؤسسات غیردولتی همراه با تبعاتی برای کیفیت نظام هستند. مؤسسات کوچک‌تر دریافت‌کننده‌ی شهریه چند رشته را که اکثراً آموزش حرفه‌ای هستند ارائه می‌کنند. در هندوستان، تقریباً ۴۰ درصد دانشکده‌های خصوصی فقط یک حوزه را که عموماً آموزش است ارائه می‌کنند. تعداد کمی از اعضای هیئت علمی مؤسسات غیردولتی تمام وقت هستند (کمتر از ۲۰ درصد در سنگال) و عمدتاً استادان مؤسسات دولتی هستند که در مؤسسات غیردولتی نیز مشغول تدریس می‌گردند. در مالزی، تا ۸۰ درصد کارکنان در مؤسسات کوچک‌تر و جدیدالتأسیس غیردولتی دو شغل دارند. اهداف انتفاعی به ایجاد چالش‌های کیفیتی بیشتر در ارتباط با تمرکز بازار و اولویت‌بندی بازگشت مالی نسبت به پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود.

ارائه‌ی خدمات غیردولتی باعث دغدغه‌هایی درخصوص عدالت می‌شود. در کشورهای دارای درآمد متوسط بالا، درصد بیشتری از کنشگران غیردولتی در ثبت‌نام کلی همراه با نابرابری بیشتر در حضور در مدارس است. در اروگوئه، بیش از ۷۵ درصد دانشجوها در مؤسسات غیردولتی متعلق به ۲۰ درصد ثروتمندترین در مقایسه با کمتر از ۴۰ درصد در مؤسسات دولتی هستند. با وجود این، مؤسسات غیردولتی می‌توانند دسترسی به گروه‌های در معرض خطر حذف را تأمین نمایند. در عربستان سعودی، این مؤسسات دسترسی به زنان را از طریق ارائه‌ی دوره‌های مختص زنان گسترش داده‌اند و در مالزی نیز این مؤسسات باعث دسترسی به هندوستانی‌ها و چینی‌های قومی محروم از مؤسسات دولتی بنا به سهمیه‌های قومیتی گشته‌اند. در عین حال، این گونه ارائه‌ی خدمات جداگانه خود می‌تواند مخاطره‌ای برای انسجام اجتماعی در نظر گرفته شود.

دیدگاه‌های دولت نسبت به کنشگران بخش غیردولتی در چارچوب نظارتی انعکاس می‌یابند. مقررات شدید بنا به عدم اعتماد وضع شده‌اند در حالی که دیدگاه‌های مثبت‌تر نسبت به کنشگران غیردولتی باعث تسهیل اعتباربخشی، پایش و حتی تأمین مالی عمومی می‌گردند. در برخی کشورها، مؤسسات انتفاعی مشمول راهکارهای سفت‌وسخت هستند و در برخی موارد ازجمله آرژانتین و شیلی کاملاً غیرقانونی هستند و یا با محدودیت‌های تخصیص بودجه مانند سقف ده درصد بر بازگشت مالی سرمایه‌گذاری در فیلیپین مواجه هستند. به طور کلی، سازوکارهای تضمین کیفیت به کشورها کمک کرده‌اند تا مؤسسات مشغول اجرای رویه‌های اغفال‌کننده‌ی کسب و کار یا ارائه‌کننده‌ی خدمات بی‌کیفیت را تعطیل نمایند. در ۲۰۱۷، کمیسیون آموزش عالی پاکستان ۱۵۳ مؤسسه غیرقانونی فعال را در کشور شناسایی نمود. با وجود این، منابع برای اعتباربخشی و پایش مؤسسات غیردولتی اغلب کافی نیستند.

مقررات ارتقادهنده‌ی عدالت رواج کمتری نسبت به قوانین اداری دارد. سهمیه‌ها یا معیارهای خاص پذیرش طراحی‌شده برای گسترش دسترسی گروه‌های محروم به آموزش عالی همیشه در ارتباط با ارائه‌کنندگان غیردولتی اعمال نمی‌گردند. در صورت اعمال این موارد ازجمله در هندوستان، معمولاً فقط مؤسسات دریافت‌کننده‌ی منابع مالی عمومی مشمول چنین معیارها و سهمیه‌هایی می‌گردند. موارد استثناً عبارتند از التزام مؤسسات غیردولتی در ارائه‌ی بورس یا هزینه‌های کمک‌تحصیلی به برخی دانشجوها به مثلاً در بولیوی و اکوادور و همچنین تعیین سقف شهریه‌های دانشجویی ازجمله در آذربایجان و کنیا.

اشکال تأمین مالی مؤسسات غیردولتی تبعات قابل ملاحظه کیفیتی و عدالتی دارند. اکثر مؤسسات غیردولتی مخصوصاً موارد کوچک‌تر و غیر نخبه‌گرا به شدت به دریافت شهریه برای تأمین مالی خود اتکا دارند اما دولت‌ها همچنین به تأمین مالی مؤسسات غیردولتی در اکثر کشورها کمک می‌کنند. برخی از پرسنل دانشگاهی اندونزی به مقام کارمندان دولتی تنزل پیدا کرده‌اند و همچنین منابع مالی خاص برای مؤسسات غیردولتی در تایلند موجود هستند. دسترسی به منابع مالی عمومی می‌تواند به بهبود تأمین غیردولتی از طریق تشویق ابتکارات عمل پژوهشی یا تشویق مؤسسات به برآورده کردن استانداردهای کیفیت یا عدالت در موارد مشروط کمک نماید.

خانوارها سهم بیشتری را از تأمین مالی آموزش عالی به خود اختصاص داده‌اند و نیاز به پشتیبانی دولتی و غیردولتی افزایش می‌یابد. بعضی دولت‌ها یارانه‌های هدفمند را به مؤسسات غیردولتی از جمله در برزیل و شیلی ارائه می‌کنند یا در بیش از ۷۰ کشور برای تمامی دانشجوها و برنامه‌های وام دانشجویی یارانه‌هایی در نظر می‌گیرند. کنشگران غیردولتی به خانوارها در هزینه‌ها از طریق بورسیه‌ی پرداخت‌شده از جانبِ شرکت‌ها، بنیادها، سمن‌ها و اشخاص و نهادهای انسان‌دوستانه و همچنین از طریق تأمین وامهای دانشجویی یا توافقات درآمد/سهم کمک می‌کنند.

کنشگران غیردولتی به تأمین مالی مؤسسات کمکی فراتر از شهریه می‌رسانند. سازوکارهای رایج عبارتند از مشارکت در فعالیت‌های بازار ازجمله ارائه‌ی قراردادهای استیجاری اراضی، و تجاری‌سازی محصولات و خدمات و افزایش سرمایه از طریق وام و اوراق بهادار. تا اواسط ۲۰۲۰، صدور اوراق بهادار از سوی دانشگاه‌ها در سرتاسر جهان به ۱۱/۴ میلیارد دلار رسید که بیش از دو برابر این مقدار در ۲۰۱۹ بود. اهداکنندگان و اشخاص و نهادهای انسان‌دوستانه همچنین معرف منبع مهم غیرشهریه‌ای درآمد برای مؤسسات هستند که این منبع بیش از نیمی از کل دریافت‌های مؤسسات دانشگاهی را در ایالات متحده در سال ۲۰۲۰ پوشش می‌داد.

کنشگران غیردولتی بر آموزش عالی از طریق کانال‌های متعدد تأثیرگذارند. برخی سازوکارها مانند شراکت‌های پژوهشی، رایزنی،

اصلاحات حکمرانی کسب و کار و مدافعه‌گری به افزایش شفافیت و تقویت این بخش کمک می‌کنند. سایر سازوکارها ازجمله موارد قابل ملاحظه اهدا از مؤسسات انتفاعی به سیاستمداران (ازجمله در برزیل و ایالات متحده) به اثرات ناعادلانه بر سیاست‌گذاری و تضعیف خودمختاری نهادی منجر می‌گردند.

آموزش فنی، حرفه‌ای و بزرگسالان

کنشگران غیردولتی به گسترش تأمین آموزش فنی و حرفه‌ای کمک کرده‌اند. در سطح جهانی، ۳۸/۵ درصد دانشجوهای مشغول تحصیل در آموزش غیرعالی پسامتوسطه در ۲۰۱۹ به مؤسسات خصوصی روی آوردند. در کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه‌ی اقتصادی، ۴۴ درصد دانشجوهای مشغول تحصیل در برنامه‌های عالی حرفه‌ای کوتاه مدت در مؤسسات خصوصی ثبت‌نام کرده بودند. همکاری با کنشگران غیردولتی با هدف افزایش پاسخگویی نظام‌های آموزش فنی و حرفه‌ای به تقاضاهای بازار کار و تقویت ظرفیت و منابع این نظام‌ها حتی در کشورهای دارای نظام‌های جاافتاده‌ی عمومی این دسته از آموزش‌ها دنبال شده است. در برخی موقعیت‌ها، کنشگران غیردولتی به تکمیل ارائه‌ی آموزش حرفه‌ای از طریق روش‌های سنتی ابتیاع، ابتکارات عمل آموزش خودمختار و شراکت بخش‌های دولتی/خصوصی اکثراً هماهنگ شده به‌دست دولت پرداخته‌اند. کنشگران غیردولتی در کشورهای فقیرتر دسترسی عادلانه‌تر را به آموزش فنی و حرفه‌ای برای گروه‌های محروم تأمین می‌کنند.

کارفرماها در دوره‌های کارآموزی رسمی و غیررسمی مشارکت می‌کنند. پیمایش سازمان بین‌المللی کار درباره‌ی گذار از مدرسه به اشتغال مؤید آن است که کمتر از یک‌پنجم شرکت‌کنندگان ۱۵ الی ۳۵ ساله در ۳۳ کشور حداقل یک دوره کارآموزی را طی دوران تحصیل خود گذرانده‌اند. مشارکت پایین در کشورهای دارای درآمد پایین شاید با ساختار غیررسمی بازارهای کار و نظام‌های آموزش مرتبط باشد. انگیزه‌های مرتبط با کارآموزی شاید در صورت عدم به رسمیت شناخته شدن و تنظیم کافی از بین بروند. سازمان‌های میانجی می‌توانند به تسهیل گفتگو با کارفرما، بهبود یادگیری و تضمین انطباق درست مخصوصاً در کشورهای فاقد سنت منسجم کارآموزی بپردازند.

اکثراً کارفرماهای خصوصی عهده‌دارِ استمرار رشد مهارت‌ها هستند. اگرچه آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی اکثراً معطوف به حرفه‌های در معرض خطر اتوماسیون است، اما تغییر و ارتقای مهارت‌ها خارج از آموزش سنتی روی می‌دهد. آموزش غیررسمی تحت حمایت مالی کارفرما غالب است و هر آنچه که ارائه می‌شود مستقیماً مرتبط با اندازه‌ی شرکت است. براساس یافته‌های برنامه‌ی اندازه‌گیری مهارت‌ها در جهت اشتغال و بهره‌وری بانک جهانی[1]، کارفرماها آموزش ضمن خدمت را به دوره‌های خارجی ارائه‌شده از سوی تأمین‌کنندگان خصوصی یا دولتی رسمی ترجیح می‌دهند.

حکمرانی مشارکتی در نظام‌های رشد مهارت‌ها چالش‌برانگیز است. نظام‌های آموزش فنی و حرفه‌ای عمدتاً متمرکز هستند. چارچوب‌های ملی تأیید مدارج در بیش از ۱۵۰ کشور با هدف افزایش جنبه‌ی مشارکتی حکمرانی آموزش فنی و حرفه‌ای و مناسب‌سازی آن با هدف پیگیری می‌گردند. اگرچه کارآمدی و شفافیت بهبود مهارت‌ها همچنان برای مقامات مسئول دولتی در اولویت است. اثربخشی نظام‌های آموزش فنی و حرفه‌ای از سوی اجرای ناقص سازوکارهای تضمین کیفیت کاهش می‌یابد. تعاملات مابین بخش‌های خصوصی و آموزش بیشتر بر شناسایی مهارت‌ها و نه تدوین برنامه‌ی درسی متمرکزند. نظام‌های مهارت‌ها که تغییر اقتصادی را به خوبی مدیریت می‌کنند بر رویکردهای سه‌جانبه و جلب مشارکت کنشگران اجتماعی و اقتصادی اتکا دارند. شراکت بخش‌های دولتی/خصوصی دانش‌محور از طریق شوراهای بخشی مهارت‌ها به‌منظور ارتقای شناخت نیازهای بازار کار ایجاد شده‌اند.

نظام‌های توسعه‌ی مهارت‌ها بر تأمین مالی دولتی و غیردولتی اتکا دارند. علاوه بر تخصیص مستقیم دولتی، نظام‌های آموزش فنی و حرفه‌ای در پی متنوع‌سازی تأمین مالی از طریق منابع مالی یا اهرم‌های آموزشی اختصاص یافته مرتبط با شرکت‌ها خواهند بود. کنشگران غیردولتی همچنین مستقیماً درگیر ابتیاع رقابتی بوده‌اند که این امر البته خود نتایج مختلفی را به همراه داشته است. کارفرماها نسبت به تأمین آموزش از طریق برنامه‌های وام/مالیات تشویق می‌گردند. با وجود این، شرکت‌ها سرمایه‌گذاری کمی در آموزش انجام می‌دهند زیرا انگیزه‌ی آن همواره کمتر از کسب مستقیم مهارت‌های مدنظر از بازار کار است. دولت‌ها به تأمین انگیزه‌ها برای افراد از طریق پوشش مستقیم یا غیرمستقیم هزینه‌ها با استفاده از حساب‌های یادگیری فردی می‌پردازند.

