

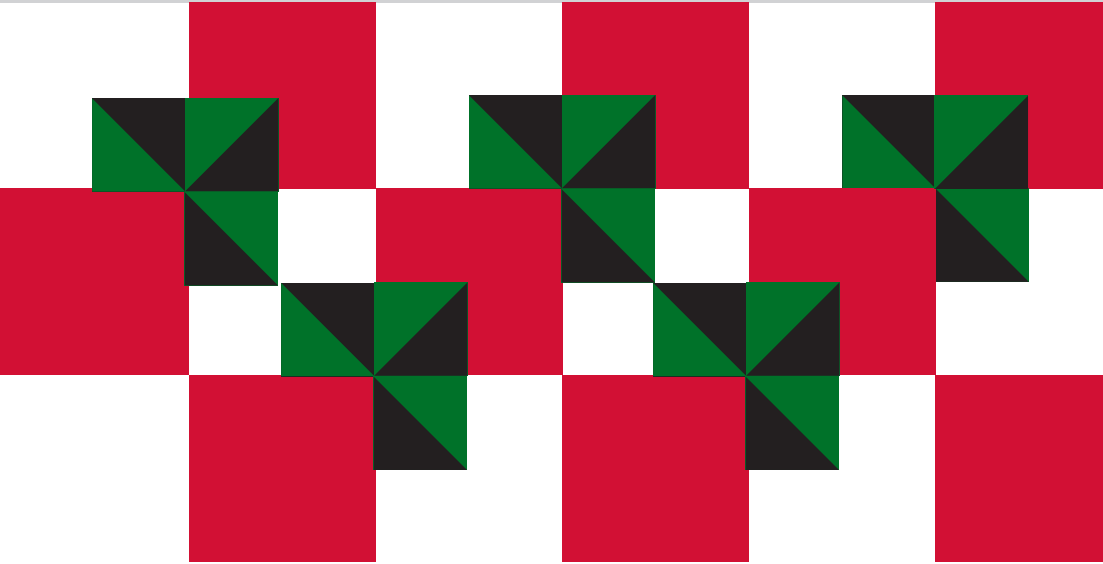


منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

السودان

مراجعة سياسة التعليم

تمهيد الطريق إلى عام ٢٠٣٠



السودان

مراجعة سياسة التعليم

تمهيد الطريق إلى عام ٢٠٣٠

أيار/مارس ٢٠١٨



Sudan Education Policy Review conducted by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in cooperation with the national team in Sudan, the UNESCO Office in Khartoum and the UNESCO Regional Office in Beirut.

Section of Education Policy (ED/PLS/EDP)

Education Sector

UNESCO

7, place de Fontenoy

F-75352 Paris 07 SP

Printed in Paris

Disclaimer

The designations employed and the presentation of material throughout this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or areas or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries. The ideas and opinions expressed in this document are those of the authors; they are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

جدول المحتويات

٣	شكر وتقدير
٤	الاختصارات
	المقدمة ٧
	الخلفية ٧
٨	هيكلية التقرير
٨	طريقة المراجعة
٩	الحدود والقيود
١٠	الفصل ١: الخلفية والتقييم العام لنظام التعليم
١٠	القسم ١: لمحة عامة عن النظام
١٠	١-١ - الخلفية والسياق
١٠	١-٢ - السياق الاجتماعي الاقتصادي
١٣	١-٣ - الديمغرافيا
١٥	القسم ٢: نظام التعليم
١٥	٢-١ - الخلفية
١٥	٢-٢ . إصلاحات التعليم الوطني، القوانين والمواثيق
١٧	٢-٣ - التحليل حسب القطاع الفرعي
٢٥	٢-٤ - النظام التعليمي
	القسم ٣: تحليل السياسات الخاصة بالغايات المختارة من هدف التنمية
٥٦	المستدامة الزابع
٥٨	٣-١ - الغاية ٤-١: التعليم الابتدائي والثانوي
٦١	٣-٢ - الغاية ٤-٥: الإنصاف
٦٦	٣-٣ - الغاية ٤-٦: القراءة والكتابة والحساب
٧٠	الفصل الثاني: السياسات المتعلقة بالمعلمين وتطوير المعلمين
٧٠	القسم ١: السياق الحالي لتعليم المعلمين وسياساتهم في السودان
٧١	القسم ٢: المعلمون في السودان وفقاً للمنتظر الدولي والمقارن

٧٨	القسم ٣: نتائج السياسات
	القضية السياسيّة ١: عدم ملاءمة الهيكلية الإداريّة والمؤسسيّة والإحصائيّة
٧٨	لمعالجة السياسة الخاصة بالمعلّمين
	القضية السياسيّة ٢: ضعف / عدم كفاية التمهّل بين التدرّيب قبل الخدمة،
٨٠	والتدرّيب أثناء الخدمة والتطوير المهني
٨٥	القضية السياسيّة ٣: عدم ملاءمة السياسات للتوزيع والاستخدام والفرص الوظيفية
٩١	القضية السياسيّة ٤: ضعف تأثير عمل المعلّمين في نتائج التعلم
٩٦	القضية السياسيّة ٥: غياب سياسة محددة للمعلّمين العاملين في مناطق النزاع واللاجئين

١٠٠ **الفصل ٣: الأطفال خارج المدرسة وسياسة محو الأمية**

١٠٠	القسم ١: مقدّمة
١٠١	القسم ٢: نتائج السياسات
١٠١	القضية السياسيّة ١: الموارد، والإنصاف والكفاءة في التوزيع
	القضية السياسيّة ٢: معالجة العقبات التي تواجه الفتيات والمجموعات
١٠٦	الضعيفة الأخرى
١١٠	القضية السياسيّة ٣: اللغة ومواد القراءة و “ثقافة محو الأمية“
	القضية السياسيّة ٤: التكامل العابر للقطاعات مع تدخلات سبل العيش
١١٣	والصحة ومكافحة الفقر
	القضية السياسيّة ٥: مأسسة القدرة التحليلية المتقدمة وإدارة المعارف
	لدعم البحث المستمر حول التغلب على التحديات التي تواجه تعليم الأطفال
١١٥	خارج المدرسة والفتيات والبدو الرحل

١٢٣ **الفصل الرابع. السياسة والتخطيط على نطاق القطاع نطاق القطاع**

١٢٣	القسم ١: الخلفية وسياسات الإصلاح في السودان
١٢٤	القسم ٢: نتائج السياسات
١٢٤	القضية السياسيّة ١: غياب تخطيط الموارد التطلعي
١٣٦	القضية السياسيّة ٢: سياسة اللامركزية والإنفاذ وآثارها على صعيد السياسات
١٤٠	القضية السياسيّة ٤: الفجوات في إنفاذ السياسات
	القضية السياسيّة ٥: آليات تنسيق قطاع التعليم من أجل استخدام
١٤٤	أكثر فعالية للموارد، ودور اليونسكو

١٤٩ **الخلاصة**

١٥١ **المراجع**

شكر وتقدير

أعدّ تقرير اليونسكو هذا فريق مراجعة بقيادة ميغومي واتانابي (اليونسكو باريس) وبتنسيق منها. فيما أعدت إينيس بومايزا (اليونسكو باريس) وأمانة اليونسكو قسمي المقدّمة والخلفية (المقدمة والفصل الأول). ووضع الدكتور عبد الجليل عكاري للمسات الأخيرة على القسم الخاص بسياسات المعلمين (الفصل ٢). أمّا الدكتور بلال بركات فاستكمل القسم المتعلق بسياسات محو الأمية والأطفال خارج المدرسة (الفصل ٣). وكانت ميغومي واتانابي وداليا رفيق مسؤولتين عن القسم الخاص بالسياسة والتخطيط على نطاق القطاع (الفصل ٤).

قاد فرانشيسك بيدرو (اليونسكو باريس) عملية المراجعة وأشرف على التقرير الناتج عنها. وقدم دايفد أتشوارينا (اليونسكو باريس) التوجيه والإشراف العام.

يودّ فريق الخبراء أن يشكر د. سعاد عبد الرازق محمد سعيد، وزيرة السابقة للتعليم العام في السودان؛ ومعالي وزيرة التعليم العام السيّدة آسيا محمّد عبدالله؛ ود. إبراهيم الداسس، الخبير الوطني الذي نسّق عملية المراجعة محلياً جزيل الشكر؛ ود. عبد القادر محمد حسن نور الدين، أمين عام اللجنة الوطنية السودانية لليونسكو؛ ود. أزهرى عمر عبدالباقي، وكيل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في السودان، ومسؤولي التعليم السودانيين لدعمهم القيّم ومساهماتهم الفنية خلال عملية المراجعة.

ويعرب فريق المراجعة عن تقديره للفريق الوطني برئاسة الدكتور محمد سالم، المدير العام للتخطيط في وزارة التعليم العام.

وقد تحقق هذا العمل من خلال التعاون الممتاز بين أمانة اليونسكو في باريس، والفريق الوطني في السودان، ومكتب اليونسكو في الخرطوم، والمكتب الإقليمي لليونسكو في بيروت. كما أننا ممتنون جداً لأعضاء فريق الخبراء للمراجعة، بافيل كوبركين (رئيس مكتب اليونسكو، الخرطوم)، أيمن بدري (مسؤول مهنيّ وطني، اليونسكو، الخرطوم) ويايوي سيغي-فيتشيك (كبيرة أخصائيي البرامج، اليونسكو بيروت) لإسهاماتهم القيّمة. تمّ تنقيح هذه المخطوطة على يد ريببكا كراوت.

الاختصارات

مصرف التنمية الأفريقي	AfDB
الإيدز: متلازمة نقص المناعة المكتسب	AIDS
ليسانس الآداب	.B.A
إجازة في التعليم	.B.Ed
بكالوريوس العلوم	.B.Sc
منهجية تقييم الاحتياجات لجهة القدرات	CAPNAM
جمهورية أفريقيا الوسطى	CAR
تقرير الخلفية القطري	CBR
اتفاقية سيداو حول القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة	CEDAW
مركز بيئات التعلم الفعالة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)	CELE
المؤتمر الوزاري لوزراء التربية في البلدان الناطقة بالفرنسية	CONFEMEN
اتفاق السلام الشامل	CPA
مؤسسة الأنظمة المجتمعية	CSF
إدارة التنمية الدولية (المملكة المتحدة)	DfID
جمهورية الكونغو الديمقراطية	DR Congo
مجموعة تنسيق التعليم	ECG
نظام دعم قرارات التعليم	EDSS
التعليم للجميع	EFA
نظام معلومات إدارة التعليم	EMIS
برنامج تحسين الجودة التعليمية	EQUIP
إصلاح التعليم لأجل اقتصاد المعرفة	ERfKE
الاتحاد الأوروبي	EU
الوزارة الاتحادية للتعليم العام	FMoGE
إجمالي الناتج المحلي	GDP
رصد التعليم العالمي	GEM
نسبة الالتحاق الإجمالية	GER
نظم المعلومات الجغرافية	GIS
الشراكة العالمية للتعليم	GPE
مؤشر تكافؤ الجنسين	GPI
لجنة المساعدات الانسانية	HAC
الفريق القطري للعمل الإنساني	HCT
فيروس نقص المناعة البشرية	HIV
المقر الرئيسي (اليونسكو)	HQ

المكتب الدولي للتعليم	IBE
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	ICT
النازحون داخليًا	IDP
المعهد الدولي للتخطيط التربوي	IIEP
منظمة العمل الدولية	ILO
التصنيف الدولي الموحد للتعليم	ISCED
معهد التدريب على التعليم أثناء الخدمة	ISETI
حركة العدل والمساواة	JEM
المعلم الأساسي بصفته مورد	KRT
برنامج تقييم ورصد محو الأمية	LAMP
مجموعة التعليم المحلية	LEG
الرصد والتقييم	M&E
وزارة التربية والتعليم	MoE
وزارة التربية والتعليم والرياضة	MoES
وزارة المالية والاقتصاد الوطني	MoFNE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	MoHESR
وزارة العمل والخدمة العامة وتنمية الموارد البشرية	MoLPSHR
إطار الإنفاق المتوسط الأمد	MTEF
المركز الوطني لبحوث المناهج والأبحاث التربوية	NCCER
المجلس الوطني لمهن التعليم	NCEP
المجلس الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار	NCLAE
منظمة غير حكومية	NGO
منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي	OECD
خارج المدرسة	OOS
برنامج تحليل النظم التعليميّة في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسيّة	PASEC
رابطة أولياء الأمور والمعلمين	PTA
دراسة حول التقدّم المحرز في محو الأمية القرائيّة على الصعيد الدّولي	PIRLS
استراتيجية ربع القرن	QCS
محو الأميّة المتجدّد على الطريقة الفيريّة من خلال تمكين التقنيات المجتمعيّة	REFLECT
تجمع جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم	SACMEQ
القوات السودانية المسلحة	SAF
تطوير المعلمين في المدرسة	SbTD
جنه سوداني	SDG
هدف التنمية المستدامة	SDG
مركز السودان القومي للغات	SELTI
تحليل قطاع التعليم السوداني	SESA

جيش تحرير السودان	SLA
وزارة الولاية للتعليم العام	SMoGE
جامعة السودان المفتوحة	SOU
الجيش الشعبي لتحرير السودان	SPLA
نسبة الطلاب إلى المعلمين	STR
النهج الشاملة على نطاق القطاع	SWAps
الدراسة الدولية لتوجهات مستويات الأداء في الرياضيات والعلوم	TIMSS
المركز الوطني لتدريب المعلمين	TNTC
معهد تدريب المعلمين	TTI
معهد اليونسكو للإحصاء	UIS
المملكة المتحدة	UK
الأمم المتحدة	UN
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	UNDP
لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية لأفريقيا	UNECA
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة	UNESCO
استراتيجية اليونسكو لدعم التعليم الوطني	UNESS
مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين	UNHCR
منظمة الأمم المتحدة للطفولة	UNICEF
مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية	UNOCHA
الولايات المتحدة	US
الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية	USAID
دولار الولايات المتحدة	USD
البنك الدولي	WB

الخلفية

في الفترة بين عامي ٢٠١٦-٢٠١٧، كُلفت اليونسكو بمراجعة سياسة التعليم في السودان. وكجزء من هذه العملية، تم الاتفاق على مراجعة اليونسكو والحكومة السودانية لثلاثة مجالات في سياسة التعليم على أساس الأولويات القطاعية وتقييمها، وتقديمها مجموعة من التوصيات السياسية للمساهمة في تطوير التعليم في البلاد.

في ما يلي مجالات السياسة الثلاثة هذه:

- السياسات الخاصة بالمعلمين
- سياسات محو الأمية والأطفال خارج المدرسة
- السياسة والتخطيط على نطاق القطاع

تجد الإشارة إلى أنّ مراجعة اليونسكو للسياسات تمزج بين مصادر مختلفة للمعلومات:

- ١- تقرير الخلفية القطري (CBR) الذي أعده الفريق الوطني (المعيّن من قبل السلطات الوطنية)، وفقا لمبادئ اليونسكو التوجيهية لتحليل السياسات، ويهدف إلى توفير معلومات واقعية ووصفية أساسية. من شأن هذا التقرير المساعدة في بناء أدلة تجريبية حول جودة التعليم والإنصاف فيه في السودان وفي تضمين آراء الخبراء الوطنيين.
- ٢- ورقة حقائق معيارية لليونسكو توفّر معلومات أساسية عن كيفية أداء النظام التعليمي في البلاد مقارنة بالبلدان الأخرى.
- ٣- مراجعة أدبية لليونسكو لأعمال حديثة حول سياسة التعليم في البلاد.
- ٤- سلسلة من ثلاث مهام: (١) تحديد النطاق، (٢) تقصي الحقائق وتفسيرها، و(٣) التحقق من صحتها. اقتضت هذه المهام التعاون بين فريق وطني وفريق دولي. وتألّف الفريق الدولي من موظفي اليونسكو (في المقر الرئيس واليونسكو في بيروت) بالإضافة إلى خبراء دوليين في مجالات السياسة التي تعتبر هامة للارتقاء بنظام التعليم.
- ٥- تقرير نهائي يتضمن توصيات خاصة بالسياسات. إنّه النتاج الرئيس لمراجعة السياسة.

بناءً على طلب السُّلطات، أُجريت المراجعة من منظور يغطّي نطاق القطاع على امتداده، لتحوي بالتالي الجوانب الشاملة المتعلقة بالتخطيط والإدارة في قطاع التعليم.

هيكلية التقرير

يقدم الفصل الأول من هذا التقرير لمحة عامة عن سياق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبشرية في السودان، لا سيّما تلك الجوانب الأكثر صلة بالمراجعة، ناهيك عن لمحة عامة عن النظام التعليمي في البلاد. كما يُقدّم تحليلاً مقارناً لأداء نظام التعليم في السودان، مع التركيز على الوصول والإنصاف والجودة والكفاءة والفعالية.

ويقدم الفصل الثاني تحليلاً معمّقا للسياسات الخاصة بالمعلّمين وقضايا السياسات والأولويات في هذا المجال، بما فيها التخطيط والإدارة والمساءلة والتدريب الأولي والتوظيف واستبقاء المعلّمين وتطويرهم المهني. يُختتم هذا القسم بسلسلة من التوصيات حول السياسات.

فيما يُقدّم الفصل الثالث تقييماً متعمّقا لسياسات محو الأمية وقضاياها، فإنّه يغطّي أيضاً الأطفال خارج المدرسة ومحو الأمية لدى الكبار، اللتين يتم فحصهما في ضوء الأدلة، وتصاحبهما مجموعة من التوصيات السياسية الموافقة.

أما الفصل الرابع فيحلل أداء نظام التعليم ككل من منظور السياسات والتخطيط على نطاق القطاع. ويتم فحص قضايا السياسات في ضوء الأدلة مع مجموعة من التوصيات السياسية الموافقة لها.

وتقدّم الخلاصة لمحة عامّة موجزة عن القضايا الأساسية والتوصيات المشتركة باعتبارها الأساس الضروري لتحقيق التّحسّن في ضوء جدول أعمال التعليم للعام ٢٠٢٠.

طريقة المراجعة

بدعم من الوزارة الاتحادية للتعليم العام (FMoGE) ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي (MoHESR)، تبنّى فريق مراجعة السياسات منظورا خارجيا لتحديد الإنجازات ونقاط القوة والضعف النسبية والتأزم لجهة السياسة في نظام التعليم في السودان.

استندت المنهجية إلى البحث التجريبي -أولاً إلى عناصر سياقية متعددة (بما فيها الديموغرافيا والاقتصاد والمجتمع) ثم إلى أداء نظام التعليم- عبر اللجوء إلى مجموعة متنوّعة من المصادر والأساليب الكمية كما النوعية. وشملت العملية تحليلاً معمّقا لوثائق السياسات، وأوراق الخلفية الوطنية، وبيانات المقارنة الإقليمية التي تقيس أداء نظام التعليم في السودان. وتمّ التحقق من هذا البحث في المقام الأول من خلال المقابلات والتشاور مع المسؤولين الوزاريين من مختلف أقسام الوزارات وكذلك مع الأطراف المعنية الأخرى في مجال التعليم على المستوى المركزي والمحلي وعلى مستوى الولايات. ومن بين هؤلاء، المسؤولين وصانعي

السياسات وكبار الموظفين الفنيين في الوزارتين؛ وكبار المسؤولين في مجال التعليم؛ والمجلس القومي لمحو الأمية وتعليم الكبار؛ والمجلس القومي لتعليم المعلمين؛ والمنظمات غير الحكومية المختلفة النشطة في مجال التعليم؛ والفريق الوطني؛ ومدراء المدارس والمعلمين والطلاب في المرحلتين الابتدائية والثانوية؛ ونقابات المعلمين وشركاء التنمية.

كما أنّ البيانات الميدانية التي جرى الحصول عليها من كلّ من الأطراف المعنية، بالإضافة إلى الأبحاث السابقة، وفُرت الأساس لتحديد كل من المسائل المتعلقة بالمجال والمشاركة، من دون فرض أي نظريات واضحة لتفسير البيانات.

من خلال تفسير العناصر السياقية (الديموغرافيا، والاقتصاد والمجتمع)، وتحليل أداء نظام التعليم والتحقق من النتائج من خلال المقابلات مع الأطراف المعنية، تمكّن فريق المراجعة من تطوير سلسلة من التوصيات المقدّمة هنا، التي تتناول القضايا المحدّدة في كل مجال.

إضافةً إلى ذلك، جرى قياس وزن أو أهمية هذه التوصيات مقابل معايير التكلفة والصعوبة والأولوية والوقت المقدّر اللازم للتنفيذ.

الحدود والقيود

في حين أن التقرير النهائي يركز على بحث واسع وعدّة مقابلات أُجريت خلال عدد من الزيارات الميدانية، إلاّ أنّه ليس بأي حال من الأحوال تحليلاً شاملاً للقضايا المطروحة. لو كان هذا التحليل ممكناً، لتطبّق نفاذاً أوسع إلى البيانات الأولية، وإطاراً زمنياً أطول والمزيد من التشاور مع الأطراف المعنية، لا سيّما الجهات الفاعلة غير الحكوميّة. إنّما هذا النهج غير ممكن في دراسة مصمّمة لتوفير مراجعة خارجيّة لأكثر القضايا إلحاحاً فقط في كلّ من مجالات السياسة الثلاثة المحدّدة.

بالإضافة إلى ذلك، وجد فريق المراجعة في بعض الأحيان صعوبة في الوصول إلى وثائق السياسة المكتوبة، مما يعني أنهم غالباً ما اضطرّوا إلى الاعتماد على المقابلات مع المسؤولين الحكوميين لناحية التفاصيل والأهداف المتعلّقة بالسياسات. وربّما أفضى ذلك إلى بعض التحيز في التحليل. كما أن عدم وجود بيانات مصنّقة صعب أيضاً الرجوع إلى معلومات محددة للتحقق من صحة النتائج، ما أدى بدوره إلى صعوبات في التمييز بين الطموحات والأهداف والمبادرات التي نفذتها الوزارات بالفعل. ووُجد في أغلب الأحيان أنه تمّ بالفعل تحديد قضايا محتملة ووضع خطط لمعالجتها، لكنّ الصّعوبة تكمن في تحديد درجة نجاحها كمياً ونوعياً. لذا، حدّد فريق المراجعة المزيد من مجالات البحث.

وُضع هذا التقرير النهائي لأجل الإسهام في الخطّة الاستراتيجية التعليمية الخمسيّة القادمة (٢٠١٧-٢٠٢١) وتحقيق غايات هدف التنمية المستدامة الرّابع من خلال توفير أرضيّة صلبة يُبنى عليها تحليل محدّث ومستمر لأهم القضايا ذات الصلة. ويأمل أن توفّر المراجعة الناتجة حافزاً كبيراً لإصلاح السياسة الجاري في سياق جدول أعمال التعليم للعام ٢٠٣٠.

الفصل ١: الخلفية والتقييم العام لنظام التعليم

القسم ١: لمحة عامة عن النظام

١-١- الخلفية والسياق

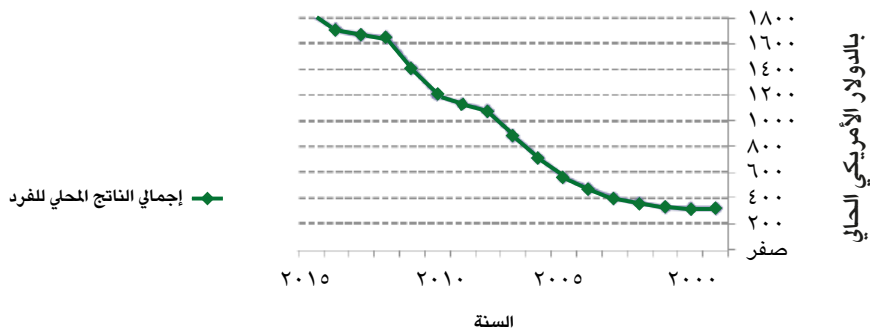
حصل السودان على استقلاله عن الحكم الإنجليزي-المصري في العام ١٩٥٦. منذ ذلك الحين والسودان يشهد تاريخاً مضطرباً من النزاعات السياسية. اندلعت الحرب الأهلية السودانية الأولى في العام ١٩٥٥ بسبب الجماعات المتمردة الجنوبية السّاعية إلى الاستقلال والقتال بوجه القوات المسلحة السودانية (SAF) من الحكومة المركزيّة. انتهى هذا الصّراع في العام ١٩٧٢ بالتوقيع على اتفاق أديس أبابا، الذي تمّ دمجها في الدستور ومُنح المزيد من الحكم الذاتي للمنطقة الجنوبية. بدأت الحرب الأهلية الثانية في العام ١٩٨٣. وكانت إلى حدّ كبير استمراراً للنزاع السابق أشعلها قرار رئاسي بتقسيم المنطقة الجنوبية إلى ثلاث مناطق بحيث استُبعدت المنطقة الجنوبية من الشريعة. استمرّ الصّراع بين الجيش الشعبي لتحرير السودان والقوات السودانية المسلحة لمدة اثنين وعشرين عاماً، وانتهى في العام ٢٠٠٥ باتفاق السلام الشامل (CPA) الذي نجم عنه استفتاء شعبيّ أدّى إلى استقلال جنوب السودان بعد ستّ سنوات، في ٩ تمّوز/يوليو ٢٠١١. في تلك الأثناء، أوصل الانقلاب العسكري في العام ١٩٨٩ الرئيس عمر البشير الذي كان لا يزال في الخدمة إلى السّلطة. في العام ٢٠٠٣، شُبتّ نزاعات أخرى في الجزء الشمالي من السودان بين الجماعات المتمرّدة، بما فيها جيش تحرير السودان (SLA) وحركة العدل والمساواة (JEM)، والقوّات السودانية المسلّحة في دارفور. في العام ٢٠١١، جرى تبنيّ اتفاق الدوحة للسلام بنية إنهاء النزاع في دارفور. في أعقاب الانتخابات الرئاسية التي أثارت جدلاً كبيراً في العام ٢٠١٠، اندلع النزاع بين القوّات السودانية المسلّحة وجماعات المتمردين الأخرى المتمركزة في جنوب كردفان والنيل الأزرق والمنطقة الشرقية. تجدر الإشارة إلى أنّ التوتّر لا يزال قائماً بين السودان وجنوب السودان حول عدة قضايا بما فيها منطقة أبيي المتنازع عليها، وتقسيم عائدات النفط والنّفاذ إلى الموارد المائية.

١-٢- السياق الاجتماعي الاقتصادي

بفضل التطوّر السريع للبلاذ، الناتج إلى حد كبير من أرباح النفط، كان السّودان في العام ٢٠١٠ الاقتصاد السابع عشر الأسرع نمواً في العالم. في الواقع، نما اقتصاد السودان بقوة بعد بداية تصدير النفط في تسعينيات القرن الماضي. بين عامي ١٩٩٦ و٢٠١١، زاد إجمالي الناتج المحلي للفرد الواحد بأكثر من أربعة أضعاف، وحقق إجمالي الناتج المحلي نمواً بلغ ذروة غير مسبوقه بنسبة ١١,٥٪ في العام ٢٠٠٧ (البنك الدولي، ٢٠١٧). إنّما انفصال جنوب السودان في تمّوز/يوليو ٢٠١١ تسبّب بصدمات اقتصادية متعددة وأثر بشكل خطير في الاقتصاد، إذ كان أكثر من ٨٠٪ من حقول النفط السودانية يقع في الجزء الجنوبي

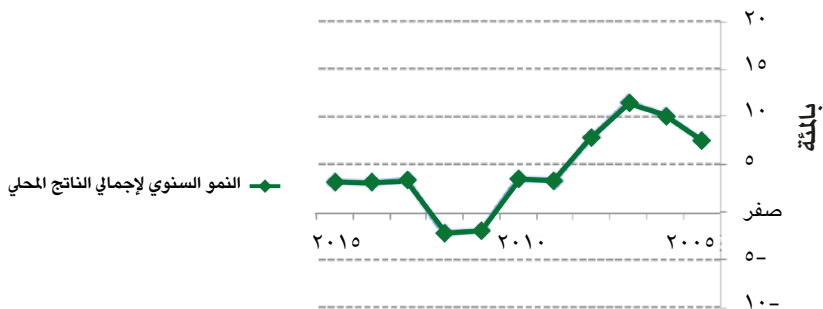
من البلاد، وكان يشكّل النفط ٧٥٪ من الإيرادات الحكوميّة و٩٥٪ من الصادرات. نتيجةً لهذا الاعتماد القوي على النفط والخسائر اللاحقة في عائدات النفط، انخفض نمو قطاعي الصناعة والخدمات إلى ما دون الصّفر في العام ٢٠١٢. وتفاقم الوضع بسبب استمرار التوتّر بين السودان وجنوب السودان جرّاء عدم الاتفاق على رسوم عبور النفط من جنوب السودان. بالإضافة إلى ذلك، أثّرت النزاعات والعنف المسلح تأثيراً خطيراً في آفاق التنمية الاجتماعية والاقتصادية في البلاد.

الشكل ١: إجمالي الناتج المحلي للفرد (بالدولار الأمريكي)، ١٩٩٩-٢٠١٢



المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٧.

الشكل ٢: النمو السنوي لإجمالي الناتج المحلي (%)، ٢٠٠٥-٢٠١٥

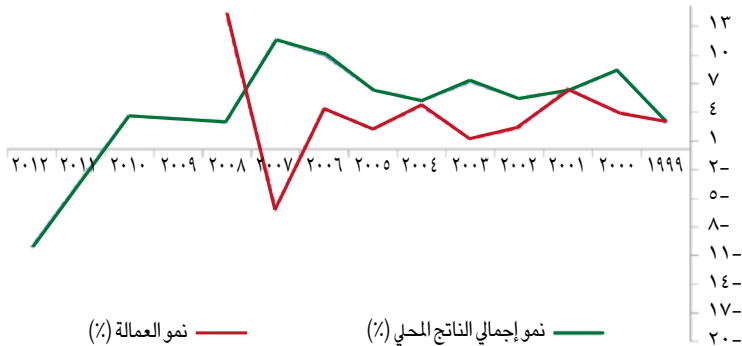


المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٧.

بالرغم من ذلك، يستفيد السودان من الموارد الطبيعية الغنية، بما فيها الغاز الطبيعي، والذهب، والفضة، والكروميت، والأسبستوس، والمنغنيز، والجبس، والميكا، والزنك، والحديد، والرصاص، واليورانيوم، والنحاس، والكاولين، والكوبالت، والجرانيت، والنيكل، والقصدير، والألمنيوم. تاريخياً، ظلت الزراعة المصدر الرئيس للدخل والعمالة في البلاد، حيث يعمل فيها أكثر من ٨٠٪ من الشعب السوداني - ٤٥٪ من الشباب و ٤٢٪ من البالغين يعملون بشكل مباشر في هذا القطاع - ويشكلون ثلث القطاع الاقتصادي (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي؛ مصرف التنمية الأفريقي وآخرون، ٢٠١٢). صحيح أن التوجه الزراعي قوي، إلا أن إنتاج النفط حرك معظم النمو في السودان في مرحلة ما بعد العام ٢٠٠٠. في القطاع الزراعي، حاولت الحكومة تنويع محاصيلها النقدية؛ لكن القطن والصبغ العربي يظلان المصدرين الزراعيين الرئيسيين. كما أن لإنتاج الحيوانات إمكانات هائلة، ويصدر العديد من الحيوانات، لا سيما الجمال والأغنام، إلى مصر والمملكة العربية السعودية وبلدان عربية أخرى. ولا تزال مشاكل الري والنقل تشكل أعظم العقبات أمام اقتصاد زراعي أكثر ديناميكية. تواصل الحكومة الدخول في شراكات استراتيجية مع مستثمرين من القطاع الخاص المحلي والأجنبي من أجل زيادة الصادرات الزراعية واستيعاب الصدمة الناجمة عن خسارة عائدات النفط.

لم يترجم النمو الاقتصادي العام في السودان إلى تحسينات معادلة في التنمية البشرية أو في الحد من الفقر. وتظهر بيانات المسح الوطني للأسر للعام ٢٠١٠ أن مشاركة القوى العاملة ومعدلات البطالة بين الشباب كانت ٣٢,٩٪ و ٢٢٪ على التوالي، مقارنة بـ ٤٣٪ و ١١٪ للبالغين (مصرف التنمية الأفريقي وآخرون، ٢٠١٢). علاوة على ذلك، في العام ٢٠١٠، كان ٤٦,٥٪ من الناس يعيشون تحت خط الفقر، وكانت التباينات الكبيرة بين المناطق الحضرية والريفية ولا تزال جلية، ما يساهم في توسع القطاع غير النظامي الحضري الذي يمثل أكثر من ٦٠٪ من إجمالي الناتج المحلي للسودان (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، لا تاريخ). وتتركز الاستثمارات والخدمات في ولاية الخرطوم وحولها، ما شجع الهجرة من الريف إلى الحضر وأضعف الإنتاجية الزراعية وزاد الفقر في كلي المناطق الحضرية والريفية.

الشكل ٣: إجمالي الناتج المحلي الحقيقي وأنماط العمالة، ١٩٩٩-٢٠١٢



المصدر: منظمة العمل الدولية، 2014.

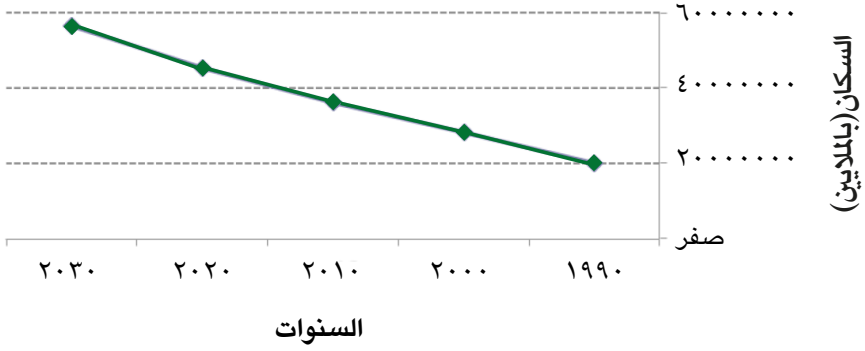
٣-١- الديمغرافيا

يُعتبر السودان ثالث أكبر بلد في أفريقيا، وشعبه متنوع من حيث التراث الثقافي والتاريخي. إلا أن ٩٧٪ من السكان اليوم هم من المسلمين السنة، ومعظمهم يتحدث اللغة العربية السودانية. بالإضافة إلى أقلية مسيحية صغيرة، يعيش أكثر من ١٥٠ جماعة إثنية وقبيلة لها عدة انتماءات دينية ولغوية متميزة في البلاد، ونحو ٩,١٪ من السكان هم من البدو الرحل (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٢). أجبر تاريخ السودان المليء بعدم الاستقرار السياسي والحروب الأهلية أعداداً كبيرة من النزوحات الداخليّة داخل البلاد. فارتفع عدد النازحين داخلياً بشكل مطرد من ٨٤١,٩٤٩ في العام ٢٠٠٥ إلى ٢,١٧٤,٠٠٠ في كانون الأوّل / ديسمبر ٢٠١٥ (مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، ٢٠١٥). ويُعرّف السودان أيضاً بتقاليد العريقة لجهة استضافة اللاجئين وطالبي اللجوء (معظمهم من دول أفريقيّة مجاورة، بما في ذلك إريتريا وجنوب السودان وتشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى)، حيث كان يعيش حوالي ٢٥٤,٧٤٠ لاجئاً في البلاد في كانون الأوّل / ديسمبر ٢٠١٥.

في العام ٢٠١٤، كان أكثر من ٣٩ مليون شخص يعيشون في السودان، معظمهم في المناطق الريفيّة وحوالي الثلث فقط في المدن. ويتألف معظم السكان في البلاد من الشباب: ٤١٪ من الشعب السوداني يبلغون ١٤ عاماً أو أقل، و ٢٠٪ هم بين ١٥ و ٢٤ عاماً. مع معدل نمو سنوي قدره ٢,١٪ في العام ٢٠١٤، فضلاً عن ارتفاع معدّل الخصوبة إلى ٤,٤ أطفال مولودين لكل امرأة، ينمو عدد سكان البلاد بسرعة مطردة. بالتالي، بالرغم من ارتفاع معدّل وفيات الرضع وتسجيل أحد أعلى معدّلات وفيات الأمهات في العالم، إلا أنّه من المتوقع أن يستمر عدد سكان السودان في الارتفاع. إذا استمرت الاتجاهات على حالها، تشير التوقعات إلى أنّ عدد سكان السودان سيبلغ ٥٦,٤٤٢,٩٩٢ نسمة في العام ٢٠٣٠، ٢,٥٠٪ منهم سيكونون من الذكور و ٤٩,٨٪ من الإناث (استعراض عدد سكان العالم، ٢٠١٦).

في الوقت نفسه، اتّخذ الطلب على التعليم ما قبل الابتدائي في السودان اتجاهاً تصاعدياً من ٢٠١٠ إلى ٢٠١٣ (اليونيسف، ٢٠١٥). وخلال الفترة عينها، ارتفعت نسبة الالتحاق الإجمالية (GER) في المدارس الابتدائية والثانوية بشكل طفيف، بالرغم من نمط النمو غير المستقر. إنّما السودان يسجّل أكبر عدد وأعلى نسبة من الأطفال خارج المدرسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. إذ تشير بيانات نظام معلومات إدارة التعليم (EMIS) للعام ٢٠١٠ إلى أن حوالي ٣ ملايين طفل تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١٣ سنة ما زالوا خارج المدرسة في البلاد. بالتالي، صحيح أنّ نسبة المعيدّين صغيرة ومعدّلات الانتقال عالية، إلا أنّ التعليم غير متوفّر للأطفال كافّة في البلاد. بذلك، يستحيل الضغط الديموغرافي تهديداً للتعليم، حيث أنّ الطّريق أمام السودان لا تزال طويلة لأجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي.

الشكل ٤: نمو السكان السودانيين (بالملايين)، ١٩٩٠-٢٠٣٠



المصدر: استعراض عدد سگان العالم، ٢٠١٦.

١-٢- الخلفية

في العام ١٩٩٠، أطلقت حكومة السودان إصلاحًا واسع النطاق في مجال التعليم لمستويات نظام التعليم كافة. فاستُبدل السُّلم التعليمي السابق ٦ + ٣ + ٣ بالسُّلم التعليمي الجديد ٢ + ٨ + ٣ الذي يتألف من ثلاث عشرة سنة من التعليم المدرسي العام. وتنقسم السنة الدراسية الآن إلى فصلين دراسيين وتم إطلتها من ١٨٠ إلى ٢١٠ يوم عمل. تحدّد الوزارة الاتحاديّة للتعليم العام FMOGE مدة السنة الدراسية بالإضافة إلى توقيت الامتحان الثانوي. فيما يُترك إلى الولايات الفرديّة اتخاذ القرار بشأن التقويم المدرسي الأنسب. وتكون اللغة العربيّة هي لغة التّعليم الأساسيّة في المستويّات كلّها. تتركّز المدارس في المناطق الحضريّة؛ وتضرّر أو تدمّر الكثير من المدارس في الجنوب والغرب بفعل سنوات من الحرب الأهلية.

ينصّ الدّستور القومي الانتقالي لجمهورية السودان (٢٠٠٥) على أنّ التعليم الأساسي -من عمر ٦ إلى ١٣ سنة- إلزامي وعلى الدّولة تأمينه مجاناً (المكتب الدّولي للتعليم، اليونسكو، ٢٠١٢). بالرغم من ذلك، يتعيّن عادةً على أولياء الأمور أن يساهموا ماليّاً في الكتب المدرسيّة، والزيّ المدرسي، ورسوم الامتحانات، وأحياناً رواتب المعلّمين حتّى.

نتيجةً للدّستور القومي الانتقالي واتفاق السّلام الشامل، تطبّق نظام لامركزيّة من ثلاثة مستويات للتعليم العام في البلاد. يتكوّن هذا النظام من الوزارة الاتحاديّة للتعليم العام، المسؤولّة عن التخطيط والرصد والتنسيق؛ ووزارات الولايات للتعليم (وزارات الولايات للتعليم العام)، المسؤولّة عن الوظائف التنفيذية؛ والمحليّات التي تعنى بتقديم الخدمات التعليمية.

٢,٢. إصلاحات التعليم الوطني، القوانين والمواثيق

تكمّن الأهداف الثلاثة الأساسيّة لإصلاحات التعليم الأساسي والعالّي في تعريب نظام التعليم السّوداني وأسلمته وزيادة الوصول إليه. لذا، تمّ تقديم اللغة العربيّة كلغة رسمية للتعليم خلال العام الدراسي ١٩٩٠/٩١ (المكتب الدّولي للتعليم، اليونسكو، ٢٠١٢). أضف إلى أنّ القيم والتراث الإسلامي أصبحا محوراً أساسياً في تطوير المناهج الدراسية في تلك الفترة. بالنسبة إلى التعليم العالّي، أوكل إلى العلماء المسلمين في وزارة التعليم العالّي والبحث العلمي مسؤوليّة وضع منهاج جديد. سعى مشروعهم الأوّل إلى إدخال التراث الإسلامي والمعارف العربيّة العلميّة في المنهاج، لكنهم كانوا يفتقرون إلى الموارد الأكاديمية والمالية. أمّا الهدف الثالث فكان توسيع التعليم الأساسي والعالّي لتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية. بشكل عام، جرى توسّع أفقي غير مسبوق في التغطية التعليمية في السودان. في خلال تسعينيّات القرن الماضي، استُخدمت عائدات النفط لتوسيع البنية التحتيّة وزيادة عدد المعلّمين الذين أُرسِل العديد منهم للتدرّب في الخارج، خاصّةً إلى الدّول غير العربيّة.

■ القوانين والمواثيق التعليمية

يغطّي قانون التعليم العام لسنة ١٩٩٢ الأهداف العامة للتعليم، وأنظمة الامتحان وسياسات التعليم والإدارة العامة. ينبغي تطبيق المنهاج المعتمد على الصعيد الوطني، وتكون اللغة العربية هي اللغة الرسمية للتعليم. يُعتبر التعليم الديني إلزامياً. وتسعى الأهداف العامة للتعليم كما هي مذكورة في القانون إلى غرس المثل الدينية والمعتقدات والأخلاق في الشباب وكذلك الفخر الوطني والتراث الثقافي؛ وإلى تشجيع الإبداع والطموح؛ وبناء قدرات الأفراد ومهاراتهم من خلال التدريب التكنولوجي، بغية تحقيق أهداف التنمية الشاملة.

وقد أُلغى قانون العام ٢٠٠١ لتخطيط وتنظيم التعليم العام قانون العام ١٩٩٢، وهو ينصّ على الحق في التعليم للأطفال كلّهم الذين بلغوا سن الالتحاق بالمدسة بدون تمييز (كان من المزمع أصلاً إدخال التعليم الأساسي الإلزامي في العام ١٩٩٥ ولكنه أصبح ساري المفعول في العام ١٩٩٨).

يحدّد قانون التعليم العالي للعام ١٩٩٠ أهداف التعليم العالي وغاياته، إضافةً إلى مناهج وأنواع مؤسسات التعليم العالي وأهدافها. ويعترف هذا القانون باللغة العربية لغةً رسميَّة للتعليم.

وقد أضاف قرار مجلس الوزراء رقم ١٧٩٩ للعام ١٩٩٠ مستوى قبل المدرسة يمتدّ على سنتين كجزء لا يتجزأ من التعليم العام.

يعالج قانون تنظيم المدارس الأساسية للعام ١٩٩٢ وقانون تنظيم المدارس الثانوية للعام ١٩٩٢ على حدّ سواء شؤون التلاميذ، من مثل القواعد المتعلقة بالكمية في الصف وحجمه، وبالزني المدرسي، والسلوك العام، ومهام الموظفين واجباتهم، والامتحان والطرائق، والمكافآت والعقوبات.

وينصّ قانون المركز الوطني للمناهج والأبحاث التربويّة للعام ١٩٩٦ على مسؤوليات المجلس في مجال تطوير المناهج والأبحاث التربوية، كما يهدف إلى تعزيز الروابط مع المؤسسات التعليمية الإقليمية والدولية.

في العام ٢٠٠٣، صدر قانون لتنظيم التعليم غير الحكومي. فأصبح بإمكان المدارس تعليم الترجمة المعتمدة لمخطّط المنهاج الدّراسي باللغة الإنجليزية وزيادة مواد إضافية على المناهج التربويّة الوطنية.

صدر القرار الوزاري رقم ٥ للعام ٢٠٠٤ لإصلاح التعليم الثانوي الفني. وأوصت اللجنة بإنشاء مجلس وطني للتعليم الفني والتكنولوجي (تم إنفاذه في العام ٢٠٠٥ تحت إشراف وزارة العمل والخدمة العامة وتنمية الموارد البشرية). كما أوصت بإعادة تأهيل المدارس والكليات، وزيادة الإنفاق على التعليم بما لا يقلّ عن ٣٪ من إجمالي الناتج المحلي، وشجّعت القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم الفني والتكنولوجي.

أما قانون الطفل الجديد للعام ٢٠١٠ فينصّ على أنّه يحقّ لكل طفل التّمثّل بالتعليم العام المجاني. وينبغي بالدولة السّعي إلى توفير التعليم الثانوي المجاني للأيتام والأطفال من ذوي الإعاقات، والأطفال المجهولي الوالدين، وإلى إدراج التعليم الروحيّة والدينيّة والتربية الوطنيّة وتعليم مبادئ حقوق الإنسان في المناهج التربويّة.

٢-٣- التحليل حسب القطاع الفرعي

■ ٢,٣,١- التعليم العام

تخطط الوزارة الاتّحاديّة للتعليم العام مستويات التعليم العامة الثلاثة وتنسّقها وترصدها. ومن بين مسؤولياتها أيضاً تطوير السياسات، وإجراء البحوث، وتطوير المناهج التربويّة، وإصدار الشهادات الثانوية وتأهيل المعلمين. على صعيد آخر، تكون الولايات والمحليّات مسؤولة عن إدارة الموارد البشرية، وشهادات المستوى الابتدائي، وتقديم التعليم قبل المدرسي، والتعليم الأساسي والثانوي.

يدوم التعليم المدرسي العام ثلاثة عشر عاماً ويتكوّن من ثلاثة مستويات رئيسية:

المستوى ما قبل الابتدائي

يمكن الأطفال الذين تبلغ أعمارهم ٤ سنوات الالتحاق في المرحلة ما قبل المدرسيّة لمدة عامين. ويتوفّر التعليم قبل المدرسي في رياض الأطفال أو المدارس الإسلاميّة التقليديّة. لا يكون هذا المستوى مجانياً أو إلزامياً. وتقدّم وزارات الولايات للتعليم العام المناهج لمرحلة ما قبل المدرسة.

المرحلة الابتدائية

يبدأ التعليم الإلزامي في المرحلة الابتدائية، ويصمّم للأطفال من عمر 6 إلى 31 سنة. تستمر هذه المرحلة لمدة ثماني سنوات (من الصف الأول إلى الصف الثامن) وتنتهي بشهادة التعليم الأساسي المستندة إلى امتحان. يشدّد المنهاج الدراسي الوطني -الذي أُدخِل في السنة الدراسيّة ١٩٩٦/١٩٩٧- للصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى - بقوة على الجوانب العملية والمهارات الحياتية ويشمل التثقيف السكاني والبيئي والتربية الصحيّة. ويركّز المنهاج على موضوعات، مثل مقرّر بعنوان "الإنسان والكون" يتضمّن أساساً لاهوتيّة وعلميّة. تشمل دورة التعليم الأساسي على خمسة موضوعات أساسية، من بينها الدّين والرياضيات واللغات.

المرحلة الثانوية

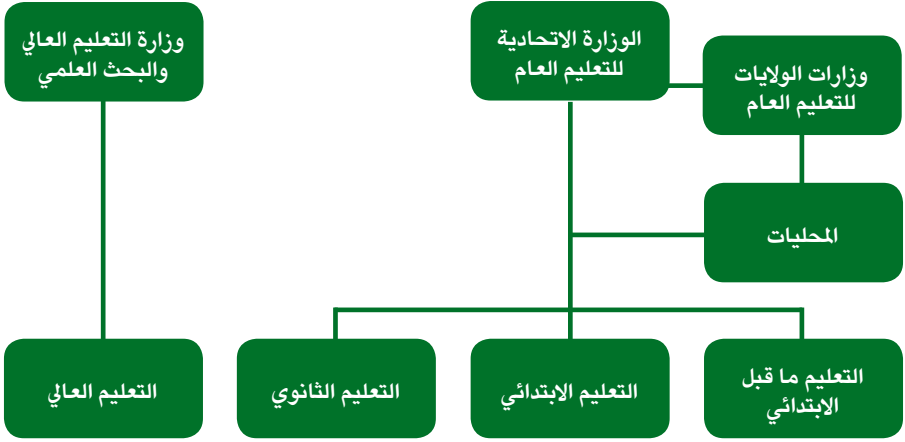
يمكن التلامذة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و١٦ سنة الالتحاق بالتعليم الثانوي الذي يمتدّ على ثلاث سنوات ويشمل تسع مواد أساسية (بما فيها الدراسات الإسلاميّة واللغة الإنجليزيّة والتاريخ والرياضيات بالإضافة إلى المواد الاختيارية مثل الحوسبة والزراعة والعلوم التجارية، الخ). يكون العامان الأوّلان مشتركين للتلامذة كلّهم. لكن عليهم أن يختاروا في السّنة الأخيرة بين مسارين مختلفين: الفنون أو العلوم. في نهاية المرحلة الثانوية، يقدّم التلامذة امتحان الشهادة المدرسيّة السودانيّة.

يتولى المركز الوطني لبحوث المناهج والأبحاث التربوية (NCCER) من ضمن الوزارة الاتحاديّة للتعليم العام FMOGE مسؤوليّة تطوير المناهج الدّراسيّة الوطنيّة، تماشياً مع السياسة الوطنيّة للتعليم الأساسي والثانوي ومع توفير التدريب للعاملين في مجال التعليم على تطوير المناهج الدراسية والبحوث التربويّة. كما يتعاون المركز مع الجامعات ومراكز البحوث الوطنيّة لتغيير المحتوى التعليمي وتكييفه، وإقامة روابط مع مؤسسات التعليم الإقليميّة والدولية لأجل توثيق البحوث التعليميّة ونشرها. ويعيّن المركز اللجان لكتابة الكتب المدرسية وتطوير أدلة المعلم والبرامج المدرسية التفصيليّة ويشرف عليها. ناهيك عن أنّه مكلف بمسؤوليّة إعداد التشريعات لتنظيم الامتحانات لمستويات التعليم كافّة وتحديد مستويات التّحصيل من خلال مراجعة الامتحانات المدرسية. كما يتضمّن اتفاق السلام الشامل للعام ٢٠٠٥ أحكاماً لوضع منهاج دراسي وطني يأخذ بعين الاعتبار التنوع الثقافي في السودان. في العام ٢٠٠٨، قدّمت اليونيسف منهنّجاً شاملاً للمهارات الحياتيّة سرعان ما طبّق في أنحاء البلاد جميعها. ويركّز على بناء الثقة بالنفس والتعامل مع حالات النزاع، وفيروس نقص المناعة البشريّة / الإيدز والقضايا الجنسانية. من الناحية النظرية، يسلّط المنهاج الدّراسي الضّوء على النهج التشاركيّة في التّدريس، مثل طرائق التّدريس القائمة على الأنشطة، والتعاونيّة، والمنتقلة من طفل إلى طفل، لكن نادراً ما يلجأ إليها المعلّمون في صفوفهم.

التعليم العالي

تتولى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (MoHESR) مسؤوليّة تطوير السياسات وتقديم الخدمات للتعليم العالي. وتمكّن النتائج التي تُحصَل في امتحان الشهادة المدرسيّة السودانية الطلاب من قبولهم في خمسة أنواع من المؤسسات: الجامعات العامّة، والكليات الفنيّة العامّة، والجامعات الخاصّة، والجامعات الخيريّة، والكليات الخاصّة. في حين توفّر الكليات الدبلومات، تمنح الجامعات الشّهادات (الدّرجات العلميّة). بعد الالتحاق، يمكن الطلاب الحصول على شهادة البكالوريوس (تُقدّم في عدة مجالات) بعد أربع أو خمس سنوات، ومن ثم الحصول على دبلوم الدراسات العليا بعد عام واحد أو عامين. تستمرّ برامج شهادات الماجستير لمدة عامين أو ثلاثة وتستلزم بعض الأبحاث المستقلة وتقديم أطروحة. بعد درجة الماجستير، يمكن الحصول على درجة الدكتوراه في غضون ثلاث سنوات مع تقديم أطروحة نهائيّة. والدكتوراه متاحة فقط في جامعة الخرطوم في مجالات العلوم الإنسانيّة والقانون والعلوم.

الشكل ٥: تنظيم التعليم الرسمي العام

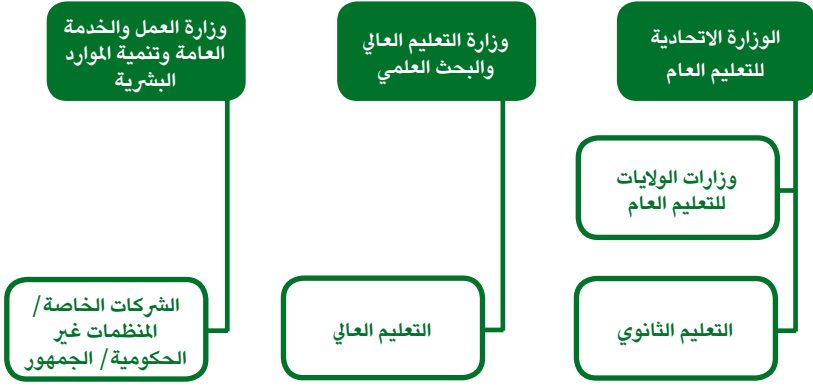


المصدر: معلومات جمعتها اليونسكو في تشرين الأول / أكتوبر ٢٠١٦.

■ ٢,٣,٢ التعليم الفني والمهني

في السودان ثلاث وزارات مسؤولة عن التعليم الفني والمهني. تقدّم الوزارة الاتحادية للتعليم العام ووزارات الولايات للتعليم العام دورات في التعليم الثانوي الفني؛ فيما توفّر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي دورات للحصول على درجة علمية في التعليم الفني في مؤسسات التعليم العالي؛ أما وزارة العمل، والخدمة العامة وتنمية الموارد البشرية فتقدّم برامج للتدرّج والتدريب المهني من خلال المؤسسات الخاصة والمنظمات غير الحكومية والقطاع العام. بالإضافة إلى ذلك، تأسّس المجلس الوطني للتعليم الفني والتكنولوجي في كانون الأول / ديسمبر ٢٠٠٥ من أجل توحيد البرامج الخاصة بالتعليم الفني والمهني، وضمان توافق المناهج الدراسية مع احتياجات سوق العمل.

الشكل ٦: تنظيم التعليم الفني والمهني على مستويات التعليم الثانوي والتعليم العالي



المصدر: معلومات جمعتها اليونسكو في تشرين الأوّل / أكتوبر ٢٠١٦.

الشكل ٧: الوزارات التي تقدّم التعليم الفني والمهني

وزارة العمل والتنمية البشرية وتنمية الموارد البشرية العامة	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	الوزارة الاتحادية للتعليم العالموزارات الولايات للتعليم العام
<ul style="list-style-type: none"> • ٥ أنواع من برامج التدرّج والتدريب 	<ul style="list-style-type: none"> • ١٩ كليّة فنيّة رسميّة (مؤسّسات التعليم العالي) 	<ul style="list-style-type: none"> • ٥٢ مدرسة مهنيّة • ١١٥ مدرسة فنية (المستوى الثانوي)

المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

يستغرق التعليم الثانوي الفني ثلاث سنوات وينتهي بالشهادة المدرسيّة السودانية. وتقدّم المدارس الفنية والمهنية التعليم الثانوي الفني في أربعة مجالات رئيسية: الزراعة، التجارة، الصناعة والاقتصاد المنزلي (للفتيات).

فيما تقدّم مراكز التدريب المهني دورات مهنية لمُدّة عامين لخريجي التعليم الأساسي في مجموعة متنوّعة من المجالات.

تعطي الكليّات الفنيّة وبعض الجامعات الدبلومات المهنية. وتستمرّ البرامج بشكل عام ما بين أربعة وستة فصول دراسية.

■ ٢,٣,٣- التعليم غير الحكومي والخاص

يلتحق معظم التلامذة السودانيّين بالمدارس الحكوميّة، لا سيّما في المدارس الأساسيّة والمدارس الثانويّة الفنيّة ومؤسسات التعليم العالي؛ وفقاً لدراسة للخط القاعدي في العام ٢٠٠٧، تُعتبر الحكومة أكبر مزوّد للتعليم الأساسي في السودان. إنّما نسبة كبيرة من التلامذة في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي والمرحلة الثانويّة تلتحق في المدارس غير الحكوميّة التي تشمل فرض رسوم، بالإضافة إلى المؤسسات التي لا تبغى الرّبح التي تديرها المنظمات الدينيّة والمجتمعيّة والمنظمات غير الحكوميّة الأخرى. تتراوح المشاركة الإجماليّة للقطاع الخاص في التعليم بين ١٪ و ٤,٢٪ في أنحاء البلاد كلّها، باستثناء ولاية الخرطوم حيث تمثل ٢٨٪، يليها جنوب دارفور (٦٪) والبحر الأحمر (٥٪) وجنوب كردفان (٤٪) (المكتب الدّولي للتعليم، اليونيسكو، ٢٠١٢). في العام ٢٠٠٨، التحق ٣٩٪ من الطلاب في المدارس الرسميّة، و٢١٪ في المدارس الخاصة و٢٩٪ في برامج اتحاد المعلمين. في مرحلة ما قبل المدرسة، تضمّ المدارس غير الحكوميّة، التي تشمل المدارس الخاصة والمدارس التي تديرها منظمات غير حكوميّة وكذلك الخلاوي (المدارس الإسلاميّة التقليديّة التي تتعلّم القرآن)، ٣٨٪ من الطلاب (البنك الدولي، ٢٠١٢). في المستوى الثانوي، إنّ ٢٤٪ من الطلاب ملتحق في المدارس غير الحكوميّة، بما في ذلك البرامج التعليميّة التي ينظّمها اتحاد المعلمين.

يعتمد أيضاً التحاق الطلاب في المدارس غير الحكوميّة على مكان الإقامة. تُعتبر نسبة الطلاب الملحقين بهذه الأنواع من المدارس أعلى في بعض الولايات، بما فيها الخرطوم (١٣٪ من إجمالي الالتحاق بالمدارس الأساسيّة)، والبحر الأحمر (١٠٪)، وكسلا (٨٪) وجنوب دارفور (١٠٪)، حيث تسود المدارس التي تديرها منظمات غير حكوميّة في مخيمّات النازحين داخلياً (البنك الدولي، ٢٠١٢).

جدول ١: حصة الالتحاق في المدارس الخاصة (%) حسب الولاية، ٢٠٠٩

الولاية	الثانويّة	المدرسة الأساسيّة	ما قبل المدرسة	الشمال
0	18	1	-	الشمال
0	22	10	-	البحر الأحمر
0	5	1	-	نهر النيل
0	44	13	-	الخرطوم
0	10	1	-	الجزيرة
0	16	0	-	النيل الأزرق
-	7	1	-	سنار

الفئـة	الثانوية	المدرسة الأساسية	ما قبل المدرسة	
–	11	4	–	النيل الأبيض
0	9	3	–	شمال كردفان
0	10	3	–	جنوب كردفان
–	5	3	–	شمال دارفور
0	33	10	–	جنوب دارفور
0	39	2	–	غرب دارفور
0	15	8	–	كسلا

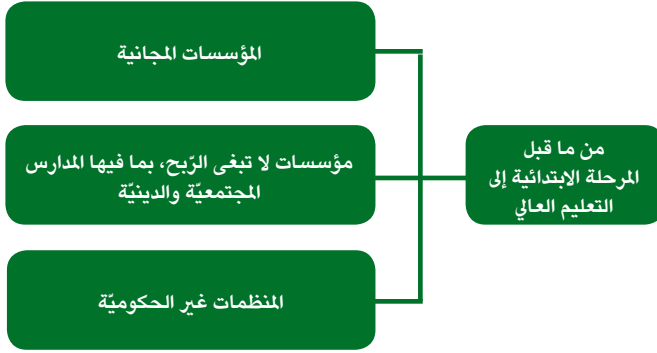
المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

يتمتع بعض المدارس بأقسام خاصة وأخرى عامة داخل نفس المدرسة؛ وغالباً ما يكون ذلك في المرحلة الثانوية، حيث يرغب بعض الطلاب في إعادة السنة الأخيرة من أجل تحسين نتائجهم في امتحان شهادة الثانوية العامة. بالتالي، يلبي القطاع غير الحكومي هذه الاحتياجات من خلال تقديم صفوف خاصة في المباني المدرسية الرسمية.