سمن‌ها و سازمان‌های اجتماعی بر برنامه‌های بزرگسالان تسلط دارند. سمن‌ها و سازمان‌های جامعه مدنی از طریق مراکز یادگیری اجتماعی، برنامه‌های سوادآموزی و غیره به گروه‌های آسیب‌پذیر بزرگسالان که بنا به روال مرسوم از آموزش رسمی حذف می‌گردند دسترسی پیدا می‌کنند. در برخی موارد، دولت‌ها بر خدمات سازمان‌های مذکور به‌منظور ارائه‌ی سوادآموزی ملی بزرگسالان و برنامه‌های تأمین فرصتی دیگر اتکا دارند و در سایر موقعیت‌ها، سازمان‌های مذکور تأمین خدمات آموزش بزرگسالان را از سوی دولت به خصوص در آمریکای لاتین و مثلاً با ترویج زبان‌های غیرشایع در سوادآموزی بزرگسالان به چالش می‌کشند. در موقعیت‌های دیگری نیز، آن‌ها تحت تأثیر اولویت‌های اهداکنندگان قرار دارند و مشارکت آن‌ها در تدوین سیاست‌های دولت محدود می‌ماند. البته در آفریقای مرکزی و غربی، انجام عملی راهبرد برون‌سپاری و تمرکززدایی به نتایج مثبتی منجر گشته است و دولت در حالی که کنشگران غیردولتی مسئول تأمین منابع هستند بر این منابع نظارت دارد و آن‌ها را توزیع می‌نماید.

بخش خصوصی نقش خود را در آموزش بزرگسالان مخصوصاً در یادگیری زبان گسترش داده است. شرکت‌های خصوصی شاید در آموزش بزرگسالان از طریق توسعه‌ی اجتماعی اغلب بخشی از ابتکار عمل مسئولیت‌های اجتماعی شرکت‌ها یا تأمین فناوری اطلاعات و ارتباطات را عهده‌دار می‌شود. ارتباط افزوده یادگیری زبان و ارزیابی توجه شرکت‌های انتفاعی را جذب کرده است. حدود ۴۰ درصد از یادگیرنده‌های زبان انگلیسی در آرژانتین و پرو در مؤسسات خصوصی زبان مشغول یادگیری هستند. یادگیری زبان با کمک تلفن همراه نیز در حال گسترش است اما اثربخشی آن محل مناقشه است.

1 . World Bank›s Skills Towards Employability and Productivity (STEP) Measurement Program

توصیه‌ها





تنوع انواع مدارس بسیار فراتر از دسته‌بندی ساده‌ی خصوصی در برابر دولتی است. علاوه بر این، نقش کنشگران غیردولتی بسیار گسترده‌تر از صرف ارائه‌ی خدمات مدرسه است و مداخلات بسیار دیگری را در مقاطع مختلف آموزشی و از طریق کانال‌های متعدد اثرگذاری شامل می‌شود. مسئله‌ی فراروی سیاست‌گذاران فقط محدود به برآورده کردن استانداردهای مورد توافق کیفیت در اثر مشارکت بخش غیردولتی در آموزش نیست بلکه به چگونگی کمک یا ممانعت کنشگران غیردولتی به تضمین عدالت و فراگیری در آموزش نیز باید پرداخت.

دو جهت‌گیری راهبردی مرتبط با تأمین مالی و ارائه‌ی خدمات در ارتباط با وظیفه دولت‌ها درخصوص حمایت و تحقق حق آموزش از اهمیت بالایی برخوردارند. نکته‌ی اول آن که دولت‌ها در سال ۲۰۱۵ تعهد دادند که تمامی کودکان و افراد جوان از یک سال آموزش پیش‌دبستانی و ۱۲ سال آموزش ابتدایی و متوسطه به صورت رایگان و تأمین شده از منابع عمومی برخوردار گردند. با این وجود، در شرایطی که فقط یک سوم کشورها رقمی کمتر از چهار درصد تولید ناخالص ملی و ۱۵ درصد هزینه‌کرد کل عمومی را به آموزش اختصاص می‌دهند، بسیاری از کشورها منابع مالی مدنظر را برای اجرای این تعهد در اختیار قرار نداده‌اند. نکته‌ی دوم آن که دولت‌ها باید درخصوص میزان نقش خود در تأمین و مدیریت آموزش تصمیم‌گیری کنند. در حال حاضر، دیدگاه‌های آن‌ها نسبت به انتخاب مدرسه و کنشگران غیردولتی بسیار متغیر است.

کنشگران غیردولتی در بسیاری از جنبه‌های آموزش رؤیت‌پذیری[1] بیشتری پیدا کرده‌اند. کسب و کارها در زمینه‌ی سودآوری آموزش براساس فعالیت و چگونگی بازاریابی اقلام و خدمات خود و همچنین تعیین افرادی که باید در قبال آن‌ها پاسخگو باشند (فقط سهامداران یا همچنین سایرین) انتخاب می‌کنند. سمن‌ها و سازمان‌های جامعه‌ی مدنی اولویت‌ها را انتخاب می‌کنند و در زمینه‌ی نحوه‌ی توجه به آن‌ها تصمیماتی اتخاذ می‌کنند: آیا آن‌ها باید شکاف‌ها را پر کنند یا به مداقعه‌گری دولت در این راستا بپردازند؟ علاوه بر این، بنیادها اولویت‌ها را مشخص می‌کنند و درباره‌ی نحوه‌ی اثرگذاری و جامعه و میزان همکاری تنگاتنگ با نظام‌های آموزشی تصمیم می‌گیرند. معلم‌ها و سازمان‌های آن‌ها گزینه‌هایی را برای تقویت یا تضعیف اعتماد نسبت به نظام‌های آموزش عمومی به کار می‌برند.

عنوان این گزارش (چه کسانی انتخاب می‌کنند؟ چه کسانی از دست می‌دهند؟) دعوتی است از سیاست‌گذاران برای بررسی روابط با کنشگران غیردولتی با توجه به انتخابات اساسی: مابین آزادی انتخاب و عدالت، مابین ابتکارعمل مشوق (یا به عبارتی بهبود کیفیت در هر کجای نظام) و تدوین استانداردها (یا به عبارتی ارتقای کیفیت برای تمامی یادگیرندگان)، مابین گروه‌های جمعیتی دارای امکانات و نیازهای متفاوت، مابین تعهدات فوری (یا به عبارتی ۱۲ سال تحصیل رایگان وفق هدف چهارم توسعه‌ی پایدار) و مواردی که به تدریج محقق می‌گردند (مانند آموزش پسامتوسطه) و مابین آموزش و سایر بخش‌های اجتماعی.

با در نظر گرفتن موارد مذکور، توصیه‌های ذیل برای کمک به هشتگ مطابق‌باقوانین[2] به‌منظور تضمین حمایت از عدالت در آموزش در فرایندهای تأمین مالی، کیفیت، حکمرانی، نوآوری و سیاست‌گذاری تدوین شده‌اند. هدف کلی عبارت است از مهار کمک‌های کنشگران غیردولتی به‌منظور ارائه‌ی آموزش باکیفیت بدون قربانی کردن برابری. بسیج این پتانسیل همچنین می‌تواند دولت‌ها را در توجه هدفمند به کیفیت پایین و نابرابری در ارائه‌ی خدمات عمومی به چالش بکشاند. توصیه‌های مذکور بیش از پیش معطوف به دولت‌ها هستند که باید پاسخ‌های صریح را به پرسش‌های پنج‌گانه‌ی اصلی از منظر عدالت و فراگیری ارائه نمایند. البته این پرسش‌ها ابزار مداقعه‌گرانه‌ای است از جانب تمامی کنشگران آموزشی متعهد به پشتیبانی از پیشرفت در راستای هدف چهارم توسعه‌ی پایدار. از این منظر، توصیه‌ها تمامی کنشگران را اعم از دولتی و غیردولتی به ایفای مفاد هشتگ مطابق‌باقوانین دعوت می‌کنند.

۱. آیا تأمین مالی آموزش باعث تبعیض میان گروه‌های یادگیرنده‌ها می‌شود؟

اجرای تعهد رایگان‌سازی یک سال آموزش پیش‌دبستانی و ۱۲ سال آموزش ابتدایی و متوسطه واجب است اما تأمین مالی از بخش عمومی به معنای ارائه‌شده از بخش عمومی نیست مشروط بر آن که عدالت تضمین شود.

دولت‌ها باید آموزش باکیفیت را به تمام جمعیت و به صورت رایگان ارائه کنند. آن‌ها باید تضمین نمایند که خانوارها هزینه‌های اقلام و خدمات آموزشی را که کشورهای آن‌ها به تأمین رایگان این موارد متعهد شده‌اند پرداخت نمی‌کنند.

دولت‌ها باید هزینه‌کرد ازجیب را برای آموزش با استفاده از پیمایش‌های درآمد و هزینه‌کرد خانوارها پایش کنند. آن‌ها اغلب به هزینه‌های کمتر ثبت شده افزایش‌دهنده‌ی نابرابری بی‌توجهی می‌کنند.

1 . visibility

2 . #RightbytheRules

تمامی تأمین کنندگان اعم از دولتی و غیردولتی باید شرایط مشابه را در اختیار دانش‌آموزها قرار دهند. تعهد به تأمین مالی آموزش از سوی بخش عمومی به معنای آن نیست که تمامی خدمات آموزشی باید به‌دست این بخش ارائه شود. اما مؤسسات آموزشی باید بخشی از نظام یکسان همراه با سازوکارهای نظارتی و پشتیبانی مالی و قوانین مشترک در نظر گرفته شوند.

هرگونه تلاش برای متنوع‌سازی ارائه‌ی خدمات باید به شکلی متضمن عدالت طراحی شود. برون‌سپاری مدیریت مدارس دولتی، پرداخت یارانه بابت هزینه‌های عملیاتی مدارس خصوصی و تأمین مالی خانوارها برای حضور در مدرسه‌ی مورد انتخاب آن‌ها می‌توانند به سادگی به انتفاع دانش‌آموزهای مرفه منجر گردند.

مدارس نباید دانش‌آموزها را انتخاب کنند. کشورها متعهد به عدم تبعیض در آموزش هستند و این اصلی است که باید در تمامی سیاست‌های پذیرش مدرسه رعایت شود. علاوه بر این، حق خانواده‌ها و دانش‌آموزها در انتخاب مدارس نباید باعث تشدید نابرابری شود.



ارائه‌کنندگان غیردولتی تأمین مالی شده از جانب دولت نباید شهریه‌ای دریافت کنند. اگرچه تمام کشورها باید هدف تضمین رایگان بودن آموزش پیش‌دبستانی ابتدایی و متوسطه را تضمین نمایند اما بسیاری از آن‌ها با این آرمان فاصله‌ی زیادی دارند به طوری که حتی مؤسسات خصوصی وابسته به دولت نیز شهریه دریافت می‌کنند.

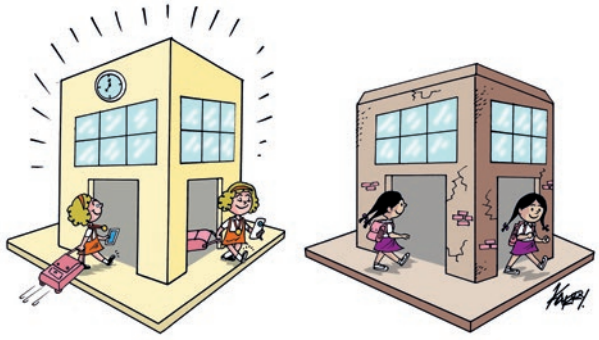
انتفاع مغایر تعهد تضمین رایگان بودن آموزش پیش‌دبستانی، ابتدایی و متوسطه است. تنظیم مقررات درخصوص انتفاع یا ممنوع‌سازی آن را می‌توان برای توجه به سیاست‌های انتخاب مدرسه منجر به تشدید نابرابری به کار برد.

۲. آیا همه‌ی یادگیرندگان از کیفیت آموزشی که مستحق آن هستند برخوردار می‌گردند یا آن که کیفیت آموزش ارائه‌شده برای برخی از یادگیرنده‌ها کمتر از حد وعده داده شده است؟

استانداردهای کیفیتی را برای تمامی مؤسسات آموزشی دولتی و غیردولتی تدوین نمایید.

دولت‌ها باید استانداردهای کیفیت آموزش را در خصوص تمامی مؤسسات آموزشی تدوین نمایند. استانداردهای کیفیتی پوشش‌دهنده‌ی نه فقط درون‌دادی هستند بلکه همچنین نتایج از افرادی حمایت می‌کنند که در معرض بیشترین زیان هستند. این استانداردها همچنین باید ایمنی و فراگیر بودن را پوشش دهند و در ارتباط با محل مدرسه و تلاش در جهت بهبود آن‌ها باشند. تحقق این استانداردها را باید برای هر مدرسه اعم از دولتی یا غیردولتی ارزیابی نمود و به شکل عمومی گزارش داد.

باید با معلم‌ها در تمام مدارس مثل افراد حرفه‌ای رفتار شود. فرصت‌های رشد حرفه‌ای و تأیید مدارج معلم‌ها نباید بنا به مدرسه متغیر باشند. بازارهای گسسته‌ی کار معلم‌ها و نابرابری گسترده در شرایط و پرداخت به آن‌ها نشانه‌های شاخص نظام ناکارآمد آموزشی هستند. دولت‌ها نیازمند توجه تدریجی به تمامی عوامل ریشه‌ای چنین موارد عدم توازن هستند.



سازوکارهای تضمین کیفیت را باید برای پایش و اعمال استانداردها تعبیه نمود. نظارت دولتی از طریق بازرسی و ارزیابی مدارس و سنجش یادگیری باید فارغ از مدرسه رواج داشته باشد. ظرفیت اجرای دولتی را باید در چنین سازوکارهایی در نظر گرفت.

دولت‌ها باید از فرایندهای منسجم‌تر تضمین کیفیت در آموزش فنی، حرفه‌ای و عالی برخوردار باشند. از آن جا که دولت‌ها یارانه در اختیار افراد قرار می‌دهند یا با شرکت‌ها در زمینه‌ی ارتقای آموزش قرارداد منعقد می‌سازند باید از محروم‌ترین اقشار که نسبت به تخلف آسیب‌پذیرند حمایت کنند. دانشگاه‌های انتفاعی به علت ارائه‌ی آموزش با کمترین میزان کیفیت و مبادرت به عملکرد سؤ تحت بازرسی موشکافانه قرار گرفته‌اند.