بشكل عام، تُعتبر المدارس غير الحكومية أصغر من المدارس الحكومية، خاصة في المرحلة الثانوية، حيث يمكن أن تكون بنصف حجم المدارس الحكومية. بالتالي، تقل نسبة المعلمين إلى الطلاب في المدارس غير الحكومية، لا سيما في مرحلة ما قبل المدرسة (باستثناء الخلاوي).

في الفترة ما بين ٢٠٠٠/٢٠٠١ و٢٠٠٨/٢٠٠٩، كان معدّل الالتحاق بالمدارس غير الحكومية في المرحلتين الابتدائية والثانوية ينمو أسرع منه في المدارس الحكومية. في المستوى الابتدائي، أظهرت المدارس غير الحكومية نمواً سنوياً بنسبة ٨٪، أي ٣٪ أكثر منه في المدارس الحكومية. في المستوى الثانوي، ارتفعت نسبة الالتحاق بالمدارس غير الحكومية بنسبة ٧٪ سنوياً، أي ما يزيد بنسبة ١٪ عنها في المدارس الحكومية (البنك الدولي، ٢٠١٢). تكشف هذه الأدلة عن طلب قوي ومتزايد على التعليم قد تجد الحكومة صعوبة في تلبيته.

الشكل ٨: تنظيم التعليم غير الحكومي



المصدر: معلومات جمعتها اليونسكو في تشرين الأوّل / أكتوبر ٢٠١٦.

■ ٢,٣,٤ - التعليم غير النظامي

يمثّل محو الأمية وتعليم الكبار أكبر قطاع فرعي خارج إطار النظام النظامي. لكنّ معدّلات الالتحاق تختلف بشكلٍ جيّدٍ من سنة إلى أخرى من دون إظهار نمط واضح. وتشارك نسبة كبيرة من النساء في برامج محو الأمية، حيث أنّ النساء والفتيات يشكّن ٧٦٪ من إجمالي الالتحاق بمحو الأمية وتعليم الكبار (البنك الدولي، ٢٠١٢).

الجدول ٢: أنماط التحاق الطّلاب في برامج محو الأمية وتعليم الكبار، في الفترة ما بين ٢٠٠٠/٢٠٠١ و ٢٠٠٨/٢٠٠٩

معدّل النمو السنوي (%)	٢٠٠٨-٢٠٠٩	٢٠٠٧-٢٠٠٨	٢٠٠٦-٢٠٠٧	٢٠٠٥-٢٠٠٦	٢٠٠٤-٢٠٠٥	٢٠٠٣-٢٠٠٤	٢٠٠٢-٢٠٠٣	٢٠٠١-٢٠٠٢	٢٠٠٠-٢٠٠١	المستوى التعليمي
٩-	١٨١,٤٦٥	٣٠١,٩٠٣	٢٨٨,٢٥٦	٤٢٢,٥٧٦	١٨٠,٤١١	٢١٥,٨٠٢	١٥٧,٣٢٦	١٠٦,٨٨٥	٢٨٨,٩١٠	محو الأمية وتعليم الكبار

المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

تُعتبّر الأمانة العامة للمجلس الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار (NCLAE) جهة التنسيق المسؤولة عن الدّفع قدماً بمحو الأمية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن العثور على مكاتب محو الأمية في كل منطقة من المحليات.

إنَّ معظم المعلمين في برامج محو الأمية هم من معلّمي الخدمة الوطنيّة والمتطوّعين الذين يمثلون ٦٧٪ من إجمالي الموظفين. فيما يشكّل المعلمون الحكوميون حصّةً أصغر، حيث أنّهم يمثلون ٢٧٪ من الموظفين (البنك الدولي، ٢٠١٢).

جدول ٣: عدد الموظفين في التعليم في برامج محو الأمية، ٢٠٠٩

المستوى التعليمي	مجموع الموظفين في التعليم على جدول رواتب الحكومة (أ) + (ب) + (ج)	(أ) موظفو التعليم المركزيين واللامركزيين	(ب) الموظفون الحكوميون من غير المدرسين	(ج) المعلمون الحكوميون	(د) معلّمو الخدمة الوطنيّة والمعلّمون المتطوّعون	مجموع المعلمين (ج) + (د)
برامج محو الأمية	٣,٢٦٥	٧٥٦	١١٠	٢,٤٩٩	٥,٩١٠	٨,٤٠٩

المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

يمثّل الإنفاق على برامج محو الأمية ١٪ من إجمالي النفقات المتجدّدة على التعليم في العام ٢٠٠٩، في حين استأثرت الإنفاق على مرتبات المعلمين بنسبة ٦٢٪، وهي الحصّة الأقل مقارنةً بسائر المستويات (البنك الدولي، ٢٠١٢).

■ ٢,٣,٥- تعليم البدو الرحّل

في تسعينيات القرن الماضي، بُذلت جهود للارتقاء بتعليم المجتمعات البدوية من خلال إنشاء نظام مدرسي متنقل. وإنّ المدارس البدوية كناية عن مدارس صغيرة ومتنقلة ومتعددة الدرجات للصفوف من ١ إلى ٤ وعن مدارس جماعية للصفوف ٥-٨. تنتشر إلى حدّ ما في مختلف الولايات الطرفية. في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، كانت أكثر من ١,٤٠٠ مدرسة بدوية حكومية منتشرة في الولايات كافة باستثناء الجزيرة والخرطوم. وكانت تمثّل المدارس البدوية حوالي ثلث المدارس الأساسية في ولاية كسلا و ١٥٪ إلى ٢٠٪ من المدارس الأساسية في ولايات دارفور الثلاث والبحر الأحمر. عادةً ما تكون معدّلات الالتحاق في المدارس البدوية صغيرة. بلغ متوسط عدد الطلاب في الصّف ٣٣ طالباً ومتوسط الالتحاق ١٠٣ طلاب، فسجّلت هذه المدارس في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ التحاق ما مجمله حوالي ١٤٧,٠٠٠ طفلاً فقط، أو ٣٪ مقارنةً بنسبة الملحقين بالمدارس الأساسية في السودان. تجدر الإشارة إلى أنّ الالتحاق في المدارس البدوية شهد تراجعاً في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (البنك الدولي، ٢٠١٢).

■ ٢,٣,٦- تعليم النازحين داخلياً

على عكس المدارس البدوية، عادةً ما تكون مدارس النازحين داخلياً كبيرة. في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، كان عدد المدارس الحكومية للنازحين داخلياً ٢٦١، تقع بشكل أساسي في ولايات دارفور الثلاث، باستثناء ثلاث تقع في الولاية الشمالية. تتمتّع مدارس النازحين داخلياً بمعدّل التحاق مرتفع مع متوسط لعدد

الطلاب يبلغ ٩٢ طالباً في الصف الواحد ومتوسط التحاق يبلغ ٨١٥ طالباً. في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، التحق في هذه المدارس حوالي ٢١٣,٠٠٠ طالب، أو ٤٪ من إجمالي الالتحاق بالمدارس الأساسية. يُعتبر هذا الالتحاق صغيراً للغاية نظراً لوجود حوالي ٢,٧ مليون نازح داخلياً في ولايات دارفور، وتتراوح أعمار حوالي ٧٠٠,٠٠٠ (٢٥,٧٪) منهم بين ٦ و ١٣ سنة (البنك الدولي، ٢٠١٢). لكن يمكن أن يكون عدد من الأطفال النازحين داخلياً قد التحق في المدارس العادية، لذا لا يمكن تحديد الحصة الدقيقة للأطفال النازحين داخلياً الذين ينفذون إلى التعليم الأساسي.

■ ٢,٣,٧- التعليم القروي

تُعتبر مدارس القرى صغيرة ومتعددة الدرجات وريفية، وتقع على وجه خاص في ولاية كردفان. إنها تمثل أكثر من ١٠٪ من المدارس في شمال كردفان وجنوبه. وكما هي الحال مع المدارس البدوية، يبقى متوسط الالتحاق في المدارس القروية صغيراً. بلغ متوسط عدد الطلاب في الصف الواحد ٣٠ مع ٩٧ طالباً في المدرسة، أي أنّ ٣٣,٠٠٠ طالب التحقوا في هذه المدارس في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩. تقدّم المدارس القروية الصفوف الأولى فقط من دورة التعليم الأساسي وصولاً إلى الصف الرابع في شمال كردفان، حيث تمثل ٣٪ من الالتحاق بالتعليم الأساسي، ووصولاً إلى الصف الخامس في جنوب كردفان، حيث تمثل ٦٪ من الالتحاق بالتعليم الأساسي.

■ ٢,٣,٨- التعليم الإضافي

تتوفّر أنواع أخرى من التعليم، مثل تعليم المراهقين وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الإسلامي. في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، أُفيد بأن ١,٤٥٠ طالباً قد درسوا في التعليم الثانوي الإسلامي، وحوالي ١٤,٠٠٠ طالب التحقوا في تعليم المراهقين فيما درس حوالي ٤٠,٠٠٠ في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. تبين هذه الأرقام عدداً صغيراً من الطلاب، ما يسلب الضوء على الأهمية الثانوية لهذه الأنواع من التعليم (البنك الدولي، ٢٠١٢).

■ ٤,٢- النظام التعليمي

جزء نزوح السكان والنزاع وغياب الموارد الفنية والمالية، أصبح جمع البيانات تحدياً جدياً في السودان. لكنّ الجهود الرامية إلى تحسين قدرة نظم المعلومات خلال العقد الماضي كانت ناجحة للغاية. بين عامي ٢٠٠٦ و ٢٠١٥، ارتفع المستوى الإجمالي لقدرة السودان الإحصائية من ٣,٣٣ إلى ٥١,١ (البنك الدولي، ٢٠١٧). في مجال التعليم، أصبح نظام معلومات إدارة التعليم (EMIS) الذي اعتمد في كانون الأول / ديسمبر ٢٠١٠ المصدر الرئيس للبيانات الإدارية الخاصة بالوزارة الاتحادية للتعليم العام. فقد أدى مشروع نظام معلومات إدارة التعليم (EMIS)، الذي بدأ في أيلول / سبتمبر ٢٠٠٨ بدعم مالي وفني من الاتحاد الأوروبي واليونيسف على التوالي، دوراً حاسماً في التقاط المخرجات التعليمية الوطنية وبيانات المدخلات، إنّما لا يزال يحتاج إلى التحديث والتطوير.

■ ٢,٤,١- الوصول

منذ العام ٢٠٠٠/٢٠٠١، ازداد الطلب على التعليم في المستويات كافة بشكل مطرد. وقد لوحظ هذا النمو السريع على وجه الخصوص في مستويات التعليم قبل المدرسي والتعليم العالي، مع نموّ بلغ ١٠٪ و ٧٪ سنويًا على التوالي، تاركًا التعليم الأساسي مع معدّل النمو الأقل نسبيًا بنسبة ٥٪ سنويًا (البنك الدولي، ٢٠١٢). بالرغم من ذلك، إن التعليم الأساسي هو المستوى الذي شهد أكبر زيادة مطلقة في الالتحاق خلال الفترة الزمنية عينها: حوالي ١,٦ مليون طالب التحق في التعليم الأساسي في غضون ٨ سنوات.

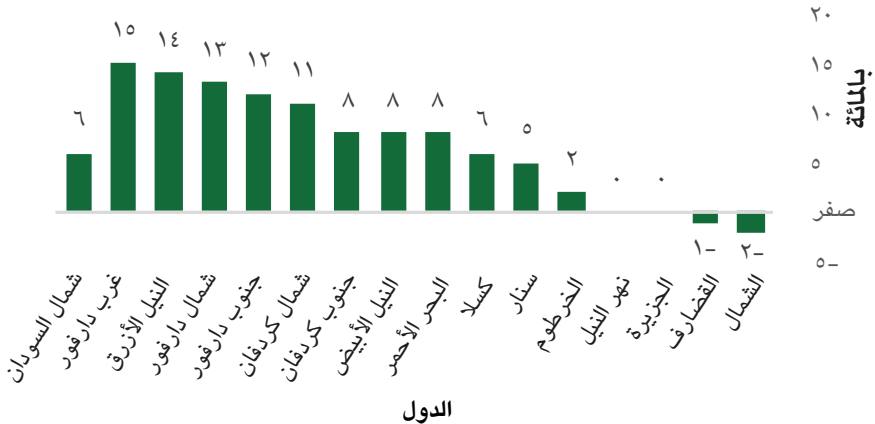
التعليم ما قبل الابتدائي

منذ العام ٢٠٠٩، كان إجمالي معدّل الالتحاق بالمستوى ما قبل المدرسي ثابتًا بالرغم من بعض الاختلافات البسيطة، حيث بلغ ٢٤,٢٧٪ في العام ٢٠١٣ (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧).

التعليم الابتدائي

بفضل توقيع اتفاق السلام الشامل ودستور العام ٢٠٠٥ الذي نصّ على مجانية التعليم الأساسي، تسارع نمو الالتحاق بعد العام ٢٠٠٥ بنحو مليون طالب في الفترة ما بين ٢٠٠٤/٢٠٠٥ و ٢٠٠٩/٢٠٠٨ (البنك الدولي، ٢٠١٢).

الشكل ٩: متوسط معدلات النمو للالتحاق بالمدارس الأساسية، حسب الولاية، من ٢٠٠٤/٢٠٠٥ إلى ٢٠٠٩/٢٠٠٨



المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

في العام ٢٠١٣، وصل إجمالي معدّل الالتحاق بالمستوى الابتدائي إلى ٧٠,٤٪. لكنّ السودان لا يزال متخلفاً عن معظم البلدان المجاورة لجهة تعميم التعليم الابتدائي.

الشكل ١٠: إجمالي معدّل الالتحاق بالمستوى الابتدائي في السودان والبلدان المجاورة



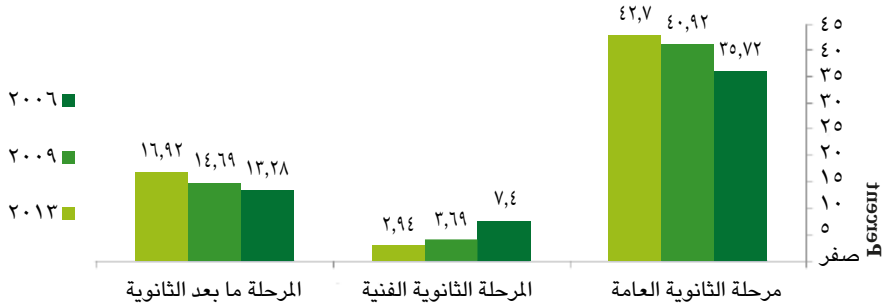
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧

علاوةً على ذلك، يواجه ١٥٪ من تلامذة المدارس الابتدائية خطر التسرب قبل الصف النهائي من المدرسة الابتدائية (اليونيسف، ٢٠١٤). في الواقع، لم يرتفع معدل الاستبقاء في الصف الأخير من التعليم الابتدائي كثيراً منذ أن ارتفع من ٧٥,٨٢٪ في العام ٢٠٠٩ إلى ٧٩,٤٣٪ في العام ٢٠١٢. وتبع معدّل سنوات الدراسة المرتقبة نمطاً مماثلاً، حيث ارتفع بشكل طفيف بمقدار ٠,٢٤ سنة على مدى ست سنوات (من ٣,٩٨ سنة في العام ٢٠٠٦ إلى ٤,٢٢ سنة في العام ٢٠١٣) (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧).

التعليم الثانوي والعالي

تلام معدّلات التسرب من المدارس الابتدائية جزئياً على الانخفاض الكبير في نسبة الالتحاق الإجمالية بالمرحلة الثانوية. فالالتحاق بالتعليم الثانوي منخفض ولم يرتفع إلا بشكل طفيف من ٤٠,٩٢٪ في العام ٢٠٠٩ إلى ٤٢,٧٪ في العام ٢٠١٣ (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧). في الوقت نفسه، ظلّ معدل الالتحاق بالتعليم الفني والمهني في المرحلة الثانوية منخفضاً للغاية، بل زاد انخفاضاً بنسبة ٤,٤٦٪ بين عامي ٢٠٠٦ و٢٠١٣. وبالرغم من الزيادة الطفيفة في المرحلة ما بعد الثانوية، إلا أنّ نسبة الالتحاق الإجمالية فيها كانت أيضاً منخفضة خلال الفترة الزمنية عينها.

الشكل ١١: تطوّر نسبة الالتحاق الإجماليّة في مستويات المرحلتين الثانويّة وما بعد الثانويّة



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧

مدارس البدو والنازحين داخلياً والمدارس القرويّة

خلال العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠٠٨، كان أكثر من ١٢٪ من المدارس الأساسية العاملة في السودان إما بدوية أو للنازحين داخلياً أو مدارس قرويّة. وكما دُكر سابقاً، إنّ المدارس القرويّة هي مدارس ريفيّة متعددة الدرجات والصفوف، وعادةً ما تقدّم فقط الصفوف الأربعة الأولى من دورة التعليم الأساسي، وتخدم بشكل خاص الأطفال الرحلّ والنازحين داخلياً (الوزارة الاتحاديّة للتعليم العام، ٢٠٠٨). في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، بلغت نسبة المدارس البدوية ٨,٧٪، ومدارس النازحين داخلياً ١,٦٪ والمدارس القرويّة ٢,١٪ من إجمالي مدارس التعليم الأساسي (البنك الدولي، ٢٠١٢). وأفادت الحوليّة الإحصائيّة للوزارة الاتحاديّة للتعليم العام للعام ٢٠٠٨ بأن هذه المدارس مثّلت ٨٪ من إجمالي عدد المتحقّقين بالتعليم الأساسي، بالرغم من أنّه ربّما قد تمّ التقليل من شأن هذا الرقم. في العام ٢٠١٠، بلغ عدد المتحقّقين بالمدارس البدوية ٣٥٩,٤٢٧ تلميذاً من إجمالي ٦١٢,٩٩٢ طفلاً في سن التمدرس، ما يمثّل ٥٨,٦٪ من الأطفال المؤهّلين (الوزارة الاتحاديّة للتعليم العام، ٢٠١٧).

■ ٢,٤,٢- الإنصاف

يبحث هذا القسم الفرعي في ثلاثة أنواع من التباينات في توفير التعليم داخل البلد. ينظر أولاً في التفاوتات الإقليميّة، ثم يدرس الاختلافات بين الجنسين ويتّجه في النهاية نحو التناقضات الاجتماعية. عندما يكون ذلك مناسباً وممكناً، تتمّ مناقشة هذه الأنواع الثلاثة من التباينات معاً لتقديم صورة كاملة للسياق الوطني في ما يتعلّق بالإنصاف في التعليم.

إقليمياً

كما دُكر آنفاً، تدير الولايات التعليم العام. بالتالي، يتفحص تحليل التباينات الإقليمية أوجه التفاوت بين الولايات كافةً في البلاد لمستويات ما قبل المدرسة والمستويات الأساسية والثانوية.

تبرز تباينات كبيرة في نسبة الالتحاق الإجمالية في مستويات التعليم كلها. وكما يمكن توقعه، تُعتبر العلاقة قوية بين نسبة الالتحاق الإجمالية والتنمية الاقتصادية للولاية. بالتالي، تظهر الولايات ذات المستوى العالي من التنمية الاقتصادية (الخرطوم، نهر النيل، الجزيرة، والنيل الشمالي والأبيض) نسبة التحاق إجمالية عالية. وبالعكس، تظهر الولايات التي تعاني نزاعات (شمال دارفور، والبحر الأحمر، والنيل الأزرق، وجنوب دارفور وكسلا) أدنى نسب التحاق إجمالية.

الجدير بالذكر أن البيانات المتعلقة بمقارنة الحالة بين الولايات لم تُعد متوفرة بعد العام ٢٠٠٦. علاوة على ذلك، بالنسبة إلى بعض البيانات، تبرز اختلافات كبيرة بين المصدرين المستخدمين (بيانات الحولية الإحصائية من الوزارة الاتحادية للتعليم العام ومسح صحة الأسرة في السودان للعام ٢٠٠٦). بالنسبة إلى كسلا والبحر الأحمر وجنوب دارفور، كان التناقض بين المصدرين كبيراً لدرجة أنه كان من المستحيل التوفيق بين الأرقام. لهذا السبب، غاب بعض الأرقام لهذه الولايات من الجدول التالي، بالرغم من أنها من بين الولايات ذات معدلات الالتحاق الأدنى.

الجدول ٤: مقارنة نسب الالتحاق الإجمالية في المدارس التمهيديّة لمرحلة ما قبل المدرسة والمدارس الأساسية والثانوية حسب الولاية، ٢٠٠٩/٢٠٠٨

الثانوية (أكاديمية وفنية)		الأساسية		ما قبل المدرسة		مستوى الالتحاق
المعدل السنوي لتغير نقطة مئوية منذ العام ٢٠٠٦/٢٠٠٥	نسبة الالتحاق الإجمالية	المعدل السنوي لتغير نقطة مئوية منذ العام ٢٠٠٦/٢٠٠٥	نسبة الالتحاق الإجمالية	المعدل السنوي لتغير نقطة مئوية منذ العام ٢٠٠٦/٢٠٠٥	نسبة الالتحاق الإجمالية	
عالي						
٧	٦١	٥	٩٤	١	٤٣	الخرطوم
١	٧	١-	٨٩	٦	٦٥	نهر النيل
٣	٥٧	٠	٩٠	٣	٤٤	الجزيرة
٢	٥٠	٣-	٨٥	٤	٦٤	الشمال
١	٣٧	٥	٨٥	٥	٤٣	النيل الأبيض
٣	٥٠	١	٨٩	٤	٥٢	معدل الولايات الخمس

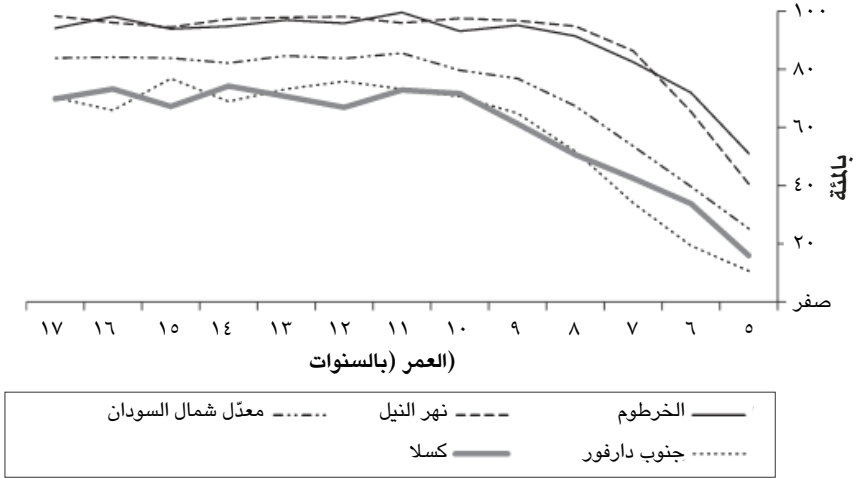
الثانوية (أكاديمية وفنية)		الأساسية		ما قبل المدرسة		
المعدل السنوي لتغير نقطة مئوية منذ العام ٢٠٠٦/٢٠٠٥	نسبة الالتحاق الإجمالية	المعدل السنوي لتغير نقطة مئوية منذ العام ٢٠٠٦/٢٠٠٥	نسبة الالتحاق الإجمالية	المعدل السنوي لتغير نقطة مئوية منذ العام ٢٠٠٦/٢٠٠٥	نسبة الالتحاق الإجمالية	مستوى الالتحاق
متوسط						
٣	٣٢	٢	٨٢	٩	٥٢	جنوب كردفان
٣	٢٥	٢	٨٨	٥	٢٦	غرب دارفور
١	٣١	٣	٨٠	٠	١٣	سنار
٠	٢٢	٤	٧٨	-	٢٣	شمال كردفان
١	٣١	٣	٧٠	٦	٣٦	القضارف
٢	٢٨	٣	٨٠	٥	٣٠	معدل الولايات الخمس
منخفض						
٢-	٢١	٤	٦٧	٤	٣٢	شمال دارفور
١-	١٧	١	-	-	٦٤	البحر الأحمر
١	٢٠	٤	٦٥	٠	٢٠	النيل الأزرق
١-	١٧	١	-	٨	٣٨	جنوب دارفور
٠	١٥	٢-	-	٠	١٧	كسلا
٠	١٨	٢	٦٦	٣	٣٤	معدل الولايات الخمس
٢	٣٤	٢	٧٢	٤	٣٧	معدل الولايات الخمس عشرة

المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

يوفر مسح الأسر المعيشية للعام ٢٠٠٦ أيضاً معدل الوصول الجماعي إلى الولايات المختارة. فيمكن المقارنة بين أربع ولايات: تقع اثنتان (الخرطوم ونهر النيل) في أعلى القائمة في الجدول السابق، والاثنتان الأخريان (جنوب دارفور وكسلا) في أسفلها. في الخرطوم ونهر النيل، ينفذ ٩٥-٩٩٪ من الأطفال إلى المدرسة في

مرحلة ما من حياتهم؛ لكنَّ ٧٠٪ فقط يفعلون ذلك في جنوب دارفور وكسلا. إنّما تجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من ارتفاع معدّل نسبة الالتحاق الإجماليّة ومعدّلات الوصول الجماعي في الخرطوم ونهر النيل، إلا أنّ ١٠ - ٢٠٪ فقط من الأطفال هناك يدخلون المدرسة في سنّ التعليم المدرسي الرسمي (٦ سنوات).

الشكل ١٢: التباين الإقليمي في حصة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١٧ سنة ممن وصلوا إلى المدرسة الأساسيّة في أيّ من المراحل، ٢٠٠٥/٢٠٠٦



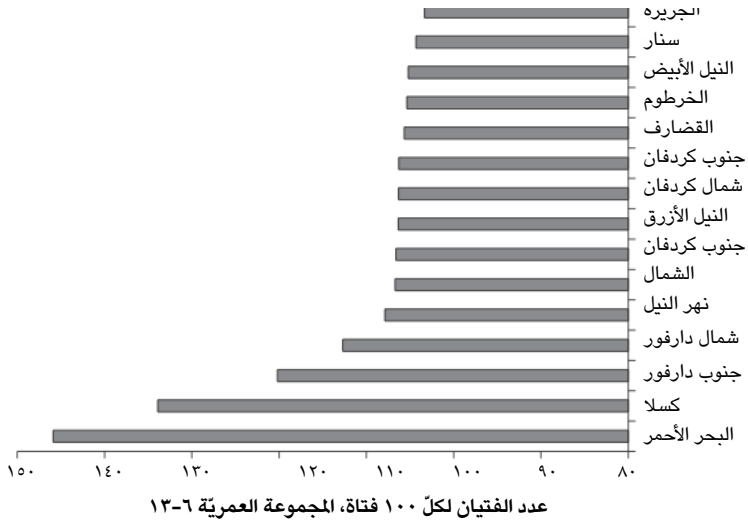
المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

النوع الاجتماعي

يتناول هذا القسم تأثيرات النوع الاجتماعي في الالتحاق بالمدارس. بين عامي ٢٠٠٨ و ٢٠١٣، برزت زيادة طفيفة في حصة الفتيات اللاتي وصلن إلى مستويات التعليم كلّها. لكن، وفي مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي، كان لا يزال عدد الفتيات أقل من عدد الفتيان. وعلى النقيض من ذلك، كانت نسبة الالتحاق الإجماليّة للإناث في مستويات ما قبل المدرسة والتعليم العالي ولا تزال أعلى من نسبة الذكور فيها.

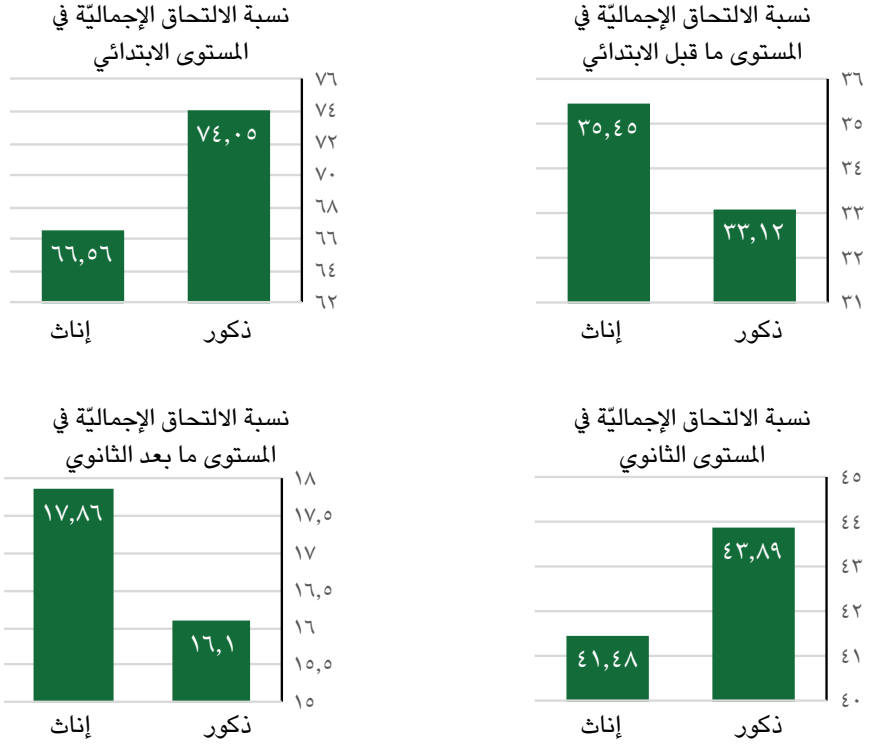
بعد التحاق الفتيات، لديهنّ معدّل بقاء جيّد يبلغ ٧٩,١٠٪ في المستوى الابتدائي و ٩٧,٥١٪ في المستوى الثانوي في ٢٠١٢، وهي السّنة الأخيرة التي تتوفّر عنها بيانات (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧). ويمكن تفسير ارتفاع معدل استبقاء الفتيات في نظام التعليم بحوافز قويّة تدفعهنّ للبقاء في المدرسة، مثل تأخير الزواج والدخول في سوق عمل غير مؤكّد. أمّا الفتيان فيمكن أن يجدوا فرصاً أفضل في سوق العمل، ما يقلّل بالتالي من حوافزهم للبقاء في المدرسة.

الشكل ١٣: نسبة الفتيان إلى الفتيات في الفئة العمرية للتعليم الأساسي، حسب الولاية، ٢٠٠٨



المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

الشكل ١٤: نسبة الالتحاق الإجمالية للذكور مقابل الإناث، ٢٠١٣



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧

في حين بلغت نسبة الالتحاق الإجمالية للإناث ٦٦,٤٧٪ في العام ٢٠٠٩ (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧) في المدارس الحكومية الأساسية، إلا أنّ نسبة الفتيات في المدارس الحكومية الأخرى، بما في ذلك المدارس البدويّة والخاصّة بالنازحين داخلياً والقرويّة، كما في المدارس غير الحكوميّة لم تتجاوز ٤٧٪ (البنك الدولي، ٢٠١٢). يشير ذلك إلى أنّ الفتيات هنّ الأقل حظوةً بين الفئات السكانية المهمّشة أو الضعيفة أكثر ممّا هنّ عليه نسبةً إلى السكان ككلّ.

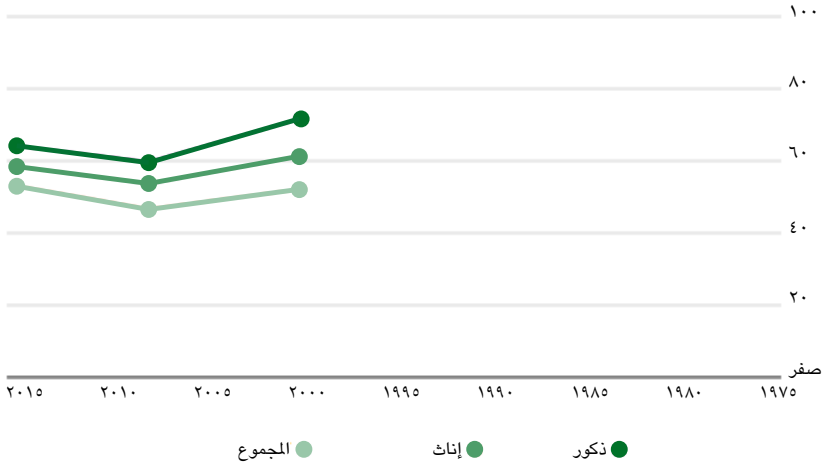
الجدول ٥: حصّة الفتيات في الالتحاق حسب نوع المدرسة الأساسية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩

المدارس غير الحكومية	المدارس الحكومية				السنة الأكاديمية ٢٠٠٩/٢٠٠٨
	غيرها	القروية	للنازحين داخلياً	البدوية	
٤٤	٤٧	٤١	٤٤	٣٨	

المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

تحضر النساء البالغات برامج محو الأمية بأعداد أكبر من الرجال. وبالفعل، تمثل النساء والفتيات نسبة ٧٦٪ من الملتحقين في صفوف محو الأمية وتعليم الكبار (البنك الدولي، ٢٠١٢). يمكن أن يُعزى ذلك إلى انخفاض معدّلات التحاق الفتيات بالمدارس في الأجيال السابقة، ما أدّى إلى انخفاض معدّلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين النساء، وبالتالي إلى ازدياد الحاجة إلى التعليم التعويضي.

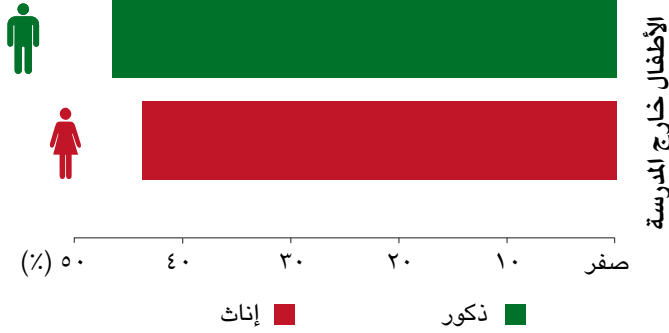
الشكل ١٥: معدّلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين السكان الذين يبلغون ١٥ سنة وما فوق، ٢٠١٥-٢٠٠٠



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧

في حين تبدو الإناث أقل حظوةً لجهة الوصول إلى التعليم، إلا أنّ عدد الذكور خارج المدرسة قد تجاوز مؤخراً عدد نظرائهم من الإناث بقليل. بالفعل، في العام ٢٠١٢، كان من بين ٢,٧١٢,٥٦٨ مليون طفل خارج المدرسة، ١,٢٩٨,٨٣٢ من الإناث و١,٤١٣,٧٣٦ من الذكور (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧).

الشكل ١٦: نسبة الأطفال خارج المدرسة ممّن هم في سن التعليم الابتدائي، ٢٠١٢



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧

بالرغم من هذا التحسن الأخير في عدد الطفلات الإناث خارج المدرسة، إلا أنّ الفتيات لا يزلن متخلّفات، وبعضهن قد يكون أقلّ حظوةً بعد من حيث الوصول إلى التعليم، عند أخذ مؤشرات أخرى بعين الاعتبار، مثل الموقع والدخل.

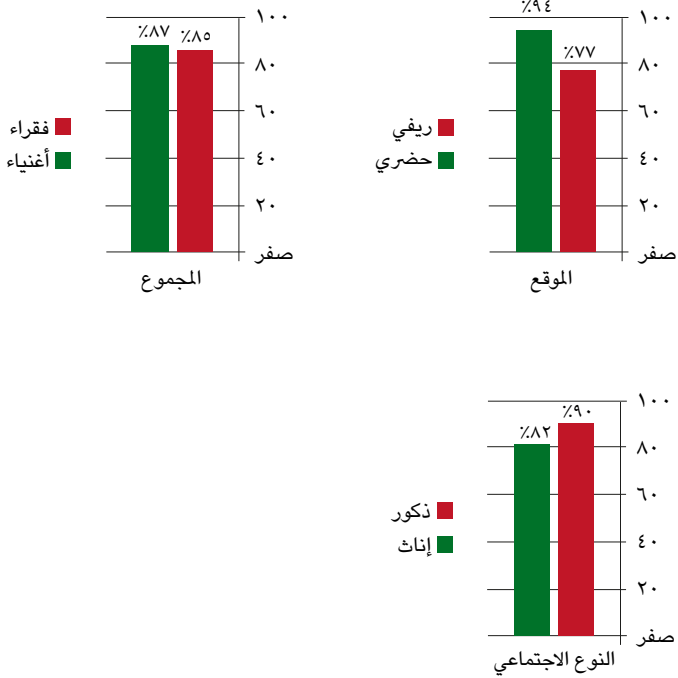
اجتماعياً

يتناول هذا القسم الفرعي الفوارق الاجتماعية في معدّلات المشاركة في المدارس من خلال عدّة أبعاد: الموقع (أطفال الريف مقابل الحضريين)، الدّخل (العائلات الغنيّة مقابل العائلات الفقيرة)، والنوع الاجتماعي، الذي سبق وجرى تحليله. بما أنّ البيانات المتوقّرة محدودة من حيث الفترة الزمنية والمجموعات التي يمكن تقييمها، لا يتطرّق هذا القسم إلى الفئات الضعيفة (الأشخاص النازحون داخلياً، والأطفال الرحل والأيتام)، ولا يتجاوز التحليل الإحصائي المستمدّ من البيانات العام ٢٠٠٦.

عند مقارنة الموقع والدّخل والنوع الاجتماعي، يتبيّن أن الموقع هو المتوقّع الأفضل بفرصة دخول الطفل إلى المدرسة. وتزيد أرجحية وصول الأطفال الحضريين إلى المدرسة بنسبة ١٧٪ عمّا هي لدى الأطفال في الريف. ويتجاوز عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في المناطق الريفية بكثير عددهم في المناطق الحضرية؛ بالتالي، إن حصّة الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدارس قطّ هي أيضاً أكبر في المناطق الريفية منها في المناطق الحضرية.

بشكل عام، يزيد احتمال وصول الفتيان إلى المدرسة بنسبة ٨٪ مقارنة بالفتيات، كما يزيد احتمال وصول الأطفال الأغنياء إلى المدرسة بنسبة ٢٪ مقارنة بالأطفال الفقراء.

الشكل ١٧: احتمال الالتحاق بالمدسة الأساسية (الصف الأوّل) وفقاً للموقع الجغرافي والدخل والنوع الاجتماعي، ٢٠٠٥



المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

بعد الجمع بين التوليفات الممكنة كافة، يبدو أنه للنوع الاجتماعي والريف تأثيرات مركبة. ويبقى أنّ الفتاة الريفية هي الأقل حظوة بين الجميع. كما أنّ الدخل يؤدي دوراً أيضاً: إذ يقل احتمال وصول الفتاة الريفية من أسرة فقيرة إلى المدرسة الأساسية بنسبة ٢٥٪ مقارنة بالفتى الحضري من عائلة ثرية (البنك الدولي، ٢٠١٢).

الجدول ٦: الوصول: تفاعل النوع الاجتماعي مع الفقر والموقع، ٢٠٠٥

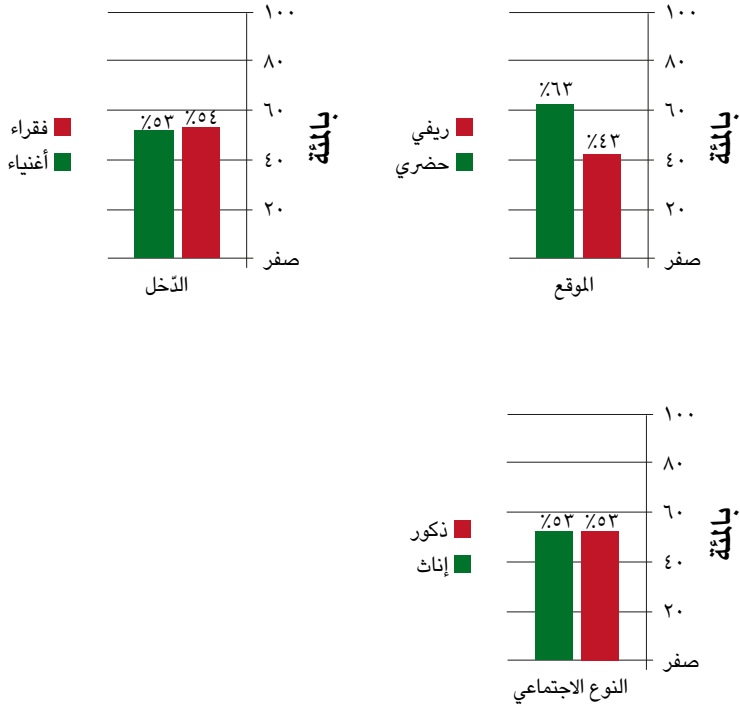
فقراء		أغنياء		المؤشر
ريفي	حضري	ريفي	حضري	
٨٢	٩٥	٨٤	٩٦	فتيان (بالمئة)
٧٠	٩١	٧٢	٩٢	فتيات (بالمئة)
١٢	٤	١١	٤	الفجوة (بالنقاط المئوية)

المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

حاولت دراسة أجرتها اليونيسف بالاشتراك مع الحكومة السودانية في العام ٢٠٠٨ تحديد أسباب عدم تشجيع الفتيات على الذهاب إلى المدرسة في المناطق الريفية. بيّنت الدراسة أن المخاوف لجهة السلامة هي أحد الأسباب الرئيسيّة التي تمنع أولياء الأمور من إرسال بناتهم إلى المدرسة (البنك الدولي، ٢٠١٢). يبدو أنّ المسافات الطويلة من المدارس وإليها في المناطق الريفية وكذلك البيئة المدرسية نفسها تشكل عوائق أمام تعليم الفتيات، ويمكن أن تكون تفسيراً جزئياً لوصول الفتيات المنخفض إلى المدارس في هذه المناطق.

يُعتبر الموقع أيضاً أفضل مؤشر للاستبقاء بعد التحاق الأطفال بالمدرسة. وبالفعل، يقلّ احتمال بقاء الأطفال في المناطق الريفية ملتحقين بالمدرسة بحلول الصف الثامن بنسبة ٢٠٪ مقارنةً بالأطفال الحضر (البنك الدولي، ٢٠١٢). لكن في العام ٢٠٠٥، كانت حتّى معدلات استبقاء الأطفال في المناطق الحضرية منخفضة ولم تتجاوز ٦٣٪. لا يبدو أنّه للمؤشرين الآخرين، النوع الاجتماعي والدخل، تأثير حقيقي في استبقاء الأطفال في المدرسة. يتمتع الفتيان والفتيات من الأسر الغنيّة والفقيرة بمعدّلات استبقاء مماثلة عند الالتحاق. بالتالي، يقتصر الفارق بين مشاركة الفتيان والفتيات في التعليم الأساسي على الوصول إلى الصف الأول (وليس الاستبقاء بعد الوصول إلى المدرسة)، وتنطبق هذه النتيجة على الأطفال الحضريين والريفيين على حدّ سواء.

الشكل ١٨: احتمال البقاء في المدرسة حتى الصف الثامن، حسب الموقع والدخل والنوع الاجتماعي، ٢٠٠٥



المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

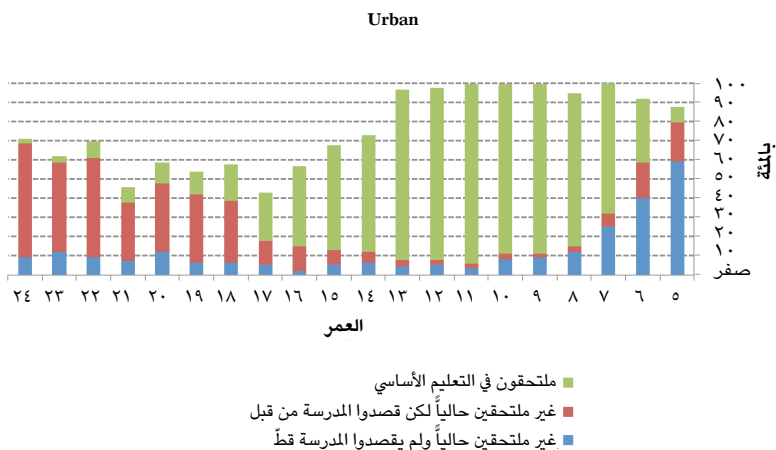
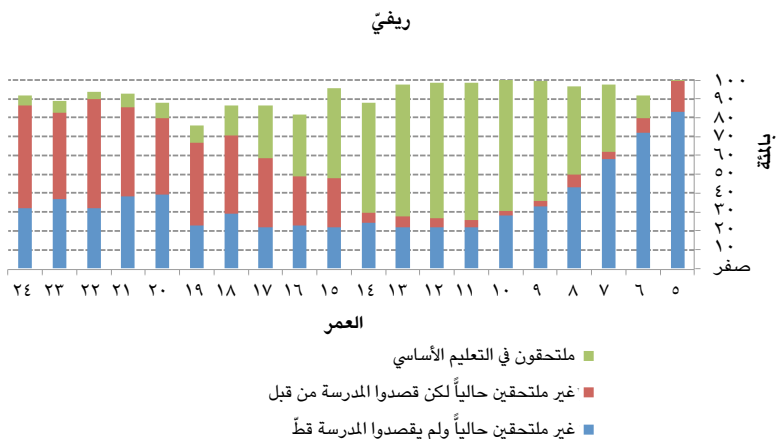
الجدول ٧: الاستبقاء: تفاعل النوع الاجتماعي مع الفقر والحياة الريفية، ٢٠٠٥

فقراء		أغنياء		المؤشر
ريفي	حضري	ريفي	حضري	
٤٥	٦٤	٤٤	٦٣	فتيان (بالمئة)
٤٤	٦٤	٤٣	٦٢	فتيات (بالمئة)
١	٠	١	١	الفجوة (بالنقاط المئوية)

المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

في الخلاصة، تتمثل المشكلة الرئيسية في المناطق الحضرية في الوصول إلى التعليم، في حين أن المشكلة الرئيسية في المناطق الريفية تكمن في الوصول إلى التعليم والاستبقاء في المدرسة. ويمكن التقصي أكثر عن سبل تحسين توفير التعليم وزيادة الطلب عليه من أجل فهم أفضل لأسباب انخفاض معدّلات الوصول والاستبقاء في المناطق الريفية ولكيفية معالجتها.

الشكل ١٩: حالة التعليم المدرسي في المناطق الحضرية والريفية حسب العمر، ٢٠٠٥/٢٠٠٦



المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

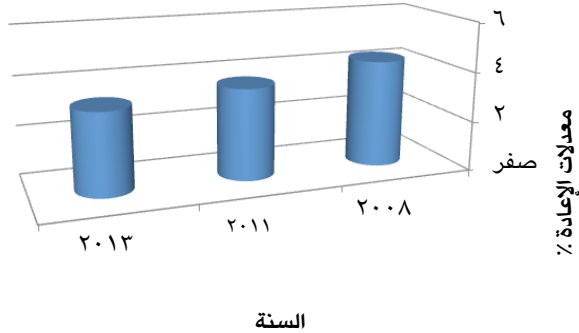
■ ٢-٤-٣- الكفاءة

يتم إجمالاً تقييم الكفاءة الداخلية لنظام التعليم من خلال دراسة ديناميّات تدفق الطلاب وقياس التسرب والإعادة إضافةً إلى معدّلات الانتقال. يفيد هذا التحليل للكفاءة في لفت الانتباه إلى التحديات أو الاختلالات الممكنة في مستويات معيَّنة من النظام.

الإعادة

تؤكّد المصادر ذات الصلة كآفة أن معدّلات الإعادة في المستوى الابتدائي منخفضة نسبياً. في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، أظهرت بيانات الوزارة الاتحاديّة للتعليم العام أن حصة المعيدّين كانت بين ٤% و٧%. ويؤكّد كلّ من دراسة الخط القاعدي للتعليم الأساسي للعام ٢٠٠٨ والدراسة الاستقصائيّة للأسر المعيشيّة الصحية في السودان للعام ٢٠٠٦ هذه الأرقام، أي ٤% و٧% من المعيدّين على التوالي (البنك الدولي، ٢٠١٢). وقد استمرّ معدل الإعادة بالتناقص منذ ذلك الوقت، ولم يمثّل المعيدّون سوى ٣,٢٩% من الطلاب الملتحقين في العام ٢٠١٣ (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧). كما تؤكّد الحوليّة الإحصائيّة هذه المعلومات وتشير إلى أن متوسّط معدّلات الإعادة في العام ٢٠١٣ كان ٣,١% للفتيات و٣,٥% للفتيان، مع اختلافات كبيرة بين الولايات -تراوح بين ١,٣% للفتيات في الخرطوم و١٢,٧% للفتيان في القضارف (الوزارة الاتحاديّة للتعليم العام، ٢٠١٣).

الشكل ٢٠: معدّلات الإعادة في المستوى الابتدائي، من ٢٠٠٨ إلى ٢٠١٣



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧

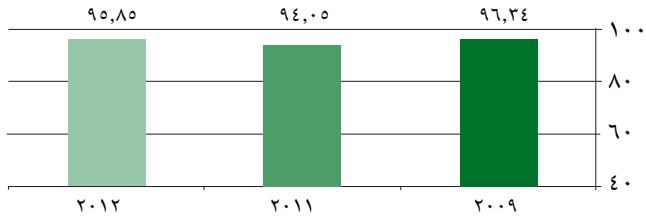
لكن، على المستوى الثانوي، تختلف البيانات عن المصادر المستخدمة. تشير حوليّة الوزارة الاتحاديّة للتعليم العام، التي لا تُبلّغ إلّا عن الالتحاق بالمرسة الثانوية حسب الصف، إلى أنه بسبب هيكلية الالتحاق حسب الدرّة/الصف، كانت معدّلات الإعادة مرتفعة، لا سيّما في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي. كما تظهر البيانات أنّ الإعادة شائعة في المدارس غير الحكومية، بما فيه في صفوف برامج اتّحاد المعلّمين. مع ذلك، وفقاً لحوليّة الوزارة الاتحاديّة، يمكن تقدير المستوى الإجمالي للإعادة بحوالى ١٥% في العام ٢٠٠٨-

٢٠٠٩ في دورة التعليم الابتدائي الممتدة على ثلاث سنوات (البنك الدولي، ٢٠١٢). في المقابل، تشير بيانات من معهد اليونسكو للإحصاء (UIS) إلى أن حصّة المعيّدين في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي منخفضة ولم تتجاوز ٣٪ منذ العام ٢٠١٠ (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧). ويبدو أنّ نسبة إعادة التعليم الثانوي الفني منخفضة أيضاً.

الاستبقاء والتسرّب والانتقال

في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، أظهرت عمليّة حسابيّة أنّ ٥٧ طالباً من بين كل ١٠٠ طالب التحقوا في الصف الأول من التعليم الأساسي كانوا لا يزالون في المدرسة بحلول الصف الثامن، ما يعادل معدّل الاستبقاء بالمستوى الابتدائي بنسبة ٥٧٪ (البنك الدولي، ٢٠١٢). بالتالي، كان احتمال التسرب قبل الصف الثامن حوالي ٤٣ ٪، ما يشير إلى معدل تسرّب من ٦ ٪ لكل من الصفوف ١-٧. وتبيّن الحوليّة الإحصائية أنّ معدلات التسرّب كانت أقل في التعليم الأساسي في ٢٠١٢/١٣، بنسبة ١٣،٩ ٪ للفتيات و٢،٢ ٪ للفتيان، مع اختلافات ملحوظة بين الدول، تتراوح بين ٠،٤ ٪ في ولاية الخرطوم و١٥،١ ٪ في جنوب كردفان (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٣). في خلال الفترة نفسها، تسرّب حوالي ٢٦ ٪ من المتحقّين في السنة الأولى من المدرسة الثانوية قبل بلوغ السنة الأخيرة، ما يتوافق ومعدّل تسرّب بنسبة ١٣ ٪ سنوياً في العامين الأولين من الدورة الثانوية. تظهر هذه الأرقام أنّ الاستبقاء والتسرّب قضية حسّاسة في كِلي المستويين الابتدائي والثانوي. رسمياً، كان معدّل الانتقال من المستوى الابتدائي إلى الثانوي مستقرّاً تماماً منذ العام ٢٠٠٩ ولم ينخفض قطّ إلى ما دون ٩٤ ٪. لكن، وفقاً لآخر تحليل لقطاع التعليم في السودان (SESA)، انخفض معدّل الانتقال إلى المستوى الثانوي بشكل مستمرّ منذ العام ٢٠٠٩ إلى ٧٣،٨ ٪ في ٢٠١١/٢٠١٢ و٦٤،١ ٪ في ٢٠١٤/١٥ (الوزارة الاتحادية للتعليم العام).

الشكل ٢١: معدّلات الانتقال من المستوى الابتدائي إلى الثانوي، ٢٠٠٩-٢٠١٢



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧

١ في السودان، لم تعد فئة المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي موجودة بعد إصلاح التعليم على مستوى البلاد في العام ٢٠١٢. يستمرّ التعليم الأساسي ثماني سنوات متبوعاً بالمستوى الثانوي لثلاث سنوات. بالتالي، أصبحت المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (المستوى ٢ من التصنيف الدولي الموحد للتعليم الذي حددهه اليونسكو / معهد اليونسكو للإحصاء) الآن جزءاً من التعليم الأساسي.

التخرّج

في العام ٢٠٠٨، قدّم ٣٦٣،٠٠٠ طالب من المدارس الثانوية العامة والمهنية والدينية امتحان شهادة المدرسة الثانوية. ما اعتُبر زيادةً مقارنةً بالعام ٢٠٠٤ عندما شارك ٢٦٠،٠٠٠ طالب في الامتحان (البنك الدولي، ٢٠١٢). في العام ٢٠٠٨، جاء ٢٩٪ من الطلاب من المدارس الرسمية، و٢١٪ من المدارس الخاصة و٢٩٪ من برامج اتحاد المعلمين؛ أمّا نسبة الـ ١١٪ المتبقية فكانت للمرشّحين "غير النظاميين". ولاحظ بشكل عام أن أداء الفتيات كان أفضل من أداء الفتيان، حيث نجح ٧٤٪ منهن، مقابل ٦٩٪ من الفتيان. بلغ متوسط معدّل النجاح الوطني ٧٤-٧٥٪ من الطلاب من المدارس الرسمية والخاصة والمرشّحين غير النظاميين. فيما بلغ معدّل النجاح لبرامج اتحاد المعلمين ٦٥٪، وهو نمط ظلّ ثابتاً منذ العام ٢٠٠٤.

الجدول ٨: معدّلات النجاح في امتحانات المرحلة الثانوية في شمال السودان، حسب نوع المدرسة والولاية، ٢٠٠٨

نوع المدرسة				الولاية
غير نظامية	اتحاد المعلمين	خاصة	رسمية	
٦٠	٥٩	٧٥	٥٦	النيل الأزرق
٧٨	٦٩	٧٦	٧٣	القضارف
٨٧	٧٤	٨٠	٧٦	الجزيرة
٧٩	٥٢	٦٤	٨٤	كسلا
٦٩	٦٢	٧٥	٨٤	الخرطوم
٦٧	٦٣	٨٣	٥٩	شمال دارفور
٦٧	٤٩	٧٦	٧١	شمال كردفان
٧٢	٦٦	٧٥	٩٣	الشمال
٦٦	٦٠	٨١	٦٢	البحر الأحمر
٧٥	٦٣	٨٤	٩٢	نهر النيل
٨١	٦٩	٧٣	٧٦	سنار
٧٠	٦٧	٦٢	٥٥	جنوب دارفور
٦٧	٥٧	٦٣	٥٠	جنوب كردفان
٥٦	٦٠	٦٥	٥٣	غرب دارفور
٧٦	٦٥	٨١	٧٤	النيل الأبيض
٧١	٦٢	٧٤	٧٠	المعدّل
٣٣,١٨٣	١٠٢,٥٧٨	٧٠,٠٠٨	١٢٧,٤٥٩	عدد المرشّحين

المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

في معظم الولايات، عندما تكون معدّلات النجاح للطلاب من المدارس الرسمية منخفضة (أقل من المتوسط)، تكون معدلات النجاح لطلاب المدارس الخاصة مرتفعة نسبياً. في المقابل، عندما تكون معدّلات النجاح الرسميّة مرتفعة، تتجه معدّلات النجاح في المدارس الخاصة لتكون أقلّ منها. يشير هذا النمط إلى أنّ المدارس الخاصة تميل إلى تلبية الطلب على التعليم الذي سيمكّن الطلاب من اجتياز امتحان شهادة المدرسة الثانوية عندما تفشل المدارس الرسميّة في القيام بذلك.

■ ٢-٤-٤- الفعالية الخارجية

ينطوي قياس الفعالية الخارجية لنظام التعليم على تقييم جودة المُخرَج من وجهة نظر المجتمع أو الاقتصاد الذي يمتص أولئك الذين يغادرون النظام.

لقد أدّى معدل النمو السكاني المرتفع في السودان إلى سكّان صغار في السنّ نسبياً وإلى نسبة عالية من الشباب في الفئة العمرية العاملة في فترة قلّت فيها فرص العمل. فضلاً عن ذلك، يميل الشباب إلى التنقّل جغرافياً أكثر من غيرهم من الفئات العمرية بين السكان؛ كان معدّل التحضر لدى الشّباب ٤٠,٥٪ في العام ٢٠٠٨ مقارنةً مع ٣١,٤٪ للكبار (مصرف التنمية الأفريقي، ٢٠١٢). تُعتبر الهجرة العمالية ونزوح السكان السببين الرئيسيّين وراء هذا المعدل العالي للتحضر لدى الشباب.

بالرغم من أنّ فرص العمل للشباب تتركز في الزراعة (٤٢٪) والخدمات العامة (١٩٪) والتجارة (١٩٪)، إلّا أنّ معظم طلاب الجامعات ملتحقون في برامج العلوم الإنسانية (٦٢٪). بالإضافة إلى ذلك، لوحظ غياب للمعارف الأساسية والمهارات ذات الصلة بين خريجي كلّ من مرحلتي التعليم الثانوية وما بعد الثانوية. أفضى عدم التطابق بين نتائج مرحلة التعليم ما بعد الثانوية والمهارات التي يحتاجها أصحاب العمل إلى تزايد البطالة بين خريجي مدارس المرحلة ما بعد الثانوية. بالتالي، يعمل عدّة خريجين في وظائف تتطلب مؤهلات أدنى؛ وشكّل خريجو التعليم الثانوي وما بعد الثانوي على التوالي ٤٩٪ و ٢٨,٧٪ من الشباب العاطلين عن العمل في العام ٢٠٠٨ (مصرف التنمية الأفريقي، ٢٠١٢). في مسح أجرته وزارة العمل، أفاد ٢١٪ من أصحاب العمل في القطاع النظامي في الخرطوم أنهم يفضّلون العمال الأجانب لكفاءتهم ومهاراتهم. جرّاء تراجع عدد الوظائف في القطاع النظامي وغياب التأمين ضد البطالة، انتهى الأمر بالعديد من العاطلين عن العمل في القطاع غير النظامي، حيث الإنتاجية والأجور منخفضة للغاية. يمثّل القطاع غير النظامي ٦٠٪ من الدخل القومي، لكن أكثر من ٩٠٪ من الدخل والعمالة في المناطق الريفية.

تتعدّد العوامل الاجتماعية المرتبطة بالصّور النمطية لجهة النّوع الاجتماعي التي تقيد مشاركة الشباب في القوى العاملة في السودان. وفقاً لبيانات العام ٢٠٠٩، بلغت نسبة المشاركة والبطالة بين الإناث اللواتي تتراوح أعمارهن بين ١٥ و ٢٥ سنة ٩,٥٪ و ٢٦٪ على التوالي، في حين كانت المعدلات المقابلة للذكور الشباب ٢٣٪ و ٧٤٪ (مصرف التنمية الأفريقي، ٢٠١٢).

الجدول ٩: الخصائص التعليمية للعاطلين عن العمل حسب المناطق الريفية / الحضرية والنوع الاجتماعي، ٢٠١١

المجموع	ما بعد الثانوية	الثانوية	الابتدائية/ الأساسية	أميون	
					المجموع
٤٤,٦	١٦,٥	١٣,٦	١١,٩	٢,٦	حضرية
٥٥,٤	٦,٨	٨,٧	٢١,١	١٨,٨	ريفية
١٠٠,٠	٢٣,٣	٢٢,٣	٣٣,٠	٢١,٤	المجموع
					رجال
٤١,٠	١٣,٤	١٢,٣	١٣,١	٢,٢	حضرية
٥٩,٠	٦,٨	٩,٢	٢٦,٢	١٦,٨	ريفية
١٠٠,٠	٢٠,٢	٢١,٥	٣٩,٣	١٩,٠	المجموع
					نساء
٤٨,٤	١٩,٩	١٥,٠	١٠,٥	٣,١	حضرية
٥١,٦	٦,٨	٨,٢	١٥,٥	٢١,٠	ريفية
(%) ١٠٠,٠	٢٦,٧	٢٣,٢	٢٦,٠	٢٤,١	المجموع

المصدر: منظمة العمل الدولية، ٢٠١٤

الجدول ١٠: توزيع العمالة (١٥ سنة وما فوق) في القطاع غير النظامي حسب النشاط الاقتصادي الرئيسي والفئة العمرية، ٢٠١١

المجموعات العمرية				
+ ٦٥	٦٤-٥٥	٥٤-٢٥	٢٤-١٥	النشاط الاقتصادي الأساسي
٥,٢٧	٧,٦٣	٦٠,٨٤	٢٦,٢٦	الزراعة، الغابات، وصيد السمك
٠,٠٠	٥,٤٢	٥٩,٦٧	٣٤,٩٠	المناجم والمقالع
٧,٨٩	٩,٥٥	٦٥,٧٢	١٦,٨٥	التصنيع
٣,٧٧	٦,٣٨	٦٥,٩١	٢٣,٩٤	البناء
٧,١٨	١٠,٠٥	٧٠,٤٠	١٢,٣٧	البيع بالجملة والمفرق؛ تصليح مركبات
٢,٦٤	٧,١٢	٧٣,٨٣	١٦,٤١	النقل والتخزين
٥,٤٢	١٥,٨٣	٦١,٢٨	١٧,٤٧	أنشطة أخرى
٤,٨٣	٨,٢٠	٦٦,٩٦	٢٠,٠١	كلها

المصدر: منظمة العمل الدولية، ٢٠١٤

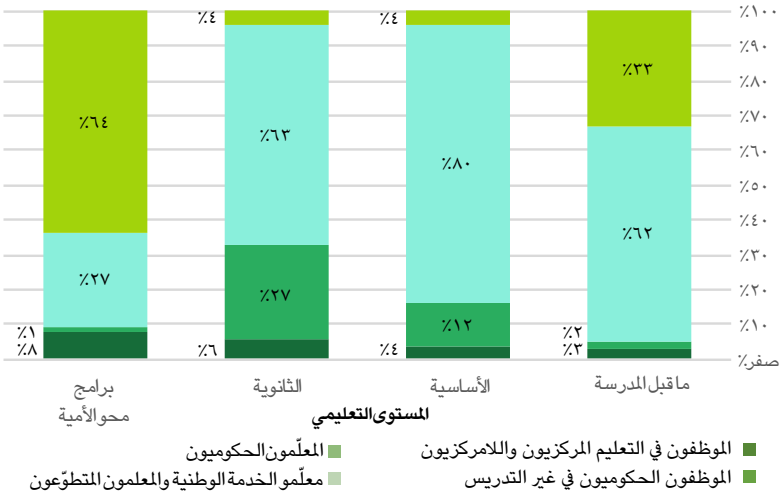
■ ٢-٤-٥. الجودة والأهمية

ازداد الاهتمام بتقييم جودة المُخرج التعليمي في العقود الماضية. وتُقاس الجودة إجمالاً من خلال الامتحانات الوطنية أو تقنيات التقييم الموحد من حيث المعارف أو الكفايات التي اكتسبها الطلاب وفقاً لمستوى التعليم المدرسي. لكن محاولة تحسين قيمة المخرجات التعليمية تتطلب مراجعة جودة مدخلات النظام التي تشمل المعلمين والمناهج الدراسية والبنية التحتية للمدارس والمواد التربوية.

المعلمون

لقد ثبت الترابط القوي بين أداء المعلمين ونتائج تعلم الطلاب. وفي العام ٢٠٠٩، كان عدد الموظفين في التعليم على جداول الرواتب الحكومية ٢١٦.٨٢٤، إضافةً إلى ١٧.٤٥٨ من معلمي الخدمة الوطنية أو المتطوعين (البنك الدولي، ٢٠١٢). يختلف تكوين الطاقم العامل في التعليم عبر مستويات التعليم. على سبيل المثال، يمثل المعلمون المتطوعون ٦٤٪ من إجمالي الموظفين في برامج محو الأمية، في حين أن ٨٠٪ من معلمي التعليم الأساسي هم معلمون حكوميون.

الشكل ٢٢: أنواع الموظفين حسب المستوى التعليمي، ٢٠٠٩



المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

قبل العام ١٩٩٣، كان مؤهل التعليم قبل الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي عبارة عن دورة لنيل دبلوم مدتها سنتان تقدمها شبكة من معاهد التدريب على التعليم أثناء الخدمة (ISETIs). يحضر المعلمون إلى المعهد يوماً واحداً في الأسبوع، ويعلمون في المدارس خلال الفترة المتبقية من الأسبوع. توقّف تمويل شبكة ISETIs في العام ١٩٩٣؛ وكجزء من إصلاح قطاع التعليم، تم تنقيح مؤهلات المعلمين إلى درجة البكالوريوس في التعليم لمدة أربع سنوات (B.Ed). تقدّمها كليات التربية في الجامعات. تكون هذه الكليات

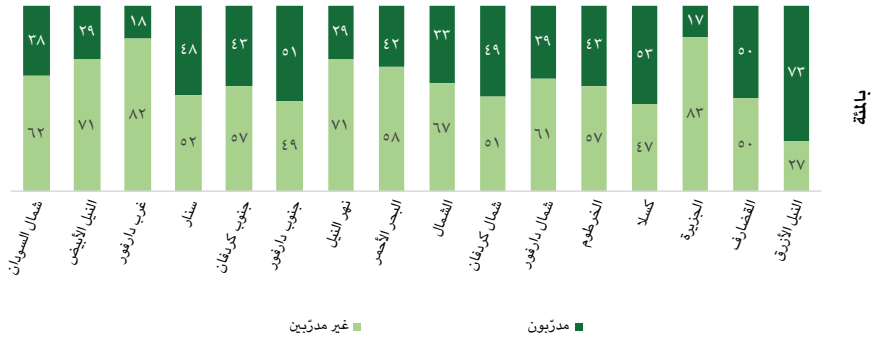
هي المسؤولة عن تطوير محتوى البرنامج التدريبي وعملية الاعتماد للمعلمين في المدارس الثانوية. كما نُقلت مسؤولية تدريب المعلمين قبل الخدمة من الوزارة الاتحادية للتعليم العام إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

بالرغم من ذلك، قَدّرت اليونيسف في العام ٢٠٠٨ أن عدداً منخفضاً من الطلاب التحق ببرنامج درجة البكالوريوس في التعليم، وهدداً أقل بعد تمكّن من التخرّج (البنك الدولي، ٢٠١٢). يُعزى ذلك في المقام الأول إلى التكلفة العالية نسبياً (تكاليف الرسوم وتكاليف الفرصة البديلة) المفروضة على الطلاب وحقيقة أنّ المعلمين ما زالوا موظّفين بغض النظر عما إذا كانوا من حاملي شهادة درجة البكالوريوس في التعليم.

في العام ٢٠٠٣، قدّمت جامعة السودان المفتوحة (SOU) دورة جزئية في إطار درجة البكالوريوس لتعليم المعلمين أثناء الخدمة من دون درجة البكالوريوس للتعليم، ودبلوم بعد سنة واحدة في التعليم لخريجي الاختصاصات الأخرى. بحلول العام ٢٠٠٤، أوقفت الوزارة الاتحادية للتعليم العام تمويل المعلمين من خلال كليات التربية لتمويلهم فقط من خلال جامعة السودان المفتوحة. كان ١٢٪ فقط من معلمي التعليم الأساسي المقدّر عددهم بـ ١٤٠,٠٠٠ يملكون المؤهلات المطلوبة للحصول على شهادة جامعية بعد أربع سنوات (البنك الدولي، ٢٠١٢). يُعتبر حوالي ٥٠٪ من معلمي التعليم الأساسي غير مدرّبين. على النّحو نفسه، لا يخضع للتدريب ٥٠٪ من معلمي المدارس الثانوية المقدّر عددهم بـ ٣٤٠٠٠ (اليونسكو، ٢٠٠٨). تقع أعلى نسبة من المعلمين غير المدرّبين في النيل الأزرق (٧٣٪) وفي القضارف وكسلا وجنوب دارفور (٥٠٪). وفقاً لأحدث تحليل لقطاع التعليم السوداني SESA، كان ٣٣,٦٪ من معلمي المرحلة الأساسية و٣٠,٣٪ من معلمي الثانوية غير مدرّبين في العام الدراسي ٢٠١٣/١٤ (الوزارة الاتحادية للتعليم العام).

وفقاً لدراسة استقصائية عن تقديم الخدمات أُجريت في ثلاث ولايات (كسلا وشمال كردفان ونهر النيل)، إن أكثر مؤهلات المعلمين شيوعاً هي كما يلي: ٧ - ٣٨٪ أكملوا التعليم الثانوي، ١١ - ٢٦٪ حصلوا على ليسانس الآداب (BA) أو البكالوريوس في العلوم (درجة البكالوريوس)، و٩ - ٣٧٪ يحملون ليسانس الآداب أو البكالوريوس في العلوم إضافةً إلى درجة البكالوريوس في التعليم (البنك الدولي، ٢٠١٢). كما وجد نفس المسح الاستقصائي للخط القاعدي أنّ عدد المعلمين غير المدرّبين في مدارس البدو والنازحين داخلياً أكثر من عددهم في أي نوع آخر من المدارس: ٩,٦٣٪ و ١,٦٢٪ على التوالي.

الشكل ٢٣: النسبة المئوية للمعلمين المدربين وغير المدربين في شمال السودان، حسب الولاية، ٢٠٠٩



المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

كما ورد في تقرير المكتب الدولي للتعليم، اليونسكو (٢٠١٢)، "تشمل المناهج الدراسية لتعليم المعلمين دورات أكاديمية، والتدريب المهني في مجال علم النفس التربوي والتنموي، وأساليب التدريس، وتخطيط الدروس، والتدريب العملي. وقد أدخلت مواد جديدة مثل السكان والصحة والتعليم البيئي" (ص. ٧١). ويقتبس التقرير أيضاً دراسة أعدتها البنك الدولي في العام ٢٠٠٢ وجدت أن "المناهج الدراسية المتبع في برنامج درجة/شهادة ما قبل الخدمة كان قوياً على صعيد النظرية والمحتوى، لكنه ضعيف لجهة توفير مهارات التدريس العملية للتعليم في المدارس الابتدائية".

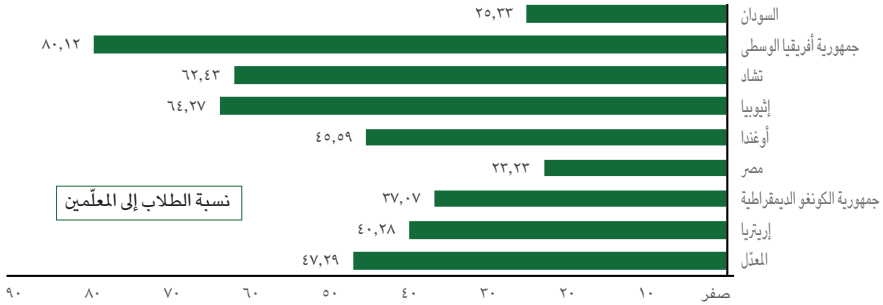
في السودان، يشرف على المعلمين المعلمون الرئيسيون ومجالس التعليم والمفتشون المحليون أو مفتشو الولاية. يكون مفتشو الولاية من المعلمين السابقين، وغالباً ما يكونون قد اقترَبوا من سن التقاعد ومرتبطين بوحدات التعليم المحلية أو على صعيد الولاية. ويشرف المفتشون على عمل المعلمين المنتظمين، بينما تشرف المجالس التعليمية التي تستخدم معايير مختلفة إجمالاً على المعلمين المتطوعين أو معلمي الخدمة الوطنية والمعلمين بدوام جزئي. من المفترض مراقبة المعلمين العاديين مرتين إلى أربع مرات في السنة. لكن من غير الواضح ماهية الدور الإشرافي الذي يؤديه مجلس التعليم من حيث الترقيات والتحويلات والتدريب للمعلمين.

في العام ٢٠٠٢، بلغ متوسط الراتب السنوي للمعلمين الحكوميين ٠٠٣٥ جنيه سوداني (٩٦٨ دولاراً أمريكياً) في مرحلة ما قبل المدرسة، و ٦٠٧٠٠ جنيه سوداني (١٠٠٩٩ دولاراً أمريكياً) للتعليم الأساسي و ٨٠٢٠٠ جنيه سوداني (١٠٣٤٤ دولاراً أمريكياً) للمدارس الثانوية. أما التعويض للمعلمين بدوام جزئي والمتطوعين فأقل بكثير، وربما يعود ذلك إلى حقيقة أن المعلمين المنتظمين يتلقون رواتبهم من الحكومة بينما يعتمد المتطوعون والمعلمون بدوام جزئي عموماً على المجتمعات المحلية للحصول على تعويضات. وجدت دراسة استقصائية في العام ٢٠٠٢ أن ما بين ٦٪ و ٢٠٪ من المعلمين المنتظمين لديهم وظائف خارجية أو يعطون دروساً خصوصية للطلاب، ما يدل على الحاجة إلى دخل إضافي (البنك الدولي، ٢٠١٢). ما من حوافز مالية ترعاها الحكومة للمعلمين حتى يعملوا في المناطق النائية أو مدارس النازحين داخلياً أو المدارس البدوية.

نسب الطلاب إلى المعلمين

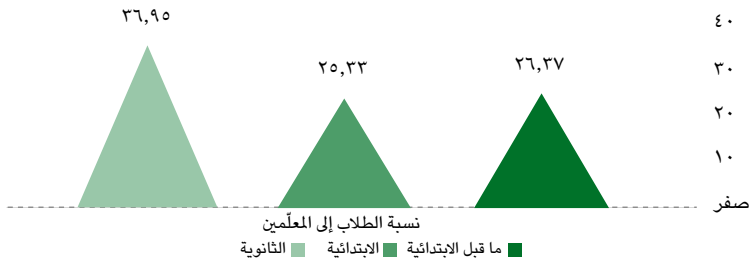
في مرحلة ما قبل المدرسة، تجاوزت عمليات الالتحاق التوسّع السريع في عدد المباني المدرسية، مما أدى إلى ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين. انخفضت النسبة من ٣١,٦:١ في ٢٠٠٨/٢٠٠٩ إلى ٢٣,٣:١ في ٢٠١٠/٢٠١١، لترتفع مجدداً بحلول ٢٠١٢/٢٠١٣ إلى ٣٢,٤:١ (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧). على مستوى التعليم الأساسي، في حين ازدادت معدّلات الالتحاق بالمدارس كما أعداد المدارس منذ العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، كان عدد المعلمين يتناقص حتى العام ٢٠٠٩. في السابق، كانت نسبة الطلاب إلى المعلمين ٣٣:١؛ ثم انخفضت إلى ٢٥,٣٣:١ في العام ٢٠١٣. في المرحلة الثانوية، بعد زيادة عدد المدارس الثانوية العامة، انخفضت نسبة الطلاب إلى المعلمين من ١٩:١ في ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ١٧:١ في ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (البنك الدولي، ٢٠١٢). مع ذلك، أظهرت النسبة اتجاهاً تصاعدياً وبلغت ٣٦,٩٥:١ في العام ٢٠١٣ (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧). بالنسبة إلى المدارس الثانوية الفنية، ارتفع عدد المدارس والمعلمين بقوة، لكن الإحصاءات المتوفرة تظهر أن التحاق الطلاب ظل ثابتاً. تشير هذه الاتجاهات المتناقضة إلى أن البيانات الخاصة بالتعليم الثانوي الفني قد تكون غير مكتملة. بشكل عام، تُعتبر نسب الطلاب إلى المعلمين منخفضة مقارنة بالمتوسط في الدول المجاورة للسودان.

الشكل ٢٤: نسبة الطلاب إلى المعلمين في المرحلة الابتدائية، ٢٠١٣



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٢

الشكل ٥٢: نسبة الطلاب إلى المعلمين في المستويات ما قبل الابتدائية والابتدائية والثانوية، ٢٠١٢



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٢

عموماً، تميل أحجام الصفوف إلى أن تكون أصغر في المناطق الريفية منها في المناطق الحضرية بسبب انخفاض الكثافة السكانية في المناطق الريفية.

البنية التحتية للمدارس والمواد

يشير المسح الاستقصائي للخط القاعدي للعام ٢٠٠٨ (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠٠٨) إلى أنه بالرغم من توفّر المرافق في معظم المدارس، إلا أنّ نسبة كبيرة منها إمّا مؤقتة أو تحتاج إلى إصلاح. على صعيد العرض، تُعدّ الموارد المدرسية والصفّية مثل الكتب المدرسية والصور والمكاتب والمعلّمين ضرورية لكنّها غير كافية لتعلّم الطلاب. توتّقت دراسة أُجريت في العام ٢٠٠٨، بناءً على زيارات إلى إحدى وسبعين مدرسة أساسية حكومية في سبع ولايات، اختلافات كبيرة في توافر الكتب المدرسية بين الولايات وبين المناطق الحضرية والريفية (الاتحاد الأوروبي، ٢٠٠٨). في العام ٢٠١٢، كان لكل ثلاثة تلاميذ في المستوى الابتدائي كتاب رياضيات وقراءة واحد (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧)، في حين أنّ السياسة الرسمية لنسبة الطلاب إلى الكتاب المدرسي هي ٢٠:١ (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠٠٨). لكن بين ٩٠٪ و ٩٩٪ من التلاميذ لديهم أقلام وأقلام رصاص ودفاتر. تبقى الصبورة إحدى أهم أدوات التدريس في شمال السودان،^٢ خاصة بالنظر إلى غياب الكتب المدرسية. بشكل عام، يتمّ تزويد الصفوف الحضرية بمواد أفضل، بما في ذلك الصبورات القابلة للاستخدام، مقارنة بالصفوف في المناطق شبه الحضرية والريفية. على النّحو نفسه، في العام ٢٠١٢ كانت حصة الطلاب الذين يملكون مكتباً أقلّ في المدارس الريفية وشبه الحضرية. في حين أنّ ٧٣٪ من الطلاب لديهم مكتب في المدارس الحضرية، فقط ١٧ - ٣٨٪ لديهم واحد في المدارس الريفية وشبه الحضرية.

الجدول ١١: توافر الصبورات والمكاتب في الصفوف المشمولة، ٢٠٠٩

الولاية / الموقع	الصفوف مع صبّورة	صبّورات قابلة للاستخدام	طلاب مع مكتب
كسلا			
حضري	١٠٠	٩١	٨٣
ريفي / شبه حضري	٨٩	٨٣	٧٣
شمال كردفان			
حضري	٩٧	٧٩	٣٤
ريفي / شبه حضري	٩٤	٧٨	١٧
نهر النيل			
حضري	١٠٠	٨٤	٦٤
ريفي / شبه حضري	٩٨	٧٧	٣٨

المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

٢ قبل الانفصال في العام ٢٠١١. غالباً ما يتم استخدام المصطلحين "الشمالي" أو "الجنوبي" في المستند لتحديد المواقع الجغرافية بشكل أفضل.

■ ٢-٤-٦- تمويل التعليم

كما ذُكر آنفاً، إن توفير التعليم ما قبل المدرسي والتعليم الأساسي والثانوي هو أمر لامركزي يعود إلى الولايات، في حين أن الحكومة الاتحادية مسؤولة عن التعليم العالي. بالتالي، تتلقى الولايات تحويلات من الحكومة الاتحادية مصممة لتتوافق مع الموارد المخصصة لاحتياجات التعليم في الولايات المختلفة. وبسبب الاعتماد القوي على التحويلات الاتحادية وكذلك تأثير السياسات الاتحادية في المرتبات ووظائف المعلمين، تكون الاستقلالية المالية في الولايات محدودة.

تعكس الزيادة التدريجية للإنفاق العام على التعليم منذ العام ٢٠٠٠ رغبة الحكومة في الارتقاء بالتعليم في البلاد. في الواقع، من العام ٢٠٠٠ إلى العام ٢٠٠٩ (لا تتوفر البيانات لما بعد العام ٢٠٠٩)، زاد إجمالي الإنفاق على التعليم أربعة أضعاف، من ٦٦٠ مليون جنيه إلى ٢,٤ مليار جنيه سوداني، أي ما يعادل ١٥,٥٪ من متوسط النمو الحقيقي السنوي (البنك الدولي، ٢٠١٢).

الجدول ١٢: إجمالي الإنفاق العام التقديري على التعليم، ٢٠٠٠-٢٠٠٩

السنة	٢٠٠٠	٢٠٠٢	٢٠٠٤	٢٠٠٥	٢٠٠٦	٢٠٠٧	٢٠٠٨	٢٠٠٩
الإتفاق الاسمي على التعليم (بملايين الجنيه السوداني حالياً)	٣١٩	٥٥٦	٩٠٢	١,٠١٠	١,٥٢٧	١,٩٦٦	٢,٥٠٩	٢,٧١٤
المتجدد	٣١٧	٤٦٦	٨٤٦	٩٤١	١,٤٤٦	١,٨٤٥	٢,٢٨٨	٢,٤٦٩
التنمية	٢	٩٠	٥٦	٦٩	٨٠	١٢١	٢٢١	٢٤٥
الإتفاق الحقيقي على التعليم (بملايين الجنيه السوداني المثبت ٢٠٠٨)	٦٦٠	١,٠٣٧	١,٣٣٥	١,٣٣٢	١,٨٩٢	٢,٢٧٦	٢,٥٠٩	٢,٤٠٤
المتجدد	٦٥٦	٨٦٩	١,٢٥٢	١,٢٤١	١,٧٩٢	٢,١٣٦	٢,٢٨٨	٢,١٨٧
التنمية	٤	١٦٨	٨٣	٩١	١٠٠	١٤٠	٢٢١	٢١٧
الإتفاق على التعليم كنسبة مئوية من مجموع الإتفاق العام	٨,١	٩,٢	٧,١	٧,٣	١٠,٢	١١,٢	١٣,٢	١٢,٠
الإتفاق على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي	١,٣	١,٨	٢,٠	١,٩	٢,٤	٢,٧	٢,٧	٢,٧

المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

وفقاً لأحدث تحليل لقطاع التعليم في السودان في العام ٢٠١٧، يمثّل الإنفاق على التعليم ١,٣٪ من إجمالي الناتج المحلي و١,٣٪ من إجمالي الإنفاق العام.

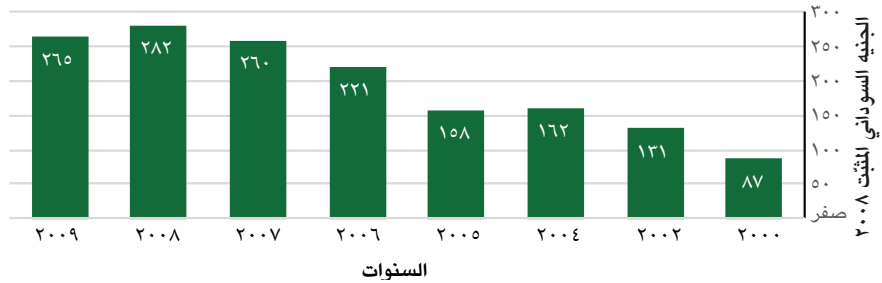
الجدول ١٣: إجمالي الإنفاق العام على التعليم، ٢٠١٢-٢٠١٥

السنة	٢٠١٢	٢٠١٣	٢٠١٤	٢٠١٥
الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق العام	١,٣	١,٢	١,٢	١,٣
الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي	١١,٣	١١	١١,٣	١١,٣

المصدر: الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٧.

في الوقت نفسه، ارتفع الإنفاق لكل طفل في سن التمدرس بنسبة ١٣٪ تقريباً. صحيح أنّ عدد الأطفال في سن التمدرس قد ارتفع بنسبة ١,٧٪ سنوياً بين عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠٩، إلا أنّ نسبة الالتحاق ارتفعت بشكل أسرع بعد (٣,٧٪) كنتيجة للزيادة المستمرة في الإنفاق على التعليم خلال هذه الفترة. لكن، بين عامي ٢٠٠٨ و٢٠٠٩، برز انخفاض طفيف في الإنفاق العام لكل طالب، والأرجح أنّ ذلك يعود إلى الضغط التخفيضي على الإنفاق العام الكلي الذي سببته الأزمة المالية العالمية.

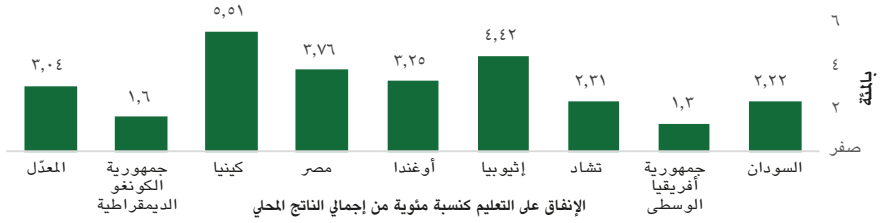
الشكل ٢٦: إنفاق التعليم العام المتجدد لكل طفل في سن التمدرس، ٢٠٠٠-٢٠٠٩



المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

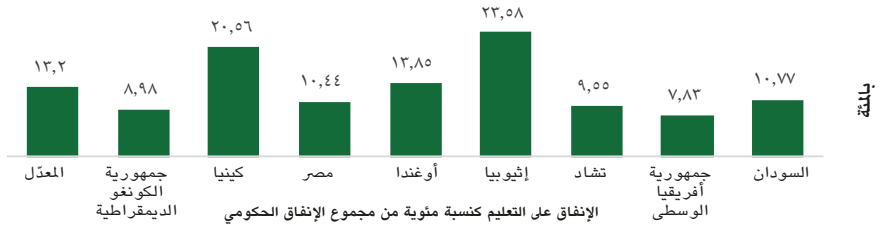
بالرغم من هذه الزيادة منذ العام ٢٠٠٠، إلا أنّ نفقات التعليم في السودان ظلّت منخفضة مقارنة بالدول المجاورة.

الشكل ٢٧: الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي، ٢٠٠٩



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧

الشكل ٢٨: نفقات التعليم كنسبة مئوية من إجمالي النفقات الحكومية، ٢٠٠٩



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧

توفّر حصة الإنفاق التعليمي المتجدد المخصّص لكل مستوى من مستويات التعليم دلالة على أولويات التعليم الحكومي. يفيد التعليم الأساسي، مع أكبر حصة من الإنفاق (٤٩٪)، من تركيز حكومي محدد، يليه التعليم العالي (٣٠٪) (البنك الدولي، ٢٠١٢). بينما يمثل التعليم الثانوي العام ١٦٪ من الإنفاق، يُخصّص ١٪ فقط من الإنفاق للتعليم الثانوي الفني. وتمثّل برامج التعليم قبل المدرسي ومحو الأمية أصغر حصص في الإنفاق: ٢٪ و ١٪ على التوالي. تتناقض حصة الإنفاق الصغيرة نسبياً لبرامج محو الأمية مع الحصة الكبيرة من الأطفال الذين لم يذهبوا إلى المدرسة قطّ.

الجدول ١٤: الإنفاق العام المتجدد على التعليم، حسب المستوى التعليمي، ٢٠٠٩

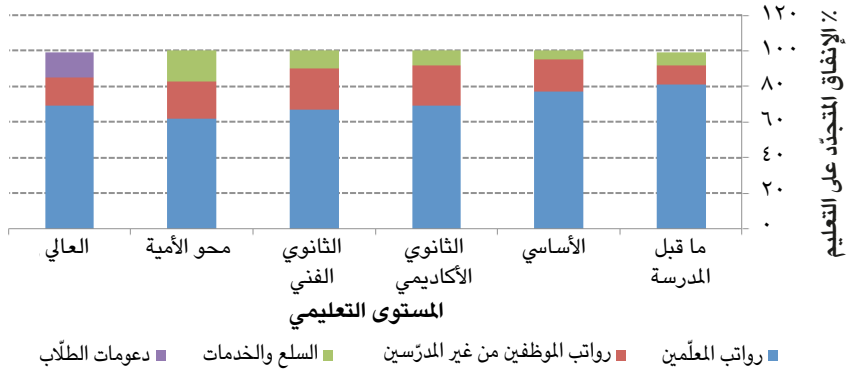
حصة مجموع الالتحاق العام (%)	حصة مجموع الإنفاق المتجدد على التعليم (%)	الإنفاق المتجدد على التعليم (بملايين الجنيه السوداني المثبت ٢٠٠٨)	المستوى التعليمي
٧	٢	٥٤	ما قبل المدرسة
٧٤	٤٩	١,٠٦٨	أساسي
			ثانوي

المستوى التعليمي	الإنفاق المتجدد على التعليم (بملايين الجنيه السوداني المثبت ٢٠٠٨)	حصة مجموع الإنفاق المتجدد على التعليم (%)	حصة مجموع الالتحاق العام (%)
أكاديمي	٣٥٩	١٦	٩
فني	٢٠	١	٠,٤
برامج محو الأمي	٢٢	١	٣
عالي	٦٦٣	٣٠	٧
المجموع	٢,١٨٧	١٠٠	١٠٠

المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

في المستويات كافة باستثناء التعليم العالي، تمثل رواتب المعلمين أكبر حصة من الإنفاق على التعليم، في حين أن الإنفاق على السلع والخدمات منخفض بشكل عام، خاصة في التعليم الأساسي. وغالباً ما يستكمل الإنفاق الصغير نسبياً على السلع والخدمات في التعليم الأساسي بإنفاق الأسر على تكاليف تشغيل المدارس.

الشكل ٢٩: تكوين الإنفاق العام المتجدد على التعليم، حسب المستوى التعليمي، ٢٠٠٩

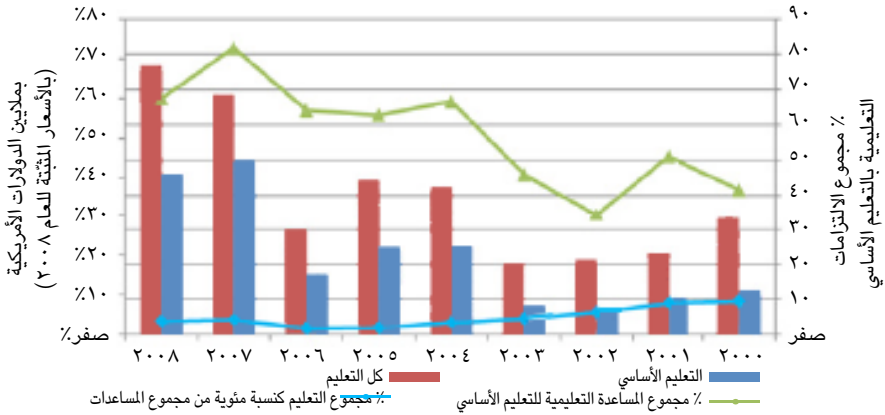


المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

مساعداً أجنبية

في ضوء التحديات التي يواجهها السودان في نظامه التعليمي، تُعدّ الموارد الأجنبية لقطاع التعليم شريان حياة حيويًا في معالجة بعض القضايا الرئيسية التي يتعيّن على البلاد مواجهتها. يفيد تقرير رصد التعليم العالمي (GEM) لليونسكو للعام ٢٠١٠ بأن السودان قد استلم متوسط ٣١٢ مليون دولار بين عامي ٢٠٠٨ و٢٠١٥، حسب التقديرات، لتحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول العام ٢٠١٥. وقد أظهرت التزامات المعونة الخارجية المحددة بقطاع التعليم في السودان بشكل عام اتجاهًا تصاعدياً منذ العام ٢٠٠٣. شهد التعليم الأساسي زيادات حادة في عامي ٢٠٠٧ و٢٠٠٨، حيث بلغت المعونة ٤٩,٨ مليون دولار أمريكي في العام ٢٠٠٧ قبل انخفاضها قليلاً إلى ٤٦ مليون دولار أمريكي في العام ٢٠٠٨. في السنوات نفسها، مثل التعليم الأساسي ٧٣٪ من الالتزامات كلّها في قطاع التعليم في السودان في العام ٢٠٠٧، حيث انخفض إلى ٦٠٪ في العام ٢٠٠٨ (اليونسكو، ٢٠١٠).

الشكل ٢٠: التزامات قطاع التعليم في السودان، ٢٠٠٠-٢٠٠٨



المصدر: اليونسكو، ٢٠١٠

٢-٤-٧- الحكمة

كما ذكر آنفًا، أدّى اتفاق السلام الشامل والدستور الانتقالي لجمهورية السودان في العام ٢٠٠٥ إلى إنشاء نظام لامركزي لتوفير التعليم. يتكوّن هذا النظام اللامركزي من ثلاثة مستويات: الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ووزارات الولايات للتعليم العام والمحليات. يتمثّل دور الوزارة الاتحادية للتعليم العام في الخرطوم في التخطيط والتنسيق والرصد للمستويات العامة الثلاثة للتعليم. كما أنها مسؤولة عن تطوير السياسات في ثلاثة مجالات رئيسية، لا سيّما شهادة الثانوية العامة، وإطار تأهيل المعلمين وتطوير مناهج التعليم

٤ المعلومات المقدمة في هذا النطاق هي أحدث المعلومات المتاحة (أيلول/سبتمبر ٢٠١٦).

الأساسي والثانوي. أما وزارات الولايات للتعليم العام فمسؤولة عن السياسات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية وشهادات التعليم الأساسي. بالإضافة إلى ذلك، إنها تتقاسم مع المحليات مسؤولية تقديم مستويات التعليم العامة الثلاثة.

يقرب هذا النظام اللامركزي عملية صنع القرار والموارد من المناطق (يتغير عددها من سنة إلى أخرى: كانت خمس عشرة منطقة في العام ٢٠١٢ وثمانية عشر في ٢٠١٦)، ما يمكنها من تلبية احتياجاتها وسياقاتها الخاصة. كما أنه يزيد بشكل كبير من مسؤوليات الولايات بالإضافة إلى الإنفاق على التعليم على مستوى الولاية. لكن من الناحية العملية، تبين أن اللامركزية تمثل تحدياً. أولاً، تؤدي القدرات المتفاوتة بين منطقة وأخرى لجهة زيادة العائدات وتنفيذ السياسات إلى صعوبات. علاوةً على ذلك، لا تزال الاستقلالية المالية للولايات محدودة لأنها تستمر في الاعتماد بشكل كبير على التحويلات الاتحادية وكذلك بسبب السياسات الاتحادية التي تؤثر في تحديد الرواتب وتوظيف المعلمين، وهي أكبر البنود في موازنات التعليم في الولايات. أيضاً، بما أن أدوار كل مستوى من مستويات الحكومة ومسؤولياته غير محددة بوضوح، يطرح رفع التقارير والتنسيق مع الوزارة الاتحادية للتعليم العام صعوبات مختلفة للولايات والمحليات. بالتالي، يعيق الافتقار إلى الموارد البشرية والمالية على مستوى المحليات والولايات عملية اللامركزية الفعالة، ما يؤدي إلى مزيد من التفاوتات الإقليمية.

الشكل ٢١: التحويلات الاتحادية والإيرادات المملوكة من الولايات كحصة من إجمالي الإيرادات، ٢٠٠٨



المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

الخصخصة

ينمو التعليم الخاص بآفراد في السودان، مدفوعاً برغبة أولياء الأمور في توفير تعليم عالي الجودة لأطفالهم، وكذلك سياسة الحكومة المعلنة لتحقيق توسع بنسبة ١٠٪ في التعليم الخاص بحلول العام ٢٠١٥. يميل التعليم الخاص إلى أن يكون أفضل جودة من التعليم الرسمي، حيث أن المدارس الخاصة قادرة على جذب معلمين أكثر قدرة وتأمين بيئة تعليمية أفضل.

بالتالي، حتى إذا كانت المدارس الحكومية تمثل أكبر حصة من المدارس، إلا أنّ المدارس غير الحكومية تؤدي دوراً هاماً على وجه الخصوص في المرحلة ما قبل الابتدائية والثانوية. يلتحق ٣٨٪ من الأطفال في المدارس غير الحكومية للمرحلة ما قبل المدرسية، ويضمّ القطاع الخاص ٢٤٪ من الطلاب في المرحلة الثانوية (البنك الدولي، ٢٠١٢). في فترة ٢٠٠٤/٢٠٠٥، بلغ مجموع الملتحقين بالتعليم الأساسي ٤،٢٩٩،٧٣٧ تلميذاً، وكان ٦،٣٪ منهم ملتحقين في مدارس خاصة (اليونسكو، ٢٠٠٨). في فترة ٢٠١٢-٢٠١٣، كان من بين ٥،٢٧٣،٦٦١ تلميذاً في التعليم الأساسي ٧،٨٪ ملتحقين في التعليم الخاص.^٥

تقع معظم هذه المدارس الابتدائية غير الحكومية في الخرطوم وجنوب دارفور وجنوب كردفان، وتمثّل ٦٤،٦٪، ١٠،٤٪ و ٨،٦٪ من إجمالي الالتحاق في المدارس الخاصة، على التوالي. بالنسبة إلى التعليم الثانوي، يتركز الالتحاق بالمدارس الخاصة بشكل كبير في ولايتي الخرطوم والجزيرة اللتين استحوذتا في ٢٠٠٤/٢٠٠٥ على ٤٥،٤٪ و ٣١،٨٪ من الالتحاق بالمدارس الثانوية الخاصة، بالرغم من أن المعدّلات انخفضت في ٢٠١٢/١٣ إلى ٣٨،٢٪ و ٢٠،١٪ (اليونسكو، ٢٠٠٨).^٦

يمكن هذا النمو في توفير التعليم الخاص أن يهدّد الالتزام الوطني بالتعليم المجاني. ويفيد تحليل أجري في ستة عشر بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء بأن البيانات الوطنية تميل إلى التقليل من شأن نسبة المدارس الخاصة، بسبب عمل بعض المدارس الخاصة من دون أي اعتراف رسمي (اليونسكو، ٢٠١٦ ب).

الرصد والتقييم

للرصد والتقييم (M&E) أهمية حيوية في نظام التعليم. في الواقع، إنّها ليست مجرد مسألة داخلية تقتصر على توفير المعلومات للجهات الفاعلة في الإدارة التعليمية، بل إنّها استراتيجية أيضاً لإبقاء الجهات الفاعلة خارج الإدارة على اطلاع بالمجريات، مع إيلاء اهتمام خاص لأولياء الأمور والطلاب وغيرهم من "المستفيدين" من التعليم. يمكن ذلك المساعدة في ضمان شفافية أكبر ويمكن أن يعزز الشعور بالملكية تجاه النظام التعليمي داخل المجتمع المدني. بالإضافة إلى ذلك، تؤثر فعالية أدوات الرصد والتقييم الحالية بقوة في التنسيق والتنظيم. على المستوى الفردي، يمكن أن تكون ممارسات الرصد والتقييم مصادر لتحفيز الموظفين في الحالات التي يكون فيها للرصد والتقييم تأثير في أدائهم ومستقبلهم. بالتالي، بإمكان تنظيم إجراءات الرصد والتقييم الإسهام في تطوير القدرات المؤسسية.

القسم ٣: تحليل السياسات الخاصّة بالغايات المختارة من هدف التنمية المستدامة الرابع

يوقّر الجدول أدناه الذي قدّمته إدارة التخطيط في الوزارة الاتحادية للتعليم العام معلومات لكل غاية من غايات هدف التنمية المستدامة الرابع. كما أشير إليه سابقاً، إنّ بعض البيانات مفقودة، خاصة للغايتين ٤،٥ و ٤،٦ و ٤،٥. ويحلّل هذا الفصل ذلك بتفصيل أكبر.

٥ المعلومات المقدّمة من قبل المسوق الوطني لتقرير الخلفيّة القطري.

٦ المعلومات المقدّمة من قبل المسوق الوطني لتقرير الخلفيّة القطري.

الجدول ١٥: توفّر البيانات حول هدف التنمية المستدامة ٤

السودان

ملاحظة	تصنيف البيانات					آخر البيانات المتوفرة	التوفّر	المؤشر	الغاية
	حسب الإعاقة	حسب الثروة	حسب الموقع	حسب الجنس	حسب العمر				
(١). (٢). (٣)	غ	غ	ج	ج	ج	٢٠١٥	ج	١	٤.١
						٢٠١٥	م	٢	
	غ	غ	م	م	غ	٢٠١٥	م	٣	
	غ	غ	م	م	غ	٢٠١٣	م	٤	
	غ	غ	م	م	غ	٢٠١٤	م	٥	
(٤)	-	-	-	-	-	٢٠١٢	ج	٦	
						٢٠١٥	م	٧	
							غ	٨	٤.٢
							غ	٩	
	غ	غ	م	م	غ	٢٠١٣	م	١٠	
	غ	غ	م	م	غ	٢٠١٣	م	١١	
	غ	غ	م	م	غ	٢٠١٥	م	١٢	
	غ	غ	غ	م	م	٢٠١٥	م	١٣	٤.٣
							غ	١٤	
							غ	١٥	
							غ	١٦,١	٤.٤
							غ	١٦,٢	
							غ	١٧	
	غ	غ	م	م	غ	٢٠١٣	م	١٨	٤.٥
							م	١٩	
							غ	٢٠	
							م	٢١	
							م	٢٢	
(٥)	غ	غ	غ	م	غ	٢٠٠٨	ج	٢٣	٤.٦
	غ	غ	غ	م	غ	٢٠٠٨	م	٢٤	
							ج	٢٥	
(٦)						٢٠١٥	ج	٢٦	٤.٧
							غ	٢٧	
							غ	٢٨	
							غ	٢٩	
						٢٠١٣	م	٣٠	
(٧)			م			٢٠١٥	ج	٣١	٤ (أ)
							غ	٣٢	
							غ	٣٣	
							غ	٣٤	
							غ	٣٥	٤ (ب)
							غ	٣٦	
							غ	٣٧	
							غ	٣٨	٤ (ج)
							غ	٣٩	
						٢٠١٢	م	٤٠	
							غ	٤١	
							غ	٤٢	
							غ	٤٣	

م: متوفّر غ: غير متوفّر ج: متوفّر جزئياً -: لا معلومات متوفّرة (بالرّمادي) لا صلة للمؤشر بالتصنيف

ملاحظات

- (١): لا بيانات حول الكفاءة في الرياضيات في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي
- (٢): لا بيانات حول الكفاءة في القراءة في الصف ٣/٢، في نهاية المرحلة الابتدائية وفي نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي
- (٣): لا بيانات حسب الجنس أو الموقع أو الثروة حول الكفاءة في الرياضيات في الصف ٢، وفي الرياضيات في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي
- (٤): لا بيانات حول الأطفال الذين هم فوق السن في الصف في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي
- (٥): لا بيانات حول السكان حسب المجموعة العمرية بشأن الكفاءة في المهارات الحسابية
- (٦): لا بيانات حول مدى دمج التعليم لأجل التنمية المستدامة في تقييم الطلاب
- (٧): لا بيانات حول المدارس ذات منشآت أساسية لغسل اليدين

المصدر: الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٧

تستعرض الأقسام التالية ثلاث أولويات في السياسة ترتبط بثلاث آليات لهدف التنمية المستدامة ٤ من زوايا تحليلية مختلفة.

١-٣- الغاية ٤-١: التعليم الابتدائي والثانوي

بحلول العام ٢٠٣٠، ضمان إتمام الفتيات والفتيان كافة التعليم الابتدائي والثانوي المجاني والمنصف والجيد وصولاً إلى نتائج تعليمية ذات الصلة وفعالة

تتوخى الغاية ٤-١ إتمام التعليم الابتدائي والثانوي الشامل كمسار للتعليم ذات الصلة والفعال. سيُنظر إلى التقدم نحو تحقيق هذا الهدف كمقياس رئيس للالتزام الحكومة والأسرة الدولية تجاه أهداف التنمية المستدامة.

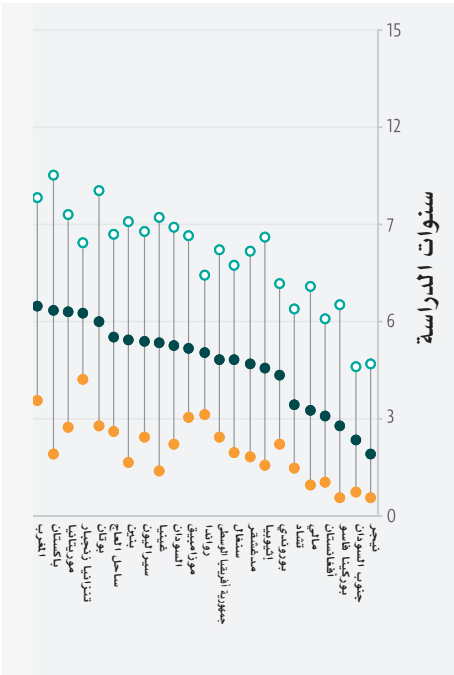
بناءً على البيانات والمؤشرات المتوفرة، سيجرى تحليل لاستعراض وتقييم التقدم المحرز في مجالات (١) الوصول، والمشاركة والإتمام، (٢) والتعليم الإلزامي والمجاني.

■ الوصول والمشاركة والإتمام

ينبغي رصد الوصول عن كثب في جدول الأعمال الجديد الذي يهدف إلى تحقيق اثني عشر عامًا من التعليم

للفوج الحالي بحلول العام ٢٠٣٠. يتناول هذا الهدف المشاركة في التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي للمرة الأولى المرحلة العليا من التعليم الثانوي. وتعتبر الخطة الجديدة خطوة مهمة إلى الأمام مع تأكيدها على الإتمام بما يتعلق بالمشاركة (اليونسكو، ٢٠١٥).

كما نوقش سابقاً، بلغت نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي في السودان ٧٠,٤٪ في العام ٢٠١٣، وهي أقل من المتوسط بين البلدان المجاورة (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧). وقد أظهر معدل سنوات الدراسة المرتقبة في هذا المستوى اتجاهًا تصاعدياً طفيفاً، حيث بلغ ٤,٢٢ سنة في العام ٢٠١٣. أما نسبة الالتحاق الإجمالية في المستوى الثانوي فلم تتجاوز ٤٣٪، بالرغم من الزيادة الطفيفة منذ العام ٢٠٠٧، وكان معدل سنوات الدراسة المرتقبة في المرحلة الثانوية ٢,١٣ سنة فقط في العام ٢٠١٣. تبين هذه الأرقام بوضوح أنّ أطفالاً كثيرين هم خارج المدرسة في البلاد. في الواقع، مع ٢,٧١٢,٥٦٨ طفلاً خارج المدرسة، تسجل السودان ثاني أكبر عدد من



المصدر: اليونسكو، ٢٠١٦ ب

فقط في دولتين من أصل تسعين دولة منخفضة ومتوسطة الدخل، يحصل الشباب الأشد فقراً ١٢ سنة على الأقل من التعليم. يشير الرقم المذكور أعلاه إلى أنه في السودان، بالرغم من أن التعليم الأساسي مجاني والإزامي رسمياً، إلا أنه بالكاد يحصل الشباب الأشد فقراً سنة واحدة من التعليم، فيما يُنمّ نظراًؤهم من الأغنياء تسع سنوات من التعليم.

الجودة

يركّز إطار الرصد لهذه الغاية فقط على مؤشّرين مرتبطين بنتائج التعلّم والإنصاف، ويُعتبر كلاهما من الأبعاد الأساسية لجهة الجودة: المدخلات والعمليات الصفّية، وتوافر الكتاب المدرسي واستخدامه.

تبرز فجوة كبيرة في المواد والبنية التحتية للمدارس بين المدارس الحضرية والريفية في السودان. وتجدر الإشارة إلى أنّ تلامذة المدارس الحضرية هم الأكثر حظوةً (حتى لو لم تتوافق ظروفهم بالضرورة والسياسات والتوصيات الرسميّة)، حيث يجلس ٧٣٪ منهم وراء مكتب. علاوةً على ذلك، يُزوّد المعلمون في المناطق الحضرية بمواد وبيئات تعليمية أفضل، بما في ذلك الصبورات القابلة للاستخدام. أمّا المدارس الريفية فلا تتمتع بظروف متساوية، إذ غالباً ما لا تُزوّد بالصبورات أو الصبورات القابلة للاستخدام، و١٧٪ فقط من تلامذتها يجلسون وراء مكتب (البنك الدولي، ٢٠١٢).

■ نتائج التعلّم

ترتبط الأسئلة الرئيسة المتعلقة بنتائج التعلّم بتعريف نتائج التعلّم ذات الصلة والفعالة، وطريقة قياسها، والنتائج الناجمة عنها. إضافةً إلى ذلك، يتطلب قياس المؤشر العالمي المقترح - مهارات القراءة والرياضيات - التوافق على محتوى نتائج التعلّم الواجب تقييمه، وجودة المعايير التي ينبغي التقييمات لتبنيها، كما على الإبلاغ، وتحديد المقارنات المعيارية الواجب اتباعها.

■ مقاييس نتائج التعلّم: تحديد المحتوى

لتحديد الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في المجالات مثل القراءة والرياضيات، يحتاج التقييم إلى محاور أساسية. تشمل الأسئلة الأساسية التي يتعيّن معالجتها ما يلي: ماذا الذي يحدث عندما ينبغي التوصل إلى أرضية مشتركة بين مناهج دراسية مختلفة؟ ما هو التقدم المتوقع في التعلّم من خلال المناهج الدراسية؟ ما هي الأسئلة التي تبين أنّ المتعلّم بلغ مستوى معيّنًا من الكفاءة؟ كيف تُحدّد مستويات الكفاءة؟

لم يشارك السودان مؤخراً في تقييمات واسعة النطاق للتعليم، لا سيّما الدراسة الدولية لتوجّهات مستويات الأداء في الرياضيات والعلوم (TIMSS) المنفّذة في الأعوام ٢٠٠٧ و ٢٠١١ و ٢٠١٥، ودراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية (PIRLS) المنفّذة في الأعوام ٢٠٠٦، ٢٠١١، و ٢٠١٦. كما أنّ السودان غير مدرج في امتحانات تجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ).

ترتبط القضايا الرئيسة التي تؤثر في تنفيذ الغاية ٤،١ من هدف التنمية المستدامة ٤ على وجه الخصوص بالموارد التعليمية المحدودة. فيترجم النقص العام للاستثمار في التعليم في افتقار المدارس للإمدادات

الأساسية وبيئة لائقة وأمنة مع منشآت صرف صحي كافية. وتجدر الإشارة إلى أن الولايات التي مُنبت بالنزاعات يزيد تأثرها بهذه القضايا. **ناهيك عن قضية النقص في مساحات التعلم والمعلمين المؤهلين.** في العام ٢٠٠٧، أفادت الوزارة الاتحادية للتعليم العام أن ما يقارب ٥٪ من الأطفال كانوا يضطرون إلى قطع مسافة تزيد على ٣ كم ليصلوا إلى أقرب مدرسة، بينما يمكن أن يتجاوز عدد الطلاب المئة في الصف في المناطق الحضرية (اليونسيف، ٢٠٠٩). بالإضافة إلى ذلك، يقدر تقييم تدريب المعلمين أن نظام التعليم يحتوي ما يناهز ١١٠,٠٠٠ معلم غير مؤهل. ويشكل غياب تعليم بديل و"خارج المدرسة" قضية أخرى، بسبب القصور في برامج التعلم للأطفال غير الملتحقين في المدارس النظامية. أما تكاليف التعليم فتعتبر عبءة أخرى. صحيح أن التعليم مجاني رسمياً، إلا أنه لا يزال يتعين على الأسر أن تساهم مالياً في تعليم أطفالها من خلال دفع تكاليف الكتب المدرسية والزي المدرسي ورسوم الامتحانات ورواتب المعلمين أحياناً. وبينما تستطيع الأسر الغنية تحمّل هذه الأسعار، لا يسع نظيراتها الفقيرة تحمّل تكاليف مماثلة؛ ما يزيد من احتمال عدم وصول أطفال هذه الأسر الفقيرة إلى التعليم خمسة عشر ضعفاً. لذا يستحيل الفقر إضافة إلى عمالة الأطفال تحديين خطيرين أمام الوصول إلى التعليم. فضلاً عن ذلك، لا تزال **المواقف المجتمعية تجاه التعليم** عائقاً أمام وصول الأطفال إلى المدرسة. في الواقع، في بعض المجتمعات والمناطق الريفية، يُتوقع من الأطفال العمل لدعم أسرهم. كما يُنظر إلى أدوار الفتيات على أنها تقتصر على كونهن مساعدات منزليات، وزوجات وأمّهات مستقبلات. ويميل بعض المجموعات إلى خفض قيمة التعليم، خاصة عند مقارنته بالحاجة إلى العمل في المزارع الأسرية / مع القطعان. أخيراً، تشكل محدودية البيانات المتاحة، بما فيها البيانات المصنّفة والبيانات الراسخة في نظام معلومات إدارة التعليم والبيانات الخاصة بالتقييم الوطني، عبءة كبيرة أمام قياس نتائج التعلّم.

■ ٣-٢- الغاية ٤-٥: الإنصاف

بحلول العام ٢٠٣٠، القضاء على الفوارق بين الجنسين في التعليم وضمان المساواة في الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة، والشعوب الأصلية، والأطفال في حالات الضعف.

■ التدابير تجاه عدم المساواة

تم اقتراح مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI) من قبل الوكالات المشتركة وفريق الخبراء المعني بمؤشرات التنمية المستدامة كقياس عالمي لعدم المساواة في التعليم. ويشمل هذا التدبير مجموعة واسعة من الخصائص من بينها الخاصية الأكثر تطرفاً وهي التباينات المتصلة بالثروة.

■ النوع الاجتماعي

بالإضافة إلى معدلات الالتحاق، يمكن استخدام مؤشر التكافؤ بين الجنسين لرصد الإنصاف بين الجنسين ومراعاة مؤشرات التعليم، من الالتحاق حتى نتائج التعلّم. لكن بغية رصد المساواة بين الجنسين بشكل

أفضل، تبرز الحاجة لجمع المزيد من البيانات حول مختلف جوانب المناهج الدراسيّة والكتب المدرسيّة وما إلى ذلك بما أنّها ترتبط بالنوع الاجتماعيّ.

لا بدّ من تفحصّ البيانات الوطنية والمتوسّطات المرتبطة بالمساواة بين الجنسين عن كثب، لأنّها تخفي ثغرات بداخل مجموعات معيّنة داخل البلاد. يشير تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعلّم للعام ٢٠١٦ إلى أن التكاوُف بين الجنسين يتحقّق في أفريقيا جنوب الصحراء بالنسبة إلى الذين أكملوا التعليم الابتدائيّ بين أغنى ٢٠٪، فيما فقط ٨٣ من الإناث لكل ١٠٠ من الذكور يُكملن التعليم الابتدائيّ بين أفقر ٢٠٪ من السكان. ويتّسع التفاوت إلى ٧٣ أنثى للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و ٤٠ للمرحلة العليا من التعليم الثانوي (اليونسكو، ٢٠١٦ ب).

الجدول ١٦: مؤشر التكاوُف بين الجنسين، حسب المنطقة ومجموعة الدخل القطريّة، ٢٠١٤

المرحلة العليا من التعليم الثانوي		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		التعليم الابتدائي		
البلدان مع نسبة تكافؤ (%)	مؤشر التكاوُف بين الجنسين	البلدان مع نسبة تكافؤ (%)	مؤشر التكاوُف بين الجنسين	البلدان مع نسبة تكافؤ (%)	مؤشر التكاوُف بين الجنسين	
٢٣	٠,٩٨	٤٦	٠,٩٩	٦٣	٠,٩٩	عالمياً
٥	٠,٧٤	٩	٠,٨٦	٣١	٠,٩٣	منخفض الدخل
١٧	٠,٩٣	٣٣	١,٠٢	٥٢	١,٠٢	متوسط الدخل من الشريحة الدنيا
٢٢	١,٠٦	٦٠	١,٠٠	٧١	٠,٩٧	متوسط الدخل من الشريحة العليا
٣٧	١,٠١	٥٩	٠,٩٩	٨١	١,٠٠	مرتفع الدخل
٢٩	٠,٩٨	٨٣	٠,٩٩	١٠٠	٠,٩٩	القوقاز وآسيا الوسطى
٣٧	١,٠١	٥٧	١,٠١	٨٦	٠,٩٩	شرقي آسيا وجنوبي شرقي آسيا
٣١	١,٠١	٦٧	٠,٩٩	٩٣	١,٠٠	أوروبا وأمريكا الشمالية
١٩	١,١٣	٣٩	١,٠٣	٤٨	٠,٩٨	أمريكا اللاتينية والكاريبي
٢٣	٠,٩٦	٤٦	٠,٩٣	٥٦	٠,٩٥	أمريكا الشمالية وغرب آسيا
٠	٠,٩٤	٤٤	٠,٩٥	٦٤	٠,٩٧	الهائئ

المرحلة العليا من التعليم الثانوي		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		التعليم الابتدائي		
البلدان مع نسبة تكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	البلدان مع نسبة تكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	البلدان مع نسبة تكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	
٣٨	٠,٩٤	٢٥	١,٠٤	٢٩	١,٠٦	جنوب آسيا
٦	٠,٨٢	١٩	٠,٨٨	٣٨	٠,٩٣	أفريقيا جنوب الصحراء

المصدر: اليونسكو، ٢٠١٦ ب

تظهر أحدث البيانات المتاحة أن حصة الفتيات اللتحقات بالمدارس الابتدائية والثانوية في السودان أقل من حصة الذكور. عندما تؤخذ مؤشرات أخرى بعين الاعتبار، مثل الدّخل والموقع، تصبح التأثيرات المركبة للنوع الاجتماعي والريف جلية، من مثل أن أرححية وصول فتاة ريفية فقيرة إلى المدرسة هي ٢٥% أقلّ منها لدى فتى حضري غنيّ (البنك الدولي، ٢٠١٢). لكن يظهر الاتجاه المعاكس في مستويات ما قبل الابتدائي والمرحلة ما بعد الثانوية، حيث يفوق عدد الإناث عدد الذكور (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧). كذلك، عندما يتعلّق الأمر بنصيب الأطفال خارج المدرسة، فإنّ الأرقام تبين أن الإناث يتمتعن بميزة ولو ليست قوية للغاية، حيث بلغ عدد الفتيات في سن الالتحاق بالمدرسة وهنّ خارج المدرسة ١,٢٩٨,٨٣٢ مقارنةً بـ ١,٤١٣,٧٣٦ من نظرائهن من الذكور.

■ الإعاقة

تعمل اليونسيف وفريق واشنطن المعني بإحصاءات الإعاقة على وضع مقياس للإعاقة قابل للمقارنة دولياً وتوجيهي. كما تبرز الحاجة لقياس مدى استعداد المربين وتدريبهم، وما إذا كانت البنى التحتية للمدارس معدلة لتلبية حاجات الطلاب ذوي الإعاقات.

في العام ٢٠١٣، أطلق السودان الاستراتيجية الوطنية لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة، التي تغطي الفترة الزمنية بين ٢٠١٣-٢٠١٦. وتهدف الاستراتيجية إلى زيادة دمج الأطفال ذوي الإعاقة في النظام المدرسي وإلى تحسين البنى التحتية للمدارس، بغية تمكين الوصول الحسي لهؤلاء التلامذة إلى المدارس. بالإضافة إلى ذلك، أنشئت أقسام "تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة" في وزارات الولايات للتعليم العام.

وفقاً لمسح التعداد الوطني للسودان للعام ٢٠٠٨، يشكّل الأشخاص ذوو الإعاقة ٤,٨% من عموم السكان. استناداً إلى هذه الأرقام، يُقدّر أن حوالي ٧٢٠,٠٠٠ طفل سوداني دون سن الثامنة عشر يعانون إعاقة (اليونسيف، ٢٠١٣).