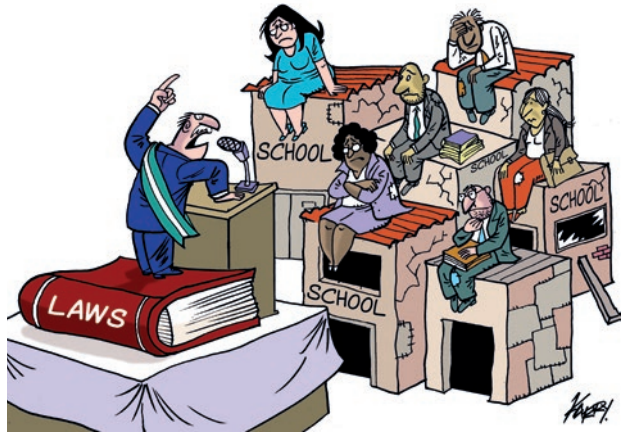
دولت‌ها باید از ایجاد اثرات منفی شهریه‌ی تکمیلی خصوصی بر عدالت و کیفیت نظام پیشگیری نمایند. پاسخ‌های سیاست‌گذاری شامل دامنه‌ی متنوعی از ملزومات مجوز تدریس خصوصی به ثبت‌نام برخط به‌منظور ارتقای نظارت هستند. ممنوع‌سازی نیز یکی از گزینه‌هاست که البته می‌تواند به ظهور بازارهای غیررسمی بیانجامد. توجه به عوامل ریشه‌ای ازجمله پرداخت ناکافی به معلم‌ها و آزمون‌های نهایی گسترده باید اولویت‌بندی گردند.

۳. آیا مقررات اثربخش و عملی هستند یا آنکه غیرعمدی به ضرر یادگیرنده‌های محروم تمام خواهند شد؟

فرایندهای مشترک پایش و پشتیبانی مشترک را برای تمامی مؤسسات آموزشی اعم از دولتی و غیردولتی تدوین نمایید.

دولت‌ها نیازمند چارچوب و بینش صریحی از پیرامون چگونگی مشارکت با کنشگران غیردولتی و اطلاع‌رسانی این بینش از طریق مقررات هستند. مقررات باید نه بر جزئیات اداری و استانداردهای غیرواقع‌گرایانه درون‌داد بلکه بر فرایندها و نتایج آموزشی تمرکز داشته باشند و به صورت ادواری مورد بازبینی و تنظیم به شکلی شفاف و مشارکتی با فراخوان درون‌داد از سوی مدارس دولتی و غیردولتی قرار گیرند.

ارائه‌کنندگان خدمات آموزشی نهادهایی آموزشی هستند که باید تحت نظارت مقامات مسئول آموزشی باشند و نه نهادهای تجاری که بازار را به‌دست دارند. با برخی از ارائه‌کنندگان مانند نهادهای کسب و کار در آموزش و مراقبت‌های دوران اوان کودکی، آموزش خصوصی تکمیلی و آموزش حرفه‌ای رفتار می‌شود. از طرف دیگر سایر ارائه‌کنندگان تحت نظارت وزارتخانه‌های حمایت اجتماعی یا مقامات مسئول مذهبی هستند.



مقررات باید ساده، شفاف و کارآمد باشند. تضاد موضوع در این مورد آن است که ظرفیت مقرراتی در شرایط حداکثر بودن نیاز برای آن و پتانسیل فساد در پایین‌ترین سطح است. در شرایط نبود ظرفیت پایش و اعمال مقررات غیرعمدی، مقررات زیان‌بخش و بی‌معنا می‌گردند.

دولت‌ها باید درباره‌ی عوامل پدیده‌ای که تمایل به تنظیم آن دارند صداقت داشته باشند. فرایندهای پایش و حمایتی باید مشترک باشند و توجه دولت به آموزش کودکان فارغ از نوع مدرسه‌ای که در آن حضور دارند باید در این فرایندها اثبات شود. علاوه بر این، دولت‌ها نیازمند ایجاد رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد با ارائه‌کنندگان غیردولتی هستند و باید انگیزه‌های درست را در اختیار آن‌ها برای مدیریت اثربخش مدارس خود اطلاع‌رسانی نمایند.

۴. آیا ایده‌های مناسب برای آموزش تقویت می‌گردند یا سرکوب می‌شوند؟

انتشار نوآوری را از طریق نظام آموزشی برای هدف مشترک تسهیل نمایید.

سیاست‌گذاران باید بتوانند نوآوری‌ها را شناسایی کنند و به ایده‌های مناسب فرصت رشد و توسعه دهند. هیچ‌کس انحصاری بر ایده‌های مناسب ندارد. آموزش تلاشی اجتماعی و نظامی پیچیده است. چالش فراروی سیاست‌گذاران عبارت است از تشویق نوآوری مخصوصاً هنگامی که عموم مردم تمایل به متابعت و پیروی در برابر آزمودن موارد جدید داشته باشند.

دولت باید با شراکت تمامی کنشگران در راستای ایجاد نظام آموزشی کارآمد برای همگان با اولویت‌بندی رویکرد مشورتی فعالیت نماید. فرهنگ اعتماد را باید برای ارتقای نوآوری بنا نهاد. ایجاد شرایط و ارائه‌ی سازوکارها برای کنشگران متعدد به‌منظور تعامل و همکاری می‌تواند به انتفاع نظام آموزش عمومی از دیدگاه‌های مختلف و منابع گوناگون تخصص با هدف معنادار باقی ماندن کمک نماید.

دولت‌ها در وهله‌ی اول نیازمند تقویت نوآوری در نظام آموزش عمومی هستند. آن‌ها باید پیام تعهد خود را به تعالی انتقال دهند و به پایش



یادگیری و مؤلفه‌های آن، ارزیابی عملکردهای مناسب در حال انجام، تأمین منابع ضروری برای تبادل تجارب از سوی مجریان، اجرای آزمایشی ایده‌های مناسب و تعمیم آن‌ها بپردازند.

دولت‌ها باید از کنشگران غیردولتی درس بگیرند. رویکردهای خودمختار، موقعیت‌محور و انعطاف‌پذیر نسبت به تدریس یادگیرنده‌های حاشیه‌ای می‌توانند باعث تولید دیدگاه‌های جدید گردند که دولت‌ها باید از آن‌ها ضمن اذعان پیشگیری ظرفیت کم از پایش و ارزیابی مناسب هم مدارس دولتی و هم مدارس غیردولتی منتفع گردند.

نقش دولت خلق محیط مناسب برای تولید نوآوری است. آموزش را نباید بازاری تلقی نمود که در آن «تولیدکنندگان» آموزش از سایر ارائه‌کنندگان به شدت پیشی می‌گیرند. برعکس، ایده‌های جدید را باید تبادل، آزمایش و در صورت اثبات اتخاذ نمود و دولت باید به

انتشار آن‌ها از طریق نظام آموزشی و اجرای داوطلبانه‌ی آن‌ها از سوی کنشگران غیردولتی در راستای مصالح مشترک به جای انگیزه‌های اقتصادی کمک نماید.

۵. آیا فرصت برابر به تمامی آرا و نقطه‌نظرات به‌منظور شکل‌دهی مباحثات عمومی در آموزش داده می‌شود؟

شفافیت و تمامیت فرایند سیاست‌گذاری آموزش عمومی را به‌منظور جلوگیری از منافع شخصی حفظ نمایید.

سیاست‌گذاران باید دیدگاه‌ها و نقطه‌نظرات تمامی دست‌اندرکاران را در نظر بگیرند. البته در ضمن آن که سیاست‌گذاران باید نسبت به آرای متعدد رویکردی باز داشته باشند، اطلاع‌رسانی مقامات مسئول دولتی درباره‌ی قانون‌گذاری، سیاست‌گذاری و تنظیم آموزشی نیز حتماً باید شفاف باشد چون برخی از کنشگران شاید در پی تلاش برای افزایش سهم خود در بازار یا نفوذ سیاسی باشند تا آن که مصلحت عمومی را پیگیری نمایند.

دولت‌ها نیازمند پایش و حفاظت در برابر امکان رایزنی از طریق منافع شخصی برای پیشگیری از تأثیرگذاری ناعادلانه‌ی آن‌ها بر سیاست عمومی هستند. به‌منظور حفظ اعتماد در فرایندهای سیاست‌گذاری عمومی، دامنه‌ای از اقدامات را می‌توان برای ارتقای شفافیت بنا به ظرفیت اعمال نمود که نمونه‌های این اقدامات عبارتند از قوانین آزادی اطلاع‌رسانی به‌منظور ارتقای افشای کمک‌های مالی به احزاب سیاسی و جلسات با مقامات مسئول ارشد دولتی و قوانین ممنوعیت حضور



مقامات مسئول دولتی در موقعیت‌های شغلی پس از ترک پست دولتی که از طریق آن‌ها می‌توانند به کسب منافع شخصی بپردازند و همچنین قوانین مقابله با انتصاب دولتی افراد مشغول رایزنی و حامیان مالی آن‌ها. این توصیه‌ها همچنین درخصوص سازمان‌های بین‌المللی که تمامی آن‌ها نیازمند سیاستی صریح درباره مشارکت با کنشگران غیردولتی به‌منظور اولویت‌بندی عدالت و فراگیری هستند اعمال می‌گردند.

پایش آموزش در اهداف توسعه‌ی پایدار

با فرا رسیدن میانه‌ی بازه‌ی زمانی تحقق اهداف دستورکار ۲۰۳۰ برای توسعه‌ی پایدار، پیشرفت‌های مهمی در زمینه‌ی تدوین چارچوب پایش و اهداف تعیین‌شده از سوی کشورها حاصل شده‌اند. البته همه‌گیری کووید-۱۹ همراه با ممانعت‌های جدی در هر دو زمینه بوده است زیرا نه تنها ابزار استاندارد به کار رفته برای پایش پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر واقع شده‌اند بلکه خود اهداف نیز شاید باید مورد بازبینی قرار گیرند.

کشورها سنجه‌های ملی هدف چهارم توسعه‌ی پایدار را ارسال نمودند

چارچوب اقدام آموزش ۲۰۳۰[1] دولت‌ها را به ایجاد «سنجه‌های میانی مناسب (ازجمله برای سال‌های ۲۰۲۰ و ۲۰۲۵)» درخصوص شاخص‌های هدف چهارم توسعه‌ی پایدار برای ثبت کمک هر کشور به‌منظور تهیه‌ی دستورکار جهانی با توجه به شرایط اولیه‌ی آن‌ها دعوت نموده است. مؤسسه‌ی آمار یونسکو و تیم‌های گزارش جهانی پایش آموزش در راستای بسیج جامعه‌ی بین‌المللی در این سمت و سو فعالیت کرده‌اند. متعاقب گزینش هفت شاخص هدف چهارم توسعه‌ی پایدار برای سنجش در ۲۰۱۹ و توصیه‌ی بیانیه‌ی نشست جهانی آموزش۲ در اکتبر ۲۰۲۰ «به‌منظور تسریع پیشرفت و پیشنهاد سنجه‌های مرتبط و واقعگرایانه‌ی شاخص‌های کلیدی هدف چهارم توسعه»، از کشورها دعوت شد تا مقادیر سنجه‌های ملی خود را تا اکتبر ۲۰۲۱ برای سال‌های ۲۰۲۵ و ۲۰۳۰ ارسال نمایند. ۳۹ درصد کشورها این مقادیر را ارسال کردند و ده درصد دیگر نیز به ارسال آن‌ها متعهد گشتند و در عین حال، ۱۴ درصد دیگر نیز اعضای اتحادیه‌ی اروپا و جامعه‌ی کارائیب هستند که از سنجه‌های منطقه‌ای برخوردارند (شکل ۳).

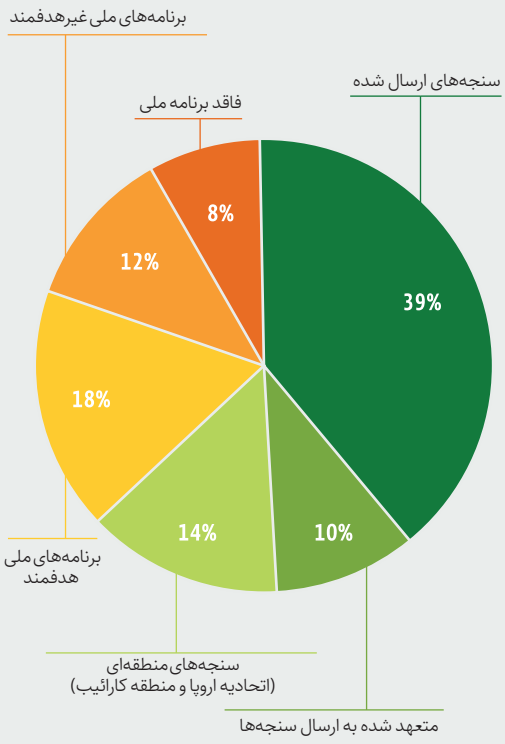
اطلاعات درخصوص مقادیر شاخص‌های وضعیت موجود و مقادیر سنجه‌های ملی ارسال شده برای ۲۰۲۵ و ۲۰۳۰ در حال حاضر در رصدخانه جهانی آموزش۳ (درگاه جدیدی به داده‌های مرتبط با آموزش) انعکاس یافته‌اند. مؤسسه‌ی آمار یونسکو و تیم گزارش‌دهی پایش جهانی آموزش گزارش شاخص‌های وضعیت موجود را با تحلیل نتایج آن در این فرایند در ابتدای ۲۰۲۲ منتشر خواهند ساخت. در گزارش مذکور، هدف مدنظر کشورها، مناطق و کل جهان مورد تأکید قرار خواهند گرفت و فرایندی در آن ترسیم خواهد شد تا به کشورها در روند تدوین اهداف آموزشی در هنگام نبود آن‌ها و همچنین انعکاس تأثیر بالقوه‌ی کووید-۱۹ در سنجه‌های ملی در موارد مربوطه و با تهیه‌ی داده‌ها کمک شود.