■ اللغة

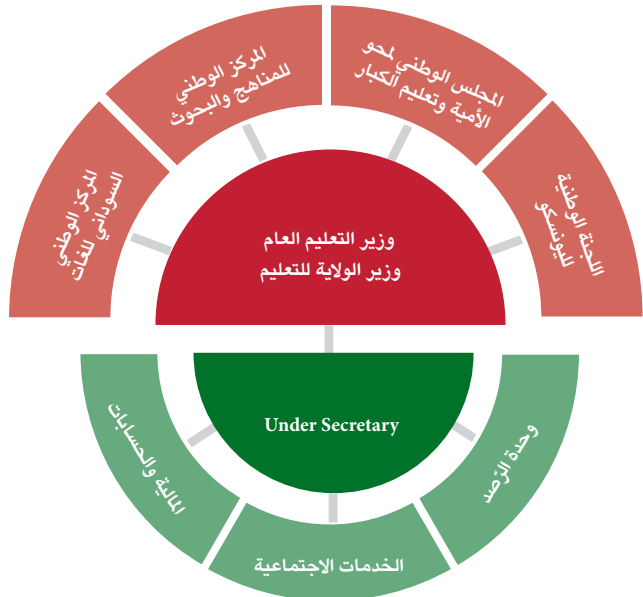
يمكن أن يُعزى التباين الكبير في نتائج التعليم في جزء كبير منه إلى إهمال التعليم المتعدد اللغات القائم على اللغة الأم. ويُقدَّر أنّ حوالي ٤٠٪ من الناس حول العالم لا وصول لهم إلى التعليم بلغة يتكلمونها.

يُعتبر السودان موطناً لتنوّع لغويّ كبير، مع ١٣٤ لغة حيّة مدرجة في البلاد (اليونسكو، ٢٠٠٨). لكن بالرغم من هذا التنوّع، إن اللغتين الرسميتين هما الإنجليزية والعربية مع انتشار قوي للأخيرة حيث أنها لغة مشتركة في البلاد. كما حدّد قانون تنظيم التعليم العام (١٩٩٢) اللغة العربيّة لغة التعلّم الرسميّة وحدّدها قانون التعليم العالي للعام ١٩٩٠ لغة التعليم لمرحلة ما بعد الثانوية. على المستوى الابتدائي، صحيح أن اللغة العربية هي اللغة الأساسية للتعليم، إلا أنه يُسمح باستخدام اللغات المحلية، عند الصّورة (المكتب الدولي للتربية - اليونسكو، ٢٠١٢).

في العام ٢٠٠٨، أُفيد بأن حكومة السودان وافقت على تطوير مواد بلغات مختلفة. فاقترحت اليونسكو أيضاً وضع سياسة لغوية، من أجل الارتقاء بجودة التعليم وأهميته (اليونسكو، ٢٠٠٨).

يُعتبر مركز السودان القومي للغات (SELT) من الكيانات التي تخضع مباشرة للوزارة الاتحاديّة للتعليم العام. لكن لم يكن ممكناً إيجاد أي تفاصيل حول عمل المركز ومسؤولياته في أي من الوثائق المستخدمة في هذه المراجعة.

الشكل ٢٣: الهيكل التنظيمي للوزارة الاتحاديّة للتعليم العام



المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

■ الهجرة والنزوح القسري

عادةً ما تيسر الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية الوصول إلى الخدمات العامة، حتى لو أنّ معظم الناس الذين يتركون الريف يستقرون في أحياء فقيرة أو مناطق شبه حضرية، حيث الوصول إلى المدارس الرسمية محدود. وبما أنّ الحكومة لا تعترف بالنازحين داخلياً، فإنهم يشكلون التحدّي الأساسي في مواجهة قضايا التعليم المتصلة بالهجرة. تشير تقارير اليونسكو لرصد التعليم العالمي للعام ٢٠١٦ إلى أنه "في ١٩ مخيماً للنازحين من أصل ٤٢ في ٦ ولايات في نيجيريا في حزيران / يونيو ٢٠١٥، لم يكن بإمكان الأطفال الوصول إلى التعليم النظامي أو غير النظامي" (اليونسكو، ٢٠١٦ ب، ص. ٢٧٢).

في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، شكّلت المدارس الحكومية للنازحين داخلياً نسبة ١,٦٪ من مجمل المدارس الأساسية، وكانت نسبة كبيرة من هذه المدارس تقع في مناطق متأثرة بالنزاع مثل غرب دارفور وجنوبه - ٢٤٪ / ١٣٪ على التوالي (المكتب الدولي للتربية - اليونسكو، ٢٠١٢). في الفترة نفسها، يُذكر أنّ هذه المدارس كانت تمثّل ٤٪ من إجمالي عدد الملتحقين بالمدارس الأساسية (البنك الدولي، ٢٠١٢). لكن لا تأخذ هذه الأرقام بعين الاعتبار إمكانية التحاق الأطفال النازحين داخلياً في المدارس العادية. علاوةً على ذلك، تدير المنظمات غير الحكومية أيضاً المدارس داخل مخيمات النازحين داخلياً، حيث تلتحق بها حصّة لا بأس بها من الطلاب في بعض الولايات، بما فيها الخرطوم (١٣٪ من إجمالي الالتحاق بالمدارس الأساسية)، والبحر الأحمر (١٠٪)، وكسلا (٨٪)، وجنوب دارفور (١٠٪). بالرغم من قلة البيانات المتعلقة بالتعليم المدرسي لأطفال النازحين داخلياً، "إلا أنّ هذا الالتحاق صغير للغاية ما إذا اعتبرنا أنّ ما يُقدّر بنحو ٢,٧ ملايين نازح داخلي موجودين في ولايات دارفور وحدها، وأنّ ما يقارب ٧٠٠,٠٠٠ منهم أو ٢٥,٧٪ تتراوح أعمارهم بين ٦ و ١٣ عاماً" (البنك الدولي، ٢٠١٢، ص. ٤٩). بالتالي، يصعب استنتاج حصّة الأطفال النازحين داخلياً الذين يتمكنون من الوصول إلى التعليم.

الجدول ١٧: عدد المدارس والالتحاق في المدارس الحكومية للنازحين داخلياً

ارتفاع بالنسبة المئوية	٢٠٠٩-٢٠٠٨	٢٠٠٨-٢٠٠٧	العدد
٢٣-	٢٦١	٣٣٩	عدد الطلاب
٩٤	٢١٢,٦٠٢	١٠٩,٥٠٨	متوسط عدد الطلاب في المدرسة
١٥٢	٨١٥	٣٢٣	

المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

تعود التحديات الأساسية أمام تطبيق الغاية ٤,٥ من هدف التنمية المستدامة ٤ إلى نقص البيانات، خاصة بالنسبة إلى الأشخاص النازحين داخلياً. والواقع أنّ البيانات المتعلقة بحجم هذه المجموعة من السكان قليلة جداً وتختلف اختلافاً كبيراً من مصدر لآخر. على سبيل المثال، يفيد مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين (UNHCR) بأنّ السودان كان يضمّ ٤,٩ ملايين نازح، فيما بيّن التعداد السكاني

للعام ٢٠٠٨ أن عددهم كان ٧٨٠،٠٠٠ (البنك الدولي، ٢٠١٢). لذا يصعب للغاية جمع البيانات المتعلقة بالتعليم المدرسي للنازحين داخلياً وتحليلها، ما يعيق قدرة البلاد على فهم الاحتياجات التعليمية للنازحين داخلياً ومعالجتها بشكل أفضل. كما أن المواقف المجتمعية تجاه التعليم تضيف عقبة أخرى أمام تنفيذ الغاية ٤،٥، ليس للفتيات فحسب، بل للأطفال ذوي الإعاقة أيضاً. في حين أن دور الفتيات في بعض المجتمعات يمنعهن من الوصول إلى التعليم، فإن الوصمة الاجتماعية والمفاهيم الاجتماعية السلبية تطال الإعاقة أيضاً. هذه كلها إلى جانب تعذر وصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى الخدمات، وغياب مهنيين مدربين من ذوي المهارات لمعالجة قضايا الإعاقة، تمثل عقبة كبيرة تمنع الأطفال ذوي الإعاقة من الوصول إلى التعليم والمشاركة فيه. أضف إلى ذلك حاجزاً آخر وهو المسافات الطويلة للوصول للمدارس والبيئات المدرسية غير الآمنة، خاصة بالنسبة إلى الفتيات والأطفال الذين يعيشون في المناطق الريفية. وقد أفادت دراسة أجرتها اليونيسف في العام ٢٠٠٨ أن العديد من أولياء الأمور لا يرسلون بناتهم إلى المدرسة خوفاً على سلامتهن إن كان في طريقهن إلى المدرسة أو حتى داخل المدرسة نفسها، بالرغم من رغبتهم القوية بتعليمهن (البنك الدولي، ٢٠١٢). لا شك أن الافتقار إلى بيئات مدرسية أكثر أماناً وأكثر ملاءمة للأطفال، فضلاً عن النقص في عدد المعلمات الإناث، يزيد عراقيل أمام وصول الأطفال الأكثر ضعفاً إلى التعليم، بمن فيهم الفتيات والفتيان.

٣-٣- الغاية ٤-٦: القراءة والكتابة والحساب

ضمان أن يلم جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار، رجالاً ونساء على حد سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول العام ٢٠٢٠.

■ المشاركة في برامج محو الأمية للكبار

نظراً لصعوبة قياس مشاركة الكبار في برامج محو الأمية النظامية وغير النظامية، يوصى بوضع التقرير العالمي بشأن تعلم الكبار وتعليمهم نموذجاً موحداً للتقارير يلتقط على الأقل مشاركة الكبار في برامج محو الأمية المتوفرة من قبل الحكومة أو رعاية معينة. ويذكر تقرير اليونسكو لرصد التعليم العالمي للعام ٢٠١٦ أنه "بين عامي ٢٠٠٤ و ٢٠١١، شارك ٦٪ من الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٤٩ عاماً في برنامج لمحو الأمية" في تسع وعشرين دولة منخفضة ومتوسطة الدخل (اليونسكو، ٢٠١٦، ب، ص. ٢٧٧). ومن الملحوظ أيضاً أن النساء يشكّن الغالبية العظمى من الكبار الأميين.

بالرغم من أن محو الأمية وتعليم الكبار يمثلان أكبر قطاع فرعي خارج إطار قطاع التعليم النظامي، إلا أن الالتحاق لا يتبع نمطاً منتظماً. بل بالعكس، إنهما يتقلبان كثيراً بين عام وآخر: في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، كان عدد الطلاب الملتحقين حوالي ١٨٠،٠٠٠، وهو انخفاض من ٣٠٠،٠٠٠ ملتحق في العام السابق ومن حوالي ٤٠٠،٠٠٠ في بداية العقد (البنك الدولي، ٢٠١٢). وليس من المستغرب أن تشكل النساء الكبار النسبة الرئيسية من الكبار الذين يحضرون تعليم الكبار، حيث يمثلن ٧٦٪ من الملتحقين.

الجدول ١٨: الملحقون في محو الأمية وتعليم الكبار حسب الولاية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩

٢٠٠٩/٢٠٠٨		٢٠٠٩/٢٠٠٨	
١١,٠٦٧	شمال كردفان	١٢,٣٤٠	الشمال
١٦,٤٦٤	جنوب كردفان	٣٦,١٨٩	البحر الأحمر
.	شمال دارفور	٥,٣٣٥	نهر النيل
.	جنوب دارفور	.	الخرطوم
.	غرب دارفور	١٢,٣٥٤	الجزيرة
.	كسلا	.	النيل الأزرق
١٤,١٠٥	القضارف	٩,٩٤٦	سنار
		.	النيل الأبيض

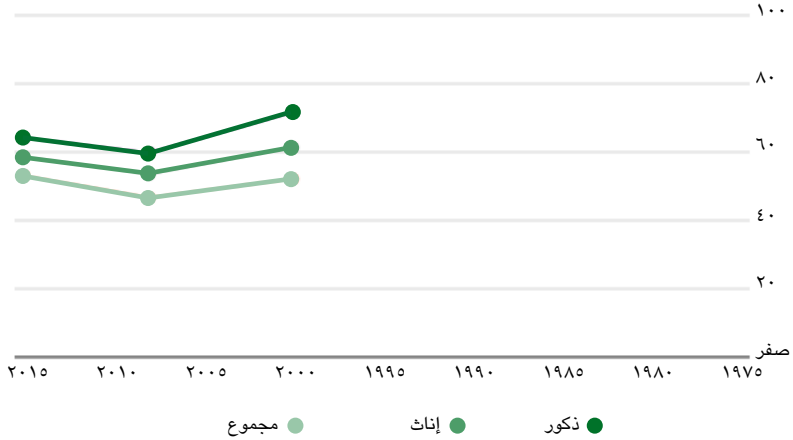
المصدر: البنك الدولي، ٢٠١٢

■ معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة

بفعل الافتقار إلى أدوات قياس فعالة، تعتمد معدّلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب والكبار على تدابير محو الأمية التقليدية، بالرغم من أنّ جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة يوصي بشدّة بالاعتماد على مقاييس الكفاءة في مهارات القراءة والكتابة والحساب الوظيفيّة. في الفترة من ٢٠٠٥ إلى ٢٠١٤، كان ٧٥٨ مليوناً أو ١٥٪ من الكبار يفتقرون إلى مهارات القراءة والكتابة الوظيفيّة في جميع أنحاء العالم. ومرةً جديدة، أغلبيّتهم (٦٣٪) من الإناث (اليونسكو، ٢٠١٦ ب).

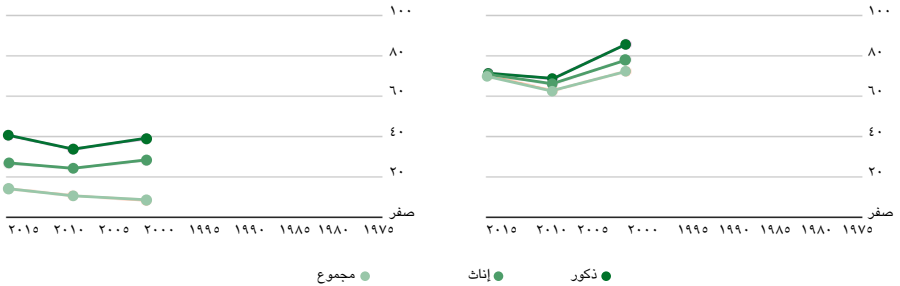
نتيجة للنزاع الطويل الأمد ولانقطاع تقديم التعليم الذي صاحبه، أظهرت معدّلات الإلمام بالقراءة والكتابة في فترة ٢٠١٥-٢٠٠٠ اتّجهاً غير منتظم وبقيت منخفضة جداً. صحيح أنّ معدّلات محو الأمية لدى الإناث اتّخذت منحىً تصاعدياً (علماً أنّ الزيادة الأكبر كانت بين النساء اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين ٦٥ عاماً وما فوق) أو أقلّه بقيت مستقرّة، إلا أنّ المنحى كان تراجعياً لدى الذكور باستثناء الرجال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦٥ عاماً وما فوق، ما بيّن منحىً تصاعدياً بسيطاً. نتيجة لذلك، استمر عدد السكان الأميين في الزيادة خلال هذه الفترة (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧).

الشكل ٣٤: معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين السكان الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ سنة وما فوق



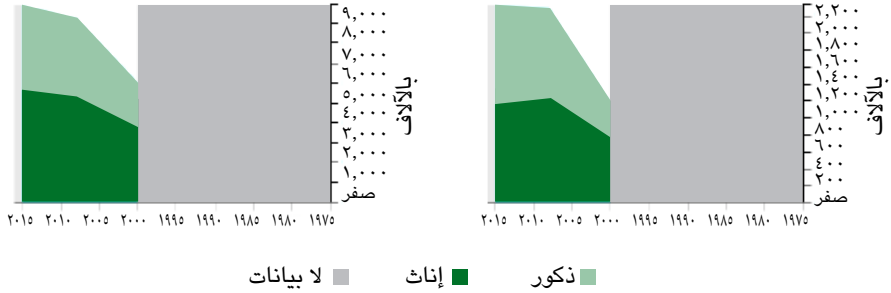
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧

الشكل ٣٥: معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين السكان الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٢٤ سنة (يسار) ومعدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين السكان الذين تبلغ أعمارهم ٦٥ سنة وما فوق (يمين)



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧

الشكل ٢٦: السكان الأميون الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٢٤ سنة (يسار) والذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ سنة وما فوق (يمين)



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧

■ إتقان الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب

يمتلك عدد من البلدان ذات الدخل المرتفع المعلومات حول مستويات إتقان الكبار للقراءة والكتابة والحساب، وهي ليست بالضرورة الحال في دول أخرى. من أجل الحصول على تقييمات الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب المقارنة، يُعتبر التعاون الدولي ضرورياً. ينص تقرير اليونسكو حول رصد التعليم العالمي للعام ٢٠١٦ على أنه "لأجل توفير بيانات رصد مفيدة بحلول العام ٢٠٣٠، لا بدّ من مقارنة ناجحة تتسوّى قدرة البلدان على المضي قدماً بنفسها بوجه الحاجة لتقييمات بغية تلبية المعايير العالمية" (اليونسكو، ٢٠١٦ ب، ص. ٢٨٣).

ترتبط القضايا التي يواجهها تعليم الكبار ومحو الأمية بقيود بنيوية ولوجستية، بما أنّ المراكز التي توفّر محو الأمية وتعليم الكبار غالباً ما تقع في بيئات ابتليت بالفقر، حيث لا يمكن المجتمعات المحلية تحمّل تمويل هذه النشاطات أو العمل على استمراريتها. كما تشكّل الحاجة إلى الموظفين المؤهلين للتعليم عائقاً، بما أنّ معلمي الخدمة الوطنية والمنطّوعين يكوّنون الجزء الأساسي من معلمي محو الأمية (٦٣٪)، في حين يمثّل المعلمون الحكوميون ٢٧٪ فقط من مجموع طاقم العمل (البنك الدولي، ٢٠١٢). أمّا التنوع اللغوي فهو تحدّي آخر، خاصّة وأنّ المعلومات من التعداد الأخير أفادت بوجود ١٣٤ لغة حيّة في البلاد (اليونسكو، ٢٠٠٨). علاوةً على ذلك، تميل بعض الجماعات إلى أن تكون مقصيةً عن الإلمام بالقراءة والكتابة لأنها تتحدث لهجات غير مكتوبة. بالتالي، فإن لغة التدريس حاجز آخر عندما يتعلّق الموضوع بمحو الأمية وتعليم الكبار. ويُلحظ أيضاً غياب التقييم والمتابعة، ما يعوق تنفيذ الغاية ٤,٦ من هدف التنمية المستدامة ٤.

الفصل الثاني: السياسات المتعلقة بالمعلمين وتطوير المعلمين

القسم ١: السياق الحالي لتعليم المعلمين وسياساتهم في السودان

لا يزال السودان في أزمة ممتدة على صعيد الطوارئ والإنماء، ما يؤثر في ما لا يقل عن ٣,٢٤ مليون طفل وينشئ سياقاً تعليمياً صعباً للغاية (اليونسيف، ٢٠١٥). نصّ اتفاق الدوحة للسلام للعام ٢٠١١ على سلطة سياسية إقليمية ذات وظائف تشريعية وتنفيذية، وبهيكل إداري. يعكس ذلك تفويضاً كبيراً للسلطة السياسية وإنشاء نظام موسّع لإدارة التنمية يتضمّن تخصيص الموارد البشرية والمالية التي يمكن أن تحقق السلام الدائم والتنمية لسكان السودان.

من المرجح أن يؤدي استقلال جنوب السودان والنزاعات المتبقية في بعض مناطق البلاد إلى انخفاض كبير في التمويل الحكومي للخدمات الاجتماعية. وقد تأثرت القطاعات كلها، بما فيها التعليم، بهذا الانكماش في الموارد، ما يعرّض المكاسب المهمة التي تحققت في العقد الماضي للخطر. وسيطلب توسيع نظام التعليم الحالي الالتزام بتعزيز نهج قوي وفعال موجه نحو الإنصاف في تقديم الخدمات. تجدر الإشارة إلى أنّ خطة قطاع التعليم القادمة ستسلط الضوء على الأولويات ويمكن استخدامها لتعبئة الموارد المالية الداخلية والخارجية (البنك الدولي، ٢٠١٢). في الواقع، تنفذ حكومة السودان استراتيجية ربع القرن (٢٠٠٧ QCS-٢٠٣١) التي تدعو إلى السلام والتنمية، وتحسين الظروف المعيشية للناس كافة، وتحقيق رؤية لأمة سودانية متحضرة وسلمية وموحدة (جمهورية السودان، ٢٠١٥).

بالرغم من السياق السياسي والاقتصادي والاجتماعي المتغير والصعب، غير أنّ السودان منخرط في إصلاح عميق لنظام التعليم ومهنة التدريس. فقد أوصى مؤتمر التعليم الوطني للعام ٢٠١٢ بإنشاء أكاديمية مهنية للتدريب المستمر لمعلمي التعليم العام، ومعهد وطني للمهن التعليمية يكون مسؤولاً عن إضفاء الطابع المهني على وظيفة التدريس وعن الترخيص لممارسة المهنة. وأشار المؤتمر نفسه إلى الحاجة لإعادة تصميم المناهج الدراسية لكليات التربية لتلبية الاحتياجات النوعية والكمية لتعليم المعلمين من خلال اعتماد نهج متسلسل إلى جانب النهج التكاملي (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٢).

تعتبر السياسة الخاصة بالمعلمين من الميادين الأساسية التي تمكّن السودان من الارتقاء بجودة التعليم والتعلم. وكما أشار إليه اليونسكو (٢٠١٥)، يُعدّ المعلمون العامل الرئيس لتحقيق كلّ جانب من جوانب جدول أعمال التعليم للعام ٢٠٣٠. لا بدّ من إيلاء اهتمام عاجل للسياسة الخاصة بالمعلمين بسبب الفجوة

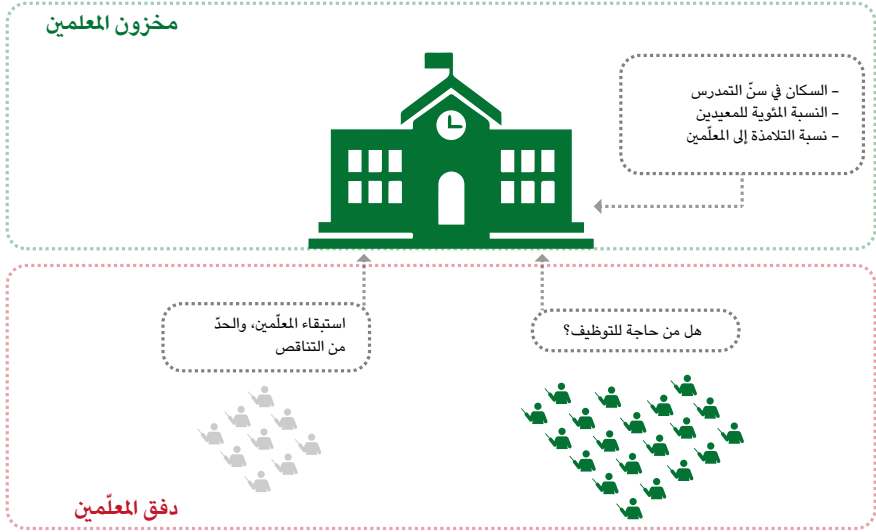
في التعليم التي تفاقمت جرّاء النقص في عدد المعلمين وعدم التوزيع المتساوي للمعلمين المدرسين تدريجياً مهنيًا، لا سيّما في المناطق المحرومة في السودان. بما أنّ المعلمين شرط أساسي لضمان جودة التعليم، ينبغي "تمكين (المعلمين والمربين)، وتوظيفهم ومكافأتهم بالشكل اللائق، وتدريبهم جيّدًا، وتأهيلهم مهنيًا، وتحفيزهم، ونشرهم بإنصاف وفعالية عبر نظام التعليم بأكمله، ودعمهم في نظم تتمتع بموارد جيّدة، فعّالة ومُدارة بشكل فاعل" (اليونسكو، ٢٠١٥، ص. ١٠-١١).

القسم ٢: المعلمون في السودان وفقاً للمنظور الدولي والمقارن

وفقاً لمعهد اليونسكو للإحصاء (٢٠١٦)، يكون نظام التعليم جيّداً بقدر جودة المعلمين الذين يقدّمون التعليم العملي. وقد أكدت الأدبيات الدوليّة على الدور الأساسي للمعلمين في تطوير جودة التعليم ونتائج التعلّم، لذا يدعو هدف التنمية المستدامة ٤ على وجه التحديد لزيادة كبيرة في توفير المعلمين المؤهلين ولزيادة الأسرة الدوليّة دعمها لتدريب المعلمين في البلدان النامية. يُسجّل النقص الأكبر في عدد المعلمين في أفريقيا جنوب الصحراء، التي تحتاج إلى ما مجموعه حوالي ١٧ مليون معلّم لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي والثانوي بحلول العام ٢٠٣٠. إذأ تبرز الحاجة إلى حوالي ٦,٣ مليون معلّم للمرحلة الابتدائية: ٢,٤ مليون لملاء مراكز تدريس جديدة واستيعاب الأطفال كافة، و٣,٩ مليون ليحلوا مكان المعلمين المتوقع مغادرتهم المهنة. على المستوى الثانوي، على المنطقة توظيف ١٠,٨ مليون معلّم بحلول العام ٢٠٣٠، بما في ذلك ٧,١ مليون لمراكز التدريس الجديدة و٣,٧ مليون ليحلوا مكان الذين غادروا. في شمال أفريقيا، ستبرز الحاجة إلى ٠,٨ مليون معلّم -٠,٧ مليون لاستبدال المعلمين الذين غادروا و٠,٢ مليون لشغل وظائف جديدة- لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول العام ٢٠٣٠. على المستوى الثانوي، ستكون الحاجة إلى ١,٨ مليون معلّم: ١,١ مليون ليحلوا مكان الذين غادروا و٠,٨ مليون لشغل وظائف جديدة. أما البلدان اللذان يواجهان النقص الأكبر في عدد المعلمين في المنطقة فهما الجزائر (٠,٢ مليون) للتعليم الابتدائي، ومصر (١,١ مليون) للتعليم الثانوي.

وراء الطلب على المعلمين في السودان عدد من العوامل: التغيير في حجم السكان في سن التمدرس، النسبة المئوية للمعديين، ومتوسط عدد الطلاب لكل معلّم في كل صفّ. من الممكن الاستفادة من محدّدات الطلب الأساسية للمعلمين لأجل تقدير القوى العاملة الضرورية لتعميم التعليم الابتدائي والثانوي بحلول العام ٢٠٣٠. من جانب العرض، تبقى العوامل المؤثرة الأكثر شيوعاً هي الدخل في المهنة (التوظيف) والاستبقاء والاستنزاف. عادةً ما يُترجم النقص في عدد المعلمين في اكتظاظ الصفوف أو في عدم كفاية توظيف المعلمين الجدد في الصفوف الجديدة (نتيجة لزيادة الملتحقين) أو لاستبدال المعلمين الذين تركوا المهنة. كما يمكن أن يؤثر تغيير المعلمين أيضاً في توفير المعلمين.

الشكل ٣٧: العرض والطلب للمعلمين



يبين الجدول أدناه مقارنة بين السودان وأربع دول أخرى: دولتان ناطقتان باللغة العربية (مصر والأردن) ودولتان من أفريقيا جنوب الصحراء (إثيوبيا وكينيا). إنّ بعض مؤشرات السودان قابلة للمقارنة والبعض الآخر ليس كذلك. لأجل تحقيق جدول أعمال التعليم للعام ٢٠٣٠، يحتاج السودان إلى مضاعفة قوة التدريس تقريباً بحلول العام ٢٠٢٠.

جدول ١٩: مقارنة المؤشرات المتعلقة بالتدريس: السودان من منظور دولي

كينيا	الأردن	إثيوبيا	مصر	السودان	
٧,٧ ملايين	١ مليون	١٦ مليون	١١,١ مليون	٦,٣ ملايين	السكان في السن الرسمي للتعليم الابتدائي، كلا الجنسان (العدد)
٦,٤ ملايين	٠,٩٤٦ مليون	١٤,٦ ملايين	٩,٩ ملايين	٤,٧ ملايين	السكان في السن الرسمي للتعليم الثانوي، كلا الجنسان (العدد)
٢٦٦,٥٠٠	-	٢٤٤,٨٠٠	٤٨٠,٨٠٠	١٦٤,٤٠٠	المعلمون في التعليم الابتدائي، كلا الجنسان (العدد)

كينيا	الأردن	إثيوبيا	مصر	السودان	
-	-	٢٧٧,٥٠٠	-	١٧٢,٦٠٠	مجموع المعلمين المطلوب توظيفهم في التعليم الابتدائي بحلول العام ٢٠٢٠
-	-	٥٠٧,٨٠٠	-	٣٣٥,٩٠٠	عدد معلمي الابتدائي المتوقع أن يكون ضرورياً بحلول العام ٢٠٣٠ (مناصب جديدة ومغادرة)
١٣٣,٩٠٠	-	١٠٢,٧٠٠	٢٨٢,٠٠٠	-	المعلمات الإناث في التعليم الابتدائي (العدد)
٥٠	-	٤١,٩	٥٨,٧	٦٢	نسبة المعلمات الإناث في التعليم الابتدائي (%)
١٩٨,٨٠٠	-	١٢٢,١٠٠	٥٧١,٥٠٠	٥٣,٤٠٠	المعلمون من كلي الجنسين في التعليم الثانوي (العدد)
٨٣,٨٠٠	-	٢٩,٦٠٠	٢٥٧,٩٠٠	-	المعلمات الإناث في التعليم الثانوي (العدد)
٤٢	-	٢٤,٣	٤٥,١	٥٤,٢	نسبة المعلمات الإناث في التعليم الثانوي (%)
-	٢٦	-	٤٣,١	٤٠	حجم صف التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة
٣١	١٩,٩	٦٤,٣	٢٣,١	٣٢,١	نسبة التلامذة إلى المعلم في التعليم الابتدائي (على أساس العدد)
٤١	١٧,٩	٤٠,٤	١٤,٤	١٧,١	نسبة التلامذة إلى المعلم في التعليم الثانوي (على أساس العدد)
٠,٥	-	١,١	٠,٨	١	متوسط عدد التلامذة لكل كتاب قراءة في التعليم الابتدائي (العدد)

كينيا	الأردن	إثيوبيا	مصر	السودان	
١,٤	-	١,١	٠,٨	٠,٩	متوسّط عدد التلامذة لكل كتاب رياضيات في التعليم الابتدائي (العدد)
-	-	-	٢٠,٨	-	متوسّط حجم الصفوف المتعدّدة الدرجات في المدارس الابتدائية (عدد التلامذة)
-	-	-	١	-	نسبة تلامذة المرحلة الابتدائية في الصفوف المتعددة الدرجات (%)
٤	-	١١,٥	-	-	نسبة الخريجين من تدريب المعلمين إلى المعلمين في التعليم الابتدائي، كلا الجنسان
٩٦,٨	-	٩٥	٧٢,٧	٦٦,٤ (أساسي) ٦٩,٧ (ثانوي) أكاديمي	نسبة المعلمين المدربين حسب تدريبهم للمستوى التعليمي

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧؛ اليونسكو والوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٧؛ إحصائيات الوزارة الاتحادية للتعليم العام ٢٠١٣/٢٠١٤.

الأردن

منذ العام ١٩٩٠، تلقى تعليم المعلمين في الأردن اهتماماً كبيراً. جاء ذلك استجابةً لتوصية المؤتمر الأوّل للتعليم الذي عقد في عمّان في العام ١٩٨٧. منذ ذلك الحين، تماشياً مع خطة إصلاح التعليم المعتمدة في هذا المؤتمر، طُلب من المعلمين الجدد كفاءةً على المستويات كلّها وللمواد المختلفة الحصول على شهادة جامعيّة واحدة على الأقل. بالتالي، جرى تصميم شهادة/درجة بكالوريوس التعليم الجديدة وتنفيذها، ويكمن الهدف منها في إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية من التعليم المدرسي. إنّ الدرجات المقدّمة هي بكالوريوس تعليمي في إعداد المعلمين الصّفيّين (لتأهيل المعلمين الطّلاب لتدريس المواد كفاءةً للصفوف ١-٤) وبكالوريوس تعليمي في إعداد المعلمين الميدانيّين (لتأهيل المعلمين الطّلاب لتدريس مادّة معيّنة، مثل اللغة العربية، الإنجليزية، العلوم أو الرياضيات للصفوف ٥-١٠). بالإضافة إلى ذلك، تمّ تطوير برنامجين جديدين لتحسين مؤهلات المعلمين أثناء الخدمة (أبو النبعة وآخرون، ٢٠٠٩).

أطلقت مبادرات إصلاحية أخرى في العام ٢٠٠٣ مع تنفيذ مشروع إصلاح التعليم من أجل اقتصاد المعرفة (ERFKE)، الذي حقق تقدماً كبيراً في مجالات إصلاح المناهج الدراسية والكتب المدرسية، ومجالات الامتحانات العامة، والاختبارات الوطنية، وتطوير المعلمين، واستراتيجيات التدريس، والتقييم. علاوةً على ذلك، نُفذت عدة برامج تدريبية للتطوير المهني للمعلمين الأردنيين كافةً في عامي ٢٠٠٥ و٢٠٠٦. في أيار/ مايو ٢٠٠٦، تم تنظيم المؤتمر الوطني للمعايير المهنية للمعلمين (عاشر وآخرون، ٢٠١٢).

بالرغم من مجموعة الإصلاحات المتنوعة للسياسات الخاصة بالمعلمين في الأردن، إلا أنّ عدّة مشاكل لا تزال ظاهرة. وبالفعل، يبيّن عدم التوافق بين اضطلاع المعلمين الراهن في صنع القرار المرتبط بالمناهج الدراسية وتطلّعاتهم للمزيد من المشاركة فجوة كبيرة بين قيم المعلمين ومعتقداتهم والأدوار المنوطة بهم بموجب سياسة الحكومة (خان - الدعيمي واللاس، ٢٠٠٧). كما يبرز تحدّ آخر مرتبط بنتائج الطلاب. ويميل المعلمون، الذين يظنون مقيدين بإحكام بسبب أنظمة المساءلة التي تملّي عملية وضع المناهج الدراسي وتجعلهم مسؤولين عن نتائج تلامذتهم، إلى انتقاد عدم ملاءمة المناهج الدراسية ككل لما يعتبرونه مطالب مستحيلة موجهة إليهم، نظراً لانعدام الموارد (خان الدعيمي واللاس، ٢٠٠٧).

في العام ٢٠١٦، أُطلقت الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية كإطار شامل لإصلاح التعليم. بلوّرت توصيات الاستراتيجية خطة عشرية لتدريب المعلمين، وتطوير المناهج الدراسية، وتنمية الطفولة المبكرة، وإدماج التكنولوجيا في الصفوف الدراسية، بهدف الارتقاء بالبيئة التعليمية العامة في الأردن.

مصر

في مصر، ارتبط النقاش حول السياسة الخاصّة بالمعلمين بافتقار تعليم المعلمين إلى الجودة. على سبيل المثال، أدّى تقرير البنك الدولي للعام ١٩٩٦ إلى إنشاء برنامج تحسين التعليم في مصر وركّز على الحاجة إلى تحسين جودة برامج ما قبل الخدمة، "التركيز على المدخلات (بما فيها جودة الطلاب الذين يدخلون هذه البرامج) والعمليات والمخرجات". كما سلّط التقرير الضوء على المشاكل التالية: "جودة منخفضة أو غير متساوية لدى أعضاء هيئة التدريس، ومرافق غير ملائمة ... وموارد تعليمية ضعيفة ... وإدارة غير متكافئة ... وضوابط [ضعيفة] على الجودة الخاصة بدخول المنظمة في تدريب ما قبل الخدمة ... والمعايير [البائدة] التي تسود بشكل غير رسمي في نظام ما قبل الخدمة، [و] غياب الحوافز للمؤسسات لتحسين جودة برامجها" (غينسبيرغ ومجاهد، ٢٠١١، ص. ٨).

في العام ١٩٩٦، عقدت الحكومة المصرية مؤتمراً وطنياً حول تطوير إعداد المعلمين وتدريبهم ورفاههم. "ما حتّ على عقد هذا المؤتمر، الذي حضره خبراء مصريون ودوليون، كان حقيقة أن "مهنة التدريس ككلّ كانت قد تعرّضت لنقد قاسٍ من وسائل الإعلام وأولياء الأمور والأكاديميين"، مع التركيز على أربع قضايا مترابطة: (١) المستوى غير المرضي لمعرفة المعلمين بالمواد التربويّة...؛ (٢) منهجيات التدريس الحالية...، [التي] توفر فرصاً قليلةً للتعليم النشط للطلاب هذا إذا وفّرتها على الإطلاق؛ (٣) المكوّن النظري لدورات تعليم المعلمين...، [التي] لا تراعي العناصر [العملية] في معرفة المعلمين...؛ [و] (٤) التدريب العملي...،

[الذي] يتعرّض أيضاً للنقد... كما أنّ كفيّة تقييم المعلمين الطلاب تبقى مسألة مهمّة أيضاً““ (غينسبيرغ ومجاهد، ٢٠١١، ص. ٨).

ظلت قضية إصلاح كليات التربية على جدول الأعمال في مصر. على سبيل المثال، في شباط / فبراير ٢٠٠٠، عقدت الحكومة المصرية مؤتمراً وطنياً حول إصلاح التعليم العالي، وهو حدث جاء ليتّوج ثلاث سنوات من اجتماعات لجان الخبراء وجلسات الاستماع العامة. واقترح إعلان العمل، الذي اعتمد في نهاية المؤتمر، مشروعاً فرعياً لتحسين جودة كليات التربية (تدريب المعلمين قبل الخدمة) كان يحظى بالدعم المالي من البنك الدولي.

كينيا

أقرّت كينيا بالحاجة إلى تطوير برنامج وطني لتحسين الممارسات البيداغوجية التربوية في أواخر تسعينيات القرن الماضي. كما أقرّت بأن برامج التطوير المهني تحتاج إلى التركيز على العمليات في المدرسة وفي القاعات الصفية بصفقتها مستويات ضرورية للتدخل من أجل الارتقاء بجودة التعليم والتعلّم. على النّحو ذاته، رأت كينيا حاجة للربط بين تعليم المعلمين وتدريب المعلمين الرئيسيين وتمكين المجتمع، بما فيه تطوير نظام لإدارة الكتب المدرسية قائم على المدرسة وإجراءات لضمان الجودة.

طوّرت وزارة التعليم مخطّطاً تعليمياً وطنياً للمعلمين عن بعد لأجل المعلمين الصّغرى المدعو برنامج تطوير المعلمين في المدرسة (SbTD). وصمّم برنامج التطوير هذا ليكون فعّالاً من حيث التكلفة وللجمع بين فوائد التعليم عن بعد وتطوير المعلمين المدرسيين. كانت أساساً أهداف البرنامج، الذي استمرّ من العام ٢٠٠١ حتى العام ٢٠٠٥، تكمن في تحسين جودة التعليم والتعلّم والفعالية من حيث التكلفة في المدارس الابتدائية، من خلال مساعدة المعلمين على اكتساب مهارات جديدة تعزّز التعلّم النّشط وتدريبهم على استخدام كتب مدرسية جديدة. تمّ وضع برنامج تطوير المعلمين في المدرسة كبرنامج للدراسة الذاتية، بواسطة استخدام وحدات التعلّم عن بعد إلى جانب الاجتماعات في فرق عمل وجهاً لوجه. وقد نجح البرنامج في تخريج أكثر من ٤٧,٠٠٠ معلّم في المرحلة الابتدائية في أنحاء كينيا كلّها في المواد الأساسية الثلاث، اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم. كان هذا التركيز الأولي مهمّاً لنجاح برنامج تطوير المعلمين في المدرسة في نشر التدريب. تمّ تدريب ثلاثة معلّمين من كل مدرسة، يُعرّفون بالمعلمين الأساسيين كموارد (KRTs)، لقيادة التطوير المهني المدرسي ضمن موادهم التربوية في مدارسهم. وكان البرنامج يحظى بدعم من نظام استشاري للمعلمين على مستوى المناطق يضمّ ١٠٠٠ مدرّب من مراكز الاستشارة للمعلمين، كانوا قد تدربوا على توفير خدمات دعم ضمن مجموعات للمعلمين الذين كانوا يعملون بواسطة مواد التعلّم عن بعد بالتزامن مع تدريبهم بدوام كامل في المدارس. كما أنّ المعلمين الرئيسيين حصلوا أيضاً على مواد تدريبية ليتمكّنوا من دعم المعلمين الأساسيين كموارد في توفير التدريب المدرسي (هاردمان وآخرون، ٢٠١١).

إثيوبيا

في إثيوبيا، ركزت إصلاحات السياسات الخاصة بالمعلمين بين عامي ١٩٩٥ و ٢٠٠٢ بوجه العموم على التغييرات التدريجية، بما فيها تنقيح المناهج الدراسية، واستخدام لغات محلية كوسيلة للتدريس (إعداد معلمي المدرسة الابتدائية)، وتعديل معايير التوظيف لمن يترشح لوظيفة معلم. كجزء من جهود الإصلاح، تم تحديث مؤسسات تعليم المعلمين الحالية لتصبح كليات تقدم شهادات الدبلوم، كما افتتحت عدة مؤسسات جديدة. لكن لا يمكن وصف هذه الإصلاحات بأنها تدريجية إلا إلى حين شرعت وزارة التربية والتعليم بإعادة هيكلة شاملة في العام ٢٠٠٣.

من أهم التحديات أمام السياسة الخاصة بالمعلمين في إثيوبيا اللامساواة المكانية - الحاجة إلى زيادة الوصول إلى التعليم في المناطق التي لم تكن تحصل على هذه الخدمة بالشكل الكافي سابقاً، وللمجموعات الإثنية وفئات المجتمع المهمشة. بشكل أكثر تحدياً، ينبغي بالسياسة التغلب على التباين المناطقي الواضح من خلال النشر العادل للمعلمين في المناطق حيث تنقص الخدمات والمناطق النائية. وقد كشف التوزيع الحالي لمعلمي المراحل الابتدائية والثانوية في الولايات المكانية عن تحسن ملموس مقارنةً بالحال التي كانت سائدة قبل العام ١٩٩٤. لكن التفاوت لا يزال قائماً، لا سيما في المرحلة العليا من التعليم الابتدائي. وتبرز مشكلة أخرى تتعلق بتدهور جودة التعليم، وهذا حقيقي في المستويات كافة، لكنه أكثر خطورة بعد في المستوى الابتدائي. من الواضح أن المدارس تضم إلى حد كبير معلمين إضافةً إلى تدريبهم في برامج غير فعالة لإعداد المعلمين، يبدو أنهم لا يتمتعون حتى بالمعرفة الضرورية المسبقة بالمادة التربوية أو حتى بالمهارات المهنية. لذلك، يجب أن يشكّل إصلاح برامج إعداد المعلمين الراهنة للمرحلتين العليا والدنيا من التعليم الابتدائي أولوية ملحة. كما تبرز الحاجة لإنشاء نظام لتوظيف معلمي ما قبل الخدمة يكون قائماً على الجدارة من خلال وضع معايير مقبولة، بغية تفادي أي تراجع إضافي في جودة القوة التدريسية. ويفضّل الشباب المؤهلون الانضمام إلى مجالات مرموقة مثل الهندسة والطب، ما يعني أن مجموعة المتقدمين بطلبات الذي يلبون مستوى الكفاية الأكاديمية المطلوب وهم راغبون في الوقت نفسه في امتحان التدريس، هي على الأرجح غير كافية (سيمبلا ٢٠١٤).

يسلط استعراض السياسة الخاصة بالمعلمين في أربعة بلدان مجاورة (مصر والأردن وكينيا وإثيوبيا) الضوء على التحديات المشابهة لتحديات السودان: تدريب غير ملائم للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها، وغياب مهارات التدريس الأكاديمية والمهنية، والتوزيع غير العادل للمعلمين. ويبدو أن الأردن هو البلد الذي طُبّق المبادرات الأكثر ابتكاراً في هذا المجال، بما فيها اتباع نهج نظامي للسياسة الخاصة بالمعلمين. لكن يمكن كل من كينيا، في ما يتعلق باستخدام التعليم عن بعد لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وإثيوبيا، فيما يتعلق بنشر المعلمين في المناطق الأقل حظوة، تقديم دروس مفيدة للسودان أيضاً.

القضية السياسيّة ١: عدم ملاءمة الهيكلية الإدارية والمؤسسية والإحصائية لمعالجة السياسة الخاصة بالمعلمين

■ الدليل

تشارك حالياً وحدات إدارية مختلفة في السياسة الخاصة بالمعلمين من ضمن الوزارة الاتحادية للتعليم العام ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارات الولايات للتعليم العام، وأيضاً من خارج هذه الوزارات الثلاث.

الوزارة الاتحادية للتعليم العام / وزارات الولايات للتعليم العام:

- قسم التخطيط
- قسم التدريب
- المركز الوطني لتدريب المعلمين (TNTC)
- معاهد تدريب المعلمين (TTIs)
- المركز الوطني لبحوث المناهج والأبحاث التربوية (NCCER)
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي:
- كليات التربية داخل الجامعات

■ خارج الوزارات:

- المجلس الوطني لمهن التعليم (NCEP)
- الاتحاد العام للمعلمين السودانيين

لا شك أنّ الحاجة ماسة للتنسيق بين هذه الوحدات المختلفة لكن من الصعب إدارتها.

أظهر مسح استقصائي حديث أنّ نسبة المعلمين غير المدربين في التعليم الأساسي في المدارس الريفية قد بلغت ٦٢٪ من إجمالي المعلمين غير المدربين. وغني عن القول أن نسبة معلمي المدارس الثانوية المدربين في المناطق الحضرية تتجاوز بكثير النسبة في المدارس الريفية، بما أنّ الجزء الأكبر من المدارس الثانوية يقع في المناطق الحضرية (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٥ أ). كما أنّه من الأهمية بمكان إناطة مسؤوليّة التدريب بوحدة واحدة، مع أنّ إشراك بعض من الوحدات الأخرى ممكن أن يكون مفيداً.

■ المناقشة

لأجل سياسة ملائمة للمعلمين، لا بدّ من تنسيق قوي ودائم بين هذه الكيانات المختلفة وتوضيح مهام كل هيئة وواجباتها. لوحظ تداخل خلال بعثتنا الميدانية الأولى، لا سيّما بين قسم التدريب في الوزارة الاتحادية للتعليم العام والمركز الوطني لتدريب المعلمين، وبين كليات التربية في الجامعة والمجلس الوطني لمهن التعليم.

في الوقت الرّاهن، ما من قاعدة بيانات وطنية ومركزيّة يمكنها توفير أدلّة أو معلومات دقيقة بشأن وضع المعلمين في السودان ونشرهم وتأهيلهم ومادّة اختصاصهم. وتعتبر قاعدة البيانات الإحصائية هذه أساسيّة لأجل مواجهة عدم الإنصاف من خلال السياسات الخاصّة بالمعلمين. تجدر الإشارة إلى أنّه لا يمكن معالجة تركيز المعلمين المدرّبين جيّداً والمؤهلين في المراكز الحضريّة وتركيز المعلمين الأقلّ تأهيلاً وغير المدرّبين في المناطق الأخرى، من دون معرفة بهيئة التدريس. يمكن قاعدة بيانات مماثلة المساعدة في إضفاء طابع مهني على قوّة التدريس الوطنيّة من خلال:

- تحسين توظيف المعلمين وتدريبهم؛
- تعزيز إدارة أكثر كفاءةً للمعلمين على مستوى الولاية (المحافظة) والمحليات؛
- تحسين مساءلة المعلمين والتزامهم؛
- بناء التطوير المهني المستمر للمعلمين.

تبيّن الزيارات الميدانية الحاجة لصلة واضحة بين تعليم المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، ولمواءمة السياسات والخطط والترتيبات المؤسسية لتعليم المعلمين، للتمكّن في نهاية المطاف من تنفيذ سياسة فعّالة للمعلمين على المستوى الوطني. سيضمن ذلك لتعليم المعلمين أن يكون جزءاً من استراتيجية أوسع لتنمية القدرات في الوزارات (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ووزارات الولايات للتعليم العام)، وهي استراتيجية تدعم جميع الجهات الفاعلة في النظام التعليمي، بما في ذلك المعلمين الرئيسيين ومسؤولي التعليم في المقاطعات ومدربي المعلمين الذين يعملون في بيئات تفتقر إلى الموارد.

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: تطوير نظام إحصائي وطني لتمكين معرفة فعّالة لدى المعلمين

تشكّل معرفة مهنة التدريس بشكل أفضل، في التدريب الأولي وأثناء الخدمة وفي المدارس، شرطاً مسبقاً لتنفيذ أكثر السياسات فعالية في هذا المجال في السودان. ويستلزم ذلك تعاوناً أفضل بين مختلف الخدمات والجهات الفاعلة الوطنيّة والدوليّة. ستسهّم قاعدة البيانات الوطنيّة في تحديد خصائص المعلمين وتجميع المعلومات حول العدد الإجمالي والتوزيع الجغرافي وأنواع المعلمين والنوع الاجتماعي والمؤهلات والتدريب.

التوصية ٢: بناء استراتيجية وطنية للسياسة الخاصة بالمعلمين

تسمح الاستراتيجية الوطنية بإعداد مسؤوليات وعلاقات محدّدة بين مختلف الجهات الفاعلة المشاركة في وضع السياسة الخاصة بالمعلمين. ومن الأهمية بمكان ألا تشارك الجهات الفاعلة نفسها في المهمة ذاتها. على سبيل المثال، يجب أن يعتمد التعليم المستمر والتطوير المهني والتدريب أثناء الخدمة على قسم واحد داخل الوزارة الاتحادية للتعليم العام. وينبغي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي تحسين اختيار المرشحين لكليات التربية. ينبغي بالتدريب الأولي للمعلمين ألا يبقى البديل الثاني للمرشحين غير الملتحقين في الكليات التي تُعتبر مرموقة أكثر. وعلى جهود الإصلاح في السياسة الخاصة بالمعلمين أن تكون أولوية وطنية شاملة ومتكاملة، من خلال تخصيص التمويل الكافي وضمان المتابعة لتوصيات المؤتمر الوطني للتعليم الذي عُقد في العام ٢٠١٢.

القضية السياسية ٢: ضعف / عدم كفاية التمهيد بين التدريب قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة والتطوير المهني

■ الدليل

تشير الأدبيات الأكاديمية إلى أن التمهيد القوي بين التدريب قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة والتطوير المهني عامل أساسي في السياسة الخاصة بالمعلمين. لكن الروابط بين هذه العناصر الثلاثة ضعيفة في السودان وتؤدي إلى ضعف في مؤهلات المعلمين والتدريب المهني.

قبل العام ١٩٩٣، تم توفير شهادة الدبلوم بعد دورة لمدة عامين من خلال شبكة من ثلاثة وثلاثين معهداً للتدريب على التعليم أثناء الخدمة، تُسمى ISETIs، في أنحاء السودان كافة. كان المعلمون يقصدون هذه المعاهد يوماً في الأسبوع ويعلمون في المدارس خلال ما تبقى من أسبوع العمل. كانت الوزارة الاتحادية للتعليم العام مسؤولة عن التدريب أثناء الخدمة. وأتسم هذا النظام السابق للتدريب الأولي بعدد من المزايا: تمفصل قوي بين نظرية التعليم والممارسة، وإشراك الوزارة الاتحادية للتعليم العام، والتمفصل بين التدريب والعمل، والتكلفة المعقولة.

في العام ١٩٩٣، جرى تعديل مؤهلات ما قبل الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي من دبلوم التدريس لمدة عامين إلى درجة بكالوريوس للتعليم لمدة أربع سنوات. فتم استيعاب الموظفين من معاهد التدريب الكبرى في الجامعات ضمن كليات التربية التي ستكون مسؤولة في نهاية المطاف عن تأهيل معلمي التعليم الأساسي من خلال درجة بكالوريوس التعليم. بالنسبة إلى معلمي المدارس الثانوية، إن مؤهلات ما قبل الخدمة هي أيضاً درجة بكالوريوس التعليم بعد فترة أربع سنوات تمنحها كليات التربية في الجامعات. تكون هذه الكليات مسؤولة عن تطوير محتوى التدريب وعن عملية الاعتماد للمعلمين في المدارس الثانوية (البنك الدولي، ٢٠١٢). ونقلت مسؤولية التدريب أثناء الخدمة من الوزارة الاتحادية للتعليم العام إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العام ١٩٩٣.

تبرز ملاحظتان حول هذا التغيير الهيكلي المهم في تدريب المعلمين أثناء الخدمة. في حين أن نقل مسؤوليّة تعليم المعلمين إلى الجامعات يمكن أن تقدّم نهجاً أكاديمياً وعلمياً أكثر، إلا أنه يمكن أن يفصل بين التدريب أثناء الخدمة وعمل المعلمين والنشاط البيداغوجي التربوي اليومي. ومن الضروري أيضاً متابعة هذا النّقل مع بعض التدابير، مثل إلحاق مدارس التدريب بكليّات التربية أو التنسيق القوي بين كليّات التربية والتعليم ووزارات الولايات للتعليم العام، وفقاً لما أوصى به المؤتمر الوطني للتعليم (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٢).

بعد إصلاح قطاع تعليم المعلمين في العام ١٩٩٣، كان عدد قليل من الطلاب ملتحقين في برنامج درجة البكالوريوس للتعليم، وأقلّ بعد هم الذين تخرّجوا بنجاح ووصلوا في نهاية المطاف إلى التدريس. يمكن أن تُعزى هذه الحالة إلى أنه كان لا يزال المعلمون يُوظّفون بغض النظر عمّا إذا كانوا يحملون درجة البكالوريوس في التعليم. بالإضافة إلى ذلك، أدّت التكلفة المرتفعة نسبياً للطلاب (الرّسوم كما تكاليف الفرصة البديلة) إلى انخفاض عدد الملتحقين وفي نهاية المطاف الذين وصلوا إلى التدريس (البنك الدولي، ٢٠١٢).

تشمل المناهج الدراسية الأولية لتعليم المعلمين الدورات الأكاديمية؛ والتدريب المهني في علم النفس التربوي والتعموي، وأساليب التدريس، وتخطيط الدروس؛ والتدريب العملي. وأضيفت مواد جديدة، مثل السكان، والصحة والتربية البيئية (المكتب الدولي للتعليم - اليونسكو، ٢٠١٢).

في العام ٢٠٠٣، قدّمت جامعة السودان المفتوحة دورة جزئية لنيل درجة البكالوريوس في التعليم للمعلمين الذين هم في الخدمة ولا يحملون درجة البكالوريوس في التعليم. كما قدّمت الجامعة نفسها شهادة دبلوم في التعليم بعد سنة واحدة لخريجي التخصصات الأخرى. بحلول العام ٢٠٠٤، أوقفت الوزارة الاتحادية للتعليم العام تمويل المعلمين من خلال كليّات التربية لتمولهم فقط عبر جامعة السودان المفتوحة. ويُعدّ التعلم عن بعد والتخرج من جامعة السودان المفتوحة أداةً جيّدة لتعزيز مؤهلات الجسم التدريسي في السودان. مع ذلك، يمكن المرء أن يشكك في قدرة التعليم عن بعد على التدريب في مهنة عملية للغاية.

في العام ٢٠٠٨، قدّر أن ١٠٪ فقط من معلّمي التعليم الأساسي كانوا مؤهلين رسمياً، علماً أنّ من المفترض أن تكون هذه الأرقام قد ازدادت منذ تخرّج دفعات من الطلاب الحاملين درجة البكالوريوس في التعليم على مدى ثلاث سنوات، من العام ٢٠٠٨ حتى العام ٢٠١٠. افتراضاً أنّ ٧٥٪ من المعلمين المقبولين في الدورة قد أكملوها، يكون العدد التقديري للذين كانوا ليتخرّجوا مع درجة البكالوريوس في التعليم من جامعة السودان المفتوحة مع نهاية العام ٢٠١٠ أكثر بقليل من ٥٦٠٠٠، أي حوالي ٢١٪ من العدد الإجمالي للمعلمين في السودان، من دون شمل الذين نالوا درجة البكالوريوس في التعليم من كليّات التربية.

يبدو أنّ فرص الحصول على مؤهلات إضافية قد تم توفيرها بالفعل للمعلمين الذين سبق ونالوا شهادة جامعية. وي طرح هذا الوضع الأسئلة التالية: ما هي فرص التطوير المهني المتاحة للمعلمين الذين لا يحملون شهادة جامعية (على سبيل المثال، أولئك الذين حصلوا على تعليم ثانوي أو الذين حصلوا على شهادة دبلوم

أكاديمية لكن ليس في مجال التعليم)، وهل يمكن النظام التعليمي الاستمرار في تدريب المعلمين ذوي المؤهلات العالية وتوظيفهم واستبقائهم على المديين القصير والمتوسط (البنك الدولي، ٢٠١٢)؟ أما السؤال الآخر فهو ما إذا كان يجب أن تتحقق مؤهلات المعلمين من خلال التدريب الأولي أو التدريب أثناء الخدمة.

بالرغم من أن الحكومة قلّصت إلى حدّ كبير تمويل شبكة معاهد التدريب على التعليم أثناء الخدمة بعد إصلاحات العام ١٩٩٣، إلا أن مقرّر هذه الشبكة في الوزارة الاتحادية للتعليم العام وفروعها في الولايات لا تزال تنظّم دورات تدريبية أثناء الخدمة. بغضّ النظر عن دورة الشهادة التي تستغرق ستة وثلاثين يوماً، تمتدّ الدورات التدريبية إجمالاً ما بين ثلاثة وأربعة عشر يوماً وتركّز على إعلام المعلمين بالتغيرات في المناهج الدراسيّة وفي مواد محددة. صحيح أنّ مسؤوليّة تمويل التدريب أثناء الخدمة لامركزية وتقع على عاتق الولايات، إلا أنّ اليونيسف ومشروع التعليم الأساسي الممول من قبل عدّة جهات مانحة يقدّمان إسهامات كبيرة في هذا الصدد (البنك الدولي، ٢٠١٢).

يتميّز الجسم التدريسي الحالي في التعليم الأساسي بأغليّة من المعلّات الإناث (٧٣,٢٪) وبأغليّة من المعلمين/ات الذين/اللواتي لا يحملون/لن شهادة جامعيّة (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٧). أما في المستوى الثانوي، فإن هيمنة النساء أقلّ، ويحمل أغليّة المعلمين شهادة جامعيّة. ومع ذلك، تُخفق كليات التربية في جذب الطلاب المتفوقين الذين حقّقوا درجة لا تقلّ عن ٧٥٪ (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٢). إذا كانت الإرادة السياسية ترغب فعليّاً في الارتقاء بتعليم المعلمين، لا بدّ إذاً من جذب المزيد من الطلاب ذوي المؤهلات الأكاديمية العليا.

بغية تحسين التدريب قبل الخدمة داخل كليات التربية، قدّم المؤتمر الوطني للعام ٢٠١٢ الاقتراحات التالية (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٢):

- تحسين شروط الخدمة للموظّفين في مؤسسات التعليم العالي لدعم استقرار أعضاء هيئة التدريس.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء أبحاث تطبيقية لأجل معالجة القضايا التربويّة والمجتمعيّة.
- تمكين كليات التربية من مواكبة التغيّرات في المناهج الدراسيّة للتعليم العام.

في الآونة الأخيرة، كان تأسيس المجلس الوطني لمهن التّعليم محاولة لتقسيم المسؤوليات لجهة السياسة الخاصّة بالمعلمين بين ثلاث مؤسسات:

١- كليات التربية: الإعداد

٢- الوزارة الاتحادية للتعليم العام: التدريب

٣- المجلس الوطني لمهن التعليم: الترخيص

ويتطلب هذا التقسيم للعمل تنسيقاً وتمفصلاً أقوى بين الوحدات الإدارية المختلفة. كما ينبغي بوزارات التربية والتعليم العالي مراجعة كيفية تطبيق هذا الترتيب المؤسسي على المستوى الاتحادي ومستوى الولايات والمحليات.