شکل ۳:

دوسوم کشورها در فرایند تدوین سنجه‌های هدف چهارم توسعهٔ پایدار مشارکت داشته‌اند

نسبت کشورها بنا بر وضعیت ارسال سنجه‌های ملی هدف چهارم توسعهٔ پایدار تا اکتبر ۲۰۲۱

۱. منابع: مؤسسه‌ی آمار یونسکو و تیم‌های گزارش‌دهی پایش جهانی آموزش



Sources: UIS and GEM Report teams.
EU = European Union; CARICOM = Caribbean Community

1 . Education 2030 Framework for Action
2 . Global Education Meeting Declaration
3 . Global Education Observatory

کووید-۱۹

کووید-۱۹ بر دورنمای تحقق هدف چهارم توسعه‌ی پایدار و روش‌های پایش پیشرفت اثرگذار بوده است

کووید-۱۹ جدی‌ترین بحرانی است که تابه حال نظام‌های آموزشی جهان را در آن واحد درگیر کرده باشد. مدارس در فاصله‌ی مابین مارس ۲۰۲۰ و اکتبر ۲۰۲۱ برای ۲۸ درصد روزها تعطیل بودند و ۲۶ درصد روزهای این بازه‌ی زمانی نیز به صورت ناقص تعطیل شدند. اوج این مسئله در آوریل ۲۰۲۰ (۹۵ درصد) بود. مابین سپتامبر ۲۰۲۰ و اوت ۲۰۲۱، مدارس در تعطیلی کامل یا ناقص برای نیمی از روزهای مدرسه بودند **(شکل ۴)**. بسیاری از کشورها مدارس خود را تحت قالب تعطیلی ناقص حتی در شرایط تعطیلی اکثر آن‌ها قرار دادند.

آمار رسمی درخصوص هدف چهارم توسعه‌ی پایدار در اکثرموارد مربوط به ۲۰۱۹ هستند و وضعیت پیش از پاندمی در این آمار انعکاس یافته است. ارزیابی ۱۲۹ واحد برنامه‌ریزی وزارتخانه‌های آموزش به‌دست مرکز آمار یونسکو مابین ژوئن و سپتامبر ۲۰۲۰ نشانگر آن بود که دوسوم آن‌ها مجبور به تعویق یا تعلیق جمع‌آوری داده‌ها به سال تحصیلی بعدی بنا به اثرگذاری متوسط یا شدید بر توان آن‌ها در رعایت ملزومات گزارش‌دهی بود. اجرای پیمایش نیز شدیداً در طی همه‌گیری متأثر واقع شد. برخی برنامه‌های گسترده‌ی پیمایش خانوار به شکل تلفنی برگزار شدند اما بیش از ۲۵ پیمایش برنامه‌ریزی شده یا تحت اجرا در ۲۰۲۰ با تأخیرهای اجرای میدانی مواجه گشته‌اند. در نتایج پیمایش‌ها باید با دقت به اجرای کار میدانی و باز بودن مدارس نزدیک در آن زمان توجه نمود. علاوه بر این، ملزومات یادگیری نیز متأثر واقع شدند. مثلاً دوره‌ی۲۰۲۱ برنامه‌ی ارزیابی بین‌المللی دانش‌آموزها[1] به مدت یک سال به تعویق افتاد.

تعدد منابع و همچنین تفاوت در روش‌ها، نمونه‌ها، زمان‌بندی و موقعیت‌ها به معنای همچنان پرچالش بودن گردآوری گزارش روایی پیرامون اثرگذاری کووید-۱۹ است. با نبود داده‌های اداری، پیمایش‌ها در اتیوپی، غنا و سنگال حاوی شواهد اولیه درخصوص بازگشت کودکان به مدارس هنگام بازگشایی آن‌ها هستند که البته افزایش تکرار پایه بدان معناست که ترک تحصیل صرفاً به تعویق افتاده است.

دو دغدغه‌ی اصلی عبارتند از اثر توقف یادگیری و توزیع نابرابر یادگیری منفی و سایر تأثیرات بر یادگیرنده‌های محروم‌تر. در سطح جهانی، فقط یک‌سوم کودکان و یک‌ششم فقیرترین آن‌ها به اینترنت دسترسی داشته‌اند. بنابراین، اکثریت گسترده‌ی یادگیرنده‌ها از اثربخش‌ترین اشکال موجود یادگیری از راه دور محروم ماندند و تلاش‌ها برای گسترش چنین اشکالی مغایر اصل عدالت در کوتاه‌مدت و میان‌مدت بود. کاربرد نرم‌افزارهای یادگیری در گوشی‌های همراه که از توجه زیادی در رسانه‌ها برخوردار شده‌اند نادرترین رویکرد یادگیری از راه دور براساس پیمایش شش کشور جنوب صحرای آفریقا شناخته شده‌اند و فقط ۱۷ درصد کودکان در نیجریه و ۱۲ درصد آنان در اتیوپی از این نرم‌افزارها استفاده می‌کردند که میزان استفاده از این افزار در بورکینافاسو، مالاوی، مالی و اوگاندا تقریباً در حد صفر بود.

تأثیرات بر یادگیری بستگی به مدت زمان تعطیلی مدارس، شکل یادگیری از راه دور و میزان پشتیبانی از دانش‌آموزها دارد که همه‌ی این موارد به شدت بین کشورها و درون آن‌ها متغیر است. اکثر مطالعات در کشورهای دارای درآمد بالا اجرا شده‌اند. اتلاف یادگیری به طور میانگین در هفت کشور معادل ۳۰ درصد سال تحصیلی برای ریاضیات و ۳۵ درصد برای خواندن در صورت تعطیلی مدارس برای هشت هفته بوده است. اما در فرانسه نتایج در ریاضیات و خواندن میان دانش‌آموزها پایه‌ی ششم بهبود یافته‌اند.

شواهد متقنی پیرامون تفاوت تأثیرات بنا به جایگاه اجتماعی-اقتصادی موجودند. در ایالات متحده، تحلیل میزان قبولی دانش‌آموزهای پایه‌های سوم الی هشتم در آزمون‌ها در ۱۲ ایالت مؤید آن بود که گذار از آموزش حضوری به آموزش کاملاً هیبریدی۲ یا مجازی اثرات منفی را به طور متوسط به میزان ده نقطه درصدی و چهار نقطه درصدی در درس ادبیات تشدید نمود. چرخش به سمت روش کاملاً هیبریدی یا مجازی به کاهش قبولی به میزان چهار نقطه درصدی در منطقه‌ی دارای دانش‌آموزهای سیاه‌پوست یا اسپانیایی‌زبان و اما نُه نقطه درصدی در منطقه‌ی دارای ۵۰ درصد جمعیت دانش‌آموزی سیاه‌پوست و اسپانیایی‌زبان منجر شد.

تعداد ارزیابی‌های یادگیری مستقیم در کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط نادر است. در سائوپالو در برزیل، دانش‌آموزهای مدارس متوسطه فقط ۲۷/۵ درصد آنچه را که در صورت نبود پاندمی در مدرسه می‌آموختند فراگرفتند. دانش‌آموزهایی که مدارس آن‌ها مجدداً گشایش یافت دچار اتلاف کمتری در یادگیری شدند. در کلمبیا، عملکرد دانش‌آموزها پنج امتیاز کمتر از سال قبلی بود که معادل یک چهارم سال تحصیلی است. در آفریقای جنوبی، دانش‌آموزهای پایه‌های دوم و چهارم مابین ۵۷ درصد و ۸۱ درصد یک سال مهارت‌های خواندن را در ۲۰۲۰ در مقایسه با همتایان خود پیش از پاندمی از دست دادند.

براساس گزارش وضعیت سالانه‌ی آموزش۳ و ارزیابی‌های انجام‌شده روی شهروندان در آسیای جنوبی، سطوح یادگیری در پایه‌های اولیه کاهش یافته‌اند. در ایالت روستایی کارناتاکا در هندوستان، درصد افراد قادر به خواندن متن پایه‌ی دوم در میان دانش‌آموزهای تمام پایه‌ها کاهش یافت اما این کاهش میان دانش‌آموزهای پایه چهارم در بدترین وضعیت خود (از ۳۳ تا ۱۸ درصد) مابین ۲۰۱۸ و ۲۰۲۰ قرار داشت. در پاکستان، پیمایش ۱۶ منطقه نشانگر اتلاف یادگیری مشابه در مهارت‌های اساسی در پایه‌های یک و سه بود اما چنین اتلافی در پایه‌ی پنج مشاهده نشد.

ترکیب شواهد گوناگون مؤید آن است که تعطیلی مدارس اثری منفی

1 . Programme for International Student Assessment

2 . hybrid learning

3 . Annual Status of Education Report

بر یادگیری دانش‌آموزها داشت که اگر این اتلاف در مقیاس سطح مهارت حداقل هدف چهارم توسعه‌ی پایدار تعریف شود، شاید در کشورهای دارای درآمد متوسط بیشتر از کشورهای دارای درآمد پایین باشد زیرا در کشورهای دارای درآمد پایین سطوح اولیه بسیار پایین بودند و در عین حال در کشورهای دارای درآمد بالا، مدارس به مدتی کوتاه‌تری تعطیل شدند و دانش‌آموزها نیز به یادگیری برخط بیشتر دسترسی داشتند. با وجود این، بسیاری از جوانب ازجمله احتمال بازگشت سطوح یادگیری یا اثرگذاری درازمدت کووید - ۱۹ بر یادگیری همچنان ناشناخته باقی خواهند ماند.

کشورها به‌منظور کاهش تبعات مذکور سال تحصیلی را گسترش داده‌اند یا آن را تنظیم نموده‌اند و برخی حوزه‌های برنامه‌ی درسی یا سایر مهارت‌ها را اولویت‌بندی کرده‌اند. دوسوم کشورها اجرای اقدامات اصلاحی را در آموزش ابتدایی و متوسطه گزارش کرده‌اند. وزارت آموزش فیلیپین راهکارهایی را برای کلاس‌های شش هفتگی کمک به آموزش دانش‌آموزها با هدفگذاری آن‌هایی که نمره‌ای کمتر از ۷۵ درصد در آزمون‌های نهایی سال تحصیلی کسب کردند ارائه نمود. برنامه‌ی ملی تدریس خصوصی در بریتانیا از دوره‌های تدریس خصوصی ۱۵ ساعته برای حدود شش میلیون کودک محروم حمایت می‌نماید.

همه‌گیری کووید-۱۹ همچنین چالش‌های بی‌سابقه‌ای را برای **معلم‌ها** ایجاد کرده است. تعطیلی مدارس باعث عدم آمادگی بسیاری از معلم‌ها برای چرخش به سمت یادگیری از راه دور شد و آن‌ها در مورد نقش خود نامطمئن بودند و همچنین با فناوری نیز آشنا نبودند. براساس نتایج پیمایشی با مشارکت بیش از ۲۰ هزار معلم در ۱۶۵ کشور، ۳۹ درصد آنان اظهار داشتند که تندرستی جسمانی، روانی و عاطفی آن‌ها در طی همه‌گیری دچار مشکل شده است. از طرف دیگر، ۵۰ درصد پاسخ‌دهندگان اعلام کردند که احساس اشتیاق بیشتری نسبت به کار خود داشته‌اند. بحران مذکور به پرسش‌هایی پیرامون چرخش مورد نیاز در محتوای برنامه‌های تربیت معلم منجر گشت. معلم‌ها فراتر از دانش فناوری نیازمند پاسخ به شرایط جدید تحصیلی و اجتماعی‌عاطفی دانش‌آموزها هستند.

آموزش برای **توسعه‌ی پایدار** و **شهروندی جهانی**[1] پاسخی است به چالش‌های سیاره‌ی زمین که به میزانی فزاینده درهم‌تنیده هستند و در عین حال، آینده‌ی این سیاره نیز مطرح است. البته کووید-۱۹ شکست نظام‌های آموزشی را در پیگیری آرمان‌های همبستگی و چندجانبه‌گرایی آشکار ساخته است و نابرابری فزاینده درون و میان کشورها توأم با دغدغه‌های اخلاقی است. جهان شاهد بسیاری از پاسخ‌ها در جهت عکس از ملی‌گرایی واکسیناسیون تا سیاست‌های بیگانه‌هراسی و گسترش باورهای تبعیض‌آمیز بوده است. علاوه بر این، کووید-۱۹ سواد سلامت را در کانون توجه قرار داده است.

اثر خالص تعطیلی و گشایش مجدد مدارس بر تحولات آمار ابتلا در سطح اجتماعی همچنان نامشخص است. اما حداقل‌سازی خطر ابتلا در **محیط‌های یادگیری** از طریق اقدامات مختلف ازجمله پوشیدن ماسک، فاصله‌گذاری و شستن دست‌ها تا تشویق عدم تبادل اشیاء و ضدعفونی کردن مکرر سطوح لمس شده ممکن است. راه‌حل‌های همراه با فناوری پایین برای بهبود تهویه‌ی مطبوع شامل استفاده از فضاهای باز و گشودن پنجره‌ها در فصول مناسب هستند. کمتر از ده

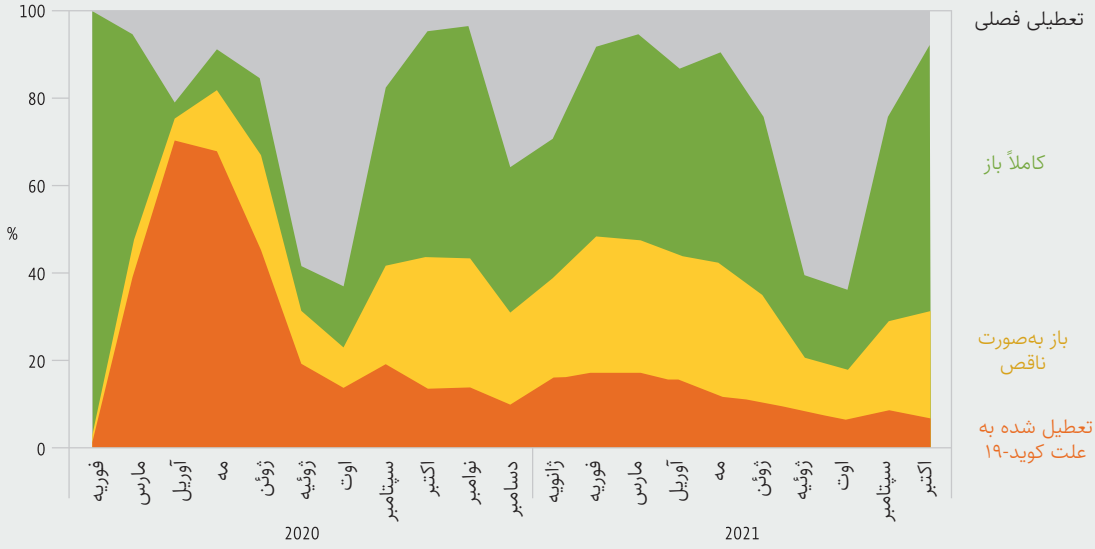
1 . global citizenship

شکل ۴:

مدارس بیش از ۲۰ ماه حداقل دچار تعطیلی ناقص برای ۵۵ درصد روزها بودند

نسبت روزهابنا بر باز بودن مدارس به تفکیک ماه از فوریهٔ ۲۰۲۰ تا اکتبر ۲۰۲۱[1]

۱ منبع: مؤسسه‌ی آمار یونسکو (۲۰۲۱ ج)



Source: UIS (2021c).