■ المناقشة

خلال بعثاتنا الميدانية، اقترحت الرابطة الوطنية السودانية للمعلمين تجميع كليات التربية المختلفة في جامعة وطنية للتربية والتعليم. من شأن هذا الترتيب توفير مناهج دراسية قابلة للمقارنة ومتسقة لتدريب المعلمين الأولي. وسوف يشمل ذلك الوزارة الاتحادية للتعليم العام أيضاً، لا سيما في تدريب المعلمين الأولي. صحيح أنه يصعب تخيل مؤسسة أكاديمية واحدة تكون مسؤولة عن كل التدريب الأولي للمعلمين في السودان، إلا أنه من المعقول تصوّر تجميع كليات التربية في السودان في منظمة وطنية لإنشاء مناهج أساسية لتدريب المعلمين، مع ترك الخيار في الوقت نفسه لكليات التربية الفردية لتكييف مناهجها مع الواقع والاحتياجات المنطقية.

يكن تحدّ آخر تواجهه برامج تدريب المعلمين الأولية داخل كليات التربية في التدريب العملي غير الكافي. يحتاج الطلاب في كليات التربية إلى فهم معمق لمحتوى المناهج الدراسية الموكل إليهم مهمة تقديمه، وإدراك الطرائق التي يتعلّم بها الأطفال، ومروحة واسعة من المهارات لتقديم المنهاج الدراسي بطرائق تفضي إلى تعلّم الطلاب بفعالية. ولا يمكن تطوير هذه المهارات إلا من خلال التجربة والممارسة الموجهة. من المهم أن ينطوي التدريب على فرص للمعلمين لتطوير مهارات وتقنيات جديدة وألا يكتفي بتزويدهم بالنظرية التعليمية وحسب. فالتدريب القائم على الممارسة ضروري للغاية. من شأن الإصلاح الرّاهن لمناهج تعليم المعلمين في جامعة الخرطوم زيادة المكوّن العملي في البرنامج. بالتالي، سيحظى الطلاب بفرصة للتدرّب في مدارس للممارسة تابعة للكليّة. لكن يمكن أن تكون ظروف التدريس في المدارس العادية مختلفة تماماً عن تلك الموجودة في مدارس الممارسة التابعة للجامعة، من حيث البنية التحتية، والجمهور، والخلفية الاجتماعية للطلاب.

بما أنّ تعليم المعلمين قد تم ترفيعه إلى مرتبة الجامعة في أوائل تسعينيات القرن الماضي، فإن المؤهلات المعترف بها لمعلمي المدارس الأساسية على المستوى الوطني هي درجة بكالوريوس للتعليم. إنّما، بالنسبة إلى معظم المعلمين في السياق الرّاهن، يبقى ذلك طموحاً أكثر منه واقعاً (سغرو، ٢٠٠١). لذا ينبغي اتخاذ تدابير على مستوى السياسات حتى تتوافق قدرة كليات التربية على الصّعيد الوطني مع حاجات النظام التعليمي لمعلمين جدد. ومن الأهمية بمكان تدريب معلمين أكثر ممّا هو مطلوب، بما أنّ الهجرة إلى دول الخليج الغنيّة خيار مفتوح أمام المعلمين في السودان.

كما ورد في تقرير البنك الدولي (٢٠٠٩)، يُعتبر المنهاج المتّبع في برنامج درجة ما قبل الخدمة في كليات التربية قوياً لجهة النظرية والمحتوى، لكن ضعيفاً لجهة تقديم مهارات تدريسية عمليّة للتعليم في المدارس الابتدائية. وقد تمّ تكراراً التوصل إلى نتيجة مماثلة من قبل المسؤولين الحكوميين والاتحاديّين الذين

يدير التعليم الأساسي على مستوى الولايات والمستوى المركزي. لذا، من المناسب إعادة التفكير في البعد العملي للمعلمين أثناء الخدمة في السودان، من خلال زيادة عدد الأيام التي يقضيها المعلمون أثناء الخدمة في المدارس الحقيقية من ضمن تدريبهم الجامعي.

أشارت المدخلات من المعلمين والمعلمين الرئيسيين خلال بعثتنا الميدانية إلى الأثر المحدود لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في السودان، ليس فقط لأن قلة قليلة من المعلمين تستفيد من الدورات التدريبية، بل أيضاً لأن مفهوم التدريب يقوم على جرعات صغيرة جداً مع التركيز بشكل خاص على مادة معينة؛ بالتالي، تبقى هذه الدورات القصيرة غير قادرة على تحويل ممارسات التدريس ومهارات المعلمين. وفي حين يمكن اعتبار مشاركة الشركاء الفنيين والماليين الدوليين في تدريب المعلمين أثناء الخدمة اتجاهاً ملائماً، إلا أنه من المهم إبراز الحاجة إلى المزيد من التمويل المحلي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

بالنسبة إلى التدريب أثناء الخدمة، وبما أن تكلفة توفير التدريب للمعلمين غير المدربين كافة مرتفعة، لا بد من استخدام التدريب عن بعد وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التطوير المهني. لكن ربما يصعب تقييم جودة التدريب باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. يحتاج السودان إلى مجموعة متنوعة من الأساليب والبرامج للدفع قدماً بالتطوير المهني للمعلمين. في خلال البعثات الميدانية في المستقبل، أعلمتنا اليونيسف بأنها ستعطي الأولوية لأنشطة التدريب أثناء الخدمة على مستوى المحليات أو المدرسة. وبفعل عمل المعلمين في سياق لا ينفك يتغير، يجب أن يكونوا قادرين على تحديث مهاراتهم ومعارفهم على أساس منتظم. يحتاج المعلمون المبتدئون إلى دورات تعريفية ويجب أن يحظوا بالأولوية في التدريب أثناء الخدمة.

في ضوء الحاجة الماسة لقوة تدريسية كبرى لأجل تلبية الحاجات الملحة على المستوى الأساسي، وفي ضوء المخرجات المحدودة لكليات التربية، ينبغي السعي إلى سياسة جديدة في السودان لمعالجة هذه الحاجة والحفاظ على جودة القوة التدريسية. على السياسة الجديدة لأجل الإصلاح للمعلمين مراعاة الطلب الملح للارتقاء بالمعلمين الجدد وتدريبهم، إضافة إلى إعادة تدريب المعلمين.

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: نهج نظامي لتعليم المعلمين

بالرغم من أن تدريب المعلمين الأولي وأثناء الخدمة يعتمد على وزارتين مختلفتين ومستويات إدارية (وطنية ومناطقيّة ومحليّة) مختلفة، إلا أنه من الضروري اتباع نهج نظامي لتعليم المعلمين، وتدريب ما قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة، والتطوير المهني. ويجب تطبيق الآليات المساهلة بعناية لضمان هذه الرؤية النظامية.

التوصية ٢: تحسين كفايات الطلاب المتحقين في برامج تعليم المعلمين ومهاراتهم

في الوقت الزاهن، يُعَيّن المرشحون ذوو العلامات المنخفضة في العلوم التربوية وكلّيات التربية في السودان. وتُعيّن غالبية الطلاب في هذه البرامج في تخصصات تربوية معاكسة لاهتماماتهم الأصليّة. بسبب هذا العنصر الهيكلي للتعليم في السودان، من الضروري الارتقاء بمهارات الخريجين ومعارفهم من خلال تحسين المساحة المخصّصة للتدريب العملي وليس فقط مدّة التدريب/التدرّج.

القضية السّياسيّة ٣: عدم ملاءمة السياسات للتوزيع والاستخدام والفرص الوظيفية

■ الدليل

يشكّل المعلّمون العنصر الأعلى في نظام التعليم في السودان، ويستهلّون أكثر من ٩٠٪ من الإنفاق العام، ولهم حصّة كبيرة من موارد المجتمع، حيث أنّ المجتمعات المحلية تدعم إسكان بعض المعلّمين وحتى رواتبهم (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٥أ).

يختلف تكوين الطاقم التعليمي حسب مستويات التعليم. في المستوى ما قبل المدرسي، يمثّل المعلّمون الحكوميّون ٦٢٪ من إجمالي الموظفين، فيما يمثّل معلّمو الخدمة الوطنيّة والمعلّمون المتطوّعون ٣٣٪ منهم. أمّا برامج محو الأمية فتمتلك حصّة أكبر من الخدمة الوطنيّة والمعلمين المتطوعين (٦٤٪)، ولا يمثّل المدرّسون الحكوميون فيها إلا ٢٧٪ فقط من مجموع الموظفين. ويبرز نقبض ذلك في التعليم الأساسي حيث يمثّل المعلّمون الحكوميون ٨٠٪ من مجمل الموظفين. إضافة إلى ذلك، يشكّل الموظفون الحكوميون من غير المدرّسين ١٢٪ من مجموع الموظفين، فيما يشكّل كلّ من الموظفين غير المدرّسين، والمعلّمين من الخدمة الوطنيّة والمتطوّعين، ٤٪. على النحو نفسه، في المستوى الثانوي، ٤٪ من الموظفين هم من الخدمة الوطنيّة والمعلّمين المتطوّعين، و٦٪ من الموظفين غير المدرّسين. يكوّن المعلّمون الحكوميّون أكبر مجموعة (٦٣٪)، يتبعهم طاقم العمل الحكومي من غير المدرّسين (٢٧٪) (البنك الدولي، ٢٠١٢).

يشير مجازي (٢٠١٦) إلى أنّ المعلمين المتعاقدين يمثّلون نسبة مهمة من المعلّمين في السودان؛ فحوالي ٩٪ من معلّمي التعليم الأساسي و١٧٪ من معلّمي التعليم الثانوي هم من المتعاقدين. ويشكّل الإناث ٦٨٪ منهم في المدارس الرسمية الأساسية و٤٦٪ في المدارس الرسمية الثانوية. لا يمكن النظام التعليمي السوداني أن يعمل بدون معلّمين متعاقدين؛ لكن يحدّ هذا الوضع من منظور تحسين مهنيّة المعلمين في البلاد.

نظرًا لأنّ المعلّمين هم بشكل أساسي موظفون حكوميّون في السودان، تُعتبر السياسة الخاصّة بالمعلّمين وظيفة رئيسة للحكومة الاتحادية وحكومات الولايات وحكومات المحليّات. تشير الأقسام التالية إلى عدم كفاية السياسات في (١) التوزيع، (٢) الاستفادة (٣) الفرص الوظيفية.

التوزيع

يُعدّ توزيع المعلّمين على المدارس والصفوف غير منصف، إذ أنّ بعض المدارس يعاني نقصاً في المعلّمين فيما البعض الآخر يملك فائضاً منهم. بسبب تسرّب الطلاب من الصفوف كافة، تزيد أعداد الطلاب في الصفوف المنخفضة أكثر بكثير ممّا هي عليه في الصفوف العليا.

يتوزّع المعلّمون بشكل غير منصف على المدارس. وتكشف مقارنة بين الحاجة للمعلمين، بناءً على أعداد التلامذة، والإمداد بالمعلّمين في كلّ مدرسة ترابطاً ضعيفاً تشوبه "درجة من العشوائية" في نشر المعلّمين (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٥ أ). والأمر سيّان بالنسبة إلى توزيع المعلّمين على الولايات، مع أرقام عشوائية مرتفعة للغاية في ولاية الخرطوم وأخرى منخفضة نسبياً في البحر الأحمر. في حين أنّ سوق عمل المعلّمين يجذب عدداً كبيراً من الأشخاص المؤهلين للتدريس - في العام ٢٠١١، تقدّم في ولاية الخرطوم حوالي ٧٠٠٠ طلب، مع إكمال ٤٠٠٠ مرشح للاختبار لأجل ١٤٠٠ وظيفة، وفي الجزيرة، حوالي ٢١٠٠٠ طلب لأجل ١٦٠٠ وظيفة - إلا أنّ الأنظمة والحوافز المعمول بها حالياً غير ناجعة في تعزيز نشر المعلمين بشكل متكافئ في أنحاء السودان كلّها. بإمكان سياسات التأثير في توزيع المعلمين: (١) سياسة نشر المعلّمت الإناث بالقرب من أزواجهنّ (معظم المعلّمين هم من الإناث)؛ و(٢) الحوافز (المالية أو خلاف ذلك) التي تقدّمها الحكومة للعمل في المدارس الريفية أو النائية وبعض الولايات المحرومة (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٥ أ).

يحاول المعلّمون السودانيون منذ عدة سنوات الحصول على المنافع الاجتماعية نفسها لفئات الخدمة المدنيّة الأخرى. إذا كانت الصعوبات الماليّة التي تواجهها الحكومة تعني أنّ هذا الهدف غير قابل للتحقيق حالياً، فمن المهم التأكيد على أهمية تطبيق بعض السياسات المحدّدة، مثل سياسة لمّ الشمل بين الأزواج المعلّمين، ما يسمح بتوزيع مناسب أكثر للمعلّمين في أنحاء البلاد جميعها.

يعيق غياب المرافق المناسبة تحفيز المعلّمين. وجعلت البيئات المدرسيّة الفقيرة وغياب الموارد المعلّمين يعدلون عن البقاء فترةً طويلة في المدرسة عينها. ولا شك أنّ نقل المعلّمين المتكرر إلى المدارس الأخرى لا يساعد على الاستبقاء. أمّا عندما يعيش المعلّمون بشكل دائم ولفترة طويلة في المحلّة نفسها حيث تقع المدرسة، يكونون أكثر التزاماً تجاه الأطفال من المعلّمين الذين يُستبدلون، ويمكنهم بناء علاقات ثقة مع أولياء الأمور (الاتحاد الأوروبي وآخرون، ٢٠١٢).

الاستخدام

يُعتبر استخدام المعلّمين غير فعّال نسبياً في السودان، حيث تبلغ نسبة الطلاب إلى المعلّمين (STR) في التعليم الأساسي ٣٤:١ ومتوسّط حجم الصف ٤٨. تعني هذه الفجوة أنّ ثلث المعلّمين تقريباً في التعليم الأساسي يجدون أنفسهم أمام صفّ (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٥ أ). وبما أنّه يمكن المعلّمون العمل كأخصائيي مواد في السودان بدءاً من الصف الثالث، فنسبة الطلاب إلى المعلّمين ليست مؤشراً مناسباً لوجود المعلّمين في القاعات الصفّيّة.

يبلغ متوسط نسبة الطلاب إلى المعلمين لمرحلة ما قبل المدرسة ١:٨٥ في شمال السودان ٧ علماً أنّ التباين واسع جداً بين الولايات، حيث يتراوح بين ١:١٨ في الولاية الشمالية و١:١٩٨ في البحر الأحمر. يوضح ارتفاع نسب الطلاب إلى المعلمين مدى اعتماد مرحلة ما قبل المدرسة على الخدمة الوطنية والموظفين المتطوعين، وكلاهما يمثل ثلث مجمل موظفي التعليم داخل هذا القطاع الفرعي. أمّا في التعليم الثانوي، فيبلغ متوسط نسبة الطلاب إلى المعلمين ١:١٦ لكلي المسارين الأكاديمي والفني، مع وجود درجة صغيرة من الاختلاف عبر الولايات (البنك الدولي، ٢٠١٢). فنسبة الطلاب إلى المعلمين ليست هي نفسها حجم الصف. تتأثر العلاقة بين نسبة الطلاب إلى المعلمين ومتوسط حجم الصف بعدة عوامل، بما فيها عدد الصفوف أو عدد الطلاب المسؤول عنهم المعلم، وعدد الساعات التي يمضيها الطلاب في الصف كلّ يوم، وطول يوم عمل المعلم، وتقسيم وقت المعلم بين التدريس والأنشطة غير التدريسية (في التخطيط للتدريس أو الإعداد له)، وما إذا كانت المدارس تدير عدة ورديات مع المعلمين أنفسهم.

يبلغ متوسط حجم صف التعليم الأساسي في شمال السودان حوالي ٤٨ طالباً في الصف، وفقاً لحوليات الوزارة الاتحادية للتعليم العام الإحصائية للعام ٢٠٠٨-٠٩. وتبين الدراسات التجريبية المتوفرة أن أحجام الصفوف في نطاق من ثلاثين إلى ستين طالباً لكل معلم تتساوى نسبياً من حيث مستوى تعلّم الطلاب. تتجه الصفوف التي تضم أقل من ثلاثين طالباً إلى نتائج تعلّم أفضل، لكن هذه الأحجام الصغيرة غير شائعة وغير مستدامة من الناحية المالية في معظم البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء. إنّما لأحجام الصفوف الكبيرة التي تزيد عن ستين طالباً تأثير سلبيّ في تعلّم الطلاب (البنك الدولي، ٢٠١٢).

تختلف أحجام الصفوف في التعليم الأساسي باختلاف نوع المدرسة والصف. على سبيل المثال، تضمّ مدارس الأطفال النازحين داخلياً متوسط ٩٢ طالباً في الصف الواحد، والمدارس القروية والمدارس البدوية متوسطاً من ثلاثين وثلاثة وثلاثين طالباً على التوالي. وينخفض متوسط حجم الصف في الصفوف العليا، ما عدا في مدارس النازحين داخلياً والمدارس القروية. في المدارس الصغيرة، مثل المدارس القروية والمدارس البدوية، التي تحوي أحجام فصول صغيرة، تكون ممارسة المعلمين لاختصاصهم في المواد غير فعالة، وفي عدّة حالات يمكن أن يتعدّر عليهم ذلك بالنظر إلى أعداد المعلمين التي يُحتمل ألا تكون كافية في تلك المدارس. بغية معالجة هذه المسألة، تكون المدارس القروية والبدوية مدارس متعددة الصفوف في الغالب، ما يعني أنّ المعلمين يحتاجون إلى مجموعات خاصّة من المهارات ومواد تعليمية مختلفة. لا بدّ من تدريب إضافي أو مختلف للمعلمين في المدارس البدوية والقروية. إضافة إلى نسبة الطلاب إلى المعلمين وحجم الصف، يُعتبر وقت التدريس مؤشراً يقدّم صورة عن استخدام المعلمين. إنّ الوقت الرسمي لتدريس الطلاب في المرحلتين الأساسية والثانوية هو خمس وعشرون ساعة في الأسبوع. نظراً لأنّ العدد الرسمي للأيام المدرسية في السنة الأكاديمية في السودان هو ٢١٠ أيام، يمكن ترجمة هذه المعلومات إلى ما يقارب ١,٠٥٠ ساعة تدريسية متوخاة لطلاب التعليم الأساسي والثانوي في السنة. بالرغم من ذلك، يبقى وقت التدريس الفعلي أقل بكثير من عدد الساعات الرسمي. يبلغ متوسط عدد ساعات التدريس الأسبوعية لكلّ معلّم ١٧ في شمال السودان،

٧ تعود الأرقام إلى ما قبل انفصال جنوب السودان في العام ٢٠١١.

ما يترجم إلى ٧١٤ ساعة تدريس فعلية سنوياً. يعني هذا الرقم أنّ الطلاب يتلقون متوسط ٣٣٦ ساعة تدريس أقلّ سنوياً مما هو موجب رسمياً. ربّما تتعدّد أسباب خسارة ساعات التدريس الفعلية، مثل إقفال المدارس بسبب الأحوال الجوية، وهو أمر شائع في المواسم الممطرة والحارة للغاية في أجزاء من السودان، أو مثل تغيب المعلمين، أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة، أو الإضرابات أو النزاعات أو استخدام المدارس كمراكز اقتراع (البنك الدولي، ٢٠١٢).

في السودان، يُطلب إلى معلّمي التعليم الأساسي للصف الرابع وما فوق أن يكونوا معلّمي مواد. من شأن ذلك التأثير في تدريب المعلمين ونشرهم، وتوضيح لم يبدو أنّ بعض المدارس فيها معلّمون أكثر ممّا كان ليكون لازماً لو أنّ من يدرّس الصفوف ٤-٦ كان معلّم الصفوف بدلاً من معلّم المواد. إذ يبدو أنّ طلب التخصص في مادة معيّنة يضع ضغطاً إضافياً على نشر المعلمين. وقد لوحظ أنه غالباً ما لا يتطابق ما درسه المعلّمون من مواد خلال دراستهم للحصول على الشهادة والدورات التدريبية للمعلّمين أثناء الخدمة مع المادّة التي يدرّسون في المدرسة (الاتحاد الأوروبي وآخرون، ٢٠١٢).

أمام هذا النقص في عدد المعلمين في بعض مناطق السودان، يبدو غريباً أنّ البلاد لا تزال تحتفظ بطلب معلّمي المواد بدءاً من الصف الرابع.

الفرص الوظيفية

تقع مسؤولية توظيف معلّمي المرحلة الثانوية ونقلهم على عاتق حكومة الولاية. أما مهام التعليم الأساسي فتقع على عاتق الولاية أو الحكومة المحلية، ويتوقّف القرار على قدرة الحكومة المحلية واستعداد الولاية لتفويض المسؤولية إلى المحلّة. وتبقى مسؤولية توظيف المعلّمين المتطوّعين التي يتحمّلها مجلس التعليم بصفته يغطّي أكلافهم (البنك الدولي، ٢٠١٢).

يبرز ضعف العلاقة بين عدد الطلاب وعدد المعلّمين في المدارس، ما يشير إلى تأثير عوامل أخرى غير التحاق الطلاب في نشر المعلمين. ويمكن أن يتوقّع المرء أنه كلّما ازداد عدد الطلاب في المدرسة، ازداد أيضاً عدد المعلمين. لكن الحال ليست دوماً كذلك في شمال السودان. على سبيل المثال، يتراوح عدد المعلمين في المدارس التي تضم ٤٥٠ طالباً بين ٥ و٣٣ (البنك الدولي، ٢٠١٢). كما يتراوح عدد الطلاب الملتحقين في المدارس التي توظّف ١٠ معلّمين بين أقلّ من ١٠٠ طالب وأكثر من ١٢٠٠. تُظهر ولاية الخرطوم التباين الأكبر في نشر المعلمين، أي ضعف الترابط الكبير بين عدد المعلمين المنتشرين في المدارس وعدد الطلاب الملتحقين. غالباً ما تكون هذه الحال في العواصم، بسبب الفائض إجمالاً في عدد المعلمين الذين يفضلون العمل في المناطق الحضرية.

يُعتبر السودان من بين الأضعف مقارنةً بالبلدان الأخرى في المنطقة في ما يتعلّق بنشر المعلمين بشكل فعال ومتناسب مع التحاق الطلاب. في حين أنّ ٤٩٪ من المعلّمين في شمال السودان يُنثرون بناءً على عوامل غير التحاق الطلاب، تقوم دول أخرى مثل موزمبيق والسنغال وزامبيا بعمل أفضل بكثير، مع نشر أقلّ من ٢٠٪ من المعلّمين. في شمال السودان، تؤثر العوامل الهيكلية التالية في نشر المعلمين:

التخصص في المواد: يُطلب من المعلمين التخصص في مادة معيّنة من الصف الرابع وصاعداً. ما يعني أنه بدلاً من معلم واحد يغطّي المواد كافة، يحظى الطلاب بمعلم مختلف لكل مادة من المواد. بالتالي، يُنشر المعلمون جزئياً بناءً على حاجات المدرسة لمتخصصين في المواد.

■ **حالة الأسرة والظروف المعيشية:** يُطلب من المعلمات أن يعملن في أماكن قريبة من أزواجهن؛ لذلك، يعتمد نشرهنّ على أماكن عيش أزواجهنّ. علاوةً على ذلك، لا تُعين النساء في المناطق الريفية إلا إذا توقّرت لهنّ مساكن ملائمة. وبالنظر إلى أنّ ٧٦٪ من المعلمين في مدارس التعليم الأساسي هم من النساء، يؤدّي هذان المعياران إلى عقبات مهمّة أمام نشر المعلمين في المناطق الريفية.

■ **الحالة الصحية:** يمكن المعلمون طلب تعيينهم بالقرب من منشأة صحية شغالة إذا كانوا يعانون ارتفاع ضغط الدم أو السكري أو إذا كانت معلّمة حاملاً. وإذا كانت الحالة وخيمة، يمكن استخدام هذا المعيار أيضاً لتعزيز نشر المعلمين في المناطق الحضرية، حيث الخدمات الصحية متوقّرة أكثر ويُنظر إليها على أنّها ذات جودة أعلى.

تُعتبر فرص العمل للمعلمين محدودة في السودان. يمكن هذه الحقيقة أن تفسّر ارتفاع معدل هجرة المعلمين إلى الخارج، خاصّة إلى دول الخليج. ربّما يكون تحسين الوضع المالي للمعلمين ورفع سن التقاعد إلى ٦٥ سنة للاستفادة من خبراتهم وسيلةً لمعالجة هجرة المعلمين (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٢).

بلغ متوسط الراتب السنوي للمعلمين الحكوميين في العام ٢٠٠٩ - ٢٠١٠ ٥,٣٠٠ جنيه سوداني في مرحلة ما قبل المدرسة، و ٦,٧٠٠ جنيه سوداني للتعليم الأساسي، و ٨,٢٠٠ جنيه سوداني في المدارس الثانوية، و ٥,١٥٠ جنيه سوداني في برامج محو الأمية. في الشهر السابق للمسح الاستقصائي، كان معظم المعلمين النظاميين يتلقون أجورهم كاملة. مع ذلك، تتّسع الفجوات بين الولايات: في كسلا ونهر النيل، حصل ٩٤٪ و ٩٦٪ من المعلمين النظاميين، على التوالي، على أجورهم كاملة. لكن، في شمال كردفان، حصل ٤٧٪ فقط من المعلمين النظاميين على أجورهم كاملةً في الشهر السابق للمسح الاستقصائي (البنك الدولي، ٢٠١٢). ويبدو أنّ المدفوعات للمعلمين بدوام جزئي والمتطوعين لا تتمتع بالاتساق نفسه المتّبع مع المعلمين النظاميين، علماً أنّ الوضع الأسوأ لهذه الناحية يعيشه المتطوعون. يمكن أن يكون السبب هو أنّ المعلمين بدوام جزئي والمتطوعين يعتمدون إجمالاً على المجتمعات لدفع أجورهم، فيما تمول الحكومة رواتب المعلمين النظاميين.

يعمل بين ٦٪ و ٢٠٪ من المعلمين النظاميين في وظائف أخرى أو يعطون دروساً خصوصية للطلاب، ما يدلّ على الحاجة إلى دخل إضافي. وكما هو متوقع، مقارنةً بالمعلمين المنتظمين، يعمل عدد أكبر بعد من المتطوعين والمعلمين بدوام جزئي في وظائف أخرى لزيادة دخلهم. صحيح أنّ الدراسة لم تتأكد من أنواع الوظائف التي يتّخذها المعلمون خارج المدرسة أو من مقدار الدّخل المكتسب من خلال هذه المصادر، إلا أنّ البيانات تشير إلى أنّ بعض المعلمين يسعى إلى أجور إضافية.

تطوّر رابطة المعلمين أنشطة مختلفة لزيادة أموالها الخاصة ومساعدة المعلمين المتقاعدين. وتجدر الإشارة إلى مساهمة العيادة الطبية الفائقة الحادثة التي افتتحتها مؤخراً في الخرطوم رابطة المعلمين.

يقضي كبار المعلمين وقتاً أقلّ في التدريس مقارنةً بالمعلمين المبتدئين. يُفترض أن يدرّس المعلمون في أعلى جداول الرّواتب حوالي ٥ ساعات في الأسبوع، فيما يُفترض بالمعلمين في أسفل جداول الرّواتب أن يدرّسوا ٢٥ ساعة في الأسبوع. ويُفترض بكبار المعلمين القيام بأعمال إداريةٍ لموازنة وقتهم. بما أنّه من المفترض أن يكون المدرّسون في أعلى جداول الرّواتب أكثر خبرة، وبما أنّ المعلمين الأكثر خبرة يدرّسون ساعات أقلّ، يعني ذلك أنّ المعلمين الأقلّ خبرة يتّجهون إلى تدريس صفوف التعليم الأساسي الدّنيا (الصفوف ١-٣) حيث في الصف معلّم واحد طوال اليوم (البنك الدولي، ٢٠١٢).

■ المناقشة

بالرغم من أن الصفوف مكتظة ولا يزال عدّة أطفال خارج المدرسة، إلا أنّ الزيارات الميدانية أظهرت أنه لا يستفاد من المعلمين في السودان استفادة كاملة. يُعزى ذلك إلى ظاهرتين. أولاً، لا تدريس بعد الساعة الثانية بعد الظهر في مرافق المدرسة. ثانياً، أثناء تواجد المعلمين في المدرسة، لا يكونون دوماً في الصف. بالتالي، تبرز فجوة بين عدد المعلمين في المدرسة وعدد المعلمين في الفاعات الصّفيّة. من شأن التفكير في تمديد وقت التدريس، مصحوباً بإعادة تنظيم وقت العمل، إتاحة استيعاب المدارس عدداً أكبر من التلامذة، وخفض عدد التلامذة في الصف الواحد، لا سيّما في بداية المدرسة الابتدائية. وقد أشار المعلمون والمدراء بالفعل إلى أنّ الصفوف المزدحمة إحدى أكثر المشاكل إلحاحاً التي تواجه نظام التعليم في السودان.

لا يسهل مواجهة التحديات المتمثّلة في تحسين تخصيص المعلمين واستخدامهم وفرصهم الوظيفية، لا سيّما في نظام اتحادي جديد حيث يُوظّف المعلمون على المستوى المركزي من قبل الولايات والمحليّات. وتفتقر الوزارة الاتحادية للتعليم العام إلى قاعدة بيانات حول تدريب المعلمين ونشرهم واستخدامهم لرصد أداء الولاية في ما يتعلّق بالمقاييس والمعايير الوطنيّة. بالإمكان وضع سياسات وإجراءات وخطوات إدارية لتحسين نشر المعلمين واستخدامهم (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٥). وتحتاج الولايات والسلطات المحلية إلى تنمية قدراتها لمعالجة إدارة المعلمين ونشرهم واستخدامهم.

يصعب إعطاء لامركزيّة قرارات التوظيف والنقل إلى الولايات والمحليات نشر المعلمين في السودان. يعود ذلك إلى أنّ المستوى الاتحادي ليس جزءاً من اجتماعات المراجعة غير الرّسمية للجان على مستوى الولاية، إذاً ما من آليّة رسميّة لتنسيق النّقل والتّوظيف بين الولايات (البنك الدولي، ٢٠١٢). كما يظهر تباين كبير في نشر المعلمين واستخدامهم، مع نسب منخفضة جداً للطلاب إلى المعلمين في بعض المجتمعات الحضرية والنائية، وبعض النسب العالية جداً في مدارس أخرى. ويكشف توزيع المعلمين حسب المؤهلات صورة أقوى بعد، إذ أنّ عدّة مدارس في المناطق النائية أو التي يصعب الوصول إليها لا تضمّ أي معلّمين مؤهلين، في حين أن المناطق الحضرية تميل إلى جذب المعلمين الأكثر كفاءةً (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٥ أ).

جاءت التجربة الفعلية في ولاية كردفان، حيث جرى اختيار معلّمين منذ بداية تدريبهم الأوّلي وإعطائهم منحة دراسيةٍ والتأكد من أنهم سيعملون في نظام التعليم في الولاية نفسها، حاسمة: ساهمت هذه السياسة في الحدّ من نقص المعلمين. فاحتفظت الحكومة الاتحادية بمبدأ توسيع هذه التجربة لتشمل ولايات أخرى

في السودان. من المهم تنويع التدابير الآلية إلى تحسين توزيع المعلمين ومعالجة النقص في أعدادهم في بعض أجزاء السودان. لا شك أنّ الحوافز ضرورية، لكن كذلك الأمر بالنسبة إلى ضوابط أكثر صرامة على تعيينات المعلمين وإلى حصر أكبر للوصول إلى المناصب الإدارية بالمعلمين ذوي الخبرة.

يحتاج المعلمون إلى التدريب على تطبيق أساليب التعليم المتمحورة حول الطالب، لكن فقط بعد أن تكون قد وُضعت الهياكل التحفيزية والبنى التحتية الصحيحة. يجب تزويد المعلمين بالموارد اللازمة لمتابعة جهود الإصلاح. فالزيارات الميدانية أظهرت أنّ المعلمين يشعرون بالفعل أنّهم لا يتقاضون أجراً كافياً ومنهكون.

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: تحسين توزيع المعلمين على المستويات الوطنية والمناطقية والمحلية

ترتبط سياسة اللامركزية بتطور المجتمع السوداني نحو نموذج حوكمة أكثر تشاركية وديمقراطية، مع مراعاة الخصوصيات المناطقية. مع ذلك، يبدو أنّ الولايات والمحليات غير مستعدة بالشكل الكافي لمسؤولياتها الجديدة في إدارة التعليم. لذا، من الضروري تحسين نشر المعلمين وضمان ألا يكون المعلمون الأكثر كفاءة في المناصب الإدارية بل في الصفوف. ويمكن تحسين توزيع المعلمين من خلال: رصد صارم لنسب الطلاب إلى المعلمين في المدارس كافة، وتخفيض نسبة تغيب المعلمين، وإعادة تدوير معلمي المواد للسماح لهم بالتدريس في الصفوف الدنيا.

التوصية ٢: إطلاق نهج الإجراءات الإيجابية للمناطق المحرومة

افتقرت المناطق المحرومة في السودان إلى المعلمين الجيدين طوال عقود. بالتالي، ترتدي سياسات التمييز الإيجابي (أجور وظروف عمل أفضل) أهمية كبيرة بالنسبة إلى المعلمين الذين يوافقون على العمل في الولايات الطرفية والمناطق النائية.

القضية السياسية ٤: ضعف تأثير عمل المعلمين في نتائج التعلم

■ الدليل

تظهر الدراسات نتائج تعلم ضعيفة لدى الطلاب في السودان. في العام ٢٠٠٩، أجرى البنك الدولي تقييماً لتعلم طلاب الصف الرابع في الرياضيات والقراءة. جمعت الاختبارات عناصر مختارة من تقييم التعلم في الدراسة الدولية لتوجهات مستويات الأداء في الرياضيات والعلوم TIMSS لعامي ١٩٩٥ و ٢٠٠٣ ودراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية PIRLS لعامي ١٩٩١ و ٢٠٠١. فأجاب الطالب العادي في العينة على ٣٤٪ من أسئلة الرياضيات و ٣٩٪ من أسئلة القراءة بشكل صحيح. وأجاب حوالي ٨٤٪ من الطلاب بشكل صحيح على أقل من نصف أسئلة الرياضيات و ٧٢٪ على أقل من نصف أسئلة القراءة (البنك الدولي،

٢٠١٢). ثم أُجريت دراسة أخرى للبنك الدولي في العام ٢٠١٠. وجدت الدراسة أن الطالب العادي في الصف الخامس أجاب على أكثر بقليل من ربع الأسئلة بشكل صحيح (٢٨٪). ما اعتُبر منخفضاً للغاية، لا سيّما أنه كان اختباراً متعدّد الخيارات. تجدر الإشارة إلى أنّ حوالي ٨١٪ من الطلاب الريفيين أجابوا بشكل صحيح على ثلث أسئلة الرياضيات أو أقلّ، مقارنةً مع ٧٦٪ من الطلاب في المناطق الحضرية. ما يسلّط الضوء أكثر على ضعف أداء الطلاب الشامل وعلى الفجوة بين الريف والحضر هو أنّ ٥٪ من الطلاب في المناطق الحضرية أجاب على نصف الأسئلة أو أكثر بشكل صحيح مقابل أقلّ من ٢٪ من الطلاب الريفيين (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٥ ب).

يُعدّ أداء المعلمين أحد أهم العوامل المحددة لنتائج تعلّم الطلاب. وتبيّن الأبحاث أنّ الطلاب ذوي المعلمين الأفضل يحققون بشكل متنسّق نتائج تعليمية أفضل. كما يُعتبر الأداء الفعّال لنظام إدارة المعلمين لجهة التوظيف والنشر والاستخدام والتعويض والإشراف بالغ الأهمية لأجل كفاءة قطاع التعليم وأدائه (البنك الدولي، ٢٠١٢). ومن المهم تعزيز معارف المعلمين ومهاراتهم، بغية تمكينهم من توجيه أولياء الأمور بشكل أفضل في دعم تدرّس أطفالهم. بحسب الاتحاد الأوروبي وآخرين (٢٠١٢)، تتسم مهارات المعلمين في التواصل مع أولياء الأمور حول أداء أطفالهم والقضايا المتعلقة بالتسرّب بالضعف. وباستثناء الاجتماعات العرضية مع أولياء الأمور حول أداء الطلاب، ما من تفاعل مهني بين المعلمين وأولياء الأمور عموماً. فمنهاج تدريب المعلمين لا يحتوي على مخطط حول التواصل مع أولياء الأمور بشأن سلوك الأطفال وأدائهم عامّةً، ناهيك عن ظاهرة التسرّب على وجه التحديد.

مشاركة المعلمين المحدودة في بناء القدرات الوطنية لتطوير المناهج الدراسية

يغيّر المركز الوطني لبحوث المناهج والأبحاث التربوية المحتوى التعليمي ويكيّفه بالتعاون مع معلّمي الجامعات والمؤسسات العلمية وخبراء التعليم. ويطوّر المركز المناهج الدراسية وفقاً للسياسة الوطنية، ويديّر مهنيّ التعليم ويؤهلهم لأجل إجراء البحوث، كما يعزّز العلاقات مع المؤسسات التعليمية ومراكز البحوث. إضافةً إلى ذلك، يُعدّ المركز خطاً تفصيليةً للمناهج الدراسية ويطوّر الكتب المدرسية وأدلة المعلمين، ويعيّن لجان صياغة الكتب المدرسية ويشرف عليها، ويعدّ التشريعات اللازمة لتنظيم المناهج والامتحانات لمستويات التعليم كافةً، ويحدّد مستويات التحصيل من خلال مراجعة الامتحانات المدرسية (المكتب الدوّلي للتعليم - اليونسكو، ٢٠١٢).

لقد أحرز المركز الوطني لبحوث المناهج والأبحاث التربوية، المسؤول عن جوانب تطوير إطار المناهج الدراسية الوطنية للتعليم الأساسي والثانوي ودعمه، تقدّمًا في وضع إرشادات للمعلمين وكتب مدرسية للطلاب لأجل المنهاج الدراسي الجديد، لكن العمل المطلوب لا يزال كثيرًا. يجب على أثر وسيلة التدريس في التعلّم، وعلى استكشاف المقاربات الإبداعية لمعالجة القضايا، أن يشكّل عنصرًا أساسيًا في مراجعة سياسة المناهج الدراسية، خصوصاً في مجتمعات النازحين حيث يمكن لغة الطلاب الأم أن تختلف إلى حدّ كبير (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٥ أ). وسيشمل تجديد المناهج إجراء مشاورات مكثفة ومستمرة مع

الأطراف المعنية - خاصة المعلمين والنقابات وكليات التربية- لضمان مراعاة التغيرات في المنهاج التطلعات الاجتماعية والاحتياجات والأولويات الوطنية والمحلية وقدرة المعلمين. أظهرت المقابلات مع المعلمين أثناء الزيارات الميدانية غياباً لشاركة المعلمين المتسقة في إصلاح المنهاج وحتى غياباً للمعرفة لجهة اتجاهات المنهاج الدراسي وإصلاحاته. ولاحظ المعلمون أن المعلمين والطلاب على حدّ سواء يواجهون صعوبات مستمرة في فهم المنهاج الجديد.

الإشراف على المعلمين كأداة لتحسين نتائج التعلّم

يُعتبر الرّصد والإشراف الإداريَّان ضروريَّين لإرساء مساءلة المعلمين وبالتالي تحسين أدائهم. وتتمحور المساءلة الفعلية حول معايير محدّدة جيداً ومعلومات ملائمة بشأن الأداء في تقديم التّعليم، بغية تمكين صانعي السياسات ومديري البرامج من الارتقاء بتقديم الخدمات. في السودان، تبلغ نسبة المعلمين المنتظمين إلى المفتشين ٣٦:١ في التعليم الأساسي و٤١:١ في التعليم الثانوي. ويُشرف على المعلمين المعلمون الرئيسيون ومجالس التعليم والمفتشون من المحليات أو الولايات (حسب القدرات المتاحة). كما يُعتبر الإشراف من قبل المفتشين من المحليات أو الولايات هو السبيل الرئيس لتعزيز المعلمين أو تأديبهم، علماً أنّ المفتشين يسعون للحصول على مدخلات من تقارير المعلمين الرئيسيّين. فالمفتشون هم معلمون سابقون، غالباً ما يكونون قد اقتربوا من سن التقاعد، وهم تابعون لوحدات التعليم في الولايات أو المحليات؛ يعمل المفتشون تنظيمياً على مستوى الوحدات الإدارية حيث وُجدت. في الولايات كافة، في كل من التعليم الأساسي والثانوي، من المفترض أن يخضع المعلمون للرصد/ للمراقبة مرّتين إلى أربع مرّات في السّنة من قبل المفتش المحلي أو مفتش الولاية. لا يشرف المفتشون إلا على أداء المعلمين المنتظمين، بينما يخضع المعلمون المتطوّعون أو معلّمو الخدمة الوطنيّة والمعلّمون بدوام جزئيّ لإشراف مجالس التعليم التي تستخدم معايير مختلفة. ويُعتبر هذا التقسيم مصدر قلق خاصّة في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث أنّ أكثر من ثلث المعلمين متطوّعون أو موظّفون في الخدمة الوطنيّة. تجدر الإشارة إلى أنّ معظم المعلمين المشمولين في مسح تقديم الخدمات كانوا قد خضعوا للرّصد من قبل المفتشين خلال العام (البنك الدولي، ٢٠١٢).

مراعاة البُعد بين اللغة المحلية ولغة التدريس

وفقاً لتقرير برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية PASEC (برنامج مؤتمر وزراء التعليم في البلدان الناطقة بالفرنسية CONFEMEN لتحليل نظم التعليم) (٢٠١٥)، يُعتبر البُعد بين اللغة المحلية ولغة التدريس من العوامل الرئيسة التي تفسّر عدم تحقيق نتائج تعليمية أفضل في أفريقيا. في السودان، بالرّغم من أنّ اللغة العربية لغة مألوفة لمعظم الأطفال (تُستخدَم في المساجد، والإعلام، وأطر اجتماعية أخرى)، إلا أنّ اللهجات المختلفة للعربية السودانية التي يتحدث بها الأطفال قبيل دخولهم المدرسة تصعّب على بعض الطلاب التعلّم بالعربية النظامية. بالإضافة إلى ذلك، يتكلّم بعض الأطفال لغة قبلية أو محلية تختلف عن اللغة العربية في المنزل. نتيجة لذلك، لا يمكن الأطفال الصغار التحدث باللغة العربية أو فهمها عند دخولهم المدرسة:

غالباً ما لا يتكلم معلّم الصّف الأول اللغة القبليّة، وبما أنّ الكتب المدرسيّة مكتوبة باللغة العربيّة، يصعب التواصل بين المعلّمين والطلّاب، ويكون فهم الطلاب للكتب المدرسيّة محدوداً. بشكل عام، تكون هذه هي حال الفتيات أكثر منها حال الفتیان. ويمكن تفسير ذلك بحقيقة أنّ الفتیان يتمتّعون بحريّة التنقّل في القرية منذ صغرهم، لذا تزيد لديهم فرص التقاط اللغة العربيّة من الآخرين. يتخلّف الكثير من الأطفال غير الناطقين بالعربية في المدرسة منذ اليوم الأوّل، فتبقى مهاراتهم القرائيّة والكتابيّة ضعيفة. عندما لا يتمكّنون من القراءة والكتابة باللغة العربيّة بعد مضي عدّة سنوات، تزداد فرص تراجع تحفيزهم للذهاب إلى المدرسة، ما يمكن أن يؤدي إلى التسرّب. وتجدر الإشارة إلى أن إمكانية استخدام اللغة المحلية للمتعلم في النظام التعليمي ليست قيد المناقشة في أيّ من المستويات حالياً. (الاتحاد الأوروبي وآخرون، ٢٠١٢، ص. ١١٥).

التجديد البيداغوجي التربوي وحظر العقاب البدني

لاحظت دراسة حديثة مؤلّها الاتحاد الأوروبي أنّ المعلّمين يغيّبون أحياناً، وتميل المدارس إلى التأخر في بدء الدّروس، وغالباً ما تطول استراحة الفطور في المدرسة أكثر من الوقت المخصّص لها، إضافةً إلى أنّه غالباً ما تنتهي المدرسة قبل انتهاء اليوم المدرسي الرّسمي، ما يقلّل كثيراً من وقت التدريس الفعّال. تُعتبر هذه علامات على تدنّي الجودة في التدريس وعلى ضعف الإدارة المدرسية. بالرّغم من أنّ غالبية المعلمين المشمولين في الدراسة مدربون، إلا أنّ جودة التدريس محدودة من خلال الاستخدام الضيّق للكتب المدرسية، والإثراء المحدود للغاية وقلة التركيز على التعلم النشط من قبل الطّلاب (الاتحاد الأوروبي وآخرون، ٢٠١٢).

صحيح أنّ الكثير من المعلّمين قد سمعوا بالتدريس المتمحور حول الطّفل في التدريب الأوّل أو أثناء الخدمة، إلا أنّ موضع السيطرة في الدّروس لا يزال تقريباً بكامله بين يدي المعلّم. يعمل المعلّم وكأنّه المصدر الرئيس للمعرفة، وتظهر أساليب التدريس تلقينيّة بقوة وتتمحور حول المعلّم على الدوام. ويُعتبر التدريس متماثلاً تقريباً في استخدام نموذج العرض التقديمي والممارسة المتمحورة حول المعلّم. كما يقتصر معظم التدريس على تغطية المواد في الكتب المدرسيّة (الاتحاد الأوروبي وآخرون، ٢٠١٢).

وفقاً للإبلا (٢٠١٢)، يعرف بعض المعلمين أنّه للعقاب أثر سلبيّ في سلوك التلميذ وشخصيّته، لكنهم يشعرون أنّه ما من بديل ينتهجونه؛ ويعتقد معلّمون آخرون أنهم يعاقبون تلامذتهم بسبب التوتر والإحباط الذي يواجهونه أنفسهم. تتّسم البيئات المدرسية بالضعف وتفتقر إلى المرافق التي يمكن أن تفيدي في نمذجة سلوكيّات التلامذة وامتصاص السلوكيات غير المرغوبة. من الجانب الآخر، لا يرى التلامذة أيّ مبرّر لضربهم أو ركلهم أو صفعهم أو شتمتهم من قبل معلّمهم. وأشار بعض التلاميذ إلى أنهم طوّروا مشاعر الخوف والإحباط والعدائيّة وتدني احترام الذات وقلة الثقة بالنفس وأنهم يفتقرون إلى الدافع للتعلم نتيجة للعقاب المستمر.

بغية الارتقاء بنتائج التعلّم، يمكن إنفاذ أربع سياسات في السودان: ١) زيادة إشراك المعلمين في بناء القدرات الوطنية لتطوير المناهج الدراسية، ٢) الإشراف على المعلمين كأداة لتطوير نتائج التعلّم، ٣) مراعاة البعد بين اللغة المحلية ولغة التدريس، و٤) التجديد التربوي وحظر العقاب البدني. لا بدّ من نهج نظامي لتعليم المعلمين إذا كان يُراد للمعلمين تطوير المهارات اللازمة لضمان نتائج التعلم الفعّال في الصفوف والحفاظ عليها.

بغية الارتقاء بنتائج التعلم، من المهمّ التحوّل في السودان من علم التربية المتمحور حول المعلم / التدريس إلى علم التربية المتمحور حول الطالب / التعلم. ويتطلّب مثل هذا التغيير تدريب المعلمين والإشراف عليهم. كما يتطلّب التدريب المكثّف للمفتشين في النهج التربويّة المبتكرة.

من الممارسات العامة في السودان أن يعمل المعلمون غير المدربين أو متطوّعو الخدمة الوطنيّة في الصفوف الدنيّا حيث الجودة ضروريّة لأجل اكتساب مهارات القراءة والكتابة الأساسية. أضف إلى أنّ هذه الصفوف تضمّ نسبة عالية من الطلاب إلى المعلمين. من الواضح أنّ الأطفال في هذه الصفوف يتلقون القليل من الاهتمام، ولا يتم ملاحظة قيود التعلّم، وتكون العلاقة الاجتماعية مع المعلم محدودة. باختصار، للمعلمين غير المدربين والصفوف المكتظة تأثير سلبي للغاية في التعلّم، وبالتالي في اكتساب مهارات تعلّم القراءة والكتابة في الوقت المناسب (الاتحاد الأوروبي وآخرون، ٢٠١٢).

تبرز من بين المبادرات الهامة لتحسين كفايات المعلمين في بيداغوجيات أكثر ابتكاراً البرنامج الذي أطلقه المجلس الثقافي البريطاني في الخرطوم في العام ٢٠١١ وجرى تمديده بعد سنة واحدة ليشمل ثماني ولايات أخرى. في شراكة مع الوزارة الاتحادية للتعليم العام، يدير المجلس الثقافي البريطاني في الوقت الرّاهن دورات تدريبية للمعلمين في أنحاء السودان جميعها لتحسين الوصول إلى التعلّم الجيّد للغة الإنجليزية للطلاب كافّة. يهدف البرنامج إلى مساعدة المعلمين في الوصول إلى منهجيات تدريس محدّثة، وإلى تحسين لغة المعلمين الإنجليزية وبناء قدراتهم، فيتمكّنوا من تدريس الطلاب بشكل أفضل في السنوات القادمة. يُنظر إلى هذا البرنامج على أنه مناسب بشكل خاص لاحتياجات تدريب المعلمين لأنه يجمع بين التركيز القوي على تنقيح اللغة، والوعي بواسطة أنشطة وأفكار صغيّة تعزّز نهجاً أكثر تواصلية في التّدريس.

لا شك أنّ العقاب البدني ممارسة سلبية للتعلّم. لا يزال العقاب البدني يحدث في المدارس الأساسية في السودان بالرغم من قانون الطفل الصادر عن الحكومة الاتحادية في العام ٢٠١٠، الذي يحظر "العقوبات القاسية" في المدرسة (المادة ٢٩). لا يحظر القانون صراحة العقاب البدني، لذلك لا يزال الأمر يتعلّق بتفسير المعلمين للقانون. ينبغي بالولايات والمحليات حظر العقاب البدني صراحة في المدارس والإشراف على تطبيق هذه السياسة.

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: إشراك المعلمين بشكل أفضل في تصميم المناهج الدراسية وسياساتها

بُذلت جهود حديثة في السودان لإصلاح المناهج الدراسية. لكن من المهم زيادة مشاركة المعلمين في خيارات المناهج الدراسية. أما في ما يتعلّق بالخيار السياسي المتّخذ لتوكيل هيئة اتحادية بالتوجهات الخاصة بالمناهج الدراسية، فسيكون من المفيد استكشاف إمكانية تكييف المناهج الدراسية مع السياقات المناطقيّة.

التوصية ٢: الإصلاحات البيداغوجية / التربوية

يُعدّ اعتماد نظام التعليم في السودان على الحفظ كوسيلة أساسيّة للتعلّم حتى في المواد مثل الرياضيات والعلوم، التي تتطلّب مهارات وكفايات تحليليّة، تحدياً أساسياً لبدّ من مواجهته. بالتالي، من الأهمية بمكان التأثير في التوجهات التربوية للمعلمين (سواء في الخدمة أو ما قبل الخدمة) عن طريق التحول من النهج المتمحور حول التدريس / المنهاج الدراسي إلى النهج المتمحور حول التعلّم / الطالب. مقارنةً بالبلدان الأفريقيّة الأخرى، خاصة في الصفوف العليا، يسمح عدد الطلاب المعقول في الصف في السودان بإمكانية بناء بيداغوجيات نشطة أكثر.

القضية السياسية ٥: غياب سياسة محددة للمعلمين العاملين في مناطق النزاع واللاجئين

■ الدليل

لا يحصل المعلمون العاملون في المدارس الريفية والبدوية ومدارس النازحين داخلياً على أي منافع إضافيّة من الحكومة. لذا، تقدّم المجتمعات، في بعض المدارس الريفية، حوافز إضافية (نقدية أو عينية) للمعلمين لجذبهم إلى هذه المناطق. ما يعني أنّه لا يمكن أكثر المجتمعات الريفية فقراً أن تتنافس مع مجتمعات ريفية أغنى منها يمكن أن توفر مستوى معيشة أفضل (البنك الدولي، ٢٠١٢).

بالرغم من أن الحوافز الماليّة يمكن أن تؤثر في أداء المعلمين وبالتالي في تعلّم الطلاب، إلا أنه يمكن اللجوء إلى حوافز أخرى غير ماليّة لجذب المعلمين ذوي الخبرة والمؤهلين. على سبيل المثال، يمكن المعلمون بذل المزيد من الجهد إذا كان ذلك يرفع من شأنهم في المجتمع المحلي (البنك الدولي، ٢٠١٢).

تعليم البدو

تمّ تقييم تجربة تعليم البدو عدّة مرّات في السودان. وفقاً للوزارة الاتحادية للتعليم العام واليونيسف (٢٠١٢)، يمكن استخلاص العبر التالية من هذه التقييمات:

- زيادة الوعي والتعبئة باتجاه أهمية تعليم الأطفال ضروريّتان بين مجتمعات البدو.
- لا تحرّك المجتمعات البدويّة بأسرها؛ في الكثير من الحالات، يصطحب الشبان فقط قطعانهم أثناء موسم الجفاف، فيما تبقى العائلات مع الأطفال مستقرّة طوال ٦ أشهر على الأقل.
- لا تلبي نهج التعليم المدرسي المتعدّدة الصفوف والمنتقلة الحاليّة بالشكل اللائم الاحتياجات وأنماط الحياة المختلفة للمجتمعات البدوية.
- لا يزال البدو يثبطون تعليم الفتيات.
- حوالي ٣٦,٧٪ من معلّمي البدو غير مدرّبين، و٣٥٪ منهم يشكون من غياب دليل المعلم.

تعليم اللاجئين

من خلال التعاون مع الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ومكتب مفوض شؤون اللاجئين، ومفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، ووكالات الأمم المتحدة، والمنظمات الدولية ومنظمات المجتمع المدني، تشكّلت لجنة لرصد التحديات أمام تعليم اللاجئين، وتقييم الواقع الرّاهن، وتحديد استراتيجية وطنية حول قضية مسارات تعليم اللاجئين في السودان ودعمها.

تهدف استجابة التعليم إلى ضمان وصول الأطفال في المناطق المتأثرة بالنزاع والكوارث إلى أنشطة التعلم والترفيه. ولا بدّ من استهداف المناطق المتأثرة بالنزوح الجديد والممتد والمخاطر المناخية. على وجه الخصوص، يهدف القطاع إلى استعادة الوصول إلى التعليم للمجتمعات النازحة حديثاً، مع مواصلة دعم التعليم للحالات الممتدّة. وستُعطى الأولويّة لتحسين هيكليّات التعلّم المتوفّرة حيث المرافق أصلاً منهكة نتيجة للوافدين الجدد. حيث ما من هيكليّات مناسبة للتعلّم والتدريس، ستُقام هيكليّات تعلّم مؤقتة، مع مراعاة قضايا الحماية. وستُعطى الأولويّة لضمان السلامة والكرامة والوصول المفيد لجهة المسافة من منشآت التعليم وموقعها وتصميمها (مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية، ٢٠١٦).

من خلال تدريب المزيد من المعلّمتين وإشراك المزيد من النّساء في رابطات أولياء الأمور والمعلّمين (PTAs)، سيعمل والشركاء باتجاه تحقيق التكافؤ بين الجنسين. وسيتمّ التشاور مع هذه الرابطات، بصفتها ممثّلة للمجتمع، في مراحل استجابة التعليم في حالات الطوارئ كافّة (مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية، ٢٠١٦).

المناقشة

يُعتبر ضمان الوصول إلى التعليم للمجموعات ذات الأولوية العالية، من خلال إقامة منشآت لمنامة الطلاب وإسكان المعلمين في المدارس الريفية النائية والبدوية، سياسة مناسبة. رأت سياسة التعليم الثانوي وخطته الاستراتيجية أنّ هذه النهج تدخلت ذات أولوية عالية وتأثير عالي لأجل تحقيق السياسة الوطنية الآيلة إلى توسيع وصول الفتيات والأطفال في المناطق الريفية والنائية حيث لا يكون بناء المدارس الثانوية فعّالاً من حيث التكلفة، أو حيث يصعب استقطاب المعلمين المؤهلين.

تُعتبر تجربة منظمة المسار الخيرية للبدو مهمّة لجهة التفكير في سياسات محددة للمعلمين في المناطق البدوية في السودان، إنّ "المسار" منظمة غير حكومية وغير سياسية لا تبغى الرّبح تأسّست في العام ٢٠٠٠ لمساعدة البدو والرعاة السودانيين في تحقيق التنمية المستدامة وزيادة التحاق الأطفال البدو بالتعليم الأساسي واستبقائهم. لكنّ الطبيعة المهمّشة للبدو الرّحل تؤثر في توفير الخدمات الأساسية لهم، خاصّة التعليم. وتسعى تدخلات المسار لتوفير التعليم لهذه المجتمعات من دون التأثير في طبيعتها الخاصّة، من خلال تأمين مدارس متنقّلة، وبناء مجمّعات للتعليم في "الدّمرس" (المستوطنات)، والمدافعة عن حقوقهم في التعليم على المستويات الإداريّة كافّة.

بالإمكان دمج اللاجئيين في الصفوف النظاميّة، كما بيان في تجربة شرق السودان، حيث تمّ اعتماد اللغات الأمّ للاجئيين إلى جانب اللغة العربية كلغة للتدريس. كما يمكن معلّمو اللاجئيين الحصول على التدريب لتمكينهم من أخذ اللغات الأمّ للاجئيين بعين الاعتبار.

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: وضع استراتيجية وطنية للمعلمين في مناطق النزاع واللاجئيين

يستحق تعليم اللاجئيين والأطفال الذين يعيشون في مناطق النزاع اهتماماً خاصاً لناحية السياسات المرتبطة بالمعلمين، ليس فقط بسبب عدد الأطفال المعرّضين للخطر المرتفع في السودان، بل أيضاً لأنّه يمكن الارتقاء بجودة التعليم المقدّم لهؤلاء الأطفال الإسهام في الحدّ من حدّة النزاعات وإعطاء بعض الأمل للمجتمعات الأكثر إقصاءً عن التعليم والتنمية.

ملخص

يلخّص الجدول التالي قضايا السياسات والتوصيات الموافقة لها المناقشة في هذا الفصل.

الجدول ٢٠: القضايا السياسيّة والتوصيات المرتبطة بسياسات المعلمين وتطويرهم

التوصيات الخاصة بالسياسات	القضايا السياسيّة (السياسات الخاصة بالمعلمين)
١-١ تطوير نظام إحصائي وطني لتمكين المعرفة الفعّالة للمعلمين على المستوى الوطني وفي المحافظات.	١- عدم ملاءمة الهيكلية الإداريّة والمؤسسية والإحصائية لمعالجة السياسة الخاصة بالمعلمين
١,٢ بناء استراتيجيّة وطنية للسياسة الخاصة بالمعلمين.	٢- ضعف / عدم كفاية التفصيل بين التدريب قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة والتطوير المهني
١-٢ اتّباع نهج نظامي لتعليم المعلمين (ما قبل الخدمة / أثناء الخدمة / التطوير المهني).	٣- عدم ملاءمة السياسات للتوزيع والاستخدام والفرص الوظيفية
٢-٢ تحسين اختيار الطلاب الملتحقين في برامج تعليم المعلمين وكفائاتهم ومهاراتهم.	٤- ضعف تأثير عمل المعلمين في نتائج التعلم
١-٣ تحسين توزيع المعلمين على المستويات الوطنيّة والمناطقية والمحليّة.	٥- غياب سياسة محدّدة للمعلمين العاملين في مناطق النزاع واللاجئين
٢-٣ إطلاق نهج الإجراءات الإيجابية للمناطق المحرومة وتحسين ظروف العمل في المناطق النائية.	
١-٤ إشراك المعلمين بشكل أفضل في تصميم المناهج الدراسيّة وسياساتها.	
٢-٤ تطبيق الإصلاحات البيداغوجيّة للتحويل من التعلّم المتمحور حول المنهاج الدراسي إلى التعلّم المتمحور حول الطالب.	
١-٥ تطوير استراتيجيّة وطنية للمعلمين العاملين في مناطق النزاع واللاجئين.	

الفصل ٣: الأطفال خارج المدرسة وسياسة محو الأمية

القسم ١: مقدّمة

راجعت البعثة بشكل محدّد السياسات الهادفة إلى الحد من انتشار الأطفال خارج المدرسة والأمية لدى الكبار. وفي حين أنّه لكلّ من هذين الموضوعين مجموعة من القضايا الخاصة به، إلا أنّهما يرتبطان ارتباطاً وثيقاً - ليس أقلها أن أمية الكبار، في السياق السوداني، لا تُعتبر مشكلة "إرث" لكنّها متجذرة بعمق وتعكس تراكم المشكلات السابقة والحاليّة في الوصول إلى التعليم. بعبارة أخرى، تتولّد الأمية بين الكبار باستمرار بسبب الفجوات في تغطية التعليم الأساسي، مع حوالي ثلث الأطفال في سنّ التمدّس في المرحلة الابتدائية خارج المدرسة، وفقاً للبيانات الإداريّة (اليونسكو والوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٦) وبيانات المسح الاستقصائي (البنك الدولي، ٢٠١٢)، وهي حصّة لم تشهد هذا القدر الكبير من الانخفاض في الماضي القريب. فأطفال اليوم خارج المدرسة هم كبار الغد الأميون، وتُعتبر زيادة المشاركة المدرسيّة العامل الوحيد الأكثر أهمية في الحد من الأميّة على المدى الطويل.

تبيّن مراجعة وثائق الخلفيّة والمقابلات مع الأطراف المعنيّة خلال البعثات - كما هي حال نظام التعليم ككلّ - أنّ السياسات في هذه المجالات تفتقر إلى البيانات المعترف بها بشكل جيّد وتعاني محدوديّة الموارد، ناهيك عن تحديات التنسيق بين المستوى الاتحادي والولايات. وتتمّ مراجعة الترتيبات المؤسسية بمزيد من التفصيل في الفصل الرابع من هذه الوثيقة. بشكل عام، يتمّ تنفيذ السياسة الوطنيّة والتخطيط الإستراتيجي وتصميم المناهج على المستوى الاتحادي؛ وتكون وزارات الولايات للتعليم العام، مع بنية الوزارة بالكامل المكرّرة في كلّ ولاية، هي المسؤولّة عن التخطيط للموس (مثل نشر المعلمين)؛ فيما تقع على عاتق المحليات مسؤوليّة تنفيذ العمليات. في حين أنّ المجلس الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار يمثّل كياناً منفصلاً على المستوى الوطني، فإن فروعه التابعة له على مستوى الولايات مدمجة بشكل فعّال في وزارات الولايات للتعليم العام.

يأتي الإنفاق العام على التعليم، في ما يتعلّق بكل من إجمالي الناتج المحلي ومجموع الإنفاق العام، في أسفل القائمة في المقارنة الدوليّة. ويتناقض ذلك مع حصّة الأطفال الأعلى من المتوسط بين السّكان، ومع الحاجة الملحّة إلى "اللاحق" بالاتجاهات العالميّة والإقليميّة في المشاركة التعليميّة. بالتالي، يجب زيادة الإنفاق على التعليم بشكل كبير (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٢). على المستوى الفردي، تبقى العقبات الأساسيّة غير مفاجئة ومعروفة بالمبدأ: المسافات الطويلة إلى أقرب مدرسة في المناطق الريفيّة، والمواقف التقليديّة غير الداعمة لمدّس الفتيات، والفقر الذي يصعب تحمّل الأكلاف المباشرة للحضور في المدرسة (الرسوم والنقلات والمواد، إلخ). وتكلفة الفرص البديلة على حدّ سواء، إضافةً إلى انعدام الأمن

/ النزوح (البنك الدولي، ٢٠١٢). تجدر الإشارة إلى أنّ قيود العرض تؤدي دوراً أكبر من قيود الطلب، وفقاً لمسح الخط القاعدي للعام ٢٠٠٨ (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠٠٨) وبما يتّسق مع نتائج الزيارات الميدانية.

القسم ٢: نتائج السياسات

القضية السياسية ١: الموارد، والإنصاف والكفاءة في التوزيع

بغية تحقيق انخفاض كبير في عدد الأطفال خارج المدرسة وعدد الكبار الأميين في العقد القادم، لا بدّ من زيادة مهمّة في الحجم الإجمالي للموارد المتعهد بها لقطاع التعليم. وسيتعيّن توجيه بعض هذا التمويل إلى مبادرات استراتيجية جديدة؛ لكن ما من مسار معقول للارتقاء بهياكل التعليم القائمة بالوتيرة المطلوبة لأجل الوصول إلى الأطفال خارج المدرسة في الوقت الزّاهن أو الكبار الأميين بحلول العام ٢٠٣٠. وتفضّل هذه الهياكل القائمة العروض والطلّبات المكثفة لناحية من هم بالفعل داخل النظام على الجهود المكثفة للوصول إلى السكان المستهدفين جميعهم.

■ الدليل

في ما يتعلّق بالمؤشرات ذات الصلة كافّة، تبقى الموارد المتعهد بها للتعليم في السودان بعيدة كلّ البعد عن معدّلات المقارنات المعيارية الدّولية والمعدّلات الإقليمية بحكم الواقع. ويرتبط ذلك بالإنفاق على التعليم كحصّة من إجمالي الناتج المحلي، والإنفاق على التعليم كحصّة من الإنفاق العام الكلي، والإنفاق لكل طالب في الأوساط النظامية وغير النظامية.

لا تتّسق مستويات التمويل الحالية مع أهداف السياسة الداخلية المعلنة. وحتى مع الإنفاق الحالي لكلّ طالب، وهو بحد ذاته منخفض للغاية لضمان الجودة، فإن المشاركة الناجحة الشاملة في المستوى الأساسي تتطلّب زيادة كبيرة في الإنفاق. ومن المرجح أن يكون هذا الرقم أقل من الواقع لأسباب كثيرة. على سبيل المثال، إنّهُ يتجاهل ضرورة رفع النوعيّة حتى يزيد الطلب على التعليم المدرسي، والتكلفة الأعلى من المتوسط للوصول إلى السكان الأكثر تهميشاً، والتأثير التدريجي وغير المباشر لزيادة الطلب على التعليم الثانوي.

تدرك الأطراف المعنية من ضمن قطاع التعليم، التي تمّ التشاور معها في هذه البعثات، عدم كفاية المستويات الحالية للتمويل. فالمخططون وصانعو السياسات محدودون في نطاق عملهم، ويُفيد قادة المدارس بأنهم يعتمدون على جمع أموال إضافية من المجتمع لأجل تغطية نفقات التشغيل المتجدّدة، على سبيل المثال.

نظراً لضخامة التحدي واستمرار النمو السكاني السريع، لا يمكن الخطط الحالية الآيلة لتوسيع نطاق توفير التعليم القائم أن تصل بشكل معقول إلى الأطفال خارج المدرسة جميعاً أو الكبار الأميين بحلول العام ٢٠٣٠. وتشير التقديرات إلى حوالي ٢,٥ مليون طفل خارج المدرسة و٧ إلى ١٠ ملايين من الكبار

الأميين (بحسب التقدير)، ويرتبط ذلك بالتحاق حوالي ٢٠٠،٠٠٠ إلى ٤٠٠،٠٠٠ شخص في محو الأمية وتعليم الكبار (اليونسكو والوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٦). لكن السياسة الحالية لا تركز بالشكل الكافي، نسبياً، على التطلع إلى التحقيق العملي للأهداف التعليمية الأساسية في أكبر عدد ممكن من هذه المجموعات. وأعطيت أولوية أكبر في المقابلات مع الأطراف المعنية للمطوح الشريف بتقديم أفضل البرامج الممكنة لمن يشارك في نظام التعليم، نظراً للقيود، ولتتمكن هؤلاء من تحقيق نتائج تعليمية متطلبة (على غرار ما هو واضح في كتب القراءة والكتابة). تلبية لتطلعات الأطراف المعنية، لا بد من نهج جديدة لتلبية احتياجات السكان المستهدفين والحياة الحديثة.

خير دليل على ذلك كله الإصلاح الجاري للمناهج في سياق إعادة هيكلة التعليم الأساسي انطلاقاً من نموذج ٦ + ٣ صفوف. إنها سياسة تعليمية يدفع بها قدماً، إلى حد كبير، الهدف المشروع باتباع ما هو الأفضل للأطفال في المدرسة، لكن يكمن الخطر في إهمال الأطفال خارج المدرسة. وفقاً للنتائج التي توصلت إليها البعثة، يبدو أن المناهج الجديدة متسلسلة بعناية ويتكامل فيها المحتوى بين صف وآخر، استناداً إلى اعتبارات قائمة على الممارسة البيداغوجية / التربوية وتصميم المناهج الدراسية الجيد. إنما يتمحور هذا التصميم حول تطور الطالب النموذجي المثالي. نتيجة لذلك، يمكن ألا يسهل إتمام المسارات غير المعيارية بنجاح من خلال النظام التعليمي في الواقع الرّاهن غير السليم، حيث تدخل حصص كبيرة من الأطفال المدرسة مع تأخر مهم (البنك الدولي، ٢٠١٢)، أو يدخلون مباشرة صفوفاً متقدمة، بعد إتمام برامج بديلة أو غير نظامية، على سبيل المثال.

في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، تزداد الأدلة على أن برامج محو أمية الكبار "العالية المجازفة"، التي تتطلب التزاماً مكثفاً على صعيد الوقت (وفقاً لمنهاج المجلس الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار)، تتناقض وحياة هؤلاء الأفراد اليومية، خاصة الفقراء منهم. بناءً عليه، يضطرون فعلياً للاختيار بين الالتزام ببرنامج طموح يهدف إلى منحهم لغة أدبية، أو لا شيء. فيأتي الغياب خياراً وسطياً أكثر براغماتية يهدف إلى مستوى أدنى من محو الأمية، لكن عملياً، يمكن اكتسابه بطريقة أكثر قوة ومرونة.

■ المناقشة

في حين يمكن مناقشة كفاءة الإنفاق الحالي على التعليم، فإن الحاجة الواضحة لموارد إضافية تقوّم أي مكاسب ممكنة جزاءً تحسين الكفاءة. على النحو نفسه، تتجلى الفجوة في الطلب على التعليم المدرسي بين بعض المجتمعات المحلية والأسر، لا سيما في ما يتعلق بالفتيات؛ مع ذلك، فإن أي نقص في الحماس للتعليم المدرسي لا ينفك يتفاقم، ويعود السبب جزئياً إلى قيود ملزمة على العرض المدرسي والجودة وإمكانية الوصول إلى المدرسة. من شأن وضع المبادرة المجتمعية شرطاً مسبقاً لتوفير التعليم العام إحباط وإضعاف الأفراد الذين يتوقون إلى الفرص التعليمية لكن يعيشون في مجتمعات يقل فيها الحماس عامة تجاه التعليم

المدرسي. من المرجح أن تتوقع أي زيادة في العرض، طلباً موافقاً لها، مع بعض الاستثناءات الملحوظة (مثل مسألة التعليم المدرسي للسكان البدو الرحل).

يمكن القول إن المستويات الحالية للإنفاق منخفضة لدرجة أنها تؤدي إلى ردود فعل سلبية إضافية. إذ أن النقص المزمّن في التمويل لا يؤدي إلى عدم المساواة فحسب، بل إلى عدم الكفاءة أيضاً. وتضطر الوظائف الأساسية في قطاع التعليم إلى التنافس الدائم على الموارد النادرة. بالإضافة إلى ذلك، عندما تعاني حتى الوظائف الإلزامية من نقص في التمويل، لا يبقى إلا مجال صغير لخيارات الإنفاق الاستراتيجية. كما أن إظهار الجهد والالتزام المحلي الكافي لتعبئة الموارد للتعليم يزيد من احتمال الحصول على المساعدة الدولية لسد أي ثغرات متبقية.

بصرف النظر عن منظور الحقوق، من المتوقع أن يكون الإنفاق على التعليم المخطّط له بشكل جيد استثماراً ناجعاً متوسطاً إلى طويل الأمد. حتى أنه من المرجح أن تتجاوز المنافع تكاليف أي برنامج استثماري طموح في النطاق المطلوب لتعميم المشاركة في التعليم الأساسي. وتشمل هذه المنافع، على سبيل المثال لا الحصر، نمواً سكانياً أكثر قابلية للإدارة وانخفاضاً في التكاليف والخسائر المرتبطة بالصحة. بالإضافة إلى المنافع المباشرة، يعد انخفاض مستويات الأمية بين السكان بمنفعة غير مباشرة من خلال زيادة فعالية التدخلات في القطاعات الأخرى.

في الوقت الراهن، ينتج عن الميزج بين (١) العروض والطلبات الطموحة على صعيد المشاركين في النظام التعليمي، و(٢) غياب مسار معقول لتوسيع نطاق هذا النظام بالشكل الكافي، و(٣) استهداف أشكال بديلة للتعليم حصرياً في المجموعات "الخاصة" (المتأثرة بالنزاع والرحل)، غياب كفي تقريباً لتوفير التعليم للعدد الكبير من الأطفال الذين لا يقصدون (أو لم يعودوا يقصدون) المدرسة لأسباب أصبحت مألوفة، مثل المسافة البعيدة إلى أقرب مدرسة والفقير، وما إلى ذلك.

يمكن القول إنّ مثال تعليم السكان البدو خير دليل على الاستعداد السياسي لتكييف معايير التعليم المدرسي النظامي العادي، بحيث يمكن الأطفال الرّحل الاستفادة من التعليم المدرسي المنقوص بدلاً من انعدامه المطلق. في المدارس البدوية، تنطوي التسوية على مناهج دراسي مكثف ومعايير أقل لمؤهلات المعلمين وتدريبهم (الوزارة الاتحادية للتعليم العام واليونيسف، ٢٠١٣؛ مقابلات مع الأطراف المعنية). ليس من الواضح لم لا يمكن الأطفال الذين ليسوا ضمن المجموعات "الخاصة"، لكنهم لا يحصلون على التعليم المدرسي كما يجب، أن يفيدوا على نحو مماثل من نهج أكثر براغماتية للارتقاء بهذه الخدمة بوتيرة معجلة. على سبيل المثال، في الهند، أدت النماذج المشابهة لتعزيز التعليم المدرسي المجتمعي، لأجل سد الثغرات في توفير التعليم عامّة، دوراً رئيساً في التطور نحو تعميم التمدريس الابتدائي (بنغالي وليثام، ٢٠١٣؛ لوكيرك، ٢٠٠٣).

إضافةً إلى ذلك، لا يتناقض التفسير الصّارم لعتبة السن النظامية لدخول الصف الأوّل (كما تمّ التعبير عن ذلك في المقابلات مع الأطراف المعنية) مع واقع عدم اكتمال تسجيل المواليد والشكوك بالنسبة إلى الأعمار وحسب (انظر تحليل تعداد البنك الدولي للعام ٢٠٠٨، ٢٠١٢)، بل أيضاً مع واقع أن غالبية الأطفال لا يدخلون المدرسة في سن ٦ سنوات المعيارية. ويمكن أن يؤديّ التصنيف الفوري للأطفال هؤلاء كافة بأنهم يحتاجون لبرامج تعليمية إصلاحية بديلة إلى نتائج عكسية.

بوجه عام، تكمن المشكلة لجهة الترتيبات البديلة، التي لا تفي بمعايير النظام المدرسي النظامي، في أنها تصبح ممأسسة على الدوام. بموازاة ذلك، يبرز نظام معياري فرعي لفئات السكان الأقل حظوةً للحدّ من ضغوط توسيع الإمداد بالمدارس الرسمية النظامية. مع ذلك، نظراً للعدد الكبير من الأطفال السودانيّين الذين لم يتم الوصول إليهم في ظل الترتيبات الحالية، يبقى خطر أن يكون توفير بديل هو "مزاحمة" للتعليم النظامي أو إبطاءً لتوسّعه (الانتقادات التي أثّرت في السياق الهندي من قبل نامبسان، ١٩٩٦، وتيلاك، ٢٠٠٧، على سبيل المثال) ضئيلاً. بالتالي، يمكن رصد هذه المسألة بعناية بدلاً من الاعتراض عليها بشكل قاطع.

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: زيادة التزامات الموارد العامة في التعليم بشكل كبير لتلبية المقارنات المعيارية الدولية (بما في ذلك التعليم غير النظامي)

(أ) على الصّعيد الوطني

من الواضح أنّ الحاجة ملحةً لأجل تلبية هدف ٦٪ من إجمالي الناتج المحلي للتعليم، ولتمويل التعليم غير النظامي بما يتناسب مع السكان المستهدفين بدلاً من الملتحقين. في ما يلي بعض الإرشادات الخاصة بمجالات أولوية محدّدة للإنفاق الإضافي. لكن، بشكل عام، يتم تقديم هذه التوصية من دون حكم مسبق تجاه ما إذا كان ينبغي تخصيص الموارد الإضافية لبناء الصفوف، أو توظيف المعلمين، أو توفير الكتب المدرسية وغيرها من المواد، من أجل تعظيم الأثر. لا شك أنّ هذه كلّها قضايا مهمة يجب أن تناقشها الأطراف الوطنية المعنية. مع ذلك، تبقى ثانويةً أمام القرار الأساسي المتعلّق بزيادة الإنفاق التعليمي بشكل عام.

ويمكن هنا تنفيذ تمرين هامّ لتسليط الضوء على القصور الحالي في التمويل، من خلال احتساب احتياجات الموازنة التعليمية فتكون مرجعاً لصنّاع القرار. بادئ ذي بدء، يمكن هذه الموازنات القائمة على الطلب أن تتناسب بشكل مباشر مع حجم السكان المستهدفين. لهذا الغرض، يُقصد بالسكان المستهدفين عدد الأطفال في سن التمدرس، وليس عدد الملتحقين الحاليين. ومن المفهوم تماماً أنّه، بموجب الإجراءات الاتحادية الحالية للموازنة، لن تؤثر طلبات الموازنة التوضيحية هذه بشكل مباشر في المخصّصات. لكن

بإمكانها أن تمهّد الأرضيّة في المستقبل لمخصّصات تعليميّة في الموازنة أكثر شفافية وقائمة على صيغة موثوقة.

(ب) على صعيد الجهات المانحة

تفيد تلبية المقارنات المعيارية الدولية، لأجل التعهّد بالموارد المحليّة، أيضاً في زيادة فرص اجتذاب دعم المانحين لسد الفجوة المتبقية. لكن، اعتماداً على الجهة المانحة / البرنامج، يمكن أن تكون مناطق جغرافية و / أو سكانية فرعية محدّدة فقط مؤهلة، بدلاً من مؤسسات أو مبادرات وطنيّة. بناءً على ذلك، ينبغي اعتماد إجراءات لتيسير وصول برامج التعليم غير النظامية المحلية إلى دعم المانحين، على صعيد تبادل المعلومات، والتشبيك، وبناء القدرات من أجل طلبات التمويل وما إليه.

التوصية ٢: دمج التعليم غير النظامي للأطفال في سن الدراسة الابتدائية في استراتيجية التعليم الأساسي النظامي

يمكن تطبيق نهج متعدد الجوانب لجهة توفير المدارس للوصول إلى جميع الأطفال، وليس فقط المجموعات الخاصة مثل البدو أو الذين يعيشون في المناطق المتأثرة بالنزاع. لأجل التمكّن من إعطاء الأطفال كافّة فرصة المشاركة في التعليم النظامي في السنوات العشر المقبلة، ينبغي التفكير ملياً في إنشاء مدارس مجتمعيّة في القرى التي لا تحتوي على مدارس خاصّة بها أو حيث لا يمكن الأطفال الوصول إلى مدرسة قريبة.

على غرار المخطّطات القائمة لتعليم البدو والمدارس القروية، يمكن هذا المخطط في توفير المجتمع قاعة صفيّة وفي نشر القطاع التعليمي النظامي، مثاليّاً، معلماً مدرّباً. حيث لا يمكن توظيف معلّم مدرّب، يتمّ توفير بعض التدريب وراتب لفرد متعلّم من المجتمع للتدريس. فتحلّ هذه المدارس المجتمعيّة مكان الصفوف الحالية لمحو الأميّة للفئة العمرية ٧-٩، وربّما حتى ١٠-١٤. تفترض برامج محو الأميّة الحالية أنّ الطلاب يفتقرون للوقت اللازم لحضور الدّراسة بدوام كامل، ما يمكن أن يكون غير صحيح حيث يعود سبب عدم الحضور إلى غياب المدرسة. على النقيض من ذلك، توفّر المدارس المجتمعيّة عدّة ساعات تعليم في اليوم، بهدف تغطية أساس المنهاج الابتدائيّ بأكمله. إضافةً إلى زيادة التعليم، سيكون ذلك دلالة مهمّة على أنّ الأطفال كافّة يندرجون تحت عنوان التعليم النظامي غيابيّاً، باستثناء صفوف محو الأميّة غير النظامية للأطفال في سن التمدرس.

التوصية ٣: مراعاة مرحلة دخول مرنة إلى المدرسة

تتعارض عتبة السن الرسميّة الصارمة للدخول في التعليم النظامي مع حقيقة عدم اكتمال تسجيل المواليد والشكوك لاحادية السن، والتأخر في دخول المدرسة على نطاق واسع. بدلاً من وصم الذين لا يتمكّنون من دخول المدرسة في السن النظامية، ينبغي مراعاة المزج الرسمي بين سنّ دخول مرنة وصفّ تمهيديّ متعدّد الأعمار، أقلّه في المناطق التي تحوي أعلى معدّلات انتشار الأطفال خارج المدرسة. بعبارة أخرى، بدلاً من الصّفين ١ و ٢، يدخل الطلاب في الصف التمهيدي في سن ٦ أو ٧ (أو حتى ٨)، ويبقون فيه لعام واحد

أو عامين (أو حتى ثلاثة) قبل التقدم إلى الصف ٣، حسب تقدّمهم الفردي. لا ينمّ مثل هذا الترتيب عن أيّ ضعف على الإطلاق في قدرات إنفاذ جدول التقدم المعياري، بل إنّه في الواقع سياسة الاختيار لأسباب بيداغوجية تربوية حتى في بعض البلدان ذات الدخل المرتفع، مثل ألمانيا.

التوصية ٤: إرساء آليات شفافة لإنشاء مواقع تعليمية نظامية وغير نظامية، يدعمها بناء القدرة على رسم الخرائط المدرسية

يتعرّض كلّ من الإنصاف والكفاءة للتقويض بفعل العملية الحالية لتحديد مواقع وأماكن المدارس الجديدة لأجل البرامج غير النظامية التي تستهدف الأطفال خارج المدرسة. فالطلب المحلي والوصول إلى المدارس القائمة مشمولان في عملية صنع القرار، لكن على شكل مفاوضات مخصّصة. فيما تبقى مراعاة كلّ حالة بحالتها ضروريّة، بالطبع، إلا أنّه من المستحسن وضع مبادئ توجيهية واضحة لإنشاء مواقع التعليم والإعلان عنها. ويتعلّق ذلك بعملية طلب مدرسة (مثلاً مع من يجب التواصل وبواسطة أي معلومات) كما بمعايير تقييم الطّلب (مثلاً، عدد الطلاب المحتمل، وتوفّر الموقع).

دعماً للتوزيع العادل للموارد، يبرز مجال لتطبيق تحليل نظامي للعلاقة الجغرافية المموسة بين المجتمعات والمواقع والموارد المدرسية الحالية والمحتملة بشكل رسم خرائط مدرسية بواسطة نظم المعلومات الجغرافية (GIS). يقدّم هذا التحليل صورة أكثر شمولية عن الاختلالات المكانية الزمنية الفعلية في توفير المدارس. بينما يبدو أن التطبيق على مستوى البلاد ككلّ بعيد المنال، إلا أنّه لا بدّ من مراعاة الخطوات الأولى في بناء القدرة الفنية من خلال تحديد مواقع عدد قليل من المناطق التجريبية في ولاية الخرطوم، على سبيل المثال.

القضية السياسية ٢: معالجة العقبات التي تواجه الفتيات والمجموعات الضعيفة الأخرى

بالرغم من التحسينات الأخيرة، أفاد تقرير الخلفية القطري عن فجوات كبيرة بين الجنسين في السودان على الصعيد المشاركة والنتائج التعليمية على المستويات كافة.

■ الدليل

في المجتمعات الأكثر تقليدية، لا يزال الاعتراض، أو في أفضل الأحوال الإهمال، على تدرس الفتيات واسع الانتشار، حتّى على مستوى التعليم الأساسي. كما لا يزال الزواج المبكر عادة شائعة في بعض المناطق، وفقاً للمقابلات التي أجرتها البعثة. غير أنّ الأطراف المعنية تشير إلى أنّ الزواج المبكر لا ينجم بالضرورة عن التقاليد وحسب، بل عن ظروف اقتصادية أيضاً. أثناء البعثة، أكّد موظّفو الوزارة غياب أيّ حواجز مؤسسية قانونية أو نظامية أمام مشاركة الفتيات في المدرسة، بمن فيهنّ الفتيات المتزوجات مع أو بدون أطفال. في الواقع، وعلى وجه العموم، لا تواصل الفتيات دراستهنّ بعد الزواج، لكن ذلك يُعزى إلى العادات

والتوقعات الاجتماعية وليس إلى القواعد المؤسسية. إلا أن أحد الجوانب المؤسسية ذات الصلة هو أن التعليم لا يزال غير إلزامي (اليونسكو والوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٦).

في خلال مقابلات البعثة مع المسؤولين الحكوميين والوكالات الميدانية، أُفيد عن تحفظات ضمن بعض المجتمعات المحليّة تجاه وجود أقران أو معلّمين من الذكور داخل الصفوف. إضافةً إلى ذلك، تشير الأطراف المعنية في الإدارة والمدارس والشركاء الخارجيون إلى تعزيز سياسة الحكومة الفصل بين الجنسين على المستوى المدرسي. ويشمل ذلك تقسيم المؤسسات التعليمية المختلطة القائمة. أما مدى تطبيق هذا الفصل المادي واللوجستي على المستوى الإداري فيلّفه الغموض. في الواقع، وفقاً لنتائج البعثة، جرى تحديد التباين في سلوكيات الإبلاغ -بعبارة أخرى، إذا كان تحويل منشآت مدرسة واحدة إلى مدرسة للفتيات وأخرى للفتيان قد سجّل في جمع البيانات كمدرسة واحدة أو مدرستين- على أنه المصدر الرئيس للاختلاف بين التقارير المتنازعة حول إجمالي عدد المدارس بين المسح السريع ونظام معلومات إدارة التعليم.

■ المناقشة

يمثّل رفع مستوى تعليم الفتيات مساهمةً تنمويّة فعالة على المدى الطويل بشكلٍ خاص، من خلال تأثيرات إيجابية لاحقة في وفيات الرّضع والأطفال، والانتقال لرأس المال البشري بين الأجيال (هانوم وبوكمان، ٢٠٠٥؛ كوهين وآخرون، ٢٠٠٦). ما يعني أنّ المستويات المنخفضة الحالية لتعليم الإناث في عدّة مجتمعات تسهم في حلقة مفرغة من تدني التنمية.

في حين أنّ الانتشار العام لزواج الأطفال في السودان، الذي يبلغ معدّله امرأة من كلّ ثلاث نساء، هو قريب من المعدّل في البلدان النامية، فهذه الأرقام تشير إلى التعريف الأكثر عمومية للزواج المبكر بحلول سن ١٨. لكن، أثناء بعثات المشروع، أفاد عدد من الأطراف المعنية أنه في نسبة كبيرة من هذه الحالات، تكون الفتيات دون سن الخامسة عشر. من المرجح أن يكون الوضع في السودان أسوأ من المتوسط لجهة التدبير الأخير، نظراً لحمايته التشريعية الضعيفة بشكل خاص. على عكس الغالبية العظمى من البلدان ذات الأغلبية المسلمة، لم يضع السودان أي حد أدنى للسن يحظرّ دونه الزواج أو يُطلب فيه على الأقلّ إذن خاص من السلطات القضائيّة.

ليس بالضرورة أن يكون زواج الأطفال محرّكاً سببياً للتسرّب المدرسي، بل ربّما تراه بعض الأسر أكثر ملاءمة لفتاة ليست في المدرسة على أي حال. في حين أنّ إرساء القاعدة الاجتماعية لتأخير الزّواج ليس بشرط كافٍ لتحقيق تعميم التعليم بين الفتيات، إلا أنّه بالتأكيد شرط ضروري. بقدر ما يكون الدافع وراء التسرب هو زواج الأطفال، فإن تأثيره في مقدار التعليم يتفاقم بسبب مشكلة الدخول المتأخر، ما يقلّل من الوقت المُنفق في المدرسة قبل سن البلوغ.

ما يثير السّخرية هو أنّه يرحّج للفتيات اللائي يتسرّبن من المدرسة ويدخلن في زواج مبكر أن يفوتهن محتوى الصحة الإنجابية في مناهج التعليم الأساسي. يُقدّم هذا المحتوى في الصفين ٧-٨، حيث عمر الطالب

المعياري فيهما هو ١٣-١٤ سنة إذا جرى الدخول في الوقت المناسب في سن ٦، لكنّه غالباً ما يتوافق عملياً مع سنّ ١٥-١٦. مع ذلك، سيلزم إجراء المزيد من الأبحاث حول السياق لتقدير ما إذا كان من شأن إدخال هذا المحتوى في صفٍّ أدنى أن يؤدّي في الواقع إلى نتائج عكسيّة. بالإمكان أن يفرض ذلك على تشجيع التسرّب المبكر بين الأسر التي تعترض على ذلك، أو على العكس، إلى اعتباره ترويجاً لفكرة أنه ينبغي بالفتيات اللواتي يبلغن من العمر ١١ أو ١٢ سنة أن يهتمّين بالفعل بشأن "النظافة الزوجية".

على خلفيّة مواقف المجتمع هذه، يُحتَمَل أن ترفع سياسة زيادة توافر مدارس الجنس الواحد من مشاركة الفتيات على المديّن القصير والمتوسط. وتبرز مسألة أخرى في هذا السياق وهي حصّة المرأة من القوّة التدريسيّة والقيود على نشرها في المناطق الريفية، لا سيّما إذا توجّب على مدارس الفتيات الاعتماد في الغالب على المعلّمت الإناث لتخطّي التحفظات المجتمعيّة أزاء مشاركة الفتيات. أيضاً، نظراً للدور الهام الذي تؤدّيه مجالس المدارس المحلية، يمكن المواقف الجنسانيّة بين أفراد المجتمع، التي تحفز التعليم المنفصل، أن تفضي بكلّ سهولة إلى اختلافات في إدارة المجتمع المحلي لمدارس البنات والبنين. تجدر الإشارة إلى أنّ رصد الفجوات بين الجنسين في النتائج المركّبة مطبّق بالفعل بطبيعة الحال.

■ التوصيات الخاصّة بالسياسات

التوصية ١: الرّصد المنتظم للإلغاء التدريجي للتعليم المختلط

يتّسم السبب البيداغوجي وراء الفصل الجنساني في المستوى الأساسي بالضعف، ويبدو احتمال زيادة المشاركة محدوداً. بناءً عليه، ينبغي إعطاء الأولويّة لتوسيع التغطية الجغرافية على توسيع / إنشاء مرافق أكبر لتمكين الفصل بين الجنسين.

أمام مدى تطبيق التعليم في مدارس لجنس واحد في المستوى الأساسي بشكل موسّع على كلّ حال، تزيد أهمية الرّصد النظامي للاختلافات الناشئة. ويتعلّق ذلك بمدخلات المدارس القائمة وأدائها، كما بمنظور الشبكة المدرسيّة. بعبارة أخرى، من الضروري التأكّد من أنّ تفضيل مدارس الجنس الواحد لن يصبح القاعدة المعياريّة، إلى حدّ أنّه حيث أو فيما تُدعم مدرسة واحدة في محلّة معيّنة، تكون مدرسة البنين بدلاً من المدرسة المختلطة.

ربّما يمكن الإفادة من مدارس الجنس الواحد عن طريق زيادة الدعم لورديّتين حيث أمكن، للاستفادة الكاملة من المرافق القائمة. ومجدّداً، من الضروري ضمان اتّخاذ القرار بشأن مجموعة الطلاب التي ستستفيد من المدرسة والوقت الذي ستعمل فيه ذلك، بشكل يراعي رفاههم بمقدار متساوٍ.

التوصية ٢: رفع القيمة المعيارية لتعليم الفتيات

ما من طريق مختصرة لتغيير الأعراف والتقاليد الاجتماعية الراسخة. يبدو في الوقت الحالي أنّ رفع الحد الأدنى للسّن القانوني للزواج و / أو التصديق على اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (سيداو) بعيد الاحتمال. على أي حال، لن تتمكّن هذه التحركات، لوحدها، من إزالة عقبة زواج الأطفال من أمام التعليم المدرسي على نحو فعال. لكن، بالرغم من أنه لا شك في أنّ قانون التعليم الإلزامي لم يقرّ حتى اليوم لتعدّد تطبيقه على أرض الواقع، إلا أنّ ما يستحق المناقشة هو ما إذا كان هذا الوضع يرسل إشارة معيارية خاطئة لأولياء الأمور. حتى لو توفّر قانون للتعليم الإلزامي ولم يشكّل في الغالب إلا تطلّعاً بدلاً من طلب ملزّم، يمكنه على الأقلّ نزع الشرعيّة عن قرار الوالدين بتفضيل الزواج على التعليم المدرسي. وبالعكس، يُعتبر التقدّم نحو تعميم التعليم الأساسي، من الناحية العملية والمعيارية، إسهاماً غير مباشر ومهماً أقلّه في الحد من انتشار زواج الأطفال دون ١٥ سنة من العمر.

ينبغي عدم اقتنار تسليط الضوء على أهميّة تعليم الفتيات للفتيات أنفسهنّ، وأهمية المنافع الصحيّة لأسرهنّ ومجتمعاتهنّ، على "الحملات" المحدودة زمنياً، بل يجب أن يكون رسالةً متّسقة ومستمرّة يتمّ تناقلها في قطاع التعليم. ويشمل ذلك المناهج الدراسية وتدريب المعلمين، ويستلزم بالتالي بناء القدرات على امتداد قطاع التعليم لتغيير المواقف والسلوكيات المعرّقة للمساواة بين الجنسين.

التوصية ٣: تعزيز الترتيبات لانتقالات آمنة إلى المدرسة

خلال البعثة الميدانية، جرى اللقاء بعدد من العائلات التي عبّرت عن تردّدها بالسماح لأطفالها -خاصّة البنات- بالذهاب إلى المدرسة بسبب القلق على سلامتهنّ بشكل أساسي. يبدو أنّ هذا القلق مشترك بالرغم من أنّ المشي عمليّ بالمبدأ لجهة المسافة والتضاريس و(غياب) الحياة البريّة. ويمكن اتّباع نهج جدير بالاستكشاف يقوم على تعزيز مبادرات من دون أيّ كلفة أو منخفضة الكلفة لتيسير التّنقل الآمن، حيث يرافق أحد الكبار أو أكثر أطفال المدرسة من قرية معيّنة في وقت معيّن طوال طريق محدّدة إلى المدرسة ومنها. حتّى لو تمّ تقديم دفعة رمزيّة للمرافقين، ستكون تكلفتها منافسة للتدخلات القائمة، على صعيد زيادة المشاركة المدرسيّة، مع منفعة إضافية تتمثّل في الإسهام في القوّة الشرائية للمجتمعات المحلية.

التوصية ٤: تدريب المعلمين ودعمهم في التعامل مع الطلاب المعرّضين للخطر

في خلال تدريب المتدريّين من المعلمين، لا يتمّ التطرّق حاليّاً، أثناء مناقشات الحالات، إلى مسائل دمج الوافدين المتأخرين أو المتقاطعين بين البرامج المعجّلة، أو كيفية التعرّف إلى الطلاب المعرّضين للتسرب، إلا بشكل غير نظامي. لكن غالباً ما يواجه المعلمون مثل هذه القضايا في الصفوف في السودان. لذا، إنها ليست ذات الصلة وحسب، بل فيها ثروة من الخبرة القائمة. من المستحسن بذل جهد للإفادة من هذه التجربة بشكل أكثر نظاميّة أثناء تدريب المعلمين، من خلال تطوير وحدات نظاميّة لتدريب المعلمين على هذه المواضيع والمواضيع ذات الصّلة. لن يفيد ذلك المعلمين وحسب من خلال مواءمة تدريبهم عن كثب مع الواقع الذي سيلقونه على الأرجح في الصفوف، بل سيسهم أيضاً في جهود خفض عدد الأطفال خارج المدرسة.

التوصية ٥: مأسسة تفويض وآليات للمناصرة، لأجل تمثيل مصالح الأطفال خارج المدرسة

كما ذكر آنفاً، يبدو أنّ بعض الإصلاحات الأخيرة في قطاع التعليم قامت بشكل واسع على الاهتمام بمناخ الأطفال في المدارس، إلى الحد الذي يجعل في الواقع المشاركة أكثر صعوبة بالنسبة إلى الأطفال خارج المدرسة. من أجل تجنّب وضع من هذا النوع، ينبغي مراعاة وضع تفويض رسمي لتمثيل مصالح الأطفال خارج المدرسة في مناقشة السياسة التعليمية -بعبارة أخرى، تفويض لمراجعة مقترحات السياسات للنظام التعليمي والتعليق عليها من منظور المنفعة أو الأذى الممكن للأطفال خارج المدرسة في الوقت الرّاهن. بالإمكان تفويض هذه المهمة إلى مؤسسة قائمة، بدلاً من إنشاء وظيفة فردية جديدة. كما بالإمكان توزيع هذا التفويض، من خلال تعميم اعتبارات خارج المدرسة، بحيث يكون من الإلزامي، لكلّ مقترح سياسي، النظر في كفيّة تأثيره في الأطفال خارج المدرسة.

القضية السياسية ٣: اللغة ومواد القراءة و"ثقافة محو الأمية"

كلّما زادت المسافة اللغوية بين المنزل والصف، كلّما زاد تحديّ النجاح في اكتساب إلمام دائم بالقراءة والكتابة. فاللغة المحكيّة، التي يتعرّض لها الأطفال في البيئة المنزليّة في بعض فئات المجتمع السوداني، لا تصل إلى جودة اللغة التي يلقونها في الصف، وتتفاقم هذه الفجوة بسبب غياب فرص القراءة في عدّة أسر.

■ الدليل

إنّ اللغة العربية الموحّدة هي اللغة الرسمية الرئيسة في السودان، إضافةً إلى أنّها اللغة الأم الأكثر شيوعاً بين السكّان المقيمين. من الناحية الفنيّة، كلا اللغتان العربية والإنجليزيّة رسميتان (تقرير الخلفيّة القطري). ذلك علماً أنّه لا يتم التحدث باللغة الإنجليزيّة كلغة أم في أي من المجتمعات المحلية، ولا تفهم كلغة تواصل على نطاق واسع إلا ضمن النخبة المثقفة. تاريخياً، كانت الأقليات اللغوية تقتصر على مناطق جغرافية محدّدة وليس في البلاد ككل، لكن الهجرة الداخلية في العصر الحديث أدّت إلى إقامة مجتمعات محلية كبيرة في منطقة الخرطوم الكبرى بشكل خاص. بالإضافة إلى ذلك، في السودان عدد كبير من اللغات الأخرى التي لا يتحدّث بها إلا عدد صغير من الأشخاص، كما أنّ الكثير منها محكيّ فقط.

يُجرى التركيز بشكل حصري على اللغة العربية الفصحى الرسمية في القطاع التعليمي السوداني برمتها كمسألة سياسية، منذ البداية. في الواقع، لا يزال الاعتماد الحصري على اللغة العربية الفصحى في مخطط المنهاج الدراسي غير مذكور في الكثير من الأحيان، حيث أنّه يُعتبر من البديهيّات. أزاء الأنواع المختلفة للغة العربية المنطوقة، لا تقتصر هذه الحالة على السودان بل إنها معمّمة في الأنظمة التعليمية العامة في البلدان الناطقة باللغة العربيّة، ما يعكس اعتبار العاميّة المنطوقة كشكل مشوب للغة العربية المعياريّة. في ما يتعلق باللغات غير العربيّة، شرحت الأطراف المعنيّة أثناء المقابلات أنّ سياسة التعليم المدرسي باللغة العربيّة المعياريّة فقط إنما هي انعكاس للوحدة الوطنيّة ودعم لها. يُضاف إلى ذلك التصرّح بأن استخدام

لغات أخرى في التعليم المحلي يمكن أن يضرّ هؤلاء الطلاب لجهة قدرتهم على الانتقال إلى مستويات التعليم العالي.

بالنسبة إلى المجتمعات المحلية الريفية والأمية إلى حدّ كبير، تختلف اللغة العامية المحكيّة يوماً فيها بطرائق كثيرة (بما فيها المفردات واللفظ والقواعد) عن الخطاب الارتجالي المثقف، وبعد أكثر عن اللغة العربية المعيارية النظامية. نتيجةً للهجرة الداخلية والنزوح، يمكن ملاحظة ذلك في المناطق الحضرية حتى، لا سيّما داخل الخرطوم وحولها. ذكر معلّمو الكبار في إطار المقابلات الميدانية أنّ بعض المشاركين في صفوف محو الأمية يواجهون صعوبة في فهم مستوى لغة التدريس. في الواقع، يعترف التقرير الوطني للعام ٢٠٠٨ حول أوضاع تعليم الكبار في السودان بالرغبة في رسم خرائط "للّهجات في السودان لاستخدامها في مجال محو الأمية وتعليم الكبار" (الوزارة الاتحادية للتعليم العام والمجلس الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، ٢٠٠٨، ص.٩). لكن البعثة لم تقع على أي دليل يثبت تطبيق هذه التوصية.

في المقابلات أثناء البعثات، أعربت الأطراف المعنية عن انفتاحها تجاه نهج REFLECT "ريفلكت" (محو الأمية المتجدد على الطريقة الفريزية من خلال تمكين التقنيات المجتمعية) لمحو الأمية. ويركّز نهج "ريفلكت" على التعلم التشاركي والسياقي، وقد شهد بعض التطبيقات المحدودة التي قادتها المنظمات غير الحكومية في السودان. تجدر الإشارة إلى أنّ مناقشة الطبيعة الشمولية لهذا النهج مضمّنة في القضية السياسية ٤. من وجهة نظر لغوية، تبرز ملاحظة مهمّة وهي أن "ريفلكت" يبني على مهارات المشاركين المتوفّرة كنقطة انطلاق. وينطبق هذا حتى على الأشخاص ذوي المهارات غير المعيارية أو الجزئية، لأنّ النهج يهدف إلى تعزيز إلمام بالقراءة والكتابة يساعد المشاركين في سيرورة حياتهم اليومية.

يبدو أنّ دور صفوف الخلوة التقليدية، مع تركيزها (غير الحصري) على التعاليم القرآنية، أكثر محدودية مما هو عليه في عدّة دول أخرى تضمّ مسلمين. على وجه الخصوص، لا تزال الخلاوي بعيدة من أن تكون معمّمة في المحليات كافّة، حتى تلك التي تملك مساجد خاصة بها.

أكدت المقابلات مع الأطراف المعنية على ندرة الكتب المدرسية، والمكتبات المدرسية أو العامة، والأهم من ذلك ندرة الكتب لدى الأسر. يطرح الافتقار إلى فرص القراءة خارج الصفوف الدراسية تحدياً كبيراً للإلمام بالقراءة والكتابة واستدامته. واعترفت المخططات السابقة، مثل نشرات الكتب المصوّرة الدورية للأطفال وتوزيعها، غير فعالة من حيث التكلفة وتوقّفت. تركّز الخطط الحالية في سياق المجلس الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار على توزيع مجموعة من القارئات على المشاركين في صفوف محو الأمية للكبار لمرة واحدة.

■ المناقشة

يعاني الكثير من المتعلّمين في السودان بعداً لغوياً كبيراً بين اللغة في المنزل واللغة الهدف في الصّف، لا سيّما اللغة العربية المعيارية النظامية. وتبيّن الأبحاث اللغوية حول اكتساب الإلمام باللغة العربية أنّ هذا البعد يفضي إلى تحديات إدراكية إضافية (إبراهيم وأهارون بيريتز، ٢٠٠٥). في الواقع، يُجبر المتعلّمون على تعلّم

كيفية التعبير عن أنفسهم في سجل غير مألوف، وفي الوقت نفسه، وكشرط مسبق، فهم جوانب أكثر ابتدائية لمحو الأمية، مثل مطابقة الحروف مع الأصوات.

من حيث المبدأ، يمكن زيادة التعرض للغة العربية الفصحى في المنزل أي يكون طريقة لتقليص هذه المسافة. لكن هذه الاستراتيجية تواجه معضلة "الدجاج والبيضة" في ما يتعلق بالأسر الأمية. بناءً عليه، يقوم النهج الأكثر جدوى في السياق الحالي على التحري حول الإمكانيات غير المستكشفة للبناء على لغة المتعلمين اليومية كمعبر إلى اللغة العربية المعيارية. ويُطبق ذلك بشكل خاص على الأطفال بسنّ المدرسة الابتدائية، لكن أيضاً على المتعلمين الكبار. تبين الأدلة الدولية أنه، في نهاية المطاف، سيكتسب عدد أكبر من الأطفال كفاية أعلى في اللغة العربية المعيارية، إذا كان تعليم القراءة والكتابة أصلاً في المستوى الأساسي، على صعيد التعرّف إلى الحرف وما إلى ذلك، قد استفاد من كفاياتهم في اللهجة المنطوقة (صايغ - حداد وجوشي، ٢٠١٤؛ هيري، ٢٠٠٩).

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: الاعتراف بهدف متوسط لمحو الأمية

في ما يتعلق بهدف التعلّم، يُعتبر إتقان اللغة العربية المعيارية حسب المستوى المُستخدم في الإعلام والأدب والوثائق الحكومية غاية نهائية هامة؛ مع ذلك، سيستفيد أصلاً المتعلمون الأميون من الإلمام بالقراءة والكتابة الوظيفيتين المرتبطتين بشكل مباشر أكثر بحياتهم اليومية. بعبارة أخرى، تشكّل القدرة على تأليف ملاحظة مكتوبة بخط اليد أو رسالة نصية قصيرة توصل ما قد يعبرون عنه شفهيّاً جدارة قيّمة في حد ذاتها، بغض النظر عن قدرة التعبير عن الفكرة نفسها بواسطة سجلّ أعلى.

وفي الوقت نفسه، بما أنّه يمكن تحقيق هذا الهدف من خلال فترة تدريس وممارسة أقصر، ستتسم المشاركة في صفوف محو الأمية الأولية بجدوى أكبر بالنسبة إلى الذين عانوا لأجل احترام الالتزام بالوقت المكثّف في الوقت الرّاهن. من شأن ذلك أيضاً أن يرفع معدّل الإتمام بنجاح وأن يوفّر شعوراً بالإنجاز.

التوصية ٢: تقليص المسافة اللغوية بين المنزل والصف

دراسة إمكانية البناء على الاستخدام اليومي للغة المحكيّة كمعبر إلى تطوير الجدارة في اللغة العربية المعيارية النظامية. يتعلّق ذلك بالصفوف القليلة الأولى في التعليم الأساسي، إضافةً إلى صفوف محو الأمية الأولية التي ينجم عنها هدف محو الأمية المتوسط كما هو مذكور أعلاه.

التوصية ٣: تعزيز بيئة للقراءة والكتابة والإمداد بفرص قراءة ذات الصلة

بطبيعة الحال، يزيد ترجيح الانتكاس إلى الأمية كلما قلّت ممارسة المتعلمين الجدد للمهارة الجديدة. وبالفعل، تشير بيانات المسح إلى أنّ نسبة كبيرة من خريجي التعليم الأساسي قد فقدوا مهاراتهم في القراءة والكتابة منذ التخرج، افتراضاً أنهم كانوا قد اكتسبوا إلماماً أساسياً بالقراءة والكتابة عند اجتياز امتحان

الخروج من التعليم الأساسي. لذا تُعتبر القارئ التي وُزعت على المشاركين في صف محو الأمية لأخذها معهم إلى المنزل مبادرة ذات الصلة. لكن بما أن التوزيع كان لمرة واحدة، فذلك لا يلبي حاجة الإمداد المستمر بفرص القراءة. من هنا الحاجة إلى دعم إضافي لإنشاء المزيد من المكتبات الصغيرة (والأمثل أن تُخزن مواداً لطلابها المشاركين) التابعة لمراكز التعلّم. ناهيك عن أنه يمكن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات توفير طريقة لتجربة طرق فعالة من حيث التكلفة لتقديم مجموعة واسعة من فرص القراءة، ربّما من خلال القصص المسلسلة المستندة إلى الرسائل النصية القصيرة أو ألعاب القصة التفاعلية.

مثالياً، لا ينبغي أن تقتصر فرص القراءة على توزيع المواد المصمّمة لتشجيع القراءة لمجرد ممارسة القراءة. ينبغي بفرص القراءة هذه أن تضمن إفادة مهارات القراءة والكتابة فعلياً في الوصول إلى المواد ذات الصلة لأغراض أخرى. بالتالي ينبغي التفكير في مبادرات "تلاقي المعلمين في منتصف الطريق" في هذا الصدد. على سبيل المثال، يمكن التفكير في تعزيز نشر مواد رسمية، بما فيها الإعلانات المدرسية، بلغة بسيطة ويسهل فهمها وتكون صحيحة القواعد ودقيقة، لكن مع استخدام مفردات من الحياة اليومية وأتباع البنية المحكيّة. ويمكن الهدف في أن تكون مفهومة بالنسبة إلى المتعلّم على مستوى الصف السادس، مثلاً. ويزداد تبني توجيهات "القراءة السهلة" حتى في المناطق التي يعلو فيها متوسط مستويات التعليم، بما فيها الولايات المتحدة والاتحاد الأوروبي.

القضية السياسية ٤: التكامل العابر للقطاعات مع تدخلات سبل العيش والصحة ومكافحة الفقر

يجب أن يكمل الجهد المبذول لاكتساب الإلمام بالقراءة والكتابة، بل أن ينافس جوانب أخرى من حياة الأفراد اليومية، لكي يكون في متناول الأميين الذين يكافحون من أجل الوفاء بالالتزام الزمني المكثف. لكن يمكن توسيع نطاق إدماج محو الأمية العابر للقطاعات مع تدخلات الرفاه الأخرى، والعكس صحيح، استناداً إلى الأمثلة المحلية الناجحة لربط التعليم غير النظامي بالتمويل الأصغر والبرامج المدوّنة للدخل، على سبيل المثال.

■ الدليل

تشجّع المناهج والمبادئ التوجيهية الحالية لصفوف محو الأمية بالفعل على دمج بعض المهارات الحياتية أو محتوى سبل العيش في برامج محو الأمية. لسوء الحظ، تشير المقابلات الميدانية مع كل من المدرّبين والمشاركين إلى أن تدريس محو الأمية الأساسي يميل إلى ملء الوقت المتاح، وندراً ما يتم تقديم المحتوى التكميلي بطريقة منتظمة. إلى ضيق الوقت تُضاف عقبات أخرى، مثل عدم التجانس بين المشاركين واحتياجاتهم، فضلاً عن غياب التدريب لإعطاء مدخلات تدريس تكميلية مستجيبة ومناسبة محلياً. من أهم التحذيرات أن البعثة تمكّنت من مشاهدة صفوف محو الأمية التقليدية وحسب، ولم تسنح لها فرصة مقابلة المدرّبين الذين يستخدمون النهج التشاركية.

تقلُّ الأدلة على الاندماج الناجح في الاتجاه الآخر: مثلاً لجهة دمج مكونات محو الأمية الانتقائية والمركزة من قبل الجهات الفاعلة في القطاع الصحي. وتشير مقابلات البعثة مع وكالات خارجية غير متصلة بالتعليم إلى أن هذا يُعزى جزئياً إلى قلة الوعي وجزئياً إلى التردد في إنشاء مثل هذه المكونات لمحو الأمية داخل المنظمة وإلى غياب القدرة لفعل ذلك.

من المرجح أن يكون التكامل الناجح بين القطاعات لبرامج محو الأمية أمراً حاسماً للوصول إلى عدد أكبر من الكبار الأميين. حتى أن المشاركين الذين جرت مقابلتهم، وينجحون في حضور صفوف محو الأمية بشكل متسق، ذكروا أنه من بين التحديات التي يواجهون أن حضور الصفوف يتنافس جزئياً ونشاطاتهم الأخرى. ولا يزال هذا تحدياً رغماً عن جهود منظمي برامج محو الأمية لترتيب جدولة مرنة.

■ المناقشة

قليلة هي الشكوك لناحية كيف أنه يمكن استخدام مدخلات محو الأمية المركزة لزيادة فعالية التدخلات التي تصبو أساساً إلى غايات أخرى. يمكن أن تستفيد التدخلات في الصحة إذا كان بالإمكان فهم التعليمات البسيطة المكتوبة (على غرار "تؤخذ مرتين يومياً") مثلاً. في الوقت نفسه، من الواضح أن برامج محو الأمية للكبار تتخطى بطموحها هذه المهارات المحدودة وتطلب التزاماً زمنياً يحول دون إدراجها في تدخلات أخرى كجزء إضافي.

من غير المحتمل أن يكون لدى الجهات الفاعلة في القطاعات الأخرى الاستعداد أو القدرة الفنية على دمج مكون محو الأمية في تدخلاتها، لو كان عليها تطوير مكون من هذا النوع داخلياً. بإمكان توافر محتوى لمحو الأمية جاهز وأقصر وأقل طلباً لزيادة هذا التكامل. ينبغي تفضيل هذه التقديمات على المساعي لرفع الرهانات أكثر بعد من خلال إلزامية شهادة محو الأمية للحصول على الخدمات العامة (هي فكرة مرت أثناء مقابلات إحدى الأطراف المعنية)، التي من المرجح أن تشجع الاحتيايل وتسبب ضرراً مزدوجاً للأميين.

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: اعتماد أفضل الممارسات المحلية وتوسيع نطاق استخدام النهج التشاركية

بالإضافة إلى دعم مبادرات "ريفلكت" المحلية، كما هي الحال بالفعل، ينبغي التفكير في توسيع استخدام المنهجيات التشاركية "للتعليم النشط"، خاصة بالنسبة إلى النساء. كما ينبغي أيضاً إدماج هذه النهج في برامج محو الأمية النظامية للكبار. على وجه الخصوص، يتعلّق الأمر بالتركيز على محو الأمية البراغماتي والواقعي والوظيفي، بدلاً من محو الأمية النظامي باللغة العربية النظامية، مع تحديد نتائج التعلم المستهدفة استجابةً لاحتياجات المشاركين الخاصة في ما يتعلق بحياتهم اليومية. بعبارة أخرى، ينبغي

حتى بالبرامج النظامية لمحو الأمية، كخطوة أولى، أن تركز على حلّ مشاكل محدّدة تطرحها الأمية أمام المشاركين. ويشمل ذلك تشجيع المناهج الحالية والمبتكرة التي تعكس الحياة اليومية للنساء.

التوصية ٢: توفير المكوّنات المكملّة للإلمام بالقراءة والكتابة كخدمة لتسهيل الربط مع التدخلات في القطاعات الأخرى، مثل التمويل الأصغر

يمكن تحفيز طلب القطاعات الأخرى دمج برامج محو الأمية عبر القطاعات، إذا قدّم المجلس الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بشكل فعّال العناصر الأساسية لبرنامج محو الأمية الفرعي، والدّعم لتخصيصه. ويمكن دمج هذا المكوّن التكميلي لمحو الأمية في تدخلات الجهات الفاعلة الأخرى التي تسعى في المقام الأول إلى سبل العيش والصحة والحدّ من الفقر بشكل مباشر. من الطبيعي أن ينطوي ذلك على طموحات أقل لمستوى محو الأمية المحقّق، بما يتماشى مع الالتزام بوقت أقل بكثير. ويجب أن يحتوي هذا المكوّن الفرعي لمحو الأمية على إطار الحد الأدنى من المواد والمناهج الدراسية (المخفّفة بشكل كبير مقارنةً ببرامج محو الأمية المتخصصة) التي يمكن تكييفها بسهولة. أما تقديم هذه البرامج فيمكن أن يتمّ من خلال "إعارة" معلمي محو الأمية أو نقلهم مؤقتاً، أو بدلاً من ذلك من خلال برنامج تدريب قصير / حزمة للموظفين غير المتخصصين في التدخل (غير التعليمي) الأساسي.

التوصية ٣: الدّفع قدماً بالمبادرات التجريبية، بما فيها النهج القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل التعلّم الإلكتروني

لا يمكن توسيع نطاق برامج محو الأمية التقليدية، بغض النظر عن مدى نجاحها بشروطها، لغالبية الكبار السودانيّين الأميين خلال جيل واحد. بناءً عليه، ينبغي دعم الخطط التجريبية لاختبار النهج التكميليّة التي يمكن أن تردم بعض الفجوات. على وجه الخصوص، ربّما تشكّل الهواتف المحمولة الخاصّة بالأسر إمكانات غير مستغلّة يمكن الاستفادة منها. وبالفعل، تم استعراض تقارير عن المرحلة التجريبية لتدخّل شبه مستقلّ، قائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ألواح إلكترونية يتشاركها المشاركون)، تفيد بنتائج تعلّميّة واعدة في السياق السوداني الميء بالتحديات. تجدر الإشارة إلى أنّه حتى لو كان التمويل الواسع النطاق لمبادرات ناجحة متروكاً للجهات المانحة، إلا أنه ينبغي بقطاع التعليم أداء دور في تعزيز بيئة حيويّة للمبادرات التجريبية.

القضيّة السياسية ٥: مأسسة القدرة التحليلية المتقدمة وإدارة المعارف لدعم البحث المستمر حول التغلب على التحديات التي تواجه تعليم الأطفال خارج المدرسة والفتيات والبدو الرحل

كثيرة هي الفجوات المعرفية لجهة التدخلات الواعدة أكثر من غيرها، لأجل تحقيق تعميم المشاركة المدرسيّة في السودان، ودُكر بعضها آنفاً. علاوةً على ذلك، من الواضح أنّ "زيادة من الشيء نفسه" ستحقّق في أفضل الأحوال حديّة صغيرة في أعداد الأميين الكبار والأطفال خارج المدرسة، لكن لن يتمخّص عنها

تحول حاسم. بالتالي، يُعتبر تحسين القدرات البحثية عنصراً ضرورياً لتحديد الطرق البديلة للمضي قدماً بنجاح في السياق السوداني بالتحديد. في الوقت نفسه، يعاني نطاق برامج محو أمية الكبار الهادفة والفعالة المحدودة حالياً، بسبب الافتقار إلى بيانات متسقة وفي الوقت المناسب عن انتشار الأمية وطبيعتها وترابطاتها. ويمكن تفعيل الإمكانات غير المستغلة بالشكل الكافي في قطاع التعليم العالي لمعالجة هذه القضايا، بطرائق عديدة من خلال الأبحاث والتدريب.

■ الدليل

يركز قطاع التعليم العام، بما فيه الوزارة والمجلس الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، موارده المحدودة إلى حد كبير في القضايا التشغيلية الملحة والشاقة. في ما يتعلق بالبيانات الإحصائية، ينصب التركيز على جمعها وإدارتها. لسوء الحظ، لا تؤدي هذه القيود إلا إلى القليل من تحليل البيانات الهامة أو الأبحاث التي يتم إجراؤها داخل المؤسسة. ويتضح من عدد الموظفين الكبير الذي يحمل شهادات متقدمة أن هذا الوضع لا يُعزى إلى غياب الموظفين ذوي المهارات والمؤهلات. مع ذلك، تبرز فجوة في التحليل النظامي لتناقضات البيانات - على سبيل المثال، فصل النفقات لكل طالب عن النفقات لكل خريج، أو تقييم أداء برامج محو الأمية.

لم يتم الكشف عن أي دليل خلال بعثة التقييم المستقل النظامي لفعالية صفوف محو الأمية المباشرة، وأقل بعد في ما يتعلق بمدى محافظة المتعلمين الجدد على إمامهم بالقراءة والكتابة لاحقاً، أو بمنافعها الاجتماعية والاقتصادية. وتستند انطباعات فعاليتها على نجاح المشاركين في الحصول على شهادة محو الأمية. من حيث المبدأ، تعتمد الشهادة على الاختبار. لكن آثار بعض الأطراف المعنية في المقابلات الشكوك لجهة صرامة الامتحان. بالرغم من هذه الحاجة إلى تقييم مستمر لـ "ما ينجح" في أطر مختلفة، إلا أن غياب الأبحاث انطلاقاً من مركز / مختبر جامعي، في سياق الممارسة الناجحة محلياً، واضح. يُعتبر الأقرب إلى ذلك الدراسات العليا والبحوث في قسم تعليم الكبار في جامعة الخرطوم. اعترافاً بهذه الحاجة، أوصى المؤتمر الوطني الثالث للتعليم في العام ٢٠١٢ بإنشاء المجلس العالي للبحوث العلمية والتعليمية (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٢). لكن لم تُنفذ هذه التوصية حتى الآن.