درصد کشورهای دارای درآمد پایین، برخورداری از اقدامات پایه‌ی کافی را ازجمله میزان کافی صابون، آب پاک، ماسک و مراکز بهداشت آب و فاضلاب و بهداشت شخصی برای تضمین ایمنی تمامی یادگیرنده‌ها و کارکنان گزارش نمودند که این میزان در کشورهای دارای درآمد بالا ۹۶ درصد است.

شواهدی دال بر کاهش **تأمین مالی** آموزش در طی پاندمی و متعاقب آن با توجه به ترکیب درآمدهای دولتی کاسته شده و مطالبات افزوده از سایر بخش‌ها نمودار شدند. براساس داده‌های جمع‌آوری شده به‌دست مؤسسه‌ی آمار یونسکو برای ۷۱ کشور، سهم میانگین آموزش در کل از ۱۴/۱ درصد در ۲۰۱۹ به ۱۳/۵ درصد در ۲۰۲۱ کاهش یافت.

در **آموزش دوران اوان کودکی** حتی در موارد دسترسی به یادگیری از راه دور، چالش‌ها عبارت بودند از نبود دوره‌های تربیت معلم، مطابقت دادن یادگیری از راه دور به کودکان کم‌سن، پایش و ارزیابی رشد و توسعه‌ی معلم‌ها و سر و کار داشتن با شرایط خانگی اقشار محروم غیربرخوردار از حمایت کافی. تعطیلی مراکز و تعاملات محدود باعث محرومیت کودکان از انگیزش شناختی و اجتماعی خارج از محیط خانگی آن‌ها شد.

آموزش فنی و حرفه‌ای دچار مشکل شد زیرا ۸۰ درصد برنامه‌ها بر مهارت‌های نرم و عملی قابل ارائه به شکل حضوری تمرکز دارد. آماده‌سازی معلم‌ها مسئله‌ای جدی است زیرا آن‌ها فاقد ظرفیت ارائه‌ی آموزش از راه دور هستند و برنامه‌های آموزشی استاندارد آن‌ها متوقف شده بود. کاربرد رویکردهای متعدد و عدم اتکای صرف بر راه‌حل‌های فناوری بالا در راستای ارائه‌ی آموزش از راه دور ضرورت دارد. در عین حال، نمونه‌های تاب‌آوری و استمرار پشتیبانی از بخش‌های به شدت متأثر در آموزش موجودند.

آموزش عالی همراه با تجارب بیشتری از یادگیری از راه دور در مقایسه با سایر مقاطع تحصیلی بود. طبق نتایج به‌دست‌آمده از پیمایش انجام شده در ۵۳ کشور، چرخش کامل به آموزش عالی مجازی در سه کشور، برخورداری از اشکال کاملاً مجازی در ۱۹ کشور و رویکرد ترکیبی یادگیری حضوری و از راه دور در ۲۸ کشور گزارش شده‌اند. کشورهای دارای درآمد متوسط از کلمبیا و چین گرفته تا مصر و فدراسیون روسیه سازوکارهای برخط را ایجاد کرده بودند. البته در یکی از پیمایش‌های دانشجویی اجرا شده در کشورهای جنوب صحرای آفریقا مشخص شد که فقط ۳۹ درصد در مؤسسات ارائه‌کننده‌ی گزینه‌های از راه دور ثبت‌نام کرده بودند. در کشورهای اتحادیه اروپا، ۴۱ درصد دانشجوها شاغل طی دوران تحصیل، مشاغل خود را از دست دادند، ۲۹ درصد به شکل موقت و ۱۲ درصد به طور دائمی.

کشورهای انگلیسی زبان پرطرفدار پذیرای دانشجوها بین‌المللی ازجمله استرالیا، نیوزیلند، بریتانیا و ایالات متحده دچار کاهش **ورود دانشجویی** به داخل این کشورها شدند. از آن جا که یک سوم دانشجوها در استرالیا اهل سایر کشورها هستند، مؤسسات آموزش عالی دچار بحران‌های مالی جدی شدند. دانشجوها و فارغ‌التحصیلان در شرایطی که انتظار بازگشت به موطن خود را داشتند در کشور میزبان گیر افتاده بودند.

مهارت‌های **سوادآموزی و حساب‌آموزی بزرگسالان** در پویش‌های اثربخش واکسیناسیون و سواد سلامت ضرورت دارند و باید بخشی لاینفک از برنامه‌های بازسازی و پاسخ بحران عمومی در نظر گرفته شوند. در هندوستان، زنان شرکت‌کننده در برنامه‌های سوادآموزی بزرگسالان از دانش بیشتری درخصوص کووید-۱۹ نسبت به همتایان بی‌سواد خود برخوردار بودند. مهارت حساب‌آموزی متغیر همیشگی پیش‌بینی کننده‌ی کاهش پذیرش غلط رسانی/دروغ‌رسانی۱ درباره کووید-۱۹ بود. آموزش از راه دور حتی پیش از آغاز پاندمی روش کم طرفدار ارائه‌ی برنامه‌های سوادآموزی ابتدایی در نظر گرفته می‌شد. طبق قانون در برزیل، کلاس‌های مطابق با برنامه‌ی درسی ابتدایی باید به صورت حضوری برگزار شوند.

۱. یادداشت مترجم: دروغ‌رسانی یا disinformation یعنی انتشار عامدانه و آگاهانه دروغ اما غلط رسانی یا misinformation عبارت است از انتشار ناآگاهانه‌ی دروغ. برای توضیحات بیشتر، لطفاً بنگرید به: «روزنامه‌نگاری، «اخبار جعلی» و دروغ‌رسانی: کتاب راهنمای آموزش روزنامه‌نگاری»، انتشارات یونسکو، تهران، ۱۳۹۹. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374459

هدف ۱.۴. آموزش ابتدایی و متوسطه

پیش از پاندمی، ۲۶۰ میلیون کودک، نوجوان و جوان واجب‌التعلیم ابتدایی و متوسطه دچار بازماندگی از تحصیل شده بودند که این رقم تقریباً دستخوش تغییری در یک دهه قرار نگرفته بود. پروژه توأم با همکاری مابین تیم گزارش پایش جهانی آموزش و مؤسسه‌ی آمار یونسکو به‌منظور ادغام و سه‌گوشه‌سازی۱ منابع پیمایش خانوارها و اداری، پر کردن شکاف‌های موجود در داده‌های اداری و تدوین مجموعه‌ی منسجم زمان‌بندی در حال اجراست که مبتنی بر کارهای گروه گزارش‌دهی مذکور درخصوص تقویت و ادغام منابع متعدد با هدف تخمین میزان تکمیل دوره آموزشی استوار است. با استفاده از تارنمایی جدید۲، رویکرد مذکور باعث افزایش قابلیت دسترسی کشورها شده است. میزان تکمیل مقطع ابتدایی در تمام مناطق حدود ۹۰ درصد یا بیشتر از آن است و فقط در کشورهای جنوب صحرای آفریقا، تنها دوسوم کودکان مقطع مذکور را به پایان بردند. اگرچه میزان مذکور با گنجاندن افرادی که بسیار دیر وارد پایه‌ی نهایی مقطع ابتدایی شدند از ۶۵ به ۷۶ درصد افزایش پیدا می‌کند (شکل ۵). در کشورهای مذکور، سن ۲۳ درصد کودکان در مقطع ابتدایی و ۳۱ درصد نوجوانان در مقطع متوسطه اول به میزان قابل ملاحظه‌ای بالاست که این روند خود دلیل وجود بیشترین شکاف مابین میزان تکمیل نهایی و به هنگام این دو مقطع در منطقه است.

در بین کشورهای پوشش‌یافته در مجموعه‌ی روندهای بین‌المللی مطالعه‌ی ریاضیات و علوم (تیمز)۳، میانگین رشد سالانه مابین ۲۰۱۵ و ۲۰۱۹ در سهم دانش‌آموزهای کسب کننده حداقل سطح مهارت ۰/۳ نقطه درصدی در پایه‌ی چهارم و ۰/۵ نقطه درصدی در پایه‌ی هشتم بود. ازجمله کشورهای دارای میانگین‌های بالاتر می‌توان به شیلی اشاره کرد که این میزان در آن جا از ۴۱ درصد در ۲۰۰۳، ۲۷ درصد در ۲۰۱۱ و متعاقباً ۷۰ درصد در ۲۰۱۹ رشد پیدا کرد و میزان رشد آن حداقل سه برابر سریع‌تر از میانگین بود. در کشورهای دیگر ازجمله اردن و رومانی، شاهد رشد کم یا صفر بوده‌ایم. رسیدن به ده درصد نهایی حتی در موقعیت‌های دارای منابع کافی نیز چالش برانگیز است. در ایالات متحده، ۸۶ درصد دانش‌آموزها از سنجه‌ی پایین تیمز در ۱۹۹۵ و ۸۷ درصد در ۲۰۱۹ برخوردار بودند و در نیوزیلند نیز این میزان به تدریج از ۸۹ درصد در ۱۹۹۵ و ۸۲ درصد در ۲۰۱۹ کاهش یافت.

هدف ۲.۴. دوران اوان کودکی

داده‌های موجود پیرامون شاخص رشد دوران اوان کودکی گروه سنی ۳۶ الی ۵۹ ماهه نشانگر رکود یا افزایش شکاف ثروت در اکثر موارد هستند. روش‌شناسی شاخص مذکور که همراه با درصد کودکان کم‌سن قرار گرفته در مسیر درست رشد سلامت، یادگیری و تندرستی روانی‌اجتماعی است کاملاً به‌روزسازی شده است. یادگیری در منزل آغاز می‌شود. در سال‌های ۲۰۱۲ الی ۲۰۱۹، در مجموعه‌ای از کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط، ۶۲ درصد کودکان مشغولِ حداقل چهار

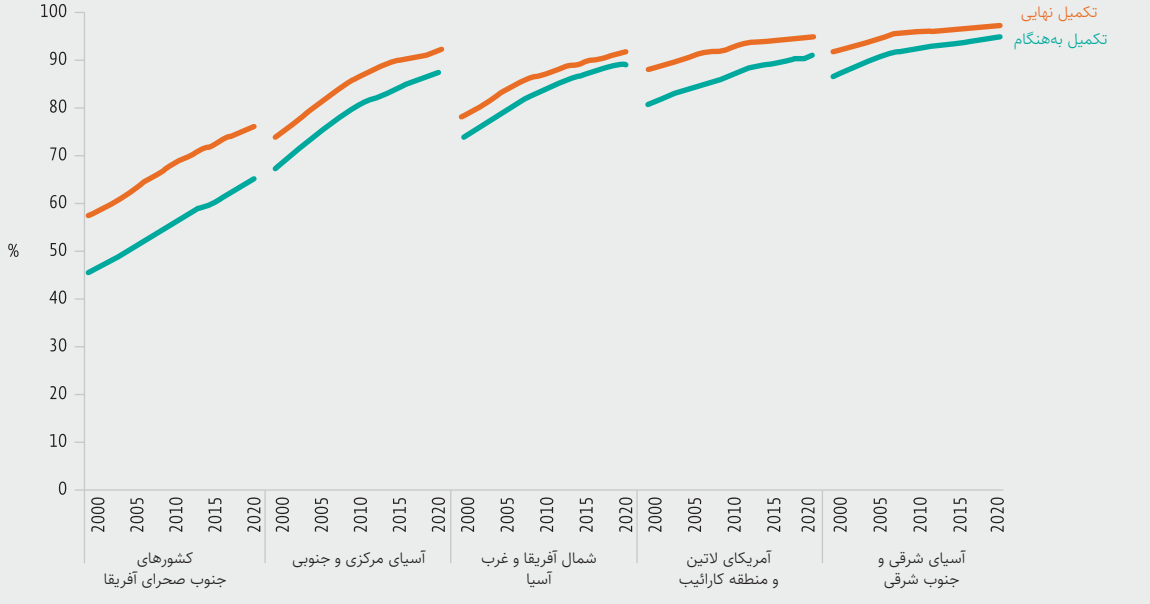
1 . triangulation
2 . VIEW (www.education-estimates.org)
3 . Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

شکل ۵:

تعداد کودکانی که نهایتاً مقطع تحصیلی را به پایان می‌برند، مخصوصاً در کشورهای جنوب صحرای آفریقا، در شاخص تکمیل بهنگام مقطع تحصیلی به میزان قابل ملاحظه‌ای کمتر تخمین زده شده است.

میزان تکمیل و تکمیل نهایی به تفکیک منطقه مابین سال‌های ۲۰۰۰ و ۲۰۲۰

۱ منبع: تحلیل تیم گزارش‌دهی پایش جهانی آموزش درخصوص داده‌های پیمایش خانوار



Source: GEM Report team analysis of household survey data.