لا يمثل تعليم الكبار حالياً مهنة فرعية في مهنة التدريس. إن التحضيرات جارية في جامعة الخرطوم، لإدخال تخصص تعليم الكبار في المستقبل القريب، لكن لم يصبح تعليم الكبار بعد تخصصاً منفصلاً من ضمن التدريب الأولي للمعلمين. علاوة على ذلك، يقل كثيراً عدد المعلمين الذين يخרטون في تعليم الكبار حصرياً وبدوام كامل، هذا إن وجدوا أصلاً. ومن بين الأسباب التي تعطيها الأطراف المعنية أنه لا يُنظر إلى تعليم الكبار على أنه خيار مهني بحد ذاته، بما أنه من غير الممكن توفير ضمانة لعمل طويل الأمد. تتمثل إحدى العواقب في أن حجم صفوف محو الأمية يعتمد إلى حد كبير على العرض ويخضع لتقلبات واسعة من سنة إلى أخرى. وتندفع هذه التقلبات بحسب توفر معلمين مدرسيين ومتطوعين في الخدمة الوطنية مستعدين، بدلاً من مطابقتها مع الطلب المبلور أو الأولويات الاستراتيجية. نتيجةً لترتيبات التدريب والنشر

هذه، يقلّ كثيراً عدد معلّمي الكبار المخضرمين ذوي الخبرة الطويلة في تعليم الكبار، الذين يمكنهم توفير ذاكرة مؤسسيّة لأفضل الممارسات.

في ما يتعلق بالبيانات، تختلف كثيراً التقديرات لجهة معدّل محو الأمية لدى الكبار (اليونسكو والوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٦؛ ومعهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧؛ والبنك الدولي، ٢٠١٢). لا تتوافق الأرقام من مصادر مختلفة مع بعضها البعض، بطرائق لا يمكن أن تُفسّر من خلال سنوات جمع البيانات المختلفة وحسب، وبالتالي لا يمكنها إعطاء معنى متماسك للاتجاهات مع مرور الزمن. ويؤثّر عدم اليقين في محو الأمية لدى جميع الكبار الذين بلغوا ١٥ عاماً وما فوق، ولدى الكبار من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٢٤ سنة. بالنسبة إلى المجموعة الأخيرة، يصعب التوفيق بين بعض التقديرات لانتشار الأمية ومعدّلات دخول المدرسة وإتمام الدراسة التي تنطوي عليها إحصاءات الالتحاق (خاصّةً بالنظر إلى نتائج التعلّم الضعيفة المعروفة حتى بين أولئك الذين في المدرسة) (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٥ ب). ويستند أحد أكثر الأرقام التي يتم الاستشهاد بها على نطاق واسع، في ما خصّ معدّل محو أمية الكبار، إلى تعداد السكان والمسكن في السودان الخامس والأخير، الذي أُجري منذ حوالي عشر سنوات في العام ٢٠٠٨.

وجدت البعثة، أنّه في غياب خطّ قاعديّ واحد موثوق، تكمن الممارسة الحالية لجهة التقدير في إنتاج المؤسسات الفردية أرقامها الخاصّة. لكن لا تُوثّق هذه العمليات دوماً بشكل جيّد. فأدّت هذه الحالة إلى اختيار السلطات المختلفة تقديرات متضاربة، بدلاً من محاولة تدعيم المصادر على أساس جهد نظاميّ لتفحص اختلافاتها في تعريف محو الأمية وقياسه، مثلاً، أو على أساس اعتراف نظامي بعدم اليقين الكامن.

تكمن المشكلة العمليّة في أن نظام معلومات إدارة التعليم (EMIS) للقطاع النظامي يستخدم المدارس كوحدة أساسيّة للتحليل. نتيجةً لذلك، من غير الواضح كيف أنّه يمكن دمج بيانات الأنشطة التعليميّة الأخرى، بما فيها القطاع غير النظامي، بسهولة في نظام معلومات إدارة التعليم (EMIS) حتى على المدى المتوسط.

إنّ غياب تقدير غير خلافي حسب الخطّ القاعدي والتقديرات الحالية للأمية بين السكان، ورصد أداء سياسات وبرامج محو أمية الكبار والبرمجة، تقتصر كلّها على سجلات حول عدد المشاركين وخرّيجي صفوف محو الأمية. بعبارة أخرى، من غير الممكن أن يُوجّه عرض صفوف محو الأمية بشكل فعّال باتجاه مكامن الطلب الأكبر، من أجل رصد تأثيرها في انتشار الأمية على مستوى السكان. إضافةً إلى ذلك، فيما التدريب على المهارات التكميليّة مكيف إلى حدّ ما مع السياق المحلي، إلا أنّ مواد محو الأمية بنفسها موحّدة عن ضرورة وتعكس افتراضات بيداغوجيّة مسبقة، بدلاً من أبحاث تجريبيّة حول المعارف والمهارات المتوفرة أصلاً لدى المشاركين المحتملين.

من بين الأفكار العجيبة أنّ مهنة معلّمي الكبار ليست مستدامة: على أساس معدّلات التقدّم الحاليّة، سيستغرق الأمر عقوداً للقضاء على أميّة الكبار في السودان. بالإضافة إلى ذلك، من المرجح أن معلّمي الكبار في وضع أفضل من معلّمي المدرسة لنقل مهاراتهم وخبراتهم إلى القطاع الخاص. يبدو أنّ تكوين نواة من معلّمي الكبار المهنيّين ضروريّ لضمان إيجاد بعد النظر والابتكارات في الأبحاث المتعلّقة بتعليم الكبار سبيلها إلى الممارسة الصفيّة، وضمان إيجاد المعارف وتجارب أفضل الممارسات في الصف سبيلها إلى مناهج التدريب وجداول أعمال البحوث.

إذا فهم محو الأمية بمعنى محو الأمية الوظيفي، فمن الواضح أن متطلبات الأداء الأدبي تتغير بمرور الوقت، مثلاً نتيجة الاعتماد على تكنولوجيا جديدة على نطاق واسع. بالإضافة إلى ذلك، تعتمد كل من احتياجات ومهارات المشاركين السابقة في برامج تدريب محو الأمية إلى حد ما على السياق المحلي. وأخيراً، تشكّل عملية اكتساب الإلمام بالقراءة والكتابة باللغة العربية مجالاً مستمراً للبحوث المعرفية واللغوية والتربوية/البيداغوجية.

يمكن اعتبار زيادة التعاون مع القطاع الجامعي في هذه المجالات تطوّراً مربحاً للجميع، حيث يعمل على سدّ بعض الفجوات المعرفيّة المحددة أعلاه. ويمكن توقّع أن يؤدي التعاون في مجال تقييم البرنامج في نهاية المطاف إلى تعزيز التّمفصل بين الجامعة والأطراف الحكوميّة المعنيّة بتدريب المعلّمين والتطوير المهني، مثلاً لجهة مؤشرات الإصلاّح التي يمكن أن تنتج عن العمل المشترك.

يدعو نطاق التحديات التعليمية في السودان إلى نهج متعدد الجوانب. وتدلّ قابليّة التوسع المحدودة الكامنة في البرامج التقليديّة لمحو أميّة الكبار أنّها غير كافية لتغطية غالبية الأميين في غضون جيل واحد. بناءً على ذلك، لا خسارة في تشجيع مبادرات تجريبية على نطاق أصغر في مساحات تنقص فيها هذه الخدمة العامة، طالما تُجمع الأفكار المولّدة لإعطاء المعلومات اللازمة للممارسة في الأمكنة الأخرى، حتى تُحدّد النتائج الناجحة وتُنسخ. تبرز تقارير واعدة على غرار تدخلات تجريبية شبه مستقلة في التعلّم الإلكتروني، قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. لكن لا بدّ من المزيد من التجارب للاستفادة من إمكانيات رفع البنية التحتية الحاليّة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الخاصة بالأسر، لا سيّما الهواتف المحمولة. ويرتدي ذلك أهمية كبيرة أيضاً في سياق توفير فرص القراءة وموادها، مثلاً من خلال تجربة القصص التسلسلية المستندة إلى الرسائل النصية القصيرة أو ألعاب القصة التفاعلية.

حتى التقديرات الأولية للأمية، المتوفرة في الوقت الرّاهن، تهرّ استخلاص توقّع النمو المستمر في العدد المطلق للأميين. مع ذلك، تُعتبر البيانات الموثوقة والأكثر دقّة لجهة عدد الأميين الحالي، والأهم لجهة مواقعهم وخصائصهم، شرطاً مسبقاً لتصميم تدخلات محو الأمية وتوجيهها بفعالية، ولرصد نجاحها. من الضروري أيضاً تقييم حجم المشكلة، ليس فقط لناحية حقوق الإنسان، بل أيضاً لناحية التكاليف

المجتمعية جزءاً خسارة سنوات من الصحة والإنتاجية بسبب الأمية وعواقبها. وتتعلق هذه الحاجة إلى فهم أكبر بجانب هذه المسألة الكمي والنوعي.

ما إذا افترضنا أنّ معدّل الأمية كان واحداً لكلّ ثلاثة أشخاص، يتردي ذلك أهمية سواء -وهذه أمثلة قصوى- كان ثلث الأفراد الكبار في كلّ أسرة أميين، أو ثلث الأسر في كلّ مجتمع محلي، أو ما إذا كان ثلث المجتمعات يتألف بالكامل من الأميين. بالرغم من أن الواقع سيكون خليطاً على الأكيد، إلا أنّه يُحتمل مبدئياً أن يمثّل سيناريوهات متزايدة الأضرار. وينطبق ذلك ليس على الإنصاف وحسب، بل يعني أيضاً، وبسبب تركّز أكبر للأميين -أمية منعزلة أكثر وأقلّ قرباً- أنّه يُرجح أن تتراجع استفادتهم، أقلّه من التأثيرات الممتدة لمحو الأمية بين الجيران أو الأسر. تصعب هذه العزلة الإفلات من الأمية، سواء للكبار أنفسهم أو لأطفالهم. في الواقع، سيكون من المفيد أيضاً تقدير وتوقع حصّة أولياء الأمور الأميين انطلاقاً من منظور الأطفال. إذا كان لدى أولياء الأمور المتعلمين أكثر من غيرهم معدّل أقلّ من الأطفال نسبياً، فإنّ معدّل الأمية الإجمالي يقلّ من حصّة الأطفال ذوي أولياء الأمور الأميين.

علاوة على ذلك، تأخذ الاعتبارات المذكورة أعلاه بتعريف "محو الأمية" كمنطلق. لكن الفجوات مهمة في فهمنا لطبيعة محو الأمية في السودان. ويتخطى ذلك السؤال الأساسي حول ما إذا كان بعض "الأميين" السودانيين ملماً بالقراءة والكتابة بلغة أخرى غير العربية، إلى سؤال جوهرى حول الطريقة التي يكونون فيها أنفسهم إضافةً إلى الناطقين باللغة العربية لملمين بالقراءة والكتابة. وفقاً لليونسكو:

إنّ الإلمام بالقراءة والكتابة هي القدرة على التحديد، والفهم، والتفسير، والإنشاء، والتواصل، والحساب بواسطة مواد مطبوعة ومكتوبة مرتبطة بسياقات مختلفة. يشمل الإلمام بمعرفة القراءة والكتابة استمراريةً في التعلّم تمكّن الأفراد من تحقيق أهدافهم وتطوير معارفهم وإمكاناتهم والمشاركة بشكل كامل في المجتمع المحلي والمجتمع الأوسع. (اليونسكو، ٢٠٠٤، مع إضافة التأكيد).

حتى المعرفة الدّقيقة بعدد الأميين في السودان تبقى منقوصة من دون فهم من بينهم لا يملك القدرة على القراءة والكتابة بتاتاً وكما هو عددهم، ومن يمكنه قراءة أو حتى كتابة بطاقات الأسعار القصيرة، ملاحظات أخرى، أو رسائل نصية قصيرة على الهاتف المحمول، مثلاً، لكن ليس نصوصاً معيارية أطول على صعيد القواعد والإملاء. ويرتدي هذا التمييز أهمية كبرى لكي السياسة والتربية/البيداغوجيا (انظر أيضاً مناقشة استخدام اللغة اليومية مقابل الفصحى في صفوف تعليم الكبار).

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: إنشاء مؤسسة بحثية تعليمية وطنية

ينبغي إعادة تنشيط المبادرة الخاملة لإنشاء مؤسسة أبحاث تعليمية وطنية. ويجب أن تكون هذه المؤسسة مستقلة قدر الإمكان، لكن يجدر بها من هذا الموقف المستقل بالذات أن تسعى إلى علاقة عمل وثيقة مع التعليم العالي، خاصّة جامعة الخرطوم.

في البداية، سيكون دور هذه المؤسسة بمثابة مركز لتبادل البحوث والتقييم للمبادرات التعليمية، العامة والمستقلة على حد سواء. على هذا الأساس، سيبدأ تحديد الفجوات المعرفية. مع نضوج هذه المؤسسة وتحديد خصائصها، يجب أن تسعى إلى أن تصبح داراً للأبحاث التربوية المتقدمة في السودان، وتشرع في توجيه جدول الأعمال البحثي من أجل تحديد النهج الملائمة وطنياً ومحلياً لمواجهة التحديات التعليمية في السودان. على أقل تقدير، سيقضي ذلك عرض فرص بحثية على طلاب التعليم العالي والهيئات التدريسية في الجامعات ودعمها في مجالات الأبحاث الاستراتيجية. مثالياً، ينبغي أن تتوفر لها موازنة لتقديم منح صغيرة لهذه الغاية.

ويكمن الهدف من هذه المؤسسة أن تصبح شريكاً طبيعياً في تقييم مبادرات التعليم الوطنية والدولية في السودان، سواء النظامية أو غير النظامية، بما فيها ليس فقط تأثيراتها التعليمية، بل أيضاً التأثيرات الاجتماعية والاقتصادية الأوسع. كما ستعمل المؤسسة كمندى للجمع بين الأطراف المعنية المهتمة بالمقاربات التعليمية التي تتجاوز تقديم الخدمات القائم.

التوصية ٢: إضفاء الطابع المهني على خدمة تعليم الكبار

يبدو أن المبادرة الناشئة في جامعة الخرطوم لضمّ تخصص قائم بحد ذاته لتدريب المعلمين الأولي في جامعة الخرطوم خطوة في المسار الصحيح. وتستحق هذه المبادرة التوسع في نهاية المطاف لتشمل مؤسسات تدريب المعلمين الأخرى. من أجل دعم توظيف الوافدين المتنافسين في هذا الاتجاه، من الضروري أن يصبح تعليم الكبار، وأن يُنظر إليه، كمسار مهني جذاب ومستدام. لكن ذلك يتطلب فرصاً للتقدم على غرار تلك المعطاة للمعلمين المدرسين. في الواقع، بما أن صفوف تعليم الكبار ستستمر في الاعتماد على المتطوعين غير المتخصصين في الجزء الأكبر من التدريس، فيرجح أن ينخرط معلّمو الكبار المحترفون أكثر من المعلمين المدرسيين في تدريب المعلمين إضافة إلى تدرّيسهم الطلاب. كأثر جانبي، يمكن أن يتّجه توافر معلّمي الكبار المتفانين إلى الحدّ من المشكلة التي أثارها الأطراف المعنية المتعددة عندما أفادت بأنه يمكن وزارات التربية والتعليم في الولايات أن توقف برامج محو الأمية بمجرد إعادة توزيع طاقم التدريس في المدارس وحسب استنسابها.

التوصية ٣: إجراء دراسة متعمّقة حسب الخط القاعدي لمحو الأمية

في ضوء الفجوات المعرفية المذكورة أعلاه، يمكن التفكير في إنفاذ برنامج تقييم ورصد محو الأمية (LAMP) ليحلّ مكان ثنائية ملّم بالقراءة والكتابة - أمّي التي يمكن الإبلاغ عنها ذاتياً، مع تقييم متعدد الأوجه لمهارات الإلمام بالقراءة والكتابة المختلفة على أساس مستمر (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠٠٩). على هذا النحو، لن ينتج عن هذا تقدير منافس فردي آخر لمعدّل محو الأمية، بل سيوفّر معلومات أغنى لتوجيه سياسة محو الأمية. نظراً إلى أنّ برنامج تقييم ورصد محو الأمية قد نفّذ بنجاح في المغرب والأردن وفلسطين، أصبحت الأدوات متوفرة بالفعل باللغة العربية، إضافةً إلى الخبرة في قضية التعامل مع ازدواجية اللغة العربية.

تشير الخبرة السابقة إلى أنّ تكلفة تنفيذ برنامج تقييم ورصد محو الأمية تبلغ حوالى ٢٥٠,٠٠٠ دولار أمريكي. في حين أنّ ذلك يبدو كثيراً بالملق، إلا أنّه بالنظر إلى حجم الأمية في السودان والجهود القائمة للحد منها، تُعتبر هذه التكلفة هامشية بما أنّها تتطابق مع أقل من دولار واحد لكل مشارك في تدريب محو الأمية على مدى فترة السنوات الخمس في إطار خطة قطاع التعليم الاستراتيجية المقبلة، مقارنةً بالتكلفة القائمة لكل متعلّم جديد والبالغة ٥٠-١٠٠ دولار أمريكي (اليونسكو والوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٦؛ كار-هيل وآخرون، ٢٠١٠). وينتج معدّل العائد المرتفع على هذا الاستثمار ليس من إنشاء خط قاعدي للبيانات وزيادة الوعي أزاء طبيعة محو الأمية المعقّدة والمتعدّدة الأوجه وحسب، بل أيضاً من السّماح بالاستفادة من النفقات الأخرى التي تحدّ من الأمية بشكل أكثر كفاءة وفعالية.

التوصية ٤: توحيد قياس محو الأمية المتكرر

لمزيد من الاستفادة من الأفكار الناجمة عن الاستثمار في دراسة متعمقة حسب الخط القاعدي لمحو الأمية في السودان، ينبغي استخدام النتائج لإعلام تصميم أداة معيارية مبسّطة ملائمة لقياس محو الأمية في السياق السوداني المحدّد. بالتالي، ينبغي استخدام هذه الأداة بطبيعة الحال في المسوحات والتعدادات التي ترعاها الولايات. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون المواد متاحة للعموم وأن يُشجّع على استخدامها في مسوحات الأطراف الثالثة، وتقييمات الأثر من قبل المنظمات غير الحكومية، وما إلى ذلك.

■ ملخّص

يلخّص الجدول التالي القضايا السياسية العامة والتوصيات المقابلة الخاصة بهذه السياسات التي نوقشت في هذا الفصل.

الجدول ٢١: القضايا السياسيّة والتوصيات المتعلقة بالأطفال خارج المدرسة وسياسة محو الأمية

التوصيات الخاصة بالسياسات	القضايا السياسية (الأطفال خارج المدرسة ومحو الأمية)
١-١ زيادة التمويل للتعليم لأجل تحقيق المقارنات المعيارية الدوليّة، بما فيها التعليم غير النظامي. (أ) تعبئة الموارد المحلية. (ب) تسهيل الوصول إلى الجهات المانحة.	الموارد، والإنصاف والكفاءة في التوزيع
٢-١ التفكير في استراتيجية "المدارس المجتمعية".	
٣-١ التفكير في مرحلة دخول مرنة إلى المدرسة.	
٤-١ وضع توجيهات شفافة لإنشاء مواقع للتعليم نظامية وغير نظامية، بدعم من القدرة على رسم الخرائط المدرسية.	

القضايا السياسية (الأطفال خارج المدرسة ومحو الأمية)

التوصيات الخاصة بالسياسات

١-٢ ضمان إنهاء تدريجي منصف للتعليم المختلط.	معالجة العقبات التي تواجه الفتيات والمجموعات الضعيفة الأخرى
٢-٢ رفع القيمة المعيارية لتعليم الفتيات.	
٣-٢ تعزيز المبادرات لتنقلات آمنة إلى المدرسة.	
٤-٢ تدريب المعلمين لمعالجة الطلاب المعرضين لخطر.	
٥-٢ مأسسة ولاية للمدافعة عن الأطفال خارج المدرسة.	
١-٣ الاعتراف بهدف وسطي لمحو الأمية.	٣. اللغة ومواد القراءة و"ثقافة محو الأمية"
٢-٣ تقليص المسافة اللغوية.	
٣-٣ تعزيز بيئة مألوفة بالقراءة والكتابة.	
١-٤ اعتماد أفضل الممارسات المحلية وتعميم النهج التشاركي.	٤. الدمج العابر للقطاعات لبرامج محو الأمية
٢-٤ تقديم خدمات محو الأمية التكميلية لتيسير الربط مع التدخلات من مثل مبادرات التمويل الأصغر.	
٣-٤ الدفع قدماً بالمبادرات التجريبية، بما فيها وسائط التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني.	
١-٥ إنشاء مركز بحوث تعليمي وطني لتوثيق التجارب الناجحة في تعليم الأطفال خارج المدرسة ومحو الأمية وتعليم الكبار ونشرها.	٥. جودة البيانات، والقدرة التحليلية، وإدارة المعارف
٢-٥ إضفاء طابع مهني على خدمة تعليم الكبار.	
٣-٥ إجراء دراسة خط قاعدي معمّقة لمحو الأمية.	
٤-٥ توحيد قياس محو الأمية	

الفصل الرابع. السياسة والتخطيط على نطاق القطاع

القسم ١: الخلفية وسياسات الإصلاح في السودان

أتاح توقيع اتفاق السلام الشامل في كانون الثاني / يناير ٢٠٠٥ فرصة غير مسبوقه للسودان لإعادة بناء نظام التعليم وتطويره كجزء من العملية المستمرة لبناء السلام التشاركي المستدام وتمكين الشعب. علاوةً على ذلك، أنشأ اتفاق السلام الشامل ظروفًا مواتية للتعليم لتعزيز حقوق الإنسان والعدالة وسيادة القانون والديمقراطية. وتأثرت هذه الجوانب من المجتمع سلبيًا خلال أطول نزاع في أفريقيا دام لربع قرن تقريباً، وكان قد توقّف لفترة سلام وجيزة بموجب اتفاق أديس أبابا في العام ١٩٧٢ (اليونسكو والوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٦).

بههدف الارتقاء بنظام التعليم الحالي، وسّع المؤتمر الوطني الثالث للتعليم في العام ٢٠١٢ التعليم العام ليشمل اثنتي عشرة سنة أكاديمية. واستناداً إلى التوصيات السياسية للمؤتمر، تُنفذ الإصلاحات التربوية، لا سيّما في مجالات الموارد البشرية والمالية والمناهج والتقييم والتقدير والبحوث (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠١٢).

خُصّ تقييم أولي للبعثة أنه في حين يتّسم نظام التعليم في السودان بالصّلافة نسبياً على صعيد الهيكلية وتقديم خدمات التعليم، إلا أنه من شأن نهج أكثر نظامية وتنسيقاً أن يعزّز بشكل ملحوظ فعالية النظام وكفاءته. على وجه الخصوص، بإمكان هذا النهج أن يعالج المشاكل ومجالات السياسات المرتبطة بالمسائل التالية بشكل أفضل: (١) التخطيط الاستراتيجي، (٢) الرصد والتقييم، (٣) تطوير المعلمين، و(٤) التخطيط للموارد البشرية وإدارتها. كما خلص الاستعراض إلى أنّ القضايا السياسية الحساسة تنبع من غياب التخطيط التطلعي للموارد البشرية، ومن محدودية قدرات البيانات، لا سيّما على المستوى اللامركزي / مستوى الولاية.

واستعرضت البعثة باهتمام حوكمة نظام التعليم وإدارته، بما في ذلك جوانب القيادة التنظيمية والمساءلة. يعرض القسم التالي لخمس قضايا سياسية ومجموعة من التوصيات الخاصة بالسياسات في مجال السياسة والتخطيط على نطاق القطاع.

القضية السياسيّة ١: غياب تخطيط الموارد التطلعي

يُعدّ تخطيط الموارد التطلعي أساسياً بالنسبة إلى أي منظمة لتحقيق مهامها وأهدافها التشغيلية وغاياتها الاستراتيجية. وينطوي على استباق الاحتياجات المستقبلية للموارد ووضع خطط واستراتيجيات لتلبيتها.

■ الدليل

عدم التوازن لجهة العرض والطلب

يمكن ملاحظة المشاكل المتعلّقة بالموارد على امتداد قطاع التعليم في السودان. فالموارد المدرسية مثل الكتب المدرسية، والصُّبورات والقاعات الصفية ضرورية لكنها غير كافية لتعلّم الطلاب. وتبرز فجوة كبيرة في المواد والبنية التحتية للمدارس بين المدارس الحضرية والريفية في السودان. إذ تتركز المدارس في المناطق الحضرية. وقد تعرّضت عدّة مدارس في جنوب البلاد وغربها لأضرار أو للدمار بفعل سنوات من الحرب الأهلية. في العام ٢٠٠٧، أفادت الوزارة الاتحادية للتعليم العام أنّ حوالي ٥٪ من الأطفال كانوا يُضطرون لقطع أكثر من ثلاثة كيلومترات ليصلوا إلى أقرب مدرسة، بينما يمكن أن يتجاوز عدد الطلاب المئة في مدارس المناطق الحضرية (اليونيسف، ٢٠٠٩).

يُعتبر التلامذة في المدارس الحضرية هم الأكثر حظوةً (حتى لو أنّ ظروفهم لا تتوافق بالضرورة والسياسات والتوصيات الرسمية)، حيث يجلس ٧٣٪ منهم خلف مكتب خلال الدراسة. كما يُزوّد المعلمون الحصريّون ببيئات ومواد تعليمية أفضل، بما في ذلك الصبورات القابلة للاستخدام. لا تتمتع المدارس الريفية بشروط متساوية، فغالباً ما لا تُزوّد بالصبورات القابلة للاستخدام، ويجلس ١٧٪ فقط من تلامذتها وراء مكتب (البنك الدولي، ٢٠١٢).

وجد تقرير للبنك الدولي في العام ٢٠١٣ ما يلي:

يُسمّ نشر المعلمين واستخدامهم بعدم الكفاءة. فغالباً ما يُوزّع المعلمون على المدارس بشكل غير متساوٍ، ناهيك عن أنّ الترابط بين عدد الطلاب الملتحقين وعدد المعلمين في المدارس الأساسية في السودان أضعف مما هو عليه في ٢٨ بلداً أفريقياً حسب المقارنة. بعد نشر المعلمين، يكون استخدامهم غير فعّال نسبياً، حيث يبلغ معدل الطلاب إلى المعلم في التعليم الأساسي ٣٤:١ ومتوسط حجم الصف ٤٨. ما يعني أنه في أي وقت من الأوقات حوالي ثلث المعلمين في التعليم الأساسي ليسوا أمام الصف. (البنك الدولي، ٢٠١٣، ص. ١٠٤-١٠٥).

٨ إن الأرقام المتوفرة سابقة لانفصال جنوب السودان في العام ٢٠١١.

يُترجم غياب الاستثمار في التعليم عموماً في افتقار المدارس إلى الإمدادات الأساسية وإلى بيئة آمنة مزوّدة بمرافق صحية كافية. يشير مسح الخط القاعدي للعام ٢٠٠٨ إلى أنه بالرغم من أن معظم المدارس تحتوي على مراحيض، إلا أن نسبة كبيرة منها إما مؤقتة أو بحاجة إلى تصليح (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠٠٨). وإنّ هذه القضايا أكثر شيوعاً في الولايات التي مُنيت بالزاعات.

توتّق دراسة أُجريت في العام ٢٠٠٨، بالارتكاز على زيارات لإحدى وسبعين مدرسة حكوميّة أساسيّة في سبع ولايات، الاختلافات المهمّة لجهة توفّر الكتب المدرسيّة بين الولايات وبين المناطق الحضرية والريفية (الاتحاد الأوروبي، ٢٠٠٨). في العام ٢٠١٢، في المستوى الابتدائي، بلغ عدد التلامذة للكتاب المدرسي الواحد ثلاثة في مجالي الرياضيات والقراءة (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧)، بالرغم من أنّ السياسة الرسمية هي نسبة طالبين لكل كتاب مدرسي ٢:١ (الوزارة الاتحادية للتعليم العام، ٢٠٠٨). إنّما يملك بين ٩٠٪ و ٩٩٪ من التلامذة أقلام حبر وأقلام رصاص ودفاتر.

محاولة لتنفيذ نموذج محاكاة نحو تخطيط قائم على الأدلة

يمكن أن يساعد بناء نموذج محاكاة في وضع فرضيات وسيناريوهات مختلفة للمزيد من التخطيط والسياسات والاستراتيجيات القائمة على الأدلة. لذا تُعتبر البيانات المصنّفة ضرورية لأيّ نوع تمرين محاكاة. وحاولت هذه المراجعة جمع أحدث البيانات المصنّفة حول التلامذة والمُعلمين من كلّ ولاية، لأجل تقييم ما إذا كان حجم العمل لديهم مبرراً استناداً إلى المناظير الإقليمية والدولية المقارنة.

خلال هذه العملية، تمّت مراجعة مجموعة متنوّعة من المصادر والمواقع الإلكترونية، ولوحظ غياب لبيانات مصنّفة محدّثة. وكانت البيانات التي تم العثور عليها إما مجمّعة، جزئياً أو كلياً، أو لا يسهل استعمالها أو الوصول إليها.

على سبيل المثال، لا يمكن فتح الموقع الرسمي للمكتب المركزي للإحصاء بشكل صحيح، وتطرأ مشاكل فنيّة عند محاولة الوصول إلى البيانات. يحتوي موقع آخر يسمّى *knoema* على بيانات من مصادر رسمية؛ لكن أحدث البيانات فيه تعود للعام ٢٠٠٩، وتأتي على شكل جدول لا يمكن استخدامه بسهولة.

وفقاً لقاعدة البيانات في البنك الدولي، التي استخلصت بياناتها في الأصل من اليونسكو / معهد اليونسكو للإحصاء، تتوفّر مؤشرات أساسية حول التعليم منذ العام ٢٠١٣، بما فيها (١) إنفاق الحكومة على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي، (٢) نسب الالتحاق الإجمالية، (٣) مؤشر التكافؤ بين الجنسين، (٤) صافي معدلات الالتحاق، (٥) معدلات إكمال الابتدائية، (٦) الأطفال خارج المدرسة. إنّما لا تتوفّر البيانات الأكثر تصنيفاً وذات المستوى الجزئي، التي يمكن أن تعطي تفاصيل أكثر حول التصنيفات حسب الولاية والجنس والعمر والمكان والوضع الاجتماعي - الاقتصادي (البنك الدولي، ٢٠١٧).

غياب التخطيط والإدارة لتعاقب المعلمين

يستلزم غياب التخطيط للتعاقب التفكير ملياً. إذ يمكن إدارة الطلب والعرض على صعيد المعلمين عبر التخطيط الاستباقي، بواسطة البيانات ذات الصلة، لتحديد عدد المعلمين المؤهلين الضروري في سنة معينة. من أجل سيروية النظام التعليمي بكفاءة، يُعتبر التخطيط التطوعي أساسياً في مجالات توظيف المعلمين ونشرهم وتدريبهم وتطويرهم الوظيفي وتقييمهم. غير أن ضعف نظام الرصد والمعلومات في السودان صعّب تنفيذ تخطيط مناسب لطاقتهم للعمل لأجل المعلمين.

نظام غير فعال لرصد المعلم وتقييمه

بغية الاستجابة للجماعات والمجتمعات المحلية المختلفة وتلبية احتياجاتها، يتخذ توفير التعليم في السودان مجموعة متنوعة من الأشكال، بما في ذلك التعليم النظامي، والتعليم غير النظامي وتعليم الكبار، والمدارس البدوية ومدارس النازحين داخلياً والمدارس القروية.

من حيث المبدأ، يشرف المعلمون الرئيسيون ومجالس التعليم والمفتشون المحليون أو مفتشو الولايات على المعلمين. والمفتشون هم معلمون سابقون، غالباً ما يكونون قريبيين من سن التقاعد، ويرتبطون بوحدة التعليم على مستوى الولاية أو المستوى المحلي. يخضع المعلمون النظاميون لإشراف المفتشين، أما المعلمون المتطوعون ومعلمو الخدمة الوطنية والمعلمون بدوام جزئي فيخضعون عامّة لإشراف مجالس التعليم التي تتبع معايير مختلفة. ويُفترض رصد المعلمين النظاميين مرتين إلى أربع مرّات في السنة. لكن من الناحية العملية، يلفّ الغموض الإشراف على المعلمين في مختلف أنواع أطر التعليم ورصدهم.

يتغيّر تكوين طاقم التعليم عبر مستويات التعليم. في العام ٢٠٠٩، كان ٢١٦،٨٢٤ موظفاً في التعليم على جدول رواتب الحكومة و١٧،٤٥٨ معلماً من الخدمة الوطنية أو المتطوعين. يشكل المعلمون المتطوعون ٦٤٪ من الطاقم العامل في برامج محو الأمية، في حين أنّ الغالبية العظمى (٨٠٪) من موظفي التعليم الأساسي معلمون حكوميون (البنك الدولي، ٢٠١٢). حتى الآن، ما من قاعدة بيانات موحّدة على الصعيد الوطني يمكن أن تقدّم دليلاً على حالة المعلمين في السودان، ونشرهم، ومؤهلاتهم، وتخصصهم في المواد.

نظراً لعدم الوضوح في هياكل الإشراف والرصد وغياب قاعدة بيانات موحّدة وطنياً، يُعتبر تحسين مؤهلات المعلمين وأدائهم تحدياً خطيراً أمام قطاع التعليم. لذا من الضروري مواجهة هذا التحدي، حيث أثبتت الأبحاث ترابطاً وثيقاً بين أداء المعلمين ونتائج تعلّم الطلاب.

عدم كفاية تمفصل السياسة / التخطيط وإدارة الموارد المالية

تحتوي عدّة سياقات على أدوات تخطيط استراتيجي، سواء بشكل خطة خمسية أو عشرية. وتعدّل هذه الخطط سنوياً استناداً إلى التوقعات المالية. يكمن السيناريو المثالي في التنسيق القوي بين التخطيط المتعدد السنوات والموازنات السنوية، لكن الحال لا تكون كذلك أبداً نظراً لمجموعة متنوعة من العثرات.

وتؤدّي الفروقات بين العمليتين، لجهة الأطراف المعنية والإجراءات الإدارية، حتماً إلى اختلاف في التخطيط والموازنة. يتّضح أنه بالرغم من أن التخطيط الكلي يسعى إلى هدف تنموي، إلا أنّ الموازنات شكل من أشكال التخطيط لعمليات قصيرة المدى، تغطّي سنة واحدة وغالباً ما تملّحها سياقات مالية واقتصادية مباشرة. بغية تسديد التكاليف، أو ردم الفجوات، يجب أن يكون التخطيط الاستراتيجي واقعياً وأن يستبق قيود الاقتصاد الكلي، في حين ينبغي تخطيط الموازنة أيضاً من منظور متعدد السنوات.

تشير التوجهات الأخيرة إلى استخدام مؤشرات الأداء المرتبطة بتخصيص الموازنة، وغالباً ما يكون ذلك على المستويات اللامركزية. وقد أصبح مفهوم ربط تكاليف التعليم عن كثب بالنتائج المحصّلة، من أجل قياس الأداء، يكتسي أهمية. كما حسّن تطوير الموازنات حسب البرنامج التفصيل بين الأهداف وتخصيص الموارد. ويُجرى تطبيق معايير الفعالية على الموارد المستخدمة والأنشطة المنفّذة والنتائج المحققة (المعهد الدّولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو، ومركز بيئات التعلم الفعالة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠١٢).

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: إنشاء قاعدة بيانات موحدة وطنياً يمكن أن تقدم دليلاً على حالة المعلمين في السودان ونشرهم ومؤهلاتهم وتخصصاتهم بالمواد

يوصى أن يعمل السودان على إنشاء قاعدة بيانات موحّدة وطنياً حول الجسم التدريسي تتضمّن السن، والنوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهلات، والشهادات، والتخصصات بالمواد، وحجم التدريس والموقع، بغية إعلام إدارة المعلمين وسياساتهم بشكل أفضل ومعالجة الاختلالات في عرض المعلمين والطلب عليهم. لإدارة حجم مهمة جمع البيانات، ينبغي الأخذ بنهج تدريجي، وتقسيم ثماني عشرة ولاية إلى ثلاث مجموعات، مع عملية تخطيط متينة تصحبها آلية الرصد والتقييم والتنفيذ على المستويات كافة -المركزية ومستوى الولاية والمحليات. ويمكن هذا النهج التدريجي مراعاة احتياجات السكان المتأثرين بالنزاعات، حسب الأصول.

التوصية ٢: تطوير استراتيجية شاملة لتمويل التعليم تشمل (١) إطاراً للإنفاق متوسط الأمد (٢) موازنات التعليم (٣) مؤشرات الأداء

بالترزامن مع تنفيذ الخطة الاستراتيجية الخمسية القادمة (٢٠١٧-٢٠٢١)، يوصى ببناء أو تنقيح استراتيجية لتمويل التعليم تكون قابلة للاستمرار (إن وجدت أصلاً). وينبغي أن تهدف الاستراتيجية إلى سياسات وخطط وموازنات أكثر تكاملاً تحركها بشكل أساسي أولويات السياسة وواقع الموازنة. كما يجب أن تسعى الإستراتيجية إلى توفير تقييم كامل لنفقات التعليم، بما فيها فئات المؤسسات العامة والخاصة كافة، الداخلية كما الخارجية (المعهد الدّولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو، ومركز بيئات التعلم الفعالة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠١٢).

التوصية ٣: الشروع في جهد لرسم خرائط المدارس لأجل استخدام الموارد بفعالية وكفاءة

يُعتبر رسم الخرائط المدرسية جهد تخطيط استراتيجي لضمان التوزيع الفعال والعاقل للموارد داخل النظم المدرسية وفي ما بينها، لا سيما عندما يتعلق الأمر بإصلاح واسع النطاق أو توسّع كبير للنظام التعليمي (براي وفارغيزي، ٢٠١١).

من أجل تحقيق الاستخدام الأمثل لرأس المال والموارد البشرية والمالية، يتضمّن رسم الخرائط المدرسية عدّة خطوات، بدءاً من التشخيص ووصولاً إلى إنشاء خارطة مدرسية احتمالية. تهدف مرحلة التشخيص إلى تحديد المعايير والمنهجيات الأساسية التي ينبغي استخدامها لاختيار المنطقة التجريبية التي سيعدّ فيها رسم خارطة المدرسة. وتحدّد هذه المرحلة أيضاً المؤشرات الرئيسة التي سيتم استخدامها لتشخيص نظام التعليم المحلي. أمّا المرحلة التالية فتتضمّن صياغة استراتيجية لإعادة تنظيم الشبكات المدرسية القائمة وتوفير التعليم على أساس التشخيص والقواعد والمعايير ومناطق التجمّع. يجب أن يدعم نظام المعلومات الجغرافية تطوير رسم الخرائط المدرسية في كل من المراحل. وتشجع هذه العملية للتخطيط الدقيق التعاون بين الوحدات اللامركزية والمركزية وتدفع به قدماً، مع الحفاظ على المسؤوليات الضرورية على المستويات كافة.

القضية السياسية ٢: نظام معلومات إدارة التّعليم وقدرات البيانات

يُعدّ نظام معلومات إدارة التعليم أداةً إداريةً مهمّةً للتخطيط الفعال للموارد وإدارتها والرصد والتقييم على مستويات التعليم كلّها. ويتطلّب نظام المعلومات الفعال موظفين مؤهلين وتكنولوجيا متقدمة وعمليات منظمة لتحقيق أفضل النتائج.

تُعتبر المعلومات أساس إدارة نظام التعليم والتخطيط له وتقييمه. أثناء عملية إدارة التعليم، يجب على نظام معلومات إدارة التعليم إعلام مختلف الجهات الفاعلة والشريكة بحالة قطاع التعليم، وكفاءته الداخلية والخارجية، وعملياته التربوية والمؤسسية، وأدائه، وأوجه القصور والاحتياجات. ينبغي بنظام معلومات إدارة التعليم ألا يكتفي بجمع البيانات وتخزينها ومعالجة البيانات، بل أن يُسهم أيضاً في صياغة السياسات التعليمية وإدارتها وتقييمها. مثل أي علاج موصوف، يجب أن تقوم الخطة على تشخيص دقيق وواضح حتى تكون فعالة. كما ينبغي تحديد المشاكل من خلال تحليل مفصّل وناقذ للتأمّن من اقتراح الحلول.

■ الدليل

في السودان، أُدخل نظام معلومات إدارة التعليم في كانون الأوّل / ديسمبر ٢٠١٠ وأصبح المصدر الرئيس للبيانات الإدارية الخاصة في الوزارة الاتحادية للتعليم العام. وقد أدّى هذا المشروع، الذي انطلق في أيلول / سبتمبر ٢٠٠٨ بدعم مالي وفني من الاتحاد الأوروبي واليونيسف على التوالي، دوراً حيوياً في الحصول على بيانات مخرجات التعليم الوطني ومدخلاته.

يخضع نظام معلومات إدارة التعليم بشكل دائم للتحديث لزيادة فعاليته. مع ذلك، لم يصبح بعد شغلاً بالكامل وقادراً على إنتاج البيانات الضرورية كلها للمزيد من السياسات والخطط الفعالة القائمة على الأدلة. بالإضافة إلى ذلك، أُعدّ النظام لإنتاج بيانات في غضون اثني عشر إلى أربعة عشر شهراً بعد جمع البيانات الأولى، أي بعد فترة غير قليلة من بدء السنة المدرسية التالية (سميث والغاري، ٢٠١١).

في محاولة للماء الثغرات في البيانات الخاصة بنظام معلومات إدارة التعليم على مستوى الولاية، نفذ البنك الدولي منذ ٢٠١٢/١٣ مسوحات سنوية سريعة بواسطة استبيان بسيط للغاية تديره المحليات لتطوير القدرة على مستوى الولاية. وقد طُوّرت هذه الأداة في الأصل لضمان امتلاك وحدة تنفيذ المشروع بيانات كافية لرصد فعال للتفويض والنتائج المرتبطة بالمشروع. تستخدم هذه الأداة التكميلية، المسماة النتائج السريعة في نظام معلومات إدارة التعليم، برمجيات معيارية متاحة على نطاق واسع داخل الوزارة وتتكوّن من استبيان من صفحة واحدة مع مؤشرات مختارة. وتهدف هذه الأداة إلى ضمان توافر البيانات المطلوبة في غضون ستة إلى سبعة أشهر من بدء العام الدراسي. كما تشمل تدابير محددة لزيادة القدرات في مجال الرصد والتقييم وجمع البيانات، وتعالج بشكل خاص المسائل المرتبطة بتطوير قدرة مستدامة لتوزيع الكتب المدرسية وإدارة تقييمات التعلّم (البنك الدولي، ٢٠١٣).

نحو نظام للرصد والتقييم أكثر تكاملاً مع قدرات البيانات الصلبة

لا غنى عن القدرات في جمع البيانات وتحليلها وإدارتها من أجل سلامة تطوير السياسات والتخطيط. كما سيُسهم أفضل استخدام وتحليل للبيانات، لا سيّما البيانات المصنفة، في نهاية المطاف في الاستخدام الفعال للموارد وإدارتها. وتمكّن البيانات أيضاً تواصل أفضل مع الأطراف المعنية في مجال التعليم وتعزّز هياكل المساءلة داخل النظام.

على سبيل المثال، في ما يتعلق بقياس نتائج التعلم، يشكّل التوافر المحدود للبيانات، بما فيها البيانات المصنفة والصلبة في نظام معلومات إدارة التعليم إضافةً إلى البيانات حول التقييم الوطني، عقبة كبيرة. لذا من الضروري أن ينشئ نظام التعليم نظام معلومات إدارة التعليم متيناً ونظام رصد نظامياً لتتبع نتائج التعلم في مستويات توفير التعليم كافة.

يستلزم تطوير نظام فعال للرصد والتقييم الانخراط في عدّة عمليات لصنع القرار. وهي تشمل (١) تحديد التوازن الصحيح بين الرقابة الحكومية المباشرة على المؤسسات التربوية والموظفين ودرجة الاستقلالية الممنوحة لهم، ما يعتمد إلى حد كبير على القدرات التنظيمية والمؤسسية المتاحة؛ و(٢) تطوير أدوات فعالة للرصد والتقييم، وغالباً ما تكون على شكل أنظمة تفتيش أو إشراف مدرسي. وتعتمد بعثة المراجعة الثانية النظر في هذا الجانب على مستوى المدرسة بشكل خاص (المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو، ومركز بيئات التعلم الفعالة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠١٢).

على هذه الخلفية، تأسس نظام معلومات إدارة التعليم في السودان بهدف إنتاج البنية التحتية وتوفيرها لجمع البيانات وتحليلها. وتشكّل ثلاثة شروط أساسية حجر الزاوية لنظام معلومات فعال لإدارة التعليم (هوا وهيرستين، ٢٠٠٣):

- يجب أن تُنتج البيانات والمعلومات كافّة في الوقت المناسب وبشكل موثوق.
- يجب تشارك البيانات ودمجها بانفتاح مع الإدارات والسلطات كافّة.
- يجب أن تكون البيانات المحلّلة قابلة للاستخدام من أجل تحسين قرارات السياسة التعليمية.

لكن النظام في السودان ليس شغلاً بالكامل ويلزم تحسينه لتلبية احتياجات قطاع التعليم. لضمان توافر بيانات جيّدة لإعلام صناعة القرار، يحتاج مجالان رئيسيان للتطوير: قاعدة بيانات إدارة المعلمين ونظام تقييم التعلم.

تتناقش الأقسام التالية ثلاثة جوانب من التحدي أمام تحسين نظام معلومات إدارة التعليم في السودان: (١) البيانات، بما فيها معايير البيانات الجيدة، وجودة البيانات وكميّتها، وقضايا أخرى؛ (٢) رأس المال البشري، بما فيه المهارات والمؤهلات اللازمة لإدارة البيانات؛ و(٣) التكنولوجيا، بما في ذلك الأدوات اللازمة لإدارة البيانات.

البيانات

تكمّن الخطوة الأولى عند الاقتراب من البيانات في تكوين مفهوم واضح عنها. فالفارق كبير بين البيانات والمعلومات والمعارف. وفقاً للمعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو:

تُعَرَّف وحدة البيانات - أو المسند - على أنّها مادّة خام خالية من أي معنى، إذ أنها تفتقر للسياق أو غير مفسّرة. ويشكّل توفّر السياق أو التفسير الفارق الأساسي بين المعلومات (أو المعلومة) والمسند: «بعبارة أخرى، إنّ وضع وحدة البيانات في سياقها يعطي القيمة المضافة المطلوبة لوجود (معلومة) معلومات... أمّا المعرفة، فتقع على مستوى أعلى من التعقيد. وتوصف بأنها معرفة «مفهومة» أو «مستوعبة»، ويمكن أن يكون ذلك ضمناً أو صراحةً. (المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو، ومركز بيئات التعلم الفعالة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠١٢، ص. ٦٤)

ينبغي طرح الأسئلة الرئيسية التالية: ما هي أنواع البيانات المطلوبة، ما هي المعايير المختلفة، ولماذا؟

من التحديات الأساسية بوجه نظام معلومات إدارة التعليم في السودان المواءمة بين الحاجة والعرض. طبقاً للبنك الدولي، «لا يكفي جمع البيانات لاستهداف عدم الإنصاف وتقديم خدمة تستند إلى الأدلة» (البنك الدولي، ٢٠١٣، ص. ٧). يجب تحديث البيانات حتى تكون مفيدة؛ على سبيل المثال، في إحدى المراحل برزت

الحاجة إلى معلومات حول أقرب المدارس، لكن الوثيقة الوحيدة المرتبطة برسم الخرائط المدرسية كانت بائدة وكانت قد مرّت فترة غير قصيرة على أي رسم للخرائط. ينبغي أن تكون البيانات دقيقة أيضاً. ويمكن أن يكون النظام القديم لجمع البيانات في السودان بواسطة الحوليات مشكلة في هذا الصدد، حيث يمكن أن تؤثر طريقة الجمع في دقة البيانات والسرية والتخزين (المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو، ومركز بيئات التعلم الفعالة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠١٢). أخيراً، يجب أن تكون البيانات قابلة للاستخدام. في مثال آخر من الميدان، يصعب العثور على البيانات المتعلقة بالإنفاق في قطاع التعليم، لأن وزارة المالية والاقتصاد الوطني الاتحاديّة (MoFNE) لا تجمع هذه الأنواع من البيانات على مستوى الولايات. بالتالي، يصعب غياب التصنيف تقييم المدخلات والمخرجات والنتائج في كلٍّ من الولايات (البنك الدولي، ٢٠١٣).

رأس المال البشري

فيما يمكن التحدي الثاني بوجه نظام معلومات إدارة التعليم في السودان في نقص المهارات والمؤهلات المطلوبة لجمع البيانات وإدارتها واستخدامها. ويُعتبر هذا النقص في المهارات من المشاكل الرئيسية التي تحول دون فعالية نظام معلومات إدارة التعليم. في بلدان مثل السودان، حيث لا يزال هذا النظام قيد التطوير، لا بدّ من تطوير القدرات وتدريب المتخصصين على الأدوات والنهج، من أجل تمكين الاستخدام الكامل للنظام وإدارة البيانات.

يُضاف إلى ذلك قضية أخرى تتعلق برأس المال البشري وهي توزيع المسؤوليات. إنّ دورة حياة البيانات كبيرة وفيها مراحل مختلفة، وكلٌّ منها تُعدّ للتالية. على كلِّ شخص في العملية أن يعرف دوره في العمل على البيانات، من أجل منع تكرار العمل نفسه أو سوء الإدارة. يحتاج نظام معلومات إدارة التعليم العالي الوظيفية إلى نظام تعليمي متكامل، وعلى الأشخاص المسؤولين التأكد من تبادل المعلومات بسهولة وعلنيّة بين الجهات الفاعلة والأطراف المعنية والقطاعات.

أخيراً، يتمثل أحد التحديات الرئيسية في التنظيم، الذي يؤثر بشكل خاص في مرحلة جمع البيانات. يجب طرح الكثير من الأسئلة حول تنظيم العمل والنموذج التنظيمي الإداري المستخدم (مركزي، لامركزي، تفويض، إلخ.) والإجابة عنها من أجل ضمان الأداء الفعال لنظام معلومات إدارة التعليم (المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو، ومركز بيئات التعلم الفعالة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠١٢).

التكنولوجيا

تبرز الحاجة لتحسين الأدوات والأجهزة المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها ونشرها. وينبغي بالتكنولوجيا أن تكون سهلة الاستخدام ودقيقة وسهلة التنقيح والتعديل، كما يجب أن تكون البيانات مفتوحة وقابلة للتشارك مع الجميع (البنك الدولي، ٢٠١٣).

ليست أدوات نظام معلومات إدارة التعليم كلها فعّالة وفاعلة. فالكثير منها يُصمّم لهدف معيّن من دون أي قدرة على التكيف مع البلاد وسياق الاستخدام. وتشمل قيود هذه الأدوات، على سبيل المثال لا الحصر،

«غياب آليات الضبط لإدخال البيانات واتساقها، وعدم القدرة على الحفاظ على البيانات مع مرور السنين، وبيئة العمل غير الودية للمستخدم» (المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو، ومركز بيانات التعلم الفعالة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠١٢، ص. ٧٧).

من بين المشاكل الأخرى تخزين المعلومات ومعالجتها وتداولها، فهي حالياً غير موصولة بأي تخزين احتياطي، مثل قواعد البيانات والبرمجيات وشبكات المعلومات. وسوف يقَرر مستوى الإدارة والاحتياجات في النظام التعليمي أي أنواع المعلومات يجب ربطها بالشبكة وحفظها احتياطياً (المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو، ومركز بيانات التعلم الفعالة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠١٢).

■ المناقشة

لتعزيز نظام معلومات إدارة التعليم في السودان طرائق لا تعد ولا تحصى. تسلط القصص التالية من مصر وأوغندا والأردن الضوء على بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن تفيدها السودان.

مصر

على مرّ السنوات الماضية، بُدلت جهود متعددة في مصر لتحسين القدرة على جمع بيانات فعّالة وموثوقة، من أجل تطوير صنع القرار والسياسات في قطاع التعليم. صحيح أنّ التقدم المحرز في مجال جميع البيانات ودقتها كان كبيراً، إلا أنّ عدّة تحديات لا تزال تواجه مجالات عدّة مثل تصميم الاستبيان، وتحليل البيانات واستخدام النتائج. وتكمن المشكلة الرئيسية في أنّ وزارة التربية والتعليم لم تكن قادرة على إنتاج مؤشرات وفقاً للتعريفات الدولية. بالإضافة إلى مشكلة أخرى في مصر تمثّلت بالنقص في الموظفين المؤهلين لاستخدام البيانات وتحليلها في إدارة المدرسة (البنك الدولي، ٢٠٠٢).

أوغندا

يهدف المشروع المشترك بين أوريكون AED/Aurecon⁹ ووزارة التربية والرياضة (MoES) إلى تحسين توقيت البيانات المجمّعة ودقتها وموثوقيتها وتوافرها، وتطوير تقنيات التخطيط الاستراتيجي. وقد عالج أساساً تطوير القدرات لتحمل المسؤولية كاملة في ما يتعلّق بالمهام المرتبطة بالإحصائيات وتطوير نظام معلومات إدارة التعليم في أوغندا. أثر هذا المشروع في قابليّة استخدام البيانات والمعلومات في نظام التعليم في أوغندا، من خلال دعم تطوير فهم نظم البيانات التي ستُستخدم في الرصد والتقييم كما في صنع القرار. ساعد هذا المشروع في تعزيز تشاطر البيانات بواسطة برمجيات مبتكرة وجديدة (نظام معلومات إدارة التعليم وغيره)، وأجرى تدريبات مختلفة على صعيد الوزارة ومكاتب التعليم في المقاطعات (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية / برنامج تحسين جودة التعليم ٢، ٢٠٠٨).

⁹ توفّر Aurecon أوريكون خدمات الاستشارة والتصميم والتنفيذ وإدارة الأصول لمشاريع على امتداد مجموعة من الأسواق في مواقع في أنحاء العالم كله. تشمل هذه الخدمات: الاستشارات الرقمية واستشارات البنية التحتية، وتصميم الأبنية، وتصميم الهندسة الأرضية وتصميم البنية التحتية، إلخ.

دعم نظام معلومات إدارة التعليم في أوغندا

يُعدّ تعزيز إدارة التعليم أحد الأهداف الاستراتيجية الرئيسية لوزارة التربية والرياضة الأوغندية. وقد دعمت الجهات المانحة هذا المشروع لعدّة سنوات لغاية واحدة: الارتقاء بنظام التعليم في البلاد. يتمثّل أحد المشاريع بين وزارة التربية والرياضة وشركة AED / Aurecon في تطوير القدرة للمهام كافة المتصلة بالإحصاءات ونظام معلومات إدارة التعليم. لمعالجة المتطلبات الإحصائية، نشرت شركة AED / Aurecon نظام المعلومات هذا. وتُستخدَم نتائجه في رصد التقدم المحرز في الارتقاء بالتعليم في البلاد.

كان هدف Aurecon يكمن في معالجة نقاط الضعف التشغيلية البارزة وبلوغ أحدث المعلومات الإحصائية في قطاع التعليم. قدّمت Aurecon الدعم الفني للوزارة في إدارة نظام معلومات إدارة التعليم، لضمان الوفاء بالتعهدات لجهة الرصد والتقييم لخطة الاستثمار الاستراتيجية للتعليم، ووقّرت الدعم الفني أيضاً وتطوير القدرات الإحصائية للمكتب الرئيس ومكاتب المقاطعات التابعة لوزارة التربية والرياضة.

تشمل هذه الأنشطة: رسم الخرائط المدرسية، والتدريب المكثف على سياسة مساعدة التعليم ED*ASSIST وصيانتها، ومتابعة تدريب وزارة التربية والرياضة على استخدام النظم، إضافة إلى إنشاء تعداد صغير للتحديثات الخاصة بالمدارس الابتدائية مرّتين في السّنة.

حقّقت أوغندا عدّة أهداف مرتبطة بنظام معلومات إدارة التعليم، وتحسّن النظام تدريجياً. وكانت الخطوة الأولى في المشروع الأول إدخال نظام معلومات إدارة التعليم في أوغندا على المستوى المركزي وإدخال مفهوم اللامركزية في المقاطعات.

حقق نظام معلومات إدارة التعليم ٢ عدداً من الأهداف، أهمّها:

- تركيب قاعدة بيانات نظام معلومات إدارة التعليم على محطات عمل كبار المديرين في وزارة التربية والرياضة وأعضاء برنامج EDP، وتمّ التدريب على استخدامها.
- تمّ توفير التدريب من شخص إلى آخر لكبار المديرين في وزارة التربية والرياضة.
- خضع موظفو EDP لثلاثة أسابيع من التدريب على مهارات الحوسبة للمستوى المتوسط (Word و Excel و Access).
- وُضعت خطة للتدريب على مهارات نظام معلومات إدارة التعليم للكُتاب والموظفين الفنيين والتشغيليين وموظفي الإدارة العليا في وزارة التربية والرياضة، إضافةً إلى موظفي التعليم والمفتّشين في المقاطعات.

كان لجائزة المنتسبين لبرنامج تحسين جودة التعليم ٢ ستة أهداف رئيسية، يتمثّل أحدها في زيادة مستوى التدريب لنظام معلومات إدارة التعليم على مستوى الوزارة وكذلك في المقاطعات. في نهاية هذا المشروع، اكتملت عملية رسم الخرائط المدرسية بواسطة نظام المعلومات الجغرافية، وقدّمت دورات تدريبية وتنمية للقدرات متنوّعة لمختلف الموظفين، والمساعدة الفنية لقسم الإحصاءات.

تُمثّل هذه التجربة بأنجح ما يكون إدخال نظام معلومات إدارة التعليم في دولة نامية. وشكّلت استمرارية الجهات الفاعلة الرئيسية (AED و Africon) عامل نجاح أساسياً ومفيداً حتى عندما تغيّر مصدر التمويل. لكن القاعدة السنويّة للمشروع، مع تمويل وخطط غير واضحة للمستقبل، تصعب التخطيط لأنشطة طويلة الأمد مثل التدريب والتخطيط. ومن الدروس المستفادة من هذه التجربة أهمية المطبوعات السهلة القراءة EMIS / GIS (نظام معلومات إدارة التعليم / نظام المعلومات الجغرافيّة) لاستخدامها على مستوى المقاطعة والمستويات الأخرى. وتواجه أوغندا في هذا القطاع تحدياً لجهة الدوران السريع للموظفين؛ فبعد تقديم عدد من التدريبات وتطوير القدرات للموظفين، غادر الكثير منهم وزارة التربية والرياضة لوظائف أخرى في القطاع الخاص. بالتالي، يصعب الاحتفاظ بمديرين مؤهلين في مناصبهم، ما يجعل استمرارية هذه المشاريع أصعب بعد (أوريكون، ٢٠١٧؛ بيرنباوم وموزيس، ٢٠١١).

الأردن

منذ العام ٢٠١٤، تُستخدم أداة OpenEMIS١٠ كجزء من إصلاح التعليم في الحكومة الأردنيّة من أجل اقتصاد المعرفة، المرحلة الثانية (إصلاح التعليم لأجل المعرفة ٢). جاءت هذه المبادرة نتيجة للدعم الفني من مكتب اليونسكو في عمّان ومجموعة عمل من قطاع التعليم، بالإضافة إلى التمويل من الاتحاد الأوروبي. وأُطلق هذا المشروع أساساً لرصد فرص التعليم للاجئين. وقد جرى تخصيص أداة OpenEMIS كنظام للرصد لأجل تتبّع البيانات التعليميّة حول الأطفال اللاجئين السوريين في المدارس وفي مركز التعليم في مخيم الزعتري للاجئين (اليونسكو، ٢٠١٦ أ).

SIMenep في الأردن

قبل العام ٢٠١٤، كان الأردن يعمل مع شركة خاصة لإدارة نظام معلومات إدارة التعليم الخاص به. وبما أن الحكومة كانت تعتمد على مزود واحد لإدارة البيانات وإنتاج التقارير الإحصائية، اتّضح الخيار مكلفاً وتسبب في تأخير الوصول إلى المعلومات.