فعالیت بودند که زیر نظر یک بزرگسال در خانوار انجام می‌گرفته است . این درصد در کشورهای گامبیا، سیرئالئون و توگو کمتر از ۲۰ درصد بود. محدودیت مهم در زمینه‌ی فعالیت‌های برانگیختن ازجمله خواندن مشترک همانا موجود بودن کتب است. ب طور متوسط، کمتر از یک چهارم کودکان زیر پنج سال حداقل سه کتاب در منزل داشتند. در نیمی از کشورها کمتر از یک دهم کودکان از چنین امکانی برخوردارند و این میزان در هشت کشور جنوب صحرای آفریقا پایین‌تر از یک درصد است.

حق برخورداری از آموزش در زمان تولد آغاز می‌شود و تا سه‌سالگی کودک، ۹۰ درصد مغز وی شکل گرفته است. مشارکت کودکان زیر سه سال در برنامه‌های آموزش و مراقبت دوران اوان کودکی محدود است که البته این میزان در تعدادی از کشورهای دارای درآمد متوسط و بالا به بیش از ۲۰ درصد در کودکان زیر یکسال و بیش از ۶۰ درصد برای کودکان دوساله است. حتی در کشورهای دارای درآمد بالا نیز دسترسی به آموزش و مراقبت دوران اوان کودکی به شدت وابسته به وضعیت اجتماعی-اقتصادی است. در فرانسه و ایرلند، تفاوت مشارکت کودکان زیر دو سال در خانوارهای فقیر و ثروتمند بیش از ۵۰ نقطه درصدی است. در سطح جهانی، ۷۵ درصد کودکان در آموزش پیش‌دبستانی یک سال قبل از سن رسمی ورود به مقطع دبستان تا پایان سال ۲۰۲۰ ثبت‌نام کرده بودند. میزان ثبت‌نام خالص تنظیم شده در کشورهای دارای درآمد پایین (۴۵ درصد) نصف درصد موجود در کشورهای دارای درآمد بالا (۹۱ درصد) قرار دارد.

هدف ۳.۴. آموزش فنی، حرفه‌ای، عالی و بزرگسالان

آموزش فنی و حرفه‌ای همچنان دچار کمبود منابع مالی است و اغلب در بسیاری از کشورها مورد غفلت واقع می‌شود. البته برخی از کشورها ازجمله ارمنستان، برزیل، بروندی، کاستاریکا، اندونزی و اروگوئه شاهد افزایش چشمگیر میزان مشارکت در این دوره‌ها در ۱۵ سال اخیر بودند. چنانچه با کسب دیپلم حرفه‌ای علیرغم دیپلم متوسط عمومی نتوان مستقیماً به ادامه‌ی تحصیل در سطح دانشگاهی پرداخت، که این امر در یک چهارم کشورها موضوعیت دارد، آموزش متوسطه حرفه‌ای شاید گزینه‌ی جذابی نباشد. البته در ۳۰ درصد کشورها، تمامی فارغ‌التحصیلان مدارس متوسطه حرفه‌ای از دسترسی مستقیم به آموزش عالی برخوردارند.

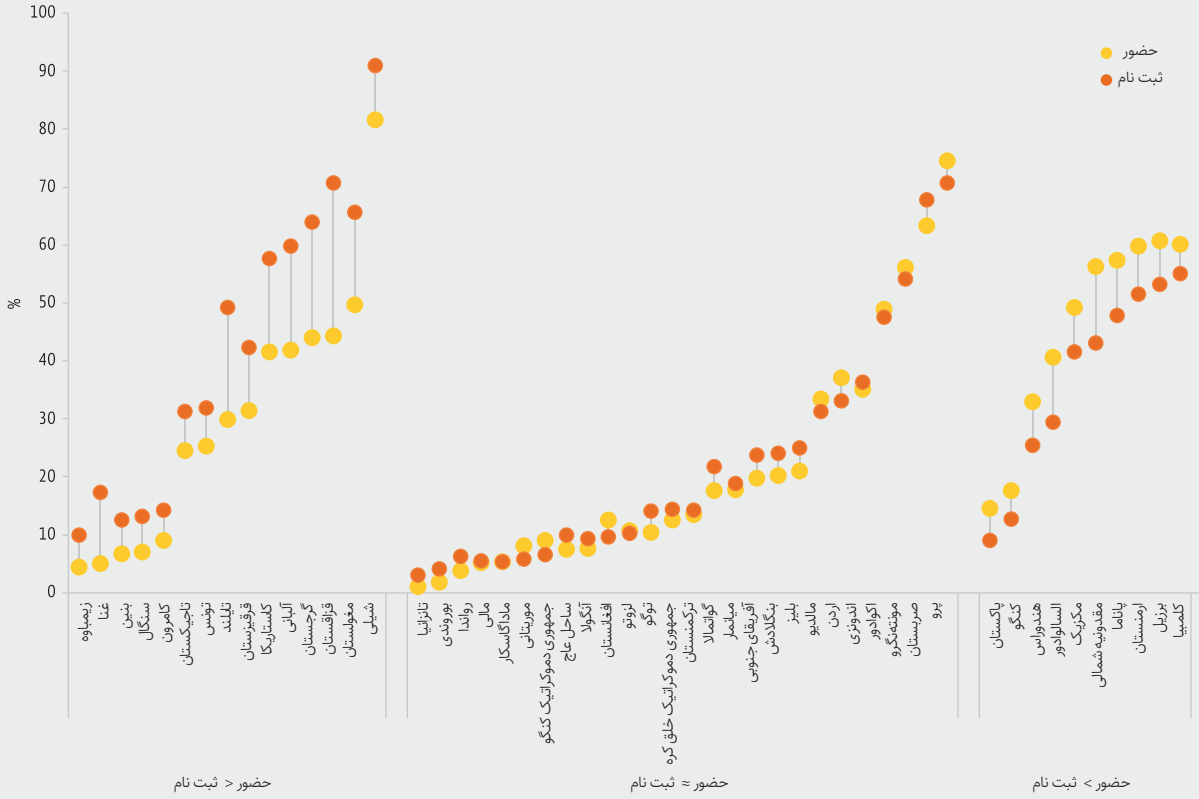
نسبت جهانی ثبت‌نام ناخالص در آموزش عالی ۳۹ درصد است و

شکل ۶:

میزان واقعی حضور در داده‌های ثبت‌نام آموزش عالی شاید کمتر تخمین زده شده باشد.

نسبت‌های ثبت‌نام و حضور ناخالص در آموزش عالی، ۲۰۱۵ تا ۲۰۱۹[۱]

۱ منبع: داده‌های مؤسسهٔ آمار یونسکو



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_Summary_fig6

Source: UIS database.

میانگین ثابت رشد حدود یک نقطه درصدی در سال از ۲۰۰۲ ادامه داشته است. داده‌های اداری مذکور همواره با داده‌های پیمایش درخصوص حضور در مدارس مطابقت ندارند (شکل ۶). در ثبت‌نام، حضور در صورت قرار داشتن دانش‌آموزها در مؤسسات ذکر نشده در آمار رسمی به علت عدم به رسمیت شناسی یا اعتباربخشی آنان شاید کمتر از میزان واقعی تخمین زده شود اما برعکس، ثبت‌نام صرفاً صوری دانش‌آموزها مخصوصاً در موارد رایگان بودن ثبت‌نام و برخورداری دانش‌آموزها از خدمات یارانه‌ای شاید باعث تخمین بیش از حد میزان واقعی حضور در مدارس شود. علاوه بر این، داده‌های اداری مرتبط با دامنه‌ی صوری سن پنج سال فوراً پس از سن فارغ‌التحصیلی از متوسطه‌ی دوم هستند اما آموزش عالی در سنین بالاتر مخصوصاً در کشورهای جنوب صحرای آفریقا رواج دارد.

استطاعت آموزش عالی از منظر چرخه‌ی زندگی باعث امکان پرداخت مالی را برای چنین آموزشی در ابتدا میسر نمی‌سازد. دلیل اقتصادی تبادل هزینه‌ها در آموزش عالی در اصل وابسته به ورودی‌های مدنظر است که دچار محدودیت‌های اعتباری نباشند. انواع مختلف وام‌های تحصیلی در بیش از ۷۰ کشور موجودند و به بازار تریلیون دلاری تبدیل شده‌اند. در بسیاری از کشورها، سهم درآمد استقراض‌کنندگان که باید وام تحصیلی خود را بازپرداخت نمایند مخصوصاً برای کم برخوردارترین فارغ‌التحصیلان گزاف است. اصلاح امیدوارکننده سیاست‌ها همراه با چرخشی از وام‌های بازپرداختی زمانبندی شده رایج به وام‌های انطباق یافته بر مبنای درآمد بوده‌اند.

در اکثر کشورهای دارای درآمد بالا، کارفرماها تنها ارائه‌کننده‌ی اصلی آموزش بزرگسالان هستند که این خود بر نیاز توجه به افراد خارج از بازار کار از سوی سیاست‌ها تأکید دارد. حتی برای افراد شاغل نیز، زمان پیگیری آموزش شاید به میزان حمایت مالی اهمیت داشته باشد و نیاز به مداخلات عمومی را در قالب برنامه‌های مرخصی تحصیلی مشخص نماید. داده‌های طولانی‌مدت از شش کشور دارای درآمد بالا نشانگر پیگیری ادامه‌دار آموزش بزرگسالان از سوی اقلیتی چشمگیر مخصوصاً افراد دارای تحصیلات بیشتر هستند.

هدف ۴.۴. مهارت‌های کاری

فقط در ده نمونه از ۹۱ کشور دارای داده‌ها، اکثریت بزرگسالان اعلام داشتند که از مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات پایش شده برای مقایسه‌های جهانی برخوردارند. در تقریباً نیمی از کشورها، اکثریت بزرگسالان فاقد هرگونه مهارت هستند. در اکثر کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط، معدودی از افراد جوانی که مقطع متوسطه اول را حداقل تکمیل نکرده‌اند دارای هرگونه مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات هستند. در کشورهای عراق، جمهوری دموکراتیک خلق لائو و سیرئالئون، حتی تحصیلکرده‌ترین افراد نیز به طور متوسط از نُه مهارت مربوطه کمتر از دو مهارت را دارند. دسترسی به تجهیزات و اینترنت خود مانعی دیگر است: حتی در میان گروه سنی ۲۰ الی ۲۴ ساله، ۹۸ درصد زنان و ۹۰ درصد مردان در کشور چاد اظهار داشتند که هرگز از اینترنت استفاده نکرده‌اند که این درصد در جمهوری دموکراتیک خلق لائو به ترتیب ۶۱ و ۶۳ درصد و همچنین ۳۶ و ۳۱ درصد در تونس است.

تفکر محاسبه‌ای در برنامه‌ی درسی ملی گنجانده شده است. فنلاند تفکر و برنامه‌ریزی آلگوریتمی را از پایه‌ی اول در مقام فعالیتی در تمامی برنامه‌های درسی اجباری ساخته است. طبق بررسی انجام شده در هشت کشور دارای درآمد بالا در ۲۰۱۸، دانشجوهایی که مرتباً از فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس برای انجام کارهای تحصیلی خود استفاده نمودند الزاماً امتیاز بالاتری نسبت به همتایان خود بدست نیاوردند و دانش‌آموزهای دارای تجربه‌ی برنامه‌ریزی نیز الزاماً توان انتقال این مهارت‌ها را به محیط‌های غیر برنامه‌ریزی نداشتند.

سواد مالی مهارتی کلیدی برای معیشت در اقتصادهای نوین و برای زندگی بزرگسالان به طور کلی است اما همگان فرصت یادگیری مفاهیم اصلی مالی را در مدارس ندارند. برنامه‌ی ارزیابی بین‌المللی دانش‌آموزها در سال ۲۰۱۸ شامل پودمان انتخابی سواد مالی بود که ۲۰ نظام آموزشی شرکت‌کننده از آن استفاده کردند. طبق گزارش‌های کشورهای شرکت‌کننده دختران در ارتباط با موضوعات مالی فعالیت کلاسی بسیار کمی دارند، آن هم با وجود اینکه آموزش مالی بخشی از ریاضیات است و واحدی اجباری.

هدف ۵.۴. عدالت

نابرابری مبتنی بر جنسیت همچنان دغدغه‌ای کلیدی و پابرجاست حتی اگر شناخت دامنه‌ی گسترده چالش‌ها در سطوح مختلف و در اماکن مختلف نیازمند دقت و موشکافی باشد. آموزش متوسطه‌ی دوم همان سطحی است که دختران نوجوانِ حاضر در آن احتمالاً دچار محرومیت‌های شدید هستند (ازجمله در بنین، چاد و نیجر) اما آن‌ها احتمالاً از مزیت و چرخش سریع در شرایط به نفع خود برخوردارند که این روند در دامنه‌ی وسیعی از کشورها ازجمله کشورهای دارای بیشترین فاصله با تحقق هدف چهارم توسعه‌ی پایدار در مقایسه با همتایان خود در مناطقی خاص (شامل کامبوج، کنگو، گامبیا، غنا، مالاوی و رواندا) مشاهده می‌شود.

ثروت که معمولاً در سطح خانوار اندازه‌گیری می‌شود همواره نشانگر محرومیت خاص کودکان نیست. در تعدادی از کشورها، ده درصد کودکان محروم در خانوارهای ثروتمند به سر می‌برند و بیش از ۳۰ درصد کودکان در فقیرترین خانوارها محروم نیستند. سطح محرومیت کودکان می‌تواند متغیر پیش‌بینی کننده قوی پیامدهای آموزشی باشد.

تعداد قابل ملاحظه‌ای از کودکان در مدارس تحت کنترل گروه‌های مسلح غیردولتی حضور دارند. گروه‌های مذکور دلایل متعددی را برای انتخاب ارائه‌ی آموزش چه از طریق کنترل مستقیم، مداخلات انتخابی ازجمله در برنامه‌ی درسی یا اجازه ادامه‌ی فعالیت ارائه‌کنندگان موجود دارند. در واقع، آموزش در زمره‌ی خدمات به شدت مطالبه شده از سوی شهروندان است و ناکامی در ارائه‌ی آن می‌تواند به انزجار ختم شود.

چالش‌های تنوع زبانی نیز در آموزش مطرح هستند. در کشورهای آفریقای غربی و مرکزی ازجمله چاد، گامبیا و توگو، حداکثر پنج درصد کودکان هفت الی ۱۴ ساله تحت آموزش مدرسه به زبان مادری خود قرار می‌گیرند. بر مبنای رویکرد ترکیب سیاست‌گذاری زبان تدریس با منابع داده‌های زبانی، تخمین‌های جمعیت واجب‌التعلیم و نرخ‌های ثبت‌نام، ۳۷ درصد کودکان در کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط زبانی را به جز زبان مادری خود آموختند: ۲۷ درصد با زبان نوشتاری اقلیتی آشنا بودند و ده درصد نیز زبانی با رواج کمتر را بلد بودند که تعداد گویندگان هر دو زبان نیز نسبتاً پایین بود.

هدف ۶.۴. سوادآموزی و حساب‌آموزی

در سطح جهانی، ۸۳ درصد زنان و ۹۰ درصد مردان گروه سنی ۱۵ سال به بالا در مقیاس دسته‌بندی دوگانه‌ی سوادآموزی باسواد هستند که این دو میزان معرف شکاف هفت نقطه درصدی است. بیش از یک چهارم زنان در کشورهای جنوب صحرای آفریقا که میزان باسوادی زنان جوان هر سال کمتر از یک نقطه درصدی افزایش پیدا کرده است بیسوادند. در عرصه‌ی جهانی، کاهش تعداد زنان بی‌سواد از ۱۹۹۹ در آسیای شرقی و جنوب شرقی تقریباً تحت تأثیر افزایش این تعداد در کشورهای جنوب صحرای آفریقا خنثی شده است. علاوه بر این، فرض آن که تمامی خروجی‌های مدارس متوسطه باسواد هستند بدین معناست که میزان واقعی باسوادی قبلاً بیش از حد تخمین زده شده است. تقریباً نیمی از افراد تکمیل‌کننده مقطع متوسطه اول در ۱۸ کشور دارای داده‌های پیمایشی اخیر به سطح پایه‌ی باسوادی به معنای توان خواندن جمله‌ای ساده نمی‌رسند (شکل ۷).

نقطه‌ی عکس مسئله‌ی مذکور عدم برخورداری از تحصیل به معنای بیسوادی نیست و بر ضرورت کسب سواد خارج از مدرسه تأکید دارد. در مقایسه با جمعیت تخمینی بی‌سواد، ثبت‌نام بزرگسالان در برنامه‌های غیررسمی طبقه‌بندی استاندارد بین‌المللی آموزش۱ در بولیوی، هاندوراس، موزامبیک، قطر و سورینام حداکثر یک درصد، در بحرین و پرو دو درصد، در کلمبیا و تایلند سه درصد، در عربستان سعودی چهار درصد و در جمهوری دومینیک هشت درصد است.

داده‌ها حتی در مورد مهارت‌های ساده حساب‌آموزی نادر هستند. سنجش نیابتی حساب‌آموزی پایه را می‌توان در حکم درصد افرادی که سن خود را درست اعلام می‌کنند محاسبه نمود که خود بیانگر توان استفاده از اعداد ساده و کم است. در حالی که اکثر افراد و حتی فقیرترین آنان بالاتر از این آستانه قرار دارند اما سنجه‌ی مذکور برای بررسی روندهای تاریخی حساب‌آموزی مناسب است.

با تحلیل داده‌های سرشماری جمعیت و پیمایش خانوار می‌توان حساب‌آموزی کوهورتهای۲ متولد مابین دهه ۱۹۶۰ الی دهه ۲۰۱۰ را برای ۴۲ کشورهای جنوب صحرای آفریقا ردیابی نمود. بهبودها در گذر زمان در میان فقیرترین اقشار ناچیز و ناپایدار بوده‌اند. افزایش کلی در حساب‌آموزی در قاره آفریقا تقریباً به‌کلی ناشی از رشد میزان حضور در مدارس بوده است.

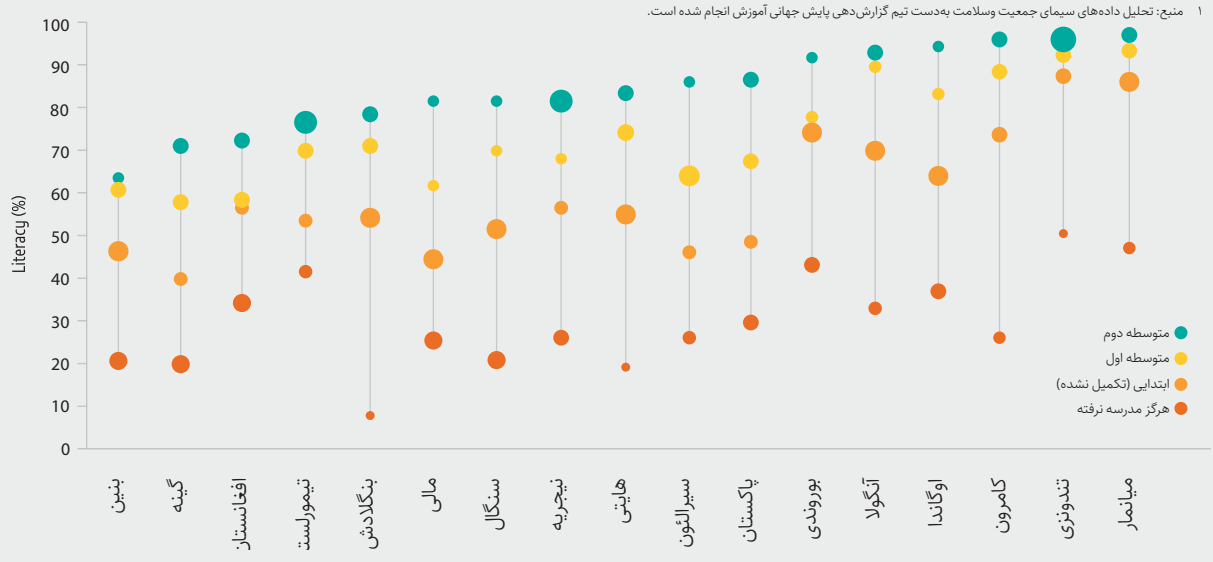
1 . International Standard Classification of Education (ISCED)
2 . cohorts

شکل ۷:

حتی خروجی‌های منبع متوسطه را نمی‌توان باسواد در نظر گرفت.

میزان باسوادی در گروه‌های سنی بیست تا بیست‌وچهارساله به تفکیک پیشرفت تحصیلی و کشورهای منتخب، ۲۰۱۵ تا ۲۰۱۹۱

۱ منبع: تحلیل داده‌های سیمای جمعیت وسلامت به‌دست تیم گزارش‌دهی پایش جهانی آموزش انجام شده است.



Note: The size of the dot is proportional to the size of the population at each attainment level.

Source: GEM Report team analysis of DHS data.

هدف ۷.۴. توسعه‌ی پایدار و شهروندی جهانی

هدف ۷.۴ فراتر از سایر موارد دستورکار هدف چهارم توسعه‌ی پایدار در توجه به موارد مورد نیاز یادگیری از سوی یادگیرندگان به‌منظور تحقق تحول بلندپروازانه‌ی هدف مذکور توسعه‌ی پایدار قرار دارد. سهم مدارس ارائه‌کننده‌ی آموزش مسائل جنسی و اچ‌آی‌وی مبتنی بر مهارت‌های زندگی مخصوصاً در مقطع ابتدایی عموماً پایین است: مثلاً ۲/۵ درصد مدارس ابتدایی در بورکینافاسو و شش درصد این مدارس در نیجر. در عین حال، آموزش مسائل بلوغ و قاعدگی قبل از تجربه‌ی آن‌ها در گروه سنی نُه الی ۱۲ سال در راهنمای فنی بین‌المللی آموزش مسائل جنسی[1] توصیه شده است. در ابزار ارزیابی و بررسی آموزش مسائل جنسی یونسکو[2]، گزارش اخیر پیشرفت جهانی درخصوص آموزش جامع مسائل جنسی مورد تأکید قرار گرفته است. از ۲۴ کشور، فقط سه کشور ارائه‌کننده‌ی محتوای برنامه‌ی درسی «پیشرفته» در زمینه‌ی سلامت جنسی و باروری برای گروه سنی ۹ الی ۱۲ سال بودند و پنج کشور هم محتوای «جاافتاده»‌ای داشتند.

مطالعه‌ی بین‌المللی آموزش مدنی و شهروندی ۲۰۱۶[3] در ۲۳ کشور دارای درآمد متوسط بالا و بالا نشانگر دامنه‌ی درصدی زیر درخصوص دانش‌آموزهای برخوردار از شناخت کافی از مسائل مرتبط با شهروندی جهانی بود: حدود ۴۰ درصد در جمهوری دومینیک، لتویا و هلند تا حدود ۷۰ درصد در کرواسی، جمهوری کره و سوئد. براساس تیمز ۲۰۱۹، فقط حدود ۳۰ درصد از دانش‌آموزها به مهارت در دانش علوم محیط زیست دست یافتند. هدف از آموزش تغییرات اقلیمی عبارت است از کمک به جمعیت‌ها در شناخت، توجه، کاهش و سازگاری با اثرات تغییرات اقلیمی. مجموعه‌ی جدیدی از نمایه‌های کشوری در زمینه‌ی آموزش و اطلاع‌رسانی تغییرات اقلیمی تهیه‌شده از سوی تیم گزارش‌دهی پایش جهانی آموزش و پروژه‌ی پایش و ارزیابی و اطلاع‌رسانی اقلیم[4] حاوی دیدگاه تطبیقی است. اولین مجموعه‌ی ۲۰ نمایه‌ی کشوری شامل تمامی مناطق و گروه‌های درآمدی کشوری است و مجموعه‌ی دوم برای ۵۰ نمایه قرار است در سال ۲۰۲۲ انتشار یابد. براساس نتایج تحلیل اولیه، تمرکز بر تغییرات اقلیمی فقط در ۴۰ درصد قوانین آموزش ملی و ۴۵ درصد راهبردها یا برنامه‌های بخش آموزش مطرح است.

1 . UN International Technical Guidance on Sexuality Education
2 . UNESCO's Sexuality Education Review and Assessment Tool
3 . 2016 International Civic and Citizenship Education Study
4 . Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education

هدف ۴ الف: مراکز آموزشی و محیط‌های یادگیری

یادگیری باکیفیت خوب را نمی‌توان در محیط‌های نامناسب و مخصوصاً تهدیدگر برای تندرستی کودکان پیگیری نمود. بیانیه‌ی مدارس ایمن[5] که تعهدی سیاسی و بین دولتی برای حمایت از دانش‌آموزها، معلم‌ها، مدارس و دانشگاه‌ها در برابر حملات در طی زمان‌های مخاصمات مسلحانه است هم‌اکنون در ۱۱۲ کشور تصویب شده است. شواهد درخصوص نقض حقوق کودک در طی تنبیه بدنی و همچنین اثرگذاری آن بر پیامدهای تحصیلی همچنان در حال افزایش هستند. تنبیه بدنی هم‌اکنون کاملاً در مدارس ۱۵۶ کشور ممنوع است.

مدرسه شاید تنها مکانی باشد که همه‌ی کودکان در آن به امکانات بهداشت آب و فاضلاب و بهداشت شخصی دسترسی دارند. در لیبریه، معدودی از خانوارها از امکانات بهداشت شخصی مطابق با استاندارد پایه‌ی بین‌المللی برخوردارند اما ۶۹ درصد مدارس در این کشور دارای چنین امکاناتی هستند. با وجود این، می‌توان به‌درستی فرض نمود که مدارس کوچک‌تر مخصوصاً آن‌هایی که در مناطق دوردست و روستایی استقرار دارند احتمالاً کمتر معیارهای کیفیت زیرساختی را نسبت به مدارس بزرگ برآورده می‌سازند. در کابووردِ، ۲۲ درصد مدارس ابتدایی در ۲۰۱۸ فاقد امکانات پایه‌ی شستن دستان بودند. اما در عین حال، ۲۲ درصد کوچک‌ترین مدارس ابتدایی در این کشور فقط دو درصد ثبت‌نام ابتدایی را پوشش می‌دادند. بنابراین، سهم کودکان حاضر در مدارس فاقد امکانات پایه در سطح جهانی احتمالاً به‌طرز شاخصی پایین‌تر از سهم چنین مدارسی است.

سایر جوانب به غیر از امکانات فیزیکی ازجمله تدوین تقویم آموزشی از توزیع روزهای تدریس در هفته و سال به‌مدت زمان و برنامه‌ریزی هر روز مدرسه می‌توانند همراه با تبعات مهمی در کیفیت و عدالت نظام‌های آموزشی باشند. ساختار تقویم آموزشی بسیاری از کشورها بیشتر به‌علت اثرگذاری تاریخچه استعماری است تا فصول سال و لذا با چرخه‌های محلی کشاورزی هم‌راستا نیست. زمان آغاز مدرسه نیز اهمیت دارد. علاوه بر ایجاد امکان زمان خواب بیشتر، آغاز در ساعت دیرتر بیشتر مطابق با ساعت بیولوژیک نوجوانان است که بیشترین میزان هوشیاری را در آخرین ساعات صبح و عصر دارند.

هدف ۴ ب: بورس تحصیلی

کمک کلی به پشتیبانی از تردد دانشجویی ۳۰ درصد مابین ۲۰۱۵ و ۲۰۱۹ از ۳/۴ میلیارد به ۴/۴ میلیارد دلار آمریکا افزایش یافت. کل کمک بورس تحصیلی به کشورهای دارای درآمد پایین از ۲۰۱۵ به ۲۰۱۹ دو برابر شد و از رشد در ثبت‌نام آموزش عالی فراتر رفت اما با توجه به کشورهای دارای درآمد پایین و کشورهای دارای درآمد متوسط، تعداد دانشجوهای مهاجرت‌کرده به شدت بیشتر از افزایش کمک بورس تحصیلی بود. به طور متوسط، کمک بورس تحصیلی کمتری به ازای هر دانشجوی بین‌المللی در ۲۰۱۹ در مقایسه با ۲۰۰۶ موجود بود

5 . Safe Schools Declaration

و داده‌های نابرابر موجود نشانگر عدم برآورده شدن هدف گسترش قابل ملاحظه در بورس تا سال ۲۰۲۰ بود. با وجود این، اهداکنندگان هم‌اکنون بیشتر تمایل به ارائه‌ی بورس به کشورهای در حال توسعه‌ی بیشتر در مقایسه با ۲۰۱۵ دارند و نکته‌ی مهم‌تر آنکه کشورهای دریافت‌کننده کمتر به یک یا دو اهداکننده کلیدی متکی هستند.

مفهوم «فرار مغزها» که در طی آن دریافت کنندگان بورس تحصیلی به کشورهای مبدأ خود باز نمی‌گردند در حال جایگزینی با مفهوم پیچیده‌تر «گردش مغزها»[1] است. براساس تخمینهای اخیر، بازگشت به مهاجرت نشانگر بخش قابل ملاحظه‌ای از جریان‌های مهاجرتی به آمریکای لاتین و کشورهای جنوب صحرای آفریقا هستند و این مهاجرها به طور متوسط از تحصیلات بیشتری برخوردارند. بعضی از کشورها اذعان دارند که حتی اتباع دارای مهارت‌های بالا که در آینده‌ی نزدیک باز نمی‌گردند در صورت جلب مشارکت درست، دارایی در نظر گرفته خواهند شد. در میان ۲۲ کشور آمریکای لاتین و کارائیب تحلیل شده بر مبنای شاخص سیاست‌های مهاجرفرستی[2]، هشت کشور دارای شبکه‌های رسمی گردش مغزها هستند. بر مبنای نگاشت[3] قبلی سیاست‌های مهاجرتی ۳۵ کشور از تمامی مناطق جهان، سطوح درآمدی و نوع حاکمیت، مشخص شد که دوسوم دارای نوعی از انواع شبکه‌های علمی بودند و نیمی از آن‌ها تعهدات بازگشت را برای دانشجوها دریافت کننده بورس تحصیلی خارج از کشور اعمال می‌نمودند.

هدف ۴ ج: معلم‌ها

براساس داده‌های گزارش شده، کشورهای جنوب صحرای آفریقا معرف منطقه دارای کمترین درصد رعایت استانداردها از سوی معلم‌ها هستند: ۵۷ درصد در مقطع پیش‌دبستانی (در برابر ۸۳ درصد در آمریکای لاتین و منطقه کارائیب)، ۶۷ درصد در مقطع ابتدایی (در برابر ۸۵ درصد در آفریقای شمالی و آسیای غربی) و ۶۱ درصد در آموزش متوسطه (در برابر ۷۸ درصد در آسیای مرکزی و جنوبی). بنابراین، نسبت‌های دانش‌آموز/معلم آموزش‌دیده تقریباً دو برابر کشورهای جنوب صحرای آفریقا در حکم میانگین جهانی علیرغم بهبودی کم از ۲۰۱۵ هستند.

حتی معلم‌های واجد شرایط برای تدریس درس خاصی که آن را آموزش می‌دهند شاید از مدارج کافی برخوردار نباشند. تدریس خارج از رشته در بسیاری از مناطق دنیا شایع است. در تقریباً ۴۰ نظام آموزشی که در پیمایش بین‌المللی یاددهی و یادگیری ۲۰۱۸ شرکت داشتند، بیش از ده درصد معلم‌های علوم مقطع متوسطه اول فاقد هرگونه آموزش رسمی درخصوص موضوع مربوطه بودند که همین مسئله در مورد معلم‌های ریاضی نیز صدق می‌نماید. در گرجستان و عربستان سعودی، کمتر از ۶۰ درصد معلم‌های علوم و ریاضیات تحت آموزش بخشی از آموزش رسمی خود قرار گرفته‌اند. تدریس خارج از رشته نگرانی‌های عدالتی را ایجاد می‌کنند زیرا احتمال آموزش همه‌ی افراد به‌دست معلم خارج از رشته برابر نیست و اغلب در مناطق روستایی و مدارس دارای دانش‌آموزها کم برخوردار رواج بیشتری دارد.

براساس تخمین‌های جدید مؤسسه آمار یونسکو در زمینه‌ی شاخص حقوق معلم‌ها که طبق آن نسبت پرداخت به معلم‌ها در مقایسه با سایر حرفه‌های مستلزم میزان تقریباً مشابه مدارج بررسی می‌شود، تفاوت‌های میانگین مابین معلم‌ها در سطوح مختلف آموزشی درون کشور عموماً در مقایسه با تفاوت‌های مابین کشوری کم هستند. در کشورهای دارای درآمد بالا که بیشتر شواهد نیز مربوط به این کشورها هستند، دستمزد معلم‌ها در مقایسه با سایر حرفه‌های تقریباً مشابه در سایر بخش‌ها پایین‌تر است (شکل ۸).

هدف از شاخص حقوق معلم در واقع عامل نیابتی برای انگیزش معلم‌هاست اما عوامل متعددی بر انگیزش بنا به نتایج تحلیل اخیر درخصوص غیبت قابل ملاحظه‌ی معلم‌ها در هشت کشور شرق و جنوب آفریقا اثرگذارند. حتی مطابق با گزارش‌های خود معلم‌ها، سهم معلم‌هایی که حداقل یک بار در هفته غیبت دارند از کمتر از ده درصد در کنیا و رواندا به تقریباً ۳۰ درصد در جنوب سودان متغیر است. معلم‌ها دلیل غیبت خود را بنا به مسائل سلامت (۶۲ درصد) و موارد خانوادگی (۳۵ درصد) و همچنین شرایط آب و هوایی (مخصوصاً بارش سنگین و گرمای طاقت‌فرسا) کارهای اداری و مسائل حمل و نقل عنوان می‌کنند.

آموزش در سایر اهداف توسعه‌ی پایدار

دسترسی به انرژی در منزل می‌تواند نقش شاخصی را در ایجاد امکان مشارکت در فعالیت‌های آموزشی به کودکان ایفا نماید. برنامه‌ی برق‌رسانی روستایی کشور بوتان به کاهش استفاده از سوخت هیزمی و افزایش سال‌های تحصیل به میزان ۰/۸ برابر و تأثیرات بیشتر میان دختران در مقایسه با پسران کمک نموده است. دسترسی به انرژی در مدارس می‌تواند به بهبود محیط یادگیری به افزایش دسترسی به منابع یادگیری کمک نماید. براساس برنامه‌ی کمک مدیریت بخش انرژی، ۷۲ درصد مدارس در کنیا و فقط ۲۲ درصد در اتیوپی دسترسی به شبکه برق کشوری داشتند. جاده‌ها به کاهش فقر و ارتقای توسعه‌ی اجتماعی-اقتصادی ازجمله دستاوردهای آموزشی کمک می‌کنند. در آنتیوکیا در کلمبیا، بهبود وضعیت جاده‌های روستایی همگام با ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزها روستایی بوده است.

در رقابت برای تحقق اهداف توسعه‌ی پایدار تا ۲۰۳۰، پیشرفت قابل تقدیری در بهبود فناوری انرژی تجدیدپذیر تحت تأثیر سرمایه‌گذاری جدی در گذار به انرژی خورشیدی و بادی حاصل شده است. علاوه بر این، آگاهی در زمینه‌ی نیاز به مصرف و تولید پایدار بالا رفته است. با وجود این، بهبود در حوزه‌های اهداف غیرمعطوف به بازار (مانند دسترسی عادلانه به فناوری پاک آشپزی، تخصص پیرامون موارد تجدیدپذیر، کمک مالی به کم‌توسعه‌یافته‌ترین کشورها برای ظرفیت‌سازی، رشد و توسعه‌ی متنوع و عادلانه نیروی کار) توأم با تلاش و چالش بوده است. آموزش پشتیبان تحقق اهداف پایداری است و مؤسسات آموزشی باید شناخت دانش‌آموزها را در زمینه‌ی انرژی و سایر چالش‌های پایداری افزایش دهند. آگاهی عمومی می‌تواند به تحول اجتماعی گسترده‌تر کمک نماید. رشد ظرفیت حرفه‌ای باید با سرعت غیرمترقبه برای پشتیبانی از گذار پاک انجام شود.

1 . brain circulation
2 . outmigration / emigration
3 . mapping

تأمین مالی

سهم آموزش در هزینه‌کرد کلی از ۱۳/۸ درصد در ۲۰۰۰ به ۱۴/۱ درصد در ۲۰۱۹ افزایش پیدا کرد. داده‌های اخیر برای ۷۱ کشور مؤید کاهش سهم از ۱۳/۵ درصد در ۲۰۲۱ همراه با اثرگذاری بالای کووید-۱۹ بودند. در میان ۱۵۱ کشور دارای داده‌های مربوط به سال‌های ۲۰۱۴ الی ۲۰۱۹، ۴۸ کشور یا ۳۲ درصد هر دو سنجه چهار درصد تولید ناخالص ملی و ۱۵ درصد هزینه‌کرد دولت را در آموزش از دست دادند. برخی از کشورها در گسترش برنامه‌های پوشش دهنده محروم‌ترین اقشار عملکردی کاملاً اثربخش داشته‌اند. الجزایر حق‌التحصیل سالانه تحصیل را معادل با ۲۳ دلار آمریکا در اختیار سه میلیون دانش‌آموزها مدارس ابتدایی و متوسطه قرار می‌دهد: ۳۸ درصد فقیرترین اقشار و اما ده درصد ثروتمندترین افراد این مبالغ را دریافت می‌کنند.

کمک‌های تحصیلی به مبلغ ۱۵/۳ میلیارد دلار آمریکا در ۲۰۱۹ ثابت مانده‌اند. اثربخشی کمک‌ها معانی مختلفی برای افراد گوناگون دارد. یکی از این تعاریف بر نتایج و مالکیت کشوری، شفافیت و پاسخگویی متقابل و شراکت‌های فراگیر توسعه متمرکز است. سهم پشتیبانی مستقیم بودجه‌ای در تمامی کمک‌ها از ۶/۶ درصد در ۲۰۰۲ به ۲/۵ درصد در ۲۰۱۹ کاهش یافت.

تحلیل گزارش‌های پیمایش بودجه خانوار از حدود ۱۰۰ کشور دارای درآمد پایین و متوسط در دهه ۲۰۱۰ نشانگر آن بود که ۳/۲ درصد کل هزینه‌کرد خانوار مربوط به آموزش بوده است که در کشورهای هایتی و لبنان و همچنین کشورهای جنوب صحرای آفریقا ازجمله رواندا، اوگاندا و زامبیا به حداقل شش درصد نیز می‌رسید.

شکل ۸:

معلم‌ها در مقایسه با سایر حرفه‌ها حقوق نسبتاً کمتری در کشورهای دارای درآمد بالا و اما حقوق بالاتری در برخی کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط دریافت می‌کنند.

متوسط حقوق معلم در مقایسه با سایر حرفه‌های نیازمند سطح تقریباً مشابه مدارج، جدیدترین اطلاعات موجود مربوط به دورهٔ ۲۰۱۵ تا ۲۰۱۹ است.۱

۱ منبع: داده‌های مؤسسه آمار یونسکو



Source: UIS database.

کنشگران غیردولتی در بخش آموزش

چه کسانی انتخاب می‌کنند؟ چه کسانی از دست می‌دهند؟

نقش کنشگران غیردولتی فراتر از صرف تأمین آموزش در مدارس است و مداخلات را در مقاطع مختلف تحصیلی و اثرگذاری بر حوزه‌های مختلف شامل می‌گردد. گزارش جهانی پایش آموزش در ۲۰۲۱-۲۰۲۲ علاوه بر بررسی پیشرفت در راستای تحقق هدف چهارم توسعه پایدار ازجمله شواهد نوظهور درخصوص همه‌گیری کووید-۱۹، دولتها را به در نظر گرفتن کلیه مؤسسات، یادگیرندگان و معلمین بعنوان بخشی از نظامی واحد تشویق می‌نماید. استانداردها، اطلاعات، مشوقها و پاسخگویی باید به دولتها در جهت حمایت، رعایت و تحقق حق آموزش برای همگان بدون غفلت از امتیازدهی یا بهره‌کشی کمک نمایند. آموزش تأمین مالی شده توسط بخش عمومی نباید الزاما توسط این بخش تأمین گردد اما در ضمن نباید به نابرابری در فرایندهای آموزش، پیامدها برای یادگیرندگان و شرایط کاری معلمین توجه نکرد. کارایی و نوآوری را نباید بعنوان اسرار تجاری تلقی نمود و همگان باید به این دو مهم بپردازند. در این راستا، شفافیت و تمامیت در فرایند سیاستگذاری آموزش عمومی باید بمنظور ممانعت از منافع شخصی حفظ گردند.

عنوان این گزارش (چه کسانی انتخاب میکنند؟ چه کسانی از دست میدهند؟) دعوتی است از سیاستگذاران برای بررسی روابط با کنشگران غیردولتی با توجه به انتخابات اساسی: مابین آزادی انتخاب و عدالت، مابین ابتکارعمل مشوق (یا بعبارتی بهبود کیفیت در همه اجزای نظام) و تدوین استانداردها (یا بعبارتی ارتقای کیفیت برای کلیه یادگیرندگان)، مابین گروههای جمعیتی دارای امکانات و نیازهای متفاوت، مابین تعهدات فوری (یا بعبارتی ۱۲ سال تحصیل رایگان مطابق با هدف چهارم توسعه پایدار) و مواردی که بتدریج محقق می‌گردند (مانند آموزش پسامتوسطه) و مابین آموزش و سایر بخشهای اجتماعی.

دو ابزار برخط برای حمایت از گزارش پنجم پایش جهانی آموزش موجودند: سامانه پیر (PEER) که منبع گفتگوی سیاستگذاری برای تشریح مقررات و فعالیتهای بخش غیردولتی در نظامهای جهانی آموزش است و سامانه ویو (VIEW) که تارنمای جدیدی برای تجمیع منابع و ارائه تخمینهای جدید در زمینه میزان تکمیل مقاطع تحصیلی در گذر زمان می‌باشد.

unesco
Global Education Monitoring Report

4 QUALITY EDUCATION

Sustainable Development Goals

www.unesco.org/publishing • wwww.unesco.org/gemreport