في العام ٢٠١٤، طلبت وزارة التربية والتعليم الأردنيّة من مكتب اليونسكو في عمّان أن تكيّف اليونسكو نظام OpenEMIS لاستخدامه في الأردن، لأنّ ذلك سيكون أسهل وأقلّ تكلفة، بما أنّ وحدة نظام معلومات إدارة التعليم في وزارة التربية يمكنها صيانتها بشكل مستقل. ويُعتبر OpenEMIS نظام معلومات إدارة التعليم وهو مصدر مفتوح مصمّم لجمع البيانات والإفادة عنها في أنظمة التعليم.

١٠ تمّ تطوير نظام OpenEMIS في الأساس من قبل اليونسكو التي تستمر بتنسيقه فيما يحظى بالدعم الفني من مؤسسة الأنظمة الاجتماعية.

احتاجت وزارة التربية والتعليم إلى نظام OpenEMIS لجمع البيانات المتعلقة باللجائين السوريين، لذا أُضيفت وحدة خاصة باللجائين إلى المشروع. وبدأت اليونسكو، بالتعاون مع مؤسسة الأنظمة المجتمعية (CSF) بتخصيص النظام القائم وإعداد خطة لتوفير الخدمات الفنية والمساعدة اللازمة لوزارة التعليم من خلال الخطوات التالية:

- درّبت اليونسكو ستة من موظفي وحدة نظام معلومات إدارة التعليم في وزارة التربية على كيفية صيانة OpenEMIS وتشغيله وتحديثه بشكل مستقل.
- قدّمت اليونسكو ولا تزال التدريب المستمر حول كيفية استخدام واجهة OpenEMIS لأغراض صياغة السياسات والتخطيط والرصد والتقييم.
- درّبت وزارة التربية ٦٠٠ من المعلمين والإداريين في المناطق على جمع البيانات وإدخالها في النظام الجديد، ثم درّبوا بدورهم ١٣,٠٠٠ جهة تنسيقية لناعية نظام معلومات إدارة التعليم على مستوى المدارس (مكتب اليونسكو في عمّان ومؤسسة الأنظمة المجتمعية).

تدعم أداة OpenEMIS وزارة التربية والتعليم الأردنية في صياغة سياسة قائمة على الأدلة تستند إلى بيانات التعليم في الوقت الحقيقي من المدارس الفردية والموظفين والطلاب. وتوفّر هذه الأداة على نطاق القطاع إحصائيات التعليم بطريقة مرنة وفعالة من حيث التكلفة، لتلبية احتياجات منتجي المعلومات ومستخدميها. يمكن استخدام OpenEMIS لوزارات التربية والتعليم ومديري التعليم على المستويات المنطقية والمحلية والمدرسية، ولإنتاج الإحصاءات الوطنية. كما تحلّل البيانات وتقدّم مؤشرات معيارية للتعليم ومرئيات قوية للبيانات، وتحدد التباينات والثغرات، وتيسّر تخصيص الموارد والقرارات التي توجّهها البيانات، وتحسّن التخطيط والرصد، وكلّ ذلك من خلال واجهة بينية من دون جعالات وقائمة على شبكة الإنترنت مع دعم لعدة لغات. ستمكّن هذه الأداة، إلى جانب عمليات بناء القدرات المؤسسية والفنية والبشرية الواسعة النطاق في البلاد، الوزارة من جمع بيانات ومؤشرات دقيقة ومن صياغات استجابات سياسية فعّالة (مكتب اليونسكو في عمّان، ٢٠١٧؛ مكتب اليونسكو في عمّان ومؤسسة الأنظمة المجتمعية، ٢٠١٦).

التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: تعزيز آلية الرصد والتقييم الحالية

يُعدّ الرصد والتقييم من التطبيقات الرئيسة لاستخدام البيانات. ويجب تقوية هذا النظام من خلال إنشاء نظام معلومات موحد لإدارة التعليم للجهات الفاعلة كافة، ما سييسّهل مهام الرصد والتقييم. كما تبرز الحاجة لزيادة عدد المتخصصين في الرصد والتقييم مع المؤهلات والمهارات المطلوبة للعمل بفعالية على البيانات وجعل عمليات البيانات أكثر كفاءة.

التوصية ٢: توسيع نطاق جمع بيانات التعليم

يجب أن يكون نطاق جمع البيانات متناسباً مع احتياجات القطاع قيد الفحص وتشخيصه. بالتالي، يُقترح توسيع نطاق جمع البيانات ليشمل الاحتياجات والثغرات كلها. من حيث المبدأ، ينبغي بالنطاق تغطية القطاع برمته، مع مستويات التعليم والتعلم كافة في الأطر كلها، بما فيها التعليم غير النظامي. ومن المهم بدايةً تحديد الفجوات من حيث الفعلية، ثم وضع أفضل الممارسات وتجربتها في قاعدة بيانات نظام معلومات إدارة التّعليم لتطويره بعد. كما من الأهمية بمكان نشر المعرفة عن طريق إتاحة البيانات المفتوحة والقابلة للمشاركة.

التوصية ٣: تطوير برامج تنمية القدرات والبرامج التدريبية ونشرها

يجب تطوير المهارات الفنية الأساسية في مجالات نظام معلومات إدارة التعليم، على مستوى الوزارة وبشكل خاص على المستويات اللامركزية. ويتطلّب العمل على تشخيص نظام التعليم وتحليل الإنفاق داخل الوزارة برنامج تدريب على تقنيات تحليل التكاليف. يجب أن يتمّ الموظفون بمعرفة أساسية بالمفاهيم الاقتصادية (التكاليف، النفقات، إلخ)؛ والمهارات المالية مثل القدرة على جمع الإحصاءات المالية في التعليم ومعالجتها وتحليلها؛ ومعرفة بالآليات التمويل وطرق تحديد مصادر المعلومات (الموازنات الحكومية، والمسوحات الأسريّة، والبيانات المالية من المؤسسات التعليمية، إلخ). ينبغي أن يركّز البرنامج التدريبي على جمع البيانات، وإعداد التقديرات، وإدارة البيانات، ورسم صورة كاملة عن نفقات التعليم وتكاليف الوحدة (المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو، ومركز بيئات التعلم الفعالة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠١٢).

القضية السياسيّة ٣: سياسة اللامركزية والإنفاذ وأثارها على صعيد السياسات

لا يمكن أنواع هيكلية الحوكمة وترتيباتها كافة، سواء كانت المركزية أو مراحل مختلفة من اللامركزية -أي إلغاء التركيز، والتفويض، ونقل السلطة- أن تعمل بالشكل الصحيح إلا في بيئة تمكينية مناسبة (اليونسكو، ٢٠١٧، قريباً). وتجدر هنا الإشارة إلى أهمية توفّر عملية لامركزية مدعومة بالكامل بواسطة آلية مناسبة مناسبة لدعم السلطات المحلية في الاضطلاع بمسؤولياتها الجديدة.

في مثل هذه العملية، تؤدي السلطة المركزية دوراً رئيساً، وتصيح فعاليتها في الرصد والتقييم أساسية. فيما تؤدي اللامركزية إلى زيادة المشاركة في عملية صنع القرار وتعزيز المساءلة للسلطات المحلية.

أفضى اتفاق السلام الشامل والدستور الانتقالي لجمهورية السودان في العام ٢٠٠٥ إلى إنشاء نظام لامركزي لتوفير التعليم. ويتكوّن هذا النظام اللامركزي من ثلاثة مستويات: الوزارة الاتحادية للتعليم العام ووزارات الولايات للتعليم العام والمحليات. يكمن دور الوزارة الاتحادية للتعليم العام في الخرطوم في التخطيط والتنسيق والرصد في مستويات التعليم الثلاثة العامة. كما أنّ الوزارة الاتحادية للتعليم العام مسؤولة عن تطوير السياسات في ثلاثة مجالات رئيسية، وهي شهادة المدرسة الثانوية، وإطار

تأهيل المعلمين، وتطوير مناهج التعليم الأساسي والثانوي. أمّا وزارات الولايات للتعليم العام فمسؤولة عن السياسات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية وشهادات التعليم الأساسي. بالإضافة إلى ذلك، تتقاسم مع المحليات مسؤولية توفير التعليم لمستويات التعليم العامة الثلاثة. يمكّن هذا النظام اللامركزي المناطق (التي تتغير فيها الأرقام من سنة إلى أخرى: في العام ٢٠١٢ كان عدد الولايات خمس عشرة، ثم ثماني عشرة في العام ٢٠١٦) من معالجة احتياجاتها وسياقاتها الخاصّة، فضلاً عن جعل عملية صنع القرار والموارد أقرب إليها. أضف إلى أنّ هذا النظام يوسّع بشكل كبير من مسؤوليات الولايات ويزيد الإنفاق على التعليم على مستوى الولاية.

من الناحية العملية، اتّضح أنّ اللامركزية تمثل تحدياً، كما هو مذكور في تقرير الخلفيّة القطري. أولاً، ينجم عن القدرات المتغيرة لكلّ منطقة لأجل زيادة الإيرادات وتنفيذ السياسات مصاعب. فالاستقلاليّة الماليّة للولايات لا تزال محدودة لأنها لا تزال تعتمد بشدّة على التحويلات الاتحاديّة، وأيضاً لأنّ السياسات الاتحاديّة تؤثر في تحديد الرواتب وتوظيف المعلمين، وهما من أكبر البنود في موازنات التعليم للولايات. علاوةً على ذلك، خلال المشاورات مع الأطراف المعنيّة على المستوى المحلي، تلقت بعثة المراجعة معلومات ووجهات نظر متنازعة حول أدوار كلّ من المستويات الحكوميّة ومسؤوليّاته. وبسبب هذا الافتقار إلى الوضوح، تمثّل عملية الإبلاغ والتنسيق مع الوزارة الاتحاديّة للتعليم العام تحديات مختلفة.

■ الدليل

استجابةً للضغوط التي واجهها نظام الحكم المحلي في العام ١٩٧١، كان إنشاء نظام حكومي محلي فعال حتمياً في السودان، بحكم وسع البلاد وسياسات اللامركزيّة والحكومات المتتاليّة. وجرى إصلاح الحوكمة من خلال تنفيذ قانون الحكم المحلي للعام ١٩٨١، الذي نصّ على هيكلية منقحة للحكومة المحليّة، وبالتالي تمكين وظيفة السلطات المحليّة وإعطاء زخم إضافي لعملية اللامركزيّة. واستلزمت الإصلاحات الإرادة والالتزام السياسيّين إضافةً إلى الموارد والقدرات الماليّة المناسبة. علاوةً على ذلك، تطلّبت الإصلاحات توجّهاً محدداً للسياسة مع الإجراءات الموافقة له التي تُفصل بوضوح أدوار الجهات على مختلف المستويات ومسؤولياتها، مصحوبة بالبنو الإداريّة والتنظيميّة المناسبة (نوريس، ١٩٨٣). وينبغي أن تكون هذه الشروط، إلى جانب الموارد الماليّة والبشريّة الكافية، مسبقة لأيّ تنفيذ كامل لإصلاح الحكومة. بالرغم من الجهود الجارية، لم تكن هذه هي الحال في السودان. وصحيح أنّ التشريع يعكس الرغبة في تشارك السلطة والموارد، إلا أنّ هذا لم يُترجم دائماً في جهود ترمي إلى إصلاح الهيكلية القائمة والثقافات المؤسسيّة (لوغاز ودي غروي، ٢٠١٠).

■ المناقشة

من حيث المبدأ، تشير اللامركزية إلى نقل السلطة والمسؤولية عن تمويل المدارس وحوكمتها إلى وكالة دون وطنية. وكما تبين مجموعة العبارات المتنوعة القائمة أصلاً، تَبان اللامركزيّة في طيف واسع من التجليات: إزالة التركيز، نقل السلطات، التفويض، الإدارة المدرسية، الحكم الذاتي والخصخصة. ويمكن تصنيف

اللامركزية في السودان على أنها إزالة التركيز، ما يشير إلى انتقال السلطة داخل الإدارة من المستوى المركزي إلى المستويات الدنيا - في هذه الحالة، إلى مستوى الولاية، استجابةً للتوسع السريع في توفير التعليم.

من المهم التأكيد على أنه نادراً ما تتبع الحوكمة، في أي بلد، نموذجاً نقياً، بل بالأحرى خليطاً من النماذج (إلغاء التركيز، التفويض، إلخ). بالرغم من أنه يمكن أن يبدو أن نقل السلطة وإزالة التركيز متنافيان، إلا أن عدّة دول قد طبقت السياستين في الوقت نفسه، إذ نقلت بعض المسؤوليات المحددة مثل بناء المدارس إلى مجالس المقاطعات، ومسؤوليات أخرى مثل توظيف المعلمين إلى مكاتب التعليم في المقاطعات (لوغان ودي غروي، ٢٠١٠).

في مثل هذه العملية، يكون دور الدولة حاسماً. إذ لا تنطوي اللامركزية بالضرورة على انخفاض في تأثير الدولة، بل على نقل الأدوار نحو الأنظمة التوجيهية ووظائف الرصد والتقييم. في إطار العملية المتطورة لتفريغ محتوى جدول أعمال التعليم ٢٠٣٠، أصبح دور السلطات التعليمية على المستوى المركزي أكثر حيوية بعد لأجل رصد توفير التعليم ونتائجه، وصياغة رؤية استراتيجية مشتركة لحوكمة أنظمة التعليم وإدارتها (اليونسكو، ٢٠١٧، قريباً).

تتعدّد الشروط التي ينبغي الوفاء بها من أجل تنفيذ اللامركزية الفعالة. أولاً، يجب أن ترافق اللامركزية المالية الكاملة عملية اللامركزية. ثانياً، يجب أن تتماشى اللامركزية مع أهداف التعليم الوطنية وأن تحقّقها النية في تحسين جودة التعليم بدلاً من أن يُنظر إليها كمجرد عملية ديمقراطية. لا ينبغي أن تكون اللامركزية هدفاً نهائياً بحد ذاتها، بل بالأحرى استمرارية لإصلاح السياسات وتحقيق الجودة في التعليم. ثالثاً، يجب أن تتماشى جهود اللامركزية بالكامل مع الإصلاحات القانونية.

الدروس المستفادة من مختلف البلدان

ستكون اللامركزية أكثر فعالية عندما تقتنع الأطراف المعنية في نظام التعليم بالحوافز التعليمية للإصلاحات وتتفق على أن شكل اللامركزية الأنسب يكمن في تفويض الموارد والاستقلالية والمساءلة للمستويات المحلية والمدرسية. إذا رأت السلطات المركزية أن القدرات لتطبيق اللامركزية ليست كافية على المستوى المحلي، عندئذ يمكن أن تتكوّن حلقة مفرغة فلا تنشأ أي فرص لتطوير القدرات ولا تُنقل السلطة. لتجنّب هذا الوضع، يمكن أن تكون الفترة الانتقالية لتفويض السلطة فعالة، فتنحى نقل سلطة محدودة إلى المستويات المحلية، بينما يمكن تعزيز القدرات المحلية لتيسير دور أكبر لصنع القرار تدريجاً (كرمل والبطران، ٢٠١٦).

إزالة التركيز والتفويض في سياقات مختلفة

صحيح أن إزالة التركيز هو أكثر أنواع اللامركزية الثلاثة شيوعاً في البلدان النامية، إلا أنه الأكثر محدودية أيضاً، نظرياً وعملياً على حدّ سواء، ولم يبيّن أي أثر ملحوظ في جودة التعليم. يجب التفكير في إزالة التركيز على أنه خطوة أولى تكوّن اللبنة لأجل عملية لا مركزية فعّالة (كرمل والبطران، ٢٠١٦).

إن الأبحاث حول نقل السلطة شحيحة، لكن المؤشرات تظهر أنه ليس لها تأثير إيجابي. وقليلة هي الأمثلة الناجحة على نقل السلطات، خاصة في الدول النامية. ويمكن أن تكون العملية نفسها غير منظمة إلى حد كبير ويمكن أن تؤثر سلباً في جوانب الإنصاف في التعليم والجودة. كما يمكن أن تتعقد العملية، لأنها غالباً ما تحدث خارج نطاق سيطرة وزارة التعليم، بينما يُنفذ التفويض ويتمّ رصده مباشرة من قبل سلطة تعليم مركزية.

الإصلاح في الأردن

يُعدّ إصلاح التعليم الرئيس في الأردن الذي انطلق في العام ٢٠٠٣ خير مثال عن عملية لامركزية تضمّنت إصلاحاً شاملاً للسياسات. وسعى إصلاح التعليم لأجل اقتصاد المعرفة إلى إعادة توجيه أهداف السياسة التعليمية واستراتيجياتها من خلال إصلاح الحوكمة والإدارة. وبشكل أكثر تحديداً، جُهد لتحقيق ما يلي: رؤية معدلة واستراتيجية تعليمية وطنية متكاملة وشاملة.

١- تنقيح آليات الحوكمة والإدارة وصنع القرار لتحقيق نظام تعليمي ودعمه ليوثّر المهارات الأساسية والكفايات الجوهرية والتعلم الأساسي لاقتصاد المعرفة.

٢- نظام دعم القرار التعليمي (EDSS) لتسهيل التحليل الفاعل للسياسات والإدارة الفعالة للنظام، إضافة إلى تعزيز الشفافية.

٣- بحوث تعليمية شاملة ومنسقة، وتحليل السياسات، وأنشطة الرصد والتقييم.

٤- الإدارة الفعالة والتنسيق الفاعل للاستثمارات التعليمية الموجهة نحو جهود الإصلاح.

بناءً على المرحلة الأولى من الإصلاح، ركّزت المرحلة الثانية من إصلاح التعليم لأجل اقتصاد المعرفة على مجالات التدخل التالية (اليونسكو، ٢٠٠٨):

■ المديرية الميدانية والتحسين والتطوير في المدارس.

■ التخطيط للسياسات الاستراتيجية ورصدها وتقييمها.

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: إجراء تقييم متعمّق لأطر الحوكمة الحالية من خلال التدقيقات المؤسسية لتنظيم وزارات التعليم

استجابةً لعدم ملائمة الأطر والممارسات التنظيمية الحالية في مختلف القطاعات الفرعية، ينبغي بالسلطات التعليمية مراجعة أطر الحوكمة الحالية لقياس أثرها في الفعالية والكفاءة. على وجه الخصوص، يجب أن تسعى هذه المراجعات إلى:

- تقديم تفصيل أوضح للقواعد والأنظمة التي تحكم مسؤوليات الدولة والمستويات المحلية، خاصة في ما يتعلق بدور المجالس الإدارية وأدائها وتمثيل مختلف مجموعات الأطراف المعنية في المجالس الإدارية.
- تعزيز آليات المساءلة في نظام التعليم من خلال تحديد مبادئ المساءلة ونهجها التي يمكن أن تكون أكثر فعالية من النهج الحالية.
- إنشاء آلية تنسيق أفضل بين الأطراف المعنية ذات المسؤولية الإدارية لأجل إنفاذ المساءلة الماليّة وتحسين الموازنة بين الموارد والمسؤوليات على صعيد الولايات والمحليات.

التوصية ٢: تنظيم زيارة دراسية بدعم من المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو حول تنظيم قطاع التعليم وإدارته: الأنظمة والمؤسسات

بغية التصدي بفعالية للتحديات والقضايا المتعلقة باللامركزية منذ ثمانينات القرن الماضي، تستهدف الزيارة الدراسية إلى تزويد الوزارة بنماذج تنظيمية وخيارات سياسية ممكنة وذات جدوى نحو نظام لامركزي أكثر فعالية. سوف تركز هذه الدراسة بشكل عام على (١) كيفية إدارة النظام ككل وتنظيمه و(٢) كيفية إدارة ومراقبة المؤسسات على المستويات المحلية. من خلال زيارة دراسية إلى أحد البلدان (تُحدّد من خلال المشاورات)، سيتمكّن المشاركون من وزارات التعليم من الاطلاع على أمثلة مختلفة في المجالات التالية: (١) الإدارة التعليمية والإدارة (٢) اللوائح التنظيمية والأطر التنظيمية، (٣) النماذج والخيارات التنظيمية و(٤) نهج الإدارة وأدواتها على المستوى المحلي.

القضية السياسيّة ٤: الفجوات في إنفاذ السياسات

في عدد من السياقات، خاصة بالنسبة إلى الاقتصادات الناشئة والنامية، يجب معالجة الفجوات في التنفيذ لأجل أداء فعّال لنظام التعليم. وتُعتبر الفجوة البيروقراطية النموذجية بين اعتماد السياسات ونتائج السياسات فجوة في التنفيذ، عندما تبقى السياسة حبراً على ورق أو تُنفَّذ بشكل ضعيف. يهدف هذا القسم إلى تحديد العقبات أمام تنفيذ السياسات وتقديم نهج استراتيجية محتملة للتغلب على المواقف في مجالات الحكم وإصلاح السياسات، التي يركز عليها السودان حالياً.

■ الدليل

في حين أن نظام التعليم في السودان متين نسبياً من حيث هيكلية، إلا أنه قد لوحظ أن إجراءات السياسة وتنفيذها غائبة إلى حد كبير. ومن شأن اتباع نهج أكثر نظامية وتنسيقاً أن يعزّز كفاءة النظام وفعاليته بشكل كبير، لا سيما أنه سيتمكّن من معالجة القضايا المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي للموارد وإدارتها إضافةً إلى الرصد والتقييم بشكل أفضل. لا تزال الفجوة كبيرة بين تطوير السياسات والتنفيذ. بشكل أدق، يغيب عموماً التماسك والاتساق بين السياسات وتنفيذها على المستويات كافةً في المجالات التالية:

- تنفيذ الإصلاح المستمر للمناهج؛
- إعادة النظر في مستويات التمويل للتعليم؛
- تطوير مهنة التدريس وظروفها؛
- إنشاء مجلس أعلى للبحوث العلمية والتربويّة ووضع الإطار القانوني الموافق له لدعمه.

تحسين التّمفصل بين مختلف الكيانات داخل الوزارة الاتحادية للتعليم العام لمنع الجهود المجرّاة

تشمل العوائق أمام تحسين التواصل والتنسيق داخل الوزارة غياب توجّه متّسق في السياسات يقوم على مؤتمر التعليم الوطني للعام ٢٠١٢، وآليات التنسيق غير الملائمة وغير التمكينية دوماً للكفاءة في تنفيذ السياسات أو استخدام الموارد.

وإنّ خير مثال على غياب التنسيق هو عملية توفير المعلمين، التي تشارك فيها حالياً ثلاثة كيانات على الأقل، لا سيّما (١) وحدة تدريب المعلمين داخل الوزارة، (٢) المركز الوطني لتدريب المعلمين (TNTC)، و(٣) المجلس الوطني لمهن التعليم (برعاية مجلس الوزراء)، بالإضافة إلى أدوار وزارة التعليم العالي ووظائفها في مجال التعليم قبل الخدمة. وقد لوحظ نقص في التنسيق الواضح للسياسات لجهة أدوار الكيانات ذات الصلة ومسؤولياتها. أثناء المشاورات مع هذه الكيانات الثلاثة، أكّدت بعثة المراجعة أيضاً أنه تمّ الإعراب عن غياب التنسيق باعتباره شاغلاً أساسياً. وذكّر هذا الشاغل في تقرير الخلفيّة القطري.

يشكّل غياب التّمفصل بين قطاع التعليم النظامي والتعليم غير النظامي مثلاً آخر على هذه المسألة. في الواقع، يمثّل محو الأمية وتعليم الكبار أكبر قطاع فرعي خارج إطار النظام الرسمي. فمعظم المعلمين الذين يدرّسون في برامج محو الأمية هم من الخدمة الوطنيّة أو معلّمون متطوّعون، ويمثّلون ٦٤٪ من مجموع الموظفين. أمّا المعلمون الحكوميون فيشكّلون حصة صغيرة إذ يمثّلون ٢٧٪ من الموظفين في برامج محو الأمية (البنك الدولي، ٢٠١٢). في العام ٢٠٠٩، كان الإنفاق على برامج محو الأمية يساوي ١٪ من إجمالي الإنفاق المتجدّد على التعليم، في إطار برامج محو الأمية، استأثرت حسابات المعلمين بنسبة ٦٢٪ من الإنفاق المتجدّد، وهي الحصة الأدنى بين جميع مستويات التعليم -خاصة التعليم الأساسي والثانوي والعالي، حيث مثّلت رواتب المعلمين ٦٧٪ إلى ٧٧٪ من الإنفاق المتجدّد (البنك الدولي، ٢٠١٢).

■ المناقشة

ترتدي العناصر التالية أهمية كبرى لجهة تقليص الفجوات في التنفيذ: (١) الإرادة والدّعم السياسيّان، (٢) الموارد المالية، (٣) الموارد البشرية، (٤) الحكم الرشيد و(٥) التغذية الرّاجعة والاستقبال الإيجابي من قبل الجمهور. ويمكن غياب هذه العناصر أن تشكّل بكلّ سهولة عقبة أمام أي نوع من تنفيذ السياسات، وبالتالي التسبب بالثغرات في تنفيذها.

كبدل عن ذلك، إذا وُجِدَت آلية متينة ومتكاملة للتنفيذ، مكَّنت التفاعل الفعَّال بين الأشخاص / الأطراف المعنيَّة والسياسات والأماكن / السياقات والوتيرة. غالباً ما تطرأ السيناريوهات التالية في خلال مرحلة تنفيذ السياسة فتعيد توجيه السياسة (حداد وديمسكي، ١٩٩٥، ص. ٣٦):

- ١- تسبَّب الظروف المتعلقة بقيود التنفيذ تعديلاً في السياسات.
- ٢- تؤدي التغذية الراجعة أثناء التنفيذ إلى إعادة تقييم لجوانب القرارات السياسية والتعديلات اللاحقة من قبل صانعي السياسات.
- ٣- إنَّ مجرد ترجمة النوايا السياسيَّة المجرَّدة إلى التنفيذ الملموس يؤدي إلى إعادة تقييم وإعادة تصميم. وتحدث هذه التغييرات بتواتر كبير لأنه، للأسف، يتم التقليل من أهمية التنفيذ إلى حد كبير أثناء مرحلة التخطيط.

٤- يمكن تحسين فجوة التنفيذ بشكل كبير، من خلال وضع آلية قويَّة ومتكاملة للتغذية الراجعة، أن تشكل عملية تنفيذ السياسة وتعزَّز التماسك في النتائج المحصَّلة. وتشمل هذه الآلية التفاعل بين: (١) نوع السياسة المنفَّذة، (٢) مكان التنفيذ، (٣) وتيرة التنفيذ، و(٤) الأشخاص المشاركين في التنفيذ (سلطانة، ٨٠٠٢).

يتطلب التنفيذ الفعال للسياسات والبرامج مجموعة واسعة من القدرات التي غالباً ما تكون مترابطة. ويجب دعم المهارات الفنية بواسطة قدرات الإدارة؛ ووضع آليات تنسيق متينة بين المستويات المركزية والمناطقية لسلطات التعليم؛ وتفحص الأبعاد الاجتماعية السياسية للتخطيط -السياقات المؤسسية الأكبر، بما فيها الأطر القانونية. يتم التعبير عن احتياجات القدرات من خلال المستويات الثلاثة المختلفة وإنما المترابطة:

الشكل ٨٣: مستويات احتياجات القدرات



المصدر: مقتبس من اليونسكو، ٢٠١٣، ص. ٢٦.

١) **المستوى المؤسسي:** من الضروري تعزيز القدرة المؤسسية من أجل الأداء الفعّال للمؤسسات ومنظمات التعليم الوطنية، مثل أطر السياسات والأطر التشريعية المتعلقة بالموارد والإدارة البشرية. وتشمل هذه الأطر التنظيمية والقانونية وقواعد وأنظمة مكتوبة وغير مكتوبة، بالإضافة إلى آليات التنسيق.

٢) **المستوى التنظيمي:** من الضروري تعزيز القدرة التنظيمية لمستوى المؤسسات التعليمية من خلال تدعيم الوظائف والعمليات الرئيسية التي تنطوي عليها خدمة التعليم، على غرار التخطيط وإدارة الموارد على المستويات المركزية واللامركزية. كما تشكّل الولايات والأدوار والمسؤوليات والهياكل التنظيمية وآليات التنسيق الداخلية عناصر أساسية.

٣) **المستوى الفردي:** من الضروري تعزيز القدرات الفردية في وزارات التعليم من خلال تدعيم الدراية الفنية والمهارات والكفايات وخصائص طاقم العمل، بما فيه المعلمين (المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو ومركز بيئات التعلم الفعّالة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠١٢، ص. ٨٨).

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

التوصية ١: إنشاء وظيفة استراتيجية متينة من ضمن وحدة التخطيط لتوجيه تنفيذ السياسات
ينبغي الدفع قدماً بالوظيفة الاستراتيجية الحالية في وحدة التخطيط القائمة، لجهة مسؤوليتها العامة في توجيه وتنسيق تطوير السياسات وتنفيذها بتدرّج أكبر. ويجب أن يتمحور الهدف الأساسي حول وضع مجموعة من التوجهات والأولويات الاستراتيجية المشتركة والمتناسقة لإصلاح السياسات وتنفيذها، مع الاستفادة من توصيات المؤتمر الوطني للعام ٢٠١٢، من خلال إشراك مجموعة واسعة من الأطراف المعنية وحشد التمويل والموارد الخارجية.

التوصية ٢: إنشاء آلية / منصة تنسيق مؤسسية للسياسات لأجل تعزيز التنسيق بين المستوى الاتحادي ومستوى الولايات والتنسيق بين الوزارات، لا سيّما بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة المالية والاقتصاد الوطني

تشمل التحديات الحالية غياب توجه سياسي متنسق وآليات تنسيق فعّالة، ما يعوق التنفيذ الفعال للسياسات. وينبغي تطوير التنسيق والتمفصل بين المستويات الاتحادية والولايات، والتواصل بين الوزارات، بغية ضمان التكامل والتعاون في ما بين المؤسسات المختلفة على امتداد القطاعات، إضافة إلى آلية ممأسسة للحوار في السياسات.

التوصية ٣: تعزيز آليات تنفيذ السياسات بالتزامن مع الخطة الخمسية القادمة (٧١٠٢-١٢٠٢)

تقود وحدة التخطيط داخل الوزارة بمساعدة فنية من البنك الدولي، في الوقت الرّاهن، عملية تخطيط استراتيجية خمسية (٢٠١٧-٢٠٢١). لهذه الغاية، يمكن تعزيز آليات تنفيذ السياسات من خلال وضع

ترتيبات إنفاذية متينة تحدّد الكيان المسؤول عن تنفيذ الخطّة برمتها والكيان المسؤول عن البرامج المحدّدة. كما ينبغي تحديد المسؤوليات والمساءلة بوضوح، من خلال مراجعة الهيكلية العامة للوزارة وتسلسل السلطة بغية دعم تنفيذ الخطّة الخمسية. يمكن وحدة التخطيط القائمة أن تكون مسؤولة عن تحديد مسؤوليات التنفيذ وعن الإشراف على التنفيذ الشامل على مستوى السياسة.

القضية السياسيّة ٥: آليات تنسيق قطاع التعليم من أجل استخدام أكثر فعالية للموارد، ودور اليونسكو

يهدف فريق العمل الحالي في قطاع التعليم في السودان إلى ضمان تنسيق وتناغم أفضل بين الوزارات، والشركاء في التنمية -أي اليونسيف كشريكة في الرئاسة مع الوزارة الاتحادية للتعليم العام- والبنك الدولي والاتحاد الأوروبي واليونسكو وإدارة المملكة المتحدة للتنمية الدولية والجهات المانحة الثنائية في قطاع التعليم. وتسعى الآلية أيضاً إلى تعزيز: (١) تنسيق السياسات داخل الوزارات وعلى صعيد الوزارات المعنية الأخرى (٢) حوار حول السياسات داخل قطاع التعليم، (٣) فعالية المعونة من خلال التوافق بين البرامج والمشاريع التعليمية المختلفة المُنفّذة في السودان، و(٤) النهج القطاعية الشاملة (SWAps).

دور اليونسكو في دعم سلطات التعليم الوطنية لأجل توجيه عمليات التنمية والإصلاح

كجزء من تفويض اليونسكو لتكون محرّكاً عالمياً، دُعيت لأداء دور استشاري في قطاع التعليم. على المنظمة تقديم المساعدة الفنية والمشورة لجهة السياسات في المجالات الاستراتيجية كافة، بما فيها التنسيق القطاعي والتخطيط والإدارة القطاعيين. بالتالي، تبرز حاجة واضحة لتعزيز آلية المساعدة الفنية، محلياً ومن خلال توجيه العام والمساعدة الفنية من مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في بيروت ومن المقر الرئيس، لضمان تموضع اليونسكو في السودان كوسيط نزيه ومحفّز لتطوير التعليم بين الشركاء الإنمائيين الوطنيين والدوليين. لا شك أنّ العملية الجارية لمراجعة سياسة التعليم تمهّد الطريق أمام اليونسكو لإعداد التوجه الاستراتيجي لأجل تعزيز الحوار حول قطاع التعليم والتنسيق بين الأطراف المعنية الأساسية المنخرطة في هذه الآلية.

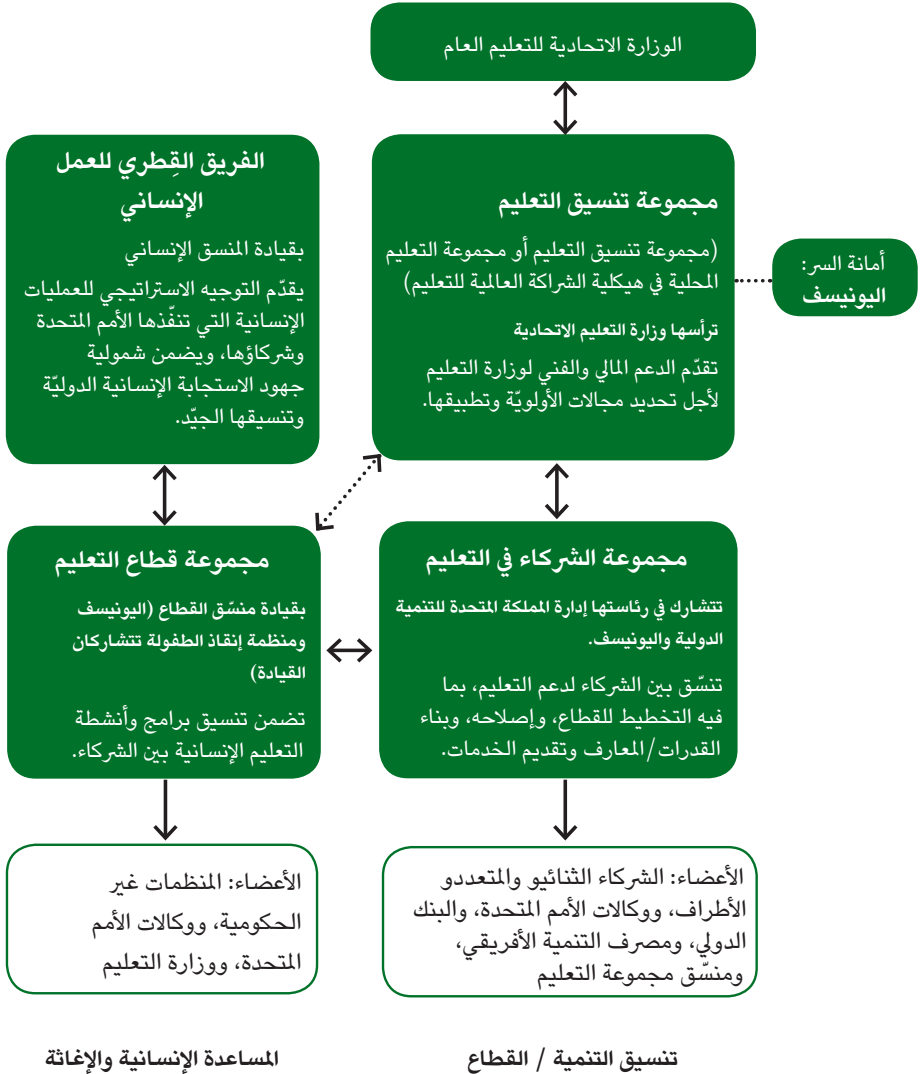
إنه وقت ملائم للغاية لتعزيز الدور الاستشاري الفني لليونسكو، في ضوء تنفيذ الخطة الاستراتيجية الخمسية المقبلة للسودان (٢٠١٧-٢٠٢١).

■ الدليل

يقع تنسيق المساعدات ضمن مسؤوليات وزارة المالية والاقتصاد الوطني ولجنة المساعدات الإنسانية (HAC). وتم تفويض وزارة المالية والاقتصاد الوطني لقيادة تنسيق المساعدة الخارجية كلها، إضافة إلى استراتيجية السودان للمساعدات منذ حلّ وزارة التعاون الدولي (السوار، ٢٠١٥).

بموجب هذا الإطار المؤسسي، تم تنظيم قطاع التعليم في السودان وفقاً للهيكلية التالية منذ العام ٢٠١٢. تهدف هيكلية التنسيق هذه إلى دعم سلطات التعليم لأجل مواءمة وتنغم أفضل لجهة الأولويات والبرامج المرتبطة بالسياسات بين الأطراف المعنية بالتعليم.

الشكل ٣٩: هيكلية إطار تنسيق التعليم



المصدر: اليونسف، ٢٠١٦

كما يتّضح من الرسم البياني ، لهيكلية تنسيق التعليم مساران وهما، (١) المساعدات الإنسانية والإغاثة (٢) التنمية والتنسيق القطاعي. تقود الوزارة الاتحادية للتعليم العام، مع اليونسيف كأمانة سرّ، مجموعة تنسيق التعليم (ECG)، التي تعمل في قطاع التنمية والتنسيق والقطاعي. تتكوّن مجموعة تنسيق التعليم من ممثلين عن الوزارة الاتحادية للتعليم العام والشركاء الإنمائيين والمجتمع المدني، بما فيه المنظمات غير الحكوميّة. تلتقي المجموعة بشكل منتظم لمناقشة القضايا المتّصلة بقطاع التعليم ككلّ، بما فيه على سبيل المثال لا الحصر (البنك الدولي، ٢٠١٣، ص. ٨):

- تنسيق الدعم لقطاع التعليم من قبل مختلف الأطراف المعنيّة والوكالات بما يتماشى مع أولويّات التعليم المتفق عليها.
- تعزيز الحوار والمواءمة والتناغم بين الحكومة والجهات المانحة؛ وضمان إبقاء الشركاء على اطلاع بالتقدم والتحديات في هذا القطاع، بما في ذلك تبادل المعلومات حول التمويل المحلي والخارجي لقطاع التعليم.
- توفير الدعم الفني للقضايا السياسية والاستراتيجية، لمواجهة التحديات في قطاع التعليم.
- رصد الالتزامات القطاعية وتقييمها بما يتماشى والجدول الزمنيّ المتفق عليها.

■ المناقشة

بوصف اليونسكو وكالة رائدة في مجال التعليم، من المتوقع أن تشجّع الحوار على نطاق القطاع في المستويات كافة، بما فيها المستوى القطري. ومن وظائفها الرئيسة الأخرى أن تكون «محركاً للتعاون الدولي» (اليونسكو، ٢٠١١، ص. ٨). لذلك، يتعيّن على المكاتب الميدانية لليونسكو بدء الحوار وتيسيره مع السلطات الوطنية كما مع الشركاء الدوليّين الأساسيين المهتمّين بالتعليم. في عدد من الحالات، اضطلعت مجموعات تنسيق التعليم بهذه الوظيفة، بغية تعزيز الحوارات النوعيّة التي تفضي إلى تدعيم الشراكات وإلى ترتيبات أكثر مواءمة وفعالية في ما خصّ المساعدات.

يُعتبَر هذا التنسيق ضرورياً لترجمة المبادئ الفعّالة للمساعدة (الملكيّة والمواءمة والتناغم وإدارة النتائج والمساءلة المتبادلة) إلى أفعال، ١١ وفي السياقات التي تكون فيها السلطات الوطنية محدودة القدرات، ما يعوق قيادتها.

من الناحية المثالية، تُنظّم آلية تنسيق قطاعية ضمن استراتيجيات وأولويات التعليم على مستوى القطاع وترتكز على وثائق السياسات القائمة وخطتها؛ من شأن ذلك تعزيز فعالية حوار السياسات بشأن

١١ إعلان باريس حول فعالية المساعدات، ٢٠٠٥؛ جدول أعمال أكرا للعمل، ٢٠٠٨.

الأهداف الإنمائية المشتركة. في غياب أطر السياسات هذه، ينبغي أن يكون الهدف الرئيس للقطاع الاتفاق على استراتيجيات التعليم من خلال التخطيط القائم على الأدلة.

على النّحو نفسه، تصبح مجموعة تنسيق التعليم أكثر فعالية إذا عملت ضمن إطار تنسيق أكبر للمساعدات. كما يساعد إطار التنسيق الواسع في تبادل الموارد المستثمرة من كلي الجانبين -المحلي والدّولي- لأجل المزيد من الفعالية في المساعدات والتنمية على امتداد القطاعات الوطنيّة.

■ التوصيات الخاصة بالسياسات

بما أنّ سلطات التعليم تضع حالياً اللّمسات الأخيرة على الخطة الاستراتيجية الخمسية القادمة، فقد حان الوقت لإعادة النظر في آلية التنسيق القائمة. كما ينبغي أن يلتزم الشركاء الإنمائيون بأهداف التنمية المشتركة عن طريق مواءمة أنشطتهم وتنسيقها. ويمكن أن تسهم سلطة التعليم الوطنيّة ذات التوجه الإصلاحية في توجيه حوارات القطاع.

التوصية ١: يجب أن تؤدّي اليونسكو دوراً استشارياً في دعم السلطات التعليمية الوطنية في توجيه عمليّات التنمية والإصلاح

كما ذكر سابقاً، ستؤدّي اليونسكو دوراً رئيساً كمستشار فني في قطاع التعليم، وتقدّم المساعدة في المجالات الاستراتيجية كافّة. لتمكين النجاح في هذا المجال، ينبغي تعزيز آلية المساعدة الفنية، سواء محلياً أو من خلال الدعم من المقر الرئيس لليونسكو ومكتبها الإقليمي في بيروت. ويجب تقديم الدعم الفني من خلال المعرفة والتّجربة العمليّة لمكاتب اليونسكو الميدانيّة في إدارة المجالات التالية: تبادل المعلومات والخبرات؛ والتنسيق؛ والتأزر؛ والمواءمة مع السياسات الوطنيّة؛ وتجنّب الازدواجية والتداخل. كما يمكن توسيع المساندة الفنيّة إلى نظام معلومات إدارة المساعدات لتشجيع المواءمة بين جهود الشركاء الإنمائيين.

التوصية ٢: ينبغي أن تضطلع سلطات التعليم بدور توجيهي قوي لضمان القيادة الوطنية في مواجهة الشركاء الآخرين

يمكن بناء دور توجيهي قوي للسلطات التعليمية على مرّ الزمن بالاشتراك مع الأطراف المعنيّة بالتعليم. ويمكن الهدف النهائي في استعادة الحكومة ريادتها في تطوير نظام التعليم. ينبغي أن تصاحب هذه القيادة قدرات تعاون معرّزة تدعمها خطة تعليمية متماسكة تستند إلى أدلة وتحدّد بوضوح الأولويات ومجالات تطوير البرامج الوطنيّة لأجل تدخّلات مستقبلية من جانب الحكومة والشركاء الإنمائيين.

الملخّص

يلخّص الجدول التالي القضايا السياسيّة والتوصيات المقابلة الخاصة بهذه السياسات التي نوقّشت في هذا الفصل.

الجدول ٢٢: القضايا السياسيّة والتوصيات المتعلقة بالسياسات والتخطيط على نطاق القطاع

التوصيات الخاصة بالسياسات	القضايا السياسيّة (السياسة والتخطيط على نطاق القطاع)
١-١ إنشاء قاعدة بيانات موحّدة وطنياً يمكن أن تقدم دليلاً على حالة المعلمين في السودان ونشرهم ومؤهلاتهم وتخصصاتهم بالمواد.	١- غياب تخطيط الموارد التطلعي
٢-١ تطوير استراتيجية شاملة لتمويل التعليم تشمل (١) إطاراً للإنفاق متوسط الأمد (٢) موازنات التعليم (٣) مؤشرات الأداء.	٢- نظام معلومات إدارة التّعليم وقدرات البيانات
٣-١ الشروع في جهد لرسم خرائط المدارس لأجل استخدام الموارد بفعالية وكفاءة.	٢- تعزيز آلية الرصد والتقييم الحاليّة.
١-٢ تعزيز آليات الرصد والتقييم الحاليّة.	٢- توسيع نطاق جمع بيانات التعليم.
٢-٢ تطوير برامج تنمية القدرات والبرامج التدريبيّة ونشرها.	٣- سياسة اللامركزية والإنفاذ وآثارها على صعيد السياسات
١-٣ إجراء تقييم متعمّق لأطر الحوكمة الحالية من خلال التدقيقات المؤسسية لتنظيم وزارات التعليم.	٢-٣ تنظيم زيارة دراسيّة بدعم من المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو حول تنظيم قطاع التعليم وإدارته: الأنظمة والمؤسسات.
١-٤ إنشاء وظيفة استراتيجية متينة من ضمن وحدة التخطيط لتوجيه تنفيذ السياسات.	٤- الفجوات في إنفاذ السياسات
٢-٤ إنشاء آلية / منصّة تنسيق مؤسسية للسياسات لأجل تعزيز التنسيق بين المستوى الاتحادي ومستوى الولايات والتنسيق بين الوزارات.	٥- آليات تنسيق قطاع التعليم من أجل استخدام أكثر فعالية للموارد، ودور اليونسكو
٣-٤ تعزيز آليات تنفيذ السياسات بالتزامن مع الخطة الخمسية القادمة (٢٠١٧-٢٠٢١).	٥- آليات تنسيق قطاع التعليم من أجل استخدام أكثر فعالية للموارد، ودور اليونسكو
١-٥ يجب أن تؤدّي اليونسكو دوراً استشارياً في دعم السلطات التعليمية الوطنية في توجيه عمليّات التنمية والإصلاح.	٢-٥ ينبغي أن تضطلع سلطات التعليم بدور توجيهي قوي لضمان القيادة الوطنية في مواجهة الشركاء الآخرين.

تواصل حكومة السودان التزامها الكامل بالإصلاح الجاري لسياسات التعليم المعتمدة في المؤتمر الوطني للتعليم في العام ٢٠١٢. وصحيح أن الموارد المالية المتاحة محدودة، إلا أن التقدم كان ثابتاً لجهة الوصول إلى التعليم في المستوى الابتدائي. وتشير الإحصاءات إلى ارتفاع مستمر في نسب الالتحاق الإجمالية لكل من الفتيات والفتيان - من ٦٣,٦١٪ و ٧١,٧٦٪ على التوالي في العام ٢٠١١ إلى ٦٦,٦٥٪ و ٧٤,٠٥٪ في العام ٢٠١٣ (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧).

لكن بالرغم من الجهود الجبارة التي تبذلها الحكومة، إلا أن تباينات متعددة الأبعاد لا تزال قائمة في السودان. وتجدر الإشارة هنا إلى تباينات مناطقيّة واجتماعية وهيكلية حادّة. يكشف تحليل مقارن لنسب الالتحاق الإجمالية على مختلف المستويات في الولايات الثماني عشرة عن انقسامات اجتماعية خطيرة وانعدام المساواة بين الجنسين. إضافةً إلى ذلك، يبيّن توزيع الإنفاق على التعليم العام بين الناس الذين ينتمون إلى الجماعة نفسها اتجاهًا إلى استهلاك نسبة مهمّة من الموارد التعليميّة من قبل ١٠-٢٠٪ فقط من أعلى مستوى من الناس الأكثر تعليمًا من ضمن كلّ جيل (البنك الدولي، ٢٠١٢).

تتطلبّ غايات هدف التنمية المستدامة الرابع إحراز تقدّم في تقليص انعدام الإنصاف على صعيد المواقع الجغرافية والنوع الاجتماعي ومجموعات القدرة، وفي الأطر المتأثرة بالأزمة. فتحقيق قدر أكبر من الإنصاف في التعليم ليس فقط إلزامياً على صعيد العدالة الاجتماعية؛ بل هو طريقة لاستخدام أكثر فعالية للموارد، ولزيادة الإمداد بالمهارات التي تغذيّ النمو الاقتصادي، وتضمن اللحمة الاجتماعيّة.

نظراً إلى حجم البلد وتنوّعه، تبرز حاجة ملحة لتحسين جمع البيانات وإدارتها وتحليلها وتنسيقها لتمكين جمع بيانات أكثر تفصيلاً وتحديث نظام معلومات إدارة التعليم القائم. فتشكّل هذه الجهود الأساس للمزيد من السياسات والتخطيطات القائمة على الأدلّة والمتسقة على امتداد النّظام.

يُأمل أن تُستخدَم مراجعة السياسات الناتجة لتوجيه السياسة العامة ومساعدة الحكومة في بلوغ هذه الأهداف وفي اتخاذ خيارات استراتيجية لتنفيذ الخطة الخمسية القادمة (٢٠١٧-٢٠٢١)، بغية الاستخدام الأمثل للموارد المحدودة المتاحة.

بالرغم من التحديات التعليمية المتعددة التي يواجهها البلد لأجل تلبية التطلّعات الوطنيّة والمطالب العالمية، إلا أن السودان لا يزال رأس الحربة في قيادة خارطة طريق دبي في المنطقة العربية ويتمتع بالإمكانات ليكون نموذجاً يُحتذى به في المنطقة وخارجها.

- Abu Naba'h, A., Al-Omari, H., Ihmeideh, F. and Al-Wa'ily, S. 2009. Teacher education programs in Jordan: a reform plan. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Vol. 30, No. 3, pp. 272–84.
- AfDB, OECD Development Centre, UNDP and UNECA. 2012. *African Economic Outlook 2012*. <http://africaneconomicoutlook.org>
- Ashour, R., Khasawneh, S., Abu-Alruz, J. and Alsharqawi, S. 2012. Curriculum orientations of pre-service teachers in Jordan: a required reform initiative for professional development. *Teacher Development*, Vol. 16, No. 3, pp. 345–60.
- Aurecon. 2017. *Uganda Education Management Information System (EMIS) Sustainability, Uganda*. <https://www.aurecongroup.com/en/projects/government/uganda-education-management-information-system-sustainability.aspx>
- Bangay, C. and Latham, M. 2013. Are we asking the right questions? Moving beyond the state vs non-state providers debate: reflections and a case study from India. *International Journal of Educational Development*, Vol. 33, No. 3, pp. 244–52.
- Bernbaum, M. and Moses, K. 2011. *EQUIP2 Lessons Learned in Education: Education Management Information Systems*. Washington, DC, USAID / EQUIP2.
- Bray, M. and Varghese, N. V. 2011. *Directions in Educational Planning: International Experiences and Perspectives*. Paris, IIEP UNESCO.
- Carr-Hill, R., Roberts, F. and Currie, E. 2010. Approaches to costing adult literacy programmes, especially in Africa. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 4, pp. 428–37.
- Cohen, J. E., Bloom, D. E. and Malin, M. B. (eds). 2006. *Educating All Children: A Global Agenda*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Elbla, A. I. F. 2012. Is punishment (corporal or verbal) an effective means of discipline in schools?: Case study of two basic schools in Greater Khartoum / Sudan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 69, pp. 1656–63.

- Elsvar, G. E. 2015. *Country Brief. Sudan: Creating Horizontal Partnerships*. Khartoum, Ministry of Finance and National Economy (MoFNE).
- EU. 2008. *Cost and Financing Study*. Brussels, Author.
- EU, FMoGE and SOFRECO. 2012. *Provision of Technical Assistance for the Support of the Implementation of the Primary Education Retention Programme (PERP) in the Sudan. Research Studies*. Khartoum, EU.
- FMoGE. 2008. Baseline Survey on Basic Education in the Northern States of Sudan: Final Report June 2008. Khartoum, Author.
- . 2012. National Education Conference. Recommendations. Khartoum, Author.
- . 2013. Statistical Yearbook. Khartoum, Author.
- . 2015a. Education Sector Strategic Plan 2012–2016. Interim Plan 2015/16–2016/17. Khartoum, Author.
- . 2015b. Sudan Learning Assessment Baseline Report 2015. Khartoum, Author.
- . 2017. Sudan Education Sector Analysis Draft Outlines. Khartoum, Author.
- FMoGE and NCLAE. 2008. The National Report on the Situations of Adult Education in Sudan. Khartoum, Author.
- FMoGE and UNICEF. 2013. Nomadic Children Education Strategy 2013–2016. Khartoum, Author.
- Ginsburg, M. and Megahed, N. 2011. Globalization and the reform of faculties of education in Egypt: the roles of individual and organizational, national and international actors. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 19, No. 15. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v19n15.2011>
- Haddad, W. D. and Demsky, T. 1995. *Education Policy–Planning Process: An Applied Framework*. Paris, UNESCO.
- Haeri, N. 2009. The elephant in the room: language and literacy in the Arab world. D. R. Olson and N. Torrance (eds), *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge University Press, pp. 418–30.
- Hannum, E. and Buchmann, C. 2005. Global educational expansion and socio-economic development: an assessment of findings from the social sciences. *World Development*, Vol. 33, No. 3, pp. 333–54.

- Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N. and O'Sullivan, M. 2011. Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 41, No. 5, pp. 669–83.
- Hua, H. and Herstein, J. 2003. *Education Management Information System (EMIS): Integrated Data and Information Systems and Their Implications in Educational Management*. Cambridge, Harvard University.
- IBE-UNESCO. 2012. *World Data on Education: Seventh Edition 2010–11*. Geneva, Author. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Sudan.pdf
- Ibrahim, R. and Aharon-Peretz, J. 2005. Is literary Arabic a second language for native Arab speakers? Evidence from semantic priming study. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 34, No. 1, pp. 51–70.
- IIEP UNESCO and OECD CELE. 2012. *Guidelines for Capacity Development in Education Policy Planning and Resource Management*. Paris, UNESCO.
- ILO. 2014. *A Roadmap Toward a National Employment Policy for Sudan*. Cairo, ILO Cairo Office.
- Karmel, E. J. and al-Batran, A. 2016. *Decentralizing Education in Jordan: Seizing the Opportunity to Improve the Quality and Equality of Jordanian Schools*. Amman, Identity Center.
- Khan Al-Daami, K. and Wallace, G. 2007. Curriculum reform in a global context: a study of teachers in Jordan. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 39, No. 3, pp. 339–60.
- Leclercq, F. 2003. Education guarantee scheme and primary schooling in Madhya Pradesh. *Economic and Political Weekly*, Vol. 38, No. 19, pp. 1855–69.
- Lugaz, C. and De Grauwe, A. 2010. *Schooling and Decentralization: Patterns and Policy Implications in Francophone West Africa*. Paris, IIEP UNESCO.
- Mogazi, A. A. S. 2016. *Contract Teachers Final Report*. Khartoum, Republic of Sudan.
- Nambissan, G. B. 1996. Equity in education? Schooling of Dalit children in India. *Economic and Political Weekly*, Vol. 31, No. 16/17, pp. 1011–24.
- Norris, M. W. 1983. Local government and decentralization in the Sudan. *Public Administration and Development*, Vol. 3, No. 3, pp. 209–22.

- PASEC. 2015. PASEC2014: Education System Performance in Francophone Sub-Saharan Africa. Competencies and Learning Factors in Primary Education. Dakar, Author.
- Republic of the Sudan. 2015. Future Prospects for the Post-2015 Development Agenda and Beyond. Khartoum. Ministry of Welfare and Social Security. Khartoum, National Population Council.
- Saiegh-Haddad, E. and Joshi, R. M. (eds). 2014. Handbook of Arabic Literacy. Vol. 9. Dordrecht, Springer Science & Business Media. doi:10.1007/978-94-017-8545-7
- Semela, T. 2014. Teacher preparation in Ethiopia: a critical analysis of reforms. Cambridge Journal of Education, Vol. 44, No. 1, pp. 113–45.
- Smith, D. B. and Elgarrai, O. A. 2011. The European Union's EDF Programme for Sudan: "Development of an EMIS in Northern Sudan" Project. Evaluation Report. Brussels, Author.
- Sugrue, C. 2001. Report on Teacher Education for Basic Education in the Republic of Sudan: Analysis and Proposal. Khartoum, UNESCO.
- Sultana, R. G. 2008. The Challenge of Policy Implementation: A Comparative Analysis of Vocational School Reforms in Albania, Kosovo and Turkey. Peer Learning 2007. Turin, Italy, European Training Foundation.
- Tilak, J. B. G. 2007. Inclusive growth and education: on the approach to the eleventh plan. Economic and Political Weekly, Vol. 42, No. 38, pp. 22–28.
- UIS. n.d. UNESCO eAtlas of Teachers. <http://tellmaps.com/uis/teachers/#!/tellmap/873758989>
- . 2009. The Next Generation of Literacy Statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP). Montreal, Author.
- . 2016. The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach 2030 Education Goals. UIS Fact Sheet, No. 39. Montreal, Author.
- . 2017. UIS.Stat. Education Statistics Database. <http://data.uis.unesco.org/>
- UNDP. n.d. *About Sudan*. <http://www.sd.undp.org/content/sudan/en/home/countryinfo.html>

- UNESCO. 2004. *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programmes*. Paris, Author.
- . 2008. *UNESCO National Education Support Strategy (UNESS) for Sudan*. Paris, Author.
- . 2010. *EFA Global Monitoring Report 2010. Reaching the Marginalized*. Paris, Author.
- . 2011. *UNESCO and Education: Everyone Has the Right to Education*. Paris, Author.
- . 2013. *Towards Capacity Development: Capacity Needs Assessment Methodology (CAPNAM) for Planning and Managing Education*. Paris, Author.
- . 2015. *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris, Author.
- . 2016a. *Case study 1: UNESCO's education response to the Syria crisis: towards bridging the humanitarian–development divide. Evaluation of UNESCO's Role in Education in Emergencies and Retracted Crises*. Paris, Author.
- . 2016b. *Global Education Monitoring Report 2016. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. Paris, Author.
- . 2017 (forthcoming). *Changing Dynamics in the Governance of Education*. Paris, Author.
- UNESCO Amman. 2017. *Education Management Information System*. <http://www.unesco.org/new/en/amman/education/ict-in-education/education-management-information-system/>
- UNESCO Amman and CSF. 2016. *OpenEMIS Jordan*. [http://www.communitysystemsfoundation.org/uploads/1/9/9/2/19920247/\[p0053\]_openemis_jordan_phase_2_r2.pdf](http://www.communitysystemsfoundation.org/uploads/1/9/9/2/19920247/[p0053]_openemis_jordan_phase_2_r2.pdf)
- UNESCO and FMOGE. 2016. *Country Background Report (CBR)*. Paris/Khartoum, Authors.
- UNHCR. 2015. *UNHCR Global Appeal 2015 Update: Sudan*. Geneva, Author.

- UNICEF. 2009. Women and children in Sudan: education. Sudan Education Fact Sheet. New York, Author. https://www.unicef.org/sudan/UNICEF_Sudan_education_fact_sheet_2009.pdf
- . 2013. UNICEF Welcomes Sudan's National Strategy for Education of Children with Disabilities. News Note, 20 November. https://www.unicef.org/media/media_70994.html
- . 2014. Sudan Country Report on Out-of-School Children. Khartoum, UNICEF Sudan Country Office.
- . 2015. UNICEF Annual Report 2015: Sudan. Khartoum, UNICEF Sudan Country Office.
- . 2016. UNICEF Annual Report 2016: Sudan. Khartoum, UNICEF Sudan Country Office.
- UNOCHA. 2016. Humanitarian Response Plan: Sudan. www.unocha.org/sudan.
- USAID/EQUIP2. 2008. Uganda Support for Education Management Information System (EMIS). <http://www.equip123.net/webarticles/anmviewer.asp?a=331>
- World Bank. 2002. Arab Republic of Egypt Education Sector Review: Progress and Priorities for the Future. Prepared by the Human Development Group Middle East and North Africa Region. Washington, DC, Author.
- . 2009. *Project Information Document. Appraisal Stage. Basic Education Project, Sudan Government of National Unity*. Report No. AB4584. Washington, DC, Author.
- . 2012. The Status of the Education Sector in Sudan. Africa Human Development Series. Washington, DC, Author.
- . 2013. Basic Education Recovery Project. Report No.75025-SD. Washington, DC, Author.
- . 2017. *DataBank: Sudan*. <http://data.worldbank.org/country/sudan> (Accessed 17 March 2017.)
- World Population Review. 2016. Sudan Population. <http://worldpopulationreview.com/countries/sudan-population/> (Accessed 30 April 2017.)



منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة