فريق العمل الدولي
الخاص المعني بالمعلمين في
إطار التعليم حتى عام 2030

unesco

التقرير العالمي عن المعلّمين

معالجة نقص المعلّمين

أبرز النقاط

التعليم 2030

اليونسكو – منظمة رائدة للتربية والتعليم على الصعيد العالمي

تعتبر اليونسكو التربية والتعليم الأولوية الكبرى للمنظمة، إذ يندرج التعليم في صِداد حقوق الإنسان الأساسية ويرسي القواعد اللازمة لبناء السلام وتحقيق التنمية المستدامة. وتتولى اليونسكو، بصفتها وكالة الأمم المتحدة المتخصصة المعنية بالتربية والتعليم، ريادة المساعي العالمية والإقليمية الرامية إلى تحقيق التقدم المنشود في هذا المجال، تعزيز قدرة نُظم التعليم الوطنية على التكيف والصمود وتلبية احتياجات جميع المتعلمين، وقيادة الجهود الرامية إلى التصدي للتحديات العالمية المعاصرة من خلال التعلّم الذي يتيح إحداث التغيير المنشود، مع التركيز بوجه خاص على المساواة بين الجنسين وعلى أفريقيا في كل أعمال المنظمة.

جدول الأعمال العالمي للتعليم حتى عام 2030

لقد عُهد إلى اليونسكو، بصفتها وكالة الأمم المتحدة المتخصصة المعنية بالتربية والتعليم، بريادة وتنسيق جدول أعمال التعليم حتى عام 2030. ويندرج جدول أعمال التعليم حتى عام 2030 في إطار المساعي العالمية الرامية إلى القضاء على الفقر عن طريق تحقيق 17 هدفاً للتنمية المستدامة بحلول عام 2030. ولا يمكن تحقيق أي هدف من أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر بدون التعليم. وتشتمل هذه الأهداف على هدف خاص بالتعليم، وهو الهدف 4 الذي يرمي إلى "**ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع**". ويقدم إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 الإرشادات اللازمة لتحقيق هذا الهدف النبيل والالتزام بالتعهدات الطموحة التي ينطوي عليها.

unesco
منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

التعليم 2030

صدر في عام 2023 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© اليونسكو 2023

لانتفاع الحر بهذا المنشور متاح بموجب ترخيص نسبة المصنَّف إلى صاحبه – غير تجاري – منع الاشتقاق 3.0 منظمة دولية حكومية (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo). ويوافق المنتفعون بمحتوى هذا المنشور على الالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحر لليونسكو (https://www.unesco.org/ar/open-access/cc-sa).

ينطبق الترخيص الحالي حصريّاً على المحتوى النّصي للمنشور. لاستخدام أي مواد أخرى (مثل الصّور والرسوم التوضيحية والرسوم البيانية) التي لم يتم تحديدها بوضوح على أنها تخص اليونسكو، أو على أنها ملك عام، يجب طلب إذن مسبق من اليونسكو. (publication.copyright@unesco.org)

العنوان الأصلي: *Global report on teachers - Addressing teacher shortages*
صدر في عام 2023 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)

ولا تعبّر التسميات المستخدمة في هذا المنشور وطريقة عرض المواد فيه عن أي رأي لليونسكو بشأن الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، ولا بشأن سلطات هذه الأماكن أو بشأن رسم حدودها أو تخومها.

ولا تعبّر الأفكار والآراء الواردة في هذا المنشور إلا عن رأي كاتبها، ولا تمثل بالضرورة وجهات نظر اليونسكو ولا تلزم المنظمة بأي شيء.

صورة الغلاف: © UNESCO/Ilan Godfrey; © UNESCO/Santiago Serrano; © UNESCO/Erika Piñeros; © UNESCO/Nadège Mazars; © UNESCO/Rehab Eldalil; © UNESCO/Anatolii Stepanov

تصميم الغلاف: Aurélia Mazoyer

الطباعة: اليونسكو

ED-2023/WS/12 (CLD 2370.23)

جدول المحتويات

الرسائل الرئيسية 2

I. المقدمة 3

II. نقص المعلّمين: الحالة الراهنة 5

هناك حاجة إلى المزيد من المعلّمين المؤهلين 9

تملك الفصول الدراسية المكتظة تأثيراً سلبياً على الجودة وظروف العمل 11

لا تزال رواتب المعلّمين غير جذابة 13

يغادر العديد من المعلّمين المهنة، لكن هناك حاجة إلى بيانات أكثر وأفضل لقياس تأثير ذلك 15

التوزيع غير المتكافئ للمعلّمين يسبب تزامن النقص مع فائض في المعلّمين ويعزز عدم المساواة القائمة 17

يُعدّ انخفاض معدل الاحتفاظ بالمعلّمين خسارة على عدة جبهات 18

III. أدوات لمعالجة نقص المعلّمين 20

معالجة نقص المعلّمين تتطلب جعل التدريس مهنة جذابة 20

جعل التدريس رسالة ومهنة 21

تتطلب معالجة نقص المعلّمين الحفاظ على تحفيز المعلّمين وتعزيزه مع تحسين تطورهم المهني 22

تعزيز الكفاءة المهنية للمعلّمين: تمكين المعلّمين من خلال الاستقلالية والتعلم مدى الحياة لمعالجة نقص المعلّمين 23

يلعب المعلّمون دوراً فريداً في بناء عقد اجتماعي جديد للتعليم، وقيادة عملية خلق المعرفة التعاونية وتعزيز الحوار الاجتماعي في مجتمعاتهم 25

هناك حاجة إلى سياسات شاملة للتخفيف من العوامل الهيكلية التي تساهم في استنزاف المعلّمين وتبدّلهم 25

IV. تمويل مهنة التدريس 27

الإنفاق على التعليم: التفاوتات والتحديات والآثار على المعلّمين 27

الاستثمار في توظيف المعلّمين والاحتفاظ بهم 30

V. التوصيات وتدابير السياسة العامة 31

الرسائل الرئيسية

1. هناك، على الصعيد العالمي، حاجة إلى 44 مليون معلّم إضافي في المرحلتين الابتدائية والثانوية لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة – تحقيق التعليم الجيد للجميع بحلول عام 2030. يؤثّر نقص المعلّمين على البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء. معظم هؤلاء المعلّمين (7 من أصل 10) مطلوبون في المرحلة الثانوية، وأكثر من نصفهم مدعوون ليحلوا محلّ المعلّمين الحاليين الذين يغادرون المهنة.

2. يُعدّ نقص المعلّمين تحدياً معقداً يتأثّر بتفاعل عوامل مثل التحفيز، والتوظيف، والاستبقاء، والتدريب، وظروف العمل، والوضع الاجتماعي. هناك حاجة إلى اتباع نهج شامل ونظامي لمواجهة هذا التحدي بنجاعة.

3. يتسبّب نقص المعلّمين في عواقب بعيدة المدى، تشمل زيادة أعباء عمل المعلّمين وتناقص رفاههم، وإثناء المربّين المستقبلين، وإدامة أوجه عدم المساواة التعليمية، وزيادة الأعباء المالية على النظم التعليمية.

4. كما يُشكّل استنزاف المعلّمين مصدر قلق عالمي: إذ تضاعفت معدلات استنزاف معلّمي التعليم الابتدائي حول العالم من 4.6 إلى 9 بالمئة بين عامي 2015 و2022. يغادر المعلّمون المهنة خلال السنوات الخمس الأولى من الممارسة على اختلاف مستوى دخل البلد وحتّى الأجر.

5. تحتاج استراتيجيات معالجة نقص المعلّمين إلى معالجة عملية التوظيف والجاذبية والاستبقاء. يُعتبر وجود مسارات وظيفية جذابة مع وصول عادل إلى التطوير المهني أمراً حيوياً لاستبقاء المعلّمين والحفاظ على تحفيزهم طوال حياتهم المهنية.

6. هناك حاجة إلى سياسات شاملة لتعزيز المساواة بين الجنسين في مهنة التدريس، ومعالجة نقص تمثيل المرأة في بعض المواد والمستويات والأدوار القيادية، وتشجيع الرجال على الالتحاق بالتدريس والبقاء فيه. يجب أن تعكس القوى العاملة في التدريس تنوّع المجتمعات التي تخدمها، وبالتالي تعزيز الجاذبية وإثراء تجارب التعلّم.

7. يُعدّ تحسين ظروف عمل المعلّمين أمراً أساسياً لتعزيز توفير المدرّسين الجيدين، ويشمل هذا الأمر إشراكهم في صنع القرار وتوفير ثقافة مدرسية تعاونية تتميّز بالدعم المتبادل.

8. يلعب الإنفاق المحلي الكافي على التعليم دوراً حاسماً في تمويل التعليم، ولا سيما ضمان أن تكون رواتب المعلّمين تنافسية. يمكن أن يكون الاستثمار في المعلّمين المبتدئين استراتيجية طويلة الأجل وفعّالة من حيث التكلفة لمعالجة استنزاف المعلّمين.

١. المقدمة

يلعب المعلّمون دوراً أساسياً في دعم الحق في التعليم ويعتبرون عنصراً محورياً في تحقيق جميع أهداف التنمية المستدامة، خاصة الهدف الرابع منها. إذ يُعدّ المعلّمون أهم عامل مرتبط بالمدرسة يؤثّر على تعلّم الطلاب (شيتي وآخرون، 2014؛ ريفكين وآخرون، 2005). يجب –لتحقيق تعليم جيد للجميع–، أن يحصل كلّ طفل على معلّم مؤهل.

يهدف التقرير العالمي عن المعلّمين في ظل هذه الظروف، إلى دعم المجتمع الدولي في رصد وإحراز التقدّم نحو التزامه بضمان تمكين المعلّمين والمربّين وتوظيفهم توظيفاً ملائماً وتدريبهم تدريباً جيداً وتأهيلهم تأهيلاً مهنياً مناسباً، وضمان تمتعهم بالحوافز وأوجه الدعم اللازمة في إطار نُظم تعليمية ناجعة تُدار بطريقة فعالة وتُزوّد بموارد كافية. سيقدّم التقرير، المزمع إصداره خلال الربع الأول من عام 2024 وكلّ سنتين بعد ذلك، المعارف والتحاليل لتعزيز عملية صنع سياسات عامة مبنية على الأدلة ستضمن حصول جميع الأطفال على فرص تعليمية جيدة، ما سيؤثر على السياسات العامة والممارسات المتعلقة بالمعلّمين والتدريس.

سيستند التقرير إلى الإطار المعياري الدولي للمعلّمين ومهنة التدريس. يشمل ذلك اتفاقية مكافحة التمييز في مجال التعليم لعام 1960، وتوصيات عامي 1966 و1997 بشأن أوضاع المدرّسين. سيكون النهج القائم على حقوق الإنسان في التعليم والتدريس ركيزة التحليل والتوصيات.

يُسلّط **الدور التحويلي للمعلّمين في تشكيل مستقبل التعليم**، والذي أكدته اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم (2021)، الضوء على أربع مسائل رئيسية يتعيّن معالجتها قصد إعادة تصوّر التعليم ومهنة التدريس: إعادة صياغة التدريس كمهنة تعاونية؛ والاعتراف بالتطوير المهني باعتباره مسيرة تعليمية على مدى الحياة؛ وحشد التضامن العام لتحسين ظروف عمل المعلّمين وأوضاعهم؛ وتعزيز مشاركة المعلّمين في صنع القرار والنقاش العام حول التعليم، وتزويدهم بالدعم والاستقلالية اللازمين. وتماشياً مع هذا التوجّه، أقرّت قمة تحويل التعليم ضرورة أن تكون القوى العاملة في مجال التعليم محترفة ومدرّبة وتحظى بالتحفيز والدعم، حتى يتمكّن المعلّمون من تحويل أنفسهم ليصبحوا عوامل تغيير (الأمم المتحدة، 2022ب).

اعترفت بيانات الالتزام الوطنية الصادرة عن قمة تحويل التعليم بالدور المركزي للمعلّمين والمربّين وغيرهم من أعضاء هيئة التدريس. فمن بين 131 بيان التزام وطني قُدّم بحلول موعد قمة تحويل التعليم، أبرز معظم البلدان (94 بالمئة) التدريب قبل الخدمة وأثناءها والتطوير المهني للمعلّمين باعتبارهما عاملاً محدداً رئيسياً لتحسين جودة التعلّم. غير أنّ عدداً أقلّ من البلدان ذكر تحسين ظروف العمل والوضع الاجتماعي للمعلّمين (32 بالمئة) ومعالجة النقص المسجّل في المعلّمين (23 بالمئة)، حتّى أنّ عدداً أقلّ من البلدان تناول مسألة تسوية أوضاع المعلّمين المتعاقدين والاحتياجات المهنية للقوى العاملة غير المرئية وغير المعيّنة من المعلّمين التي كثيراً ما تخدم المتعلّمين الأكثر فقراً أو تهميشاً (2 بالمئة). تُعدّ البرازيل وكرواتيا وفرنسا ولاتفيا من بين ثلث البلدان التي التزمت بزيادة الرواتب،[1] بينما التزمت مصر بتعيين 150000 معلّم جديد في السنوات الخمس المقبلة لمعالجة نقص المعلّمين.

كذلك للبناء على نتائج قمة تحويل التعليم وضمان حصول كلّ متعلّم على معلّم مدرّب تدريباً مهنياً ومؤهل ويحظى بدعم جيد يمكنه النجاح في نظام تعليمي متحوّل، شكّل الأمين العام للأمم المتحدة **فريقاً رفيع المستوى يُعنى بمهنة التدريس** في عام 2023 يشمل وزارات التعليم والمعلّمين والطلاب والنقابات والمجتمع المدني وأرباب العمل والمنظمات الدولية والإقليمية والأوساط الأكاديمية، بهدف إصدار توصيات قائمة على الأدلة سيتمّ تجميعها في التقرير العالمي.

سيقوم هذا التقرير العالمي الأول عن المعلّمين بسد فجوة معرفية. لا يوجد، في الوقت الحالي، تقرير مخصص يجمع بيانات عالمية وإقليمية ووطنية عن المعلّمين ويقدمها بشكل منهجي، كما ليست هناك سياسات وبرامج قطرية ومبادرات دولية في هذا الشأن. سيستفيد التقرير من البيانات ودراسات الحالات الجديدة لتسليط الضوء على التقدم المحرز نحو تحقيق الغاية 4.ج من هدف التنمية المستدامة الرابع، والتي ترمي إلى "زيادة كبيرة في عدد المعلّمين المؤهلين بحلول عام 2030، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لإعداد المعلّمين في البلدان النامية، وخاصة أقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة" (اليونسكو، 2016a). نتيجة لذلك، سيسدّ هذا التقرير

1 التزامات البلدان الأربعة: البرازيل التي التزمت بزيادة بنسبة 33 بالمئة في معلّمي التعليم الأساسي في عام 2022، وكرواتيا التي زادت رواتب المعلّمين بشكل تراكمي منذ عام 2017 بنسبة 27 بالمئة، وفرنسا التي تعهدت بزيادة تقدّر بـ10 بالمئة في معلّمي التعليم الأساسي في عام 2023، ولاتفيا التي التزمت بالترفيع في الأجور الدنيا بنسبة 11 بالمئة و8.4 بالمئة على التوالي لمرحلة ما قبل الابتدائي (40 ساعة عمل/أسبوع) ومعلّمي المرحلة الابتدائية (30 ساعة عمل/أسبوع). (الأمم المتحدة، 2023)

فجوة في المعرفة العامة، ويحقق ولاية اليونسكو لقيادة جدول أعمال التعليم حتى عام 2030 وتنسيقه من خلال رصد التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم. سيكمل التقرير جهود التقرير العالمي لرصد التعليم من أجل إجراء تحليل متعمق للغاية 4.ج، وقضايا المعلّمين الأخرى.

يصدر *التقرير العالمي عن المعلّمين* في الوقت المناسب، بما أنّنا في منتصف الطريق نحو عام 2030. سيسمح التقرير برصد التقدم المحرز في تحقيق التزامات هدف التنمية المستدامة الرابع، ولا سيما الغاية 4.ج، وبتسريع وتيرة تحقيقهما. قد يكون هناك حيز زمني قدره خمس أو ست سنوات بين التزام الحكومات بزيادة توظيف المعلّمين والتأثير الناتج عن هؤلاء المعلّمين الإضافيين، ما يجعل المبادرات المبكرة حاسمة لتحقيق هذه الالتزامات.

كما سيعتمد هذا التقرير العالمي عن المعلّمين نهجاً مواضيعياً يعزز تركيزه الموجه نحو العمل لتحقيق تأثير أكبر كأداة مناصرة ترمي لتسليط الضوء على المسائل الرئيسية المتعلقة بالمعلّمين والدعوة إلى مزيد دعمهم. يتمثّل موضوع هذا التقرير العالمي الأول في نقص المعلّمين. فلوجود معلّم مؤهل ومتحمس في كلّ فصل دراسي تأثير كبير على نتائج التعلّم. إلاّ أنّ نقص المعلّمين يظلّ قضية ملحة، حيث تسعى البلدان في جميع أنحاء العالم جاهدة لتحقيق هدف التنمية المستدامة الرابع، بغض النظر عن مستوى دخلها.

سيعمل التقرير العالمي عن المعلّمين لعام 2024 في هذا الإطار، على إعلام صانعي السياسات وأصحاب المصلحة المعنيين والتأثير عليهم في تطوير وتنفيذ أفضل الممارسات التي توفر حلولاً للتحديات التي تعيق توافر المعلّمين المؤهلين، من حيث الكم والكيف. يمثل هذا أمر أساسي، لأنّه رغم انتشار النقص على نطاق واسع، فإنّ بعض المناطق تواجه احتياجات أكثر حدّة. هذا حال منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، أي حدثت زيادة سريعة في عدد السكان في سن الدراسة في السنوات الأخيرة، أو في جنوب آسيا، التي حققت تقدماً قوياً، ولكنها لا تزال بحاجة إلى عدد أكبر من المعلّمين. قد يكون توافر المعلّمين المؤهلين متشابكاً مع عدم المساواة الاجتماعية. يتمّ في أحيان كثيرة، توزيع المعلّمين المؤهلين بشكل غير متكافئ بين البلدان وداخلها، إلى حد تزامن نقص المعلّمين مع وجود فائض منهم في بعض الحالات. لذا، سيسلط هذا التقرير الضوء على أسباب النقص وسياقاته المختلفة.

على سبيل المثال، في حين أن يُعزى نقص المعلّمين في بعض المناطق إلى النمو السكاني في معظم الأحيان، تواجه مناطق أخرى نقصاً يرجع أساساً إلى مغادرة المعلّمين لهذه المهنة. كان **لجائحة كوفيد-19 آثار طويلة الأمد على توافر المعلمين**، تُظهر بعض البيانات نتائج متباينة (راميريز وآخرون، سيصدر قريباً) ولم يتم حتى الآن فهم التأثير الكامل على النقص بشكل صحيح رغم وجود مؤشرات على تدهور ظروف العمل ونقص المعلّمين. يُعدّ تعزيز فهمنا لكيفية تأثير جائحة كوفيد–19 على نقص المعلّمين، بما في ذلك خلال الأزمات التعليمية وسيناريوهات الطوارئ، أمراً بالغ الأهمية لإعداد قوى عاملة تعليمية مرنة ودعمها بشكل فعّال.

يكون نقص المعلّمين أكثر وضوحاً في السياقات المتأثرة بالنزاعات والأزمات البيئية والنزوح القسري. يضطلع المعلّمون بعدد كبير من الأدوار الموسعة بالإضافة إلى الأدوار المتوقعة المرتبطة بتوفير التعليم، على غرار تعزيز الشعور بالانتماء والرفاه النفسي والاجتماعية لدى التلاميذ النازحين والمصابين بصدمات نفسية (فالك وآخرون، 2022؛ المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2017). يتمّ مع ذلك، اغفال أنّ معظم المعلّمين في سياقات الأزمات هم أيضاً ناجون من العنف، ويعانون من النزوح، ويواجهون طيفاً مماثلاً من تحديات الرفاه على غرار التلاميذ الذين يقومون بتدريسهم (أدلمان، 2019؛ مندنهال وآخرون، 2019).

إنّ آثار النقص متعددة. تشمل، من بين أمور أخرى، حقيقة أنّ نقص المعلّمين مكلف، وله تأثير على أعباء العمل، وقد يثني الأجيال القادمة من الالتحاق بمهنة التدريس، ما يخلق حلقة من التعليم منخفض الجودة ويعيق الطلاب طوال حياتهم وينتج عدم المساواة التعليمية ويكرّسها.

نظراً للطبيعة متعددة الأوجه والمعقدة لنقص المعلّمين، تتطلب مواجهة هذا التحدي اتباع نهج منهجي وشامل، يسترشد برؤية قوية لما ينبغي أن تكون عليه مهنة التدريس. سيتناول التقرير العالمي، من بين عوامل أخرى، دور الحوار الاجتماعي وتعاون المعلّمين كأدوات رئيسية لإعادة صياغة مهنة التدريس، ودور المعلّمين في صميم العقد الاجتماعي الجديد للتعليم.

نظراً للطبيعة متعددة الأوجه والمعقدة لنقص المعلّمين، تتطلب مواجهة هذا التحدي اتباع نهج منهجي وشامل، يسترشد برؤية قوية لما ينبغي أن تكون عليه مهنة التدريس.

II. نقص المعلّمين: الحالة الراهنة

حُدّدت مؤشرات قابلة للمقارنة دولياً لقياس كمّ ونوعية المعلّمين والتدريس بهدف رصد التقدم العالمي نحو تحقيق الغاية 4.ج. كذلك من بين المؤشرات التي دُعيت الحكومات للإبلاغ عنها وتعزيزها نجد نسبة المعلّمين الحاصلين على الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة حسب المستوى التعليمي؛ والنسبة المئوية للمعلّمين الذين تلقوا تدريباً أثناء الخدمة خلال الاثني عشر شهراً الماضية حسب نوع التدريب؛ ومتوسط راتب المعلّم مقارنة بالمهن الأخرى التي تتطلب مستوى مماثلاً من المؤهلات. كما طُلب من الحكومات خفض نسب التلاميذ إلى المعلّمين المدرّبين ومعدلات استنزاف المعلّمين.

رغم ذلك، لا يُعدّ قياس نقص المعلّمين عملية واضحة ولا موحدة عبر السياقات. فهناك نقص في الأبحاث حول كيفية قياس نقص المعلّمين، وكيفية معالجته في الماضي، ونتيجة ذلك (بيرستوك–شيرات، 2016). كما يُعدّ تحسين توافر البيانات وجودتها جزءاً من المهمة الضخمة المتمثلة في معالجة نقص المعلّمين.

تستند التوقعات الحالية لزيادة القوى العاملة من المعلّمين في كل بلد إلى المنهجية التي وضعها معهد اليونسكو للإحصاء (معهد اليونسكو للإحصاء 2009)[1].

بناء على هذه التوقعات، تمّ إحراز تقدم في توظيف العدد المطلوب من المعلّمين لتحقيق التعليم الابتدائي والثانوي الشامل، لكن لا يزال هناك نقص متوقع في عدد المعلّمين يصل إلى 44 مليون معلّم بحلول عام 2030 وهو ما يعدّ انخفاضاً مقارنة بـ69 مليوناً في عام 2016 (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016). توجد أكبر الاحتياجات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تليها جنوب آسيا وأوروبا وأمريكا الشمالية (انظر الجدول 1). علاوة على ذلك، يمثّل عدد المعلّمين اللازمين لتعويض من يغادر القوى العاملة نسبة كبيرة تبلغ 58 بالمئة، في حين تُسند الـ42 بالمئة المتبقية إلى وظائف التدريس الجديدة.

يُعدّ نقص المعلّمين ظاهرة عالمية تؤثر على البلدان ذات مستويات الدخل المختلفة على حد سواء. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، هناك حاجة إلى 15 مليون معلّم إضافي، ويعزى النقص في معظمه إلى الارتفاع السريع في عدد السكان في سن الدراسة، إلى جانب القيود المالية. وتواجه **شمال أفريقيا وغرب آسيا وجنوب شرق آسيا** بدورها تحديات في تحقيق أهداف توظيف المعلّمين: فهناك حاجة إلى 4.3 مليون و4.5 مليون معلم إضافي على التوالي في هاتين المنطقتين. تجعل أهداف توظيف المعلّمين الحالية في هاتين المنطقتين، والتي تبلغ حوالي 70 بالمئة من أهداف عام 2016، من غير المرجح تحقيق هذه الأهداف بحلول عام 2030. يُعتبر تحقيق الهدف في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أمراً أقل احتمالاً لأنّ الهدف الحالي يبلغ 88 بالمئة من أهداف عام 2016.

تمثّل التوقعات الخاصة **بشرق آسيا** (3.3 مليون) و**جنوب آسيا** (7.8 مليون) حوالي نصف حصة أهداف عام 2016، ما يشير إلى أنّ الأهداف بالنسبة لهاتين المنطقتين ستكون أكثر قابلية للتحقيق بحلول عام 2030. هناك، رغم ذلك، حاجة إلى بذل المزيد من الجهود لتوظيف المعلّمين، لا سيما في جنوب آسيا حيث يمكن أن يُعزى انخفاض الاحتياجات إلى زيادة جهود توظيف المعلّمين وإلى الانخفاض المتوقع في عدد الطلاب، على أساس انخفاض معدلات الولادات (أرورا، 2021؛ بورا وآخرون، 2023؛ إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية التابعة للأمم المتحدة، 2022؛ بيرس، 2021).

تُظهر **أوروبا وأمريكا الشمالية**، اللتان تشهدان معدلات خصوبة منخفضة، ثالث أكبر حاجة للمعلّمين: 4.8 مليون معلّم. يجدر ذكر أنّ معظم المعلّمين الإضافيين المطلوبين في هذه المنطقة، حوالي 4.5 مليون، يُعزى إلى استنزاف العاملين.

تواجه **أمريكا اللاتينية والكاريبي** بدورها تحديات في تحقيق الهدف 4.ج، حيث ستكون هناك حاجة إلى 3.2 مليون معلّم لتحقيق التعليم الشامل بحلول عام 2030، معظمهم بسبب استنزاف العاملين (2.8 مليون). يشير الهدف الحالي لتوظيف المعلّمين في هذه المنطقة، والذي حُدّد بحوالي 60 بالمئة من الأهداف المضبوطة في عام 2016، إلى الحاجة إلى تجديد الجهود لجعل أهداف عام 2030 أكثر قابلية للتحقيق.

أخيراً، تُعدّ **أوقيانوسيا وآسيا الوسطى**، بـ0.3 و0.7 مليون، على التوالي، المنطقتين اللتين تملكان أدنى حاجة نسبياً للمعلّمين

1 تشمل الافتراضات الرئيسية لهذا التقدير استخدام بيانات المعلّم الأساسية من قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، وتحقيق الالتحاق الشامل بالمرحلتين الابتدائية والثانوية وإكمالهما، وخفض معدلات الرسوب (مع حد أقصى قدره 10 بالمئة للمعدلات التي تتجاوز هذه العتبة)، والحفاظ على نسب التلاميذ مقارنة بالمعلّمين أو تحسينها (على وجه التحديد الالتزام بالمعايير الدنيا البالغة 40 إلى 1 للتعليم الابتدائي و25 إلى 1 للتعليم الثانوي)، والنظر في توقعات النمو السكاني المقدمة من شعبة السكان بالأمم المتحدة، وحساب استنزاف المعلّمين على أساس بيانات معهد اليونسكو للإحصاء على مدى عقد من الزمن (مع احتساب البيانات المفقودة بنسبة 5 بالمئة).

الجدول 1 - إجمالي عدد معلّمي الابتدائي والثانوي الإضافيين المطلوبين حسب المناطق في عام 2030 (بالآلاف)

a. ابتدائي

معلّمو التعليم الابتدائي المطلوبون حسب المنطقة (بالآلاف)				
المنطقة	المعلّمون 2022	أهداف التوظيف لعام 2030 حسب الحاجة		إجمالي التوظيف الإضافي المطلوب بحلول عام 2030
		تعويض استنزاف الموظفين	وظائف التدريس الجديدة	
آسيا الوسطى	302	42	54	96
شرق آسيا	7,417	163	17	179
أوروبا وأمريكا الشمالية	4,862	1,689	25	1,714
أمريكا اللاتينية والكاريبي	3,071	979	30	1,009
شمال أفريقيا وغرب آسيا	2,849	868	365	1,233
أوقيانوسيا	199	114	10	123
جنوب شرق آسيا	3,682	2,945	104	3,050
جنوب آسيا	6,428	664	397	1,061
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	4,931	2,447	1,944	4,391
المجموع	**33,741**	**9,911**	**2,946**	**12,857**

b. ثانوي

معلّمو التعليم الثانوي المطلوبون حسب المنطقة (بالآلاف)				
المنطقة	المعلّمون 2022	أهداف التوظيف لعام 2030 حسب الحاجة		إجمالي التوظيف الإضافي المطلوب بحلول عام 2030
		تعويض استنزاف الموظفين	وظائف التدريس الجديدة	
آسيا الوسطى	904	362	289	651
شرق آسيا	8,082	2,089	1,011	3,101
أوروبا وأمريكا الشمالية	7,775	2,830	285	3,115
أمريكا اللاتينية والكاريبي	4,126	1,867	331	2,198
شمال أفريقيا وغرب آسيا	3,348	1,638	1,386	3,024
أوقيانوسيا	m	82	69	152
جنوب شرق آسيا	3,075	1,070	420	1,490
جنوب آسيا	8,554	2,399	4,317	6,716
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	3,528	3,191	7,467	10,658
المجموع	**39,392**	**15,531**	**15,574**	**31,105**

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c واليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023*a*. مقتبس من راميريز وآخرون، سيصدر قريباً. تاريخ الاطلاع على قاعدة البيانات: 11 تشرين الأول/أكتوبر 2023.

ملاحظة: م = بيانات مفقودة

لتحقيق التعليم الابتدائي والثانوي الشامل بحلول عام 2030. تُعزى الحاجة إلى معظم المعلّمين الإضافيين، في كلتا الحالتين، إلى استنزاف العاملين.

على الصعيد العالمي، معظم المعلّمين المطلوبين ضروريون لتحقيق تعميم التعليم الثانوي بحلول عام 2030. تُشير التوقعات إلى الحاجة إلى 13 مليون معلّم ابتدائي و31 مليون معلم ثانوي، ما يعني أنّ حوالي 7 من أصل 10 موظفين على مستوى العالم مطلوبون للتعليم الثانوي (اليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023a) (انظر الجدول 1).

عدد قليل فقط من البلدان بصدد تحقيق الأعداد المطلوبة من المعلّمين بحلول عام 0302. استناداً إلى معدل النمو السنوي التاريخي، من المتوقع أن يتمكّن 87 بلداً من أصل 791 بلداً من توفير العدد المطلوب من المعلّمين لضمان تعميم التعليم الابتدائي. إذ تمتلك منطقة شرق آسيا أعلى نسبة من البلدان التي تستوفي هذا المعيار (6 من أصل 7)، في حين تملك أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أدنى نسبة حيث ستحقق 9 بلدان فقط من أصل 64 بلداً هذا الهدف بحلول عام 0302 (انظر الشكل 1).

على مستوى المرحلة الثانوية، من المتوقع أن يحقق عدد أقل من البلدان أهداف توظيف المعلّمين في جميع المناطق، وعلى وجه التحديد، 03 بلداً فقط من أصل 781 بلداً. أمّا في أوروبا وأمريكا الشمالية، فلن يتمكن سوى 11 بلداً من أصل 44 بلداً من تحقيق هذا الهدف. والأهم من ذلك، من المتوقع أن يحقق بلَدان فقط من أصل 51 بلداً في أوقيانوسيا، وبلدان من أصل 61 بلداً في شمال أفريقيا وغرب آسيا، وأربعة بلدان فقط من أصل 44 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هذا الهدف بحلول عام 0302 (انظر الشكل 1).

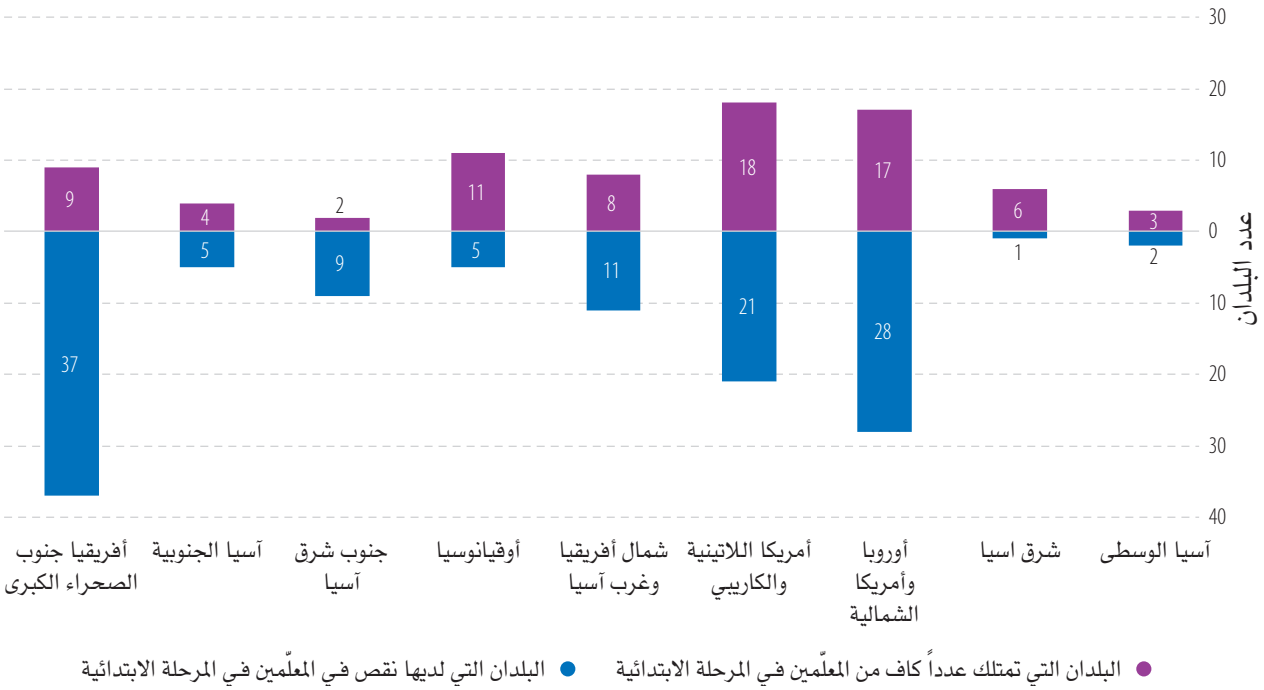
رغم ذلك، تختلف هذه المناطق عن بعضها البعض وتواجه كل منها تحديات فريدة من نوعها. يُعزى هذا التوقّع على سبيل المثال، في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، إلى القيود المفروضة على الموارد في توسيع النظام التعليمي في المقام الأول، بينما يرتبط في أوروبا وأمريكا الشمالية في معظم الأحيان بارتفاع معدلات الاستنزاف وانعدام القدرة التنافسية لمهنة التدريس.

رغم أنّ نقص المعلّمين يشكّل تحدياً واسع النطاق، هناك دوافع للتفاؤل في سياقات معينة. من المتوقّع أن تتمكّن بلدان من مجموعة متنوعة من المناطق، بما في ذلك ميكرونيزيا وكينيا والكونغو وفيجي وأيرلندا وناورو والصين وتوكيلاو وأنغويلا، من تلبية الطلب على معلّمي المرحلة الابتدائية على أفضل وجه بحلول عام 2030 في حال ظل النمو التاريخي في نفس المستوى، إمّا من خلال الزيادة المستمرة في حجم القوى العاملة من المعلّمين أو بسبب مزيج من التوظيف القوي وانخفاض عدد السكان في سن المدرسة (راميريز وماكنتوش وأثرتون، سيصدر قريباً). أما بالنسبة لمعلّمي المرحلة الثانوية، تشمل البلدان التي من المتوقع أن تلبي الطلب على أفضل وجه بحلول عام 2030 كينيا مرة أخرى، بمعدل نمو سنوي قدره 92 بالمئة، تليها مونتسرات، والإمارات العربية المتحدة، وجمهورية أفريقيا الوسطى، والكونغو، وغامبيا، والجمهورية الدومينيكية، والفلبين، وميانمار (المرجع نفسه).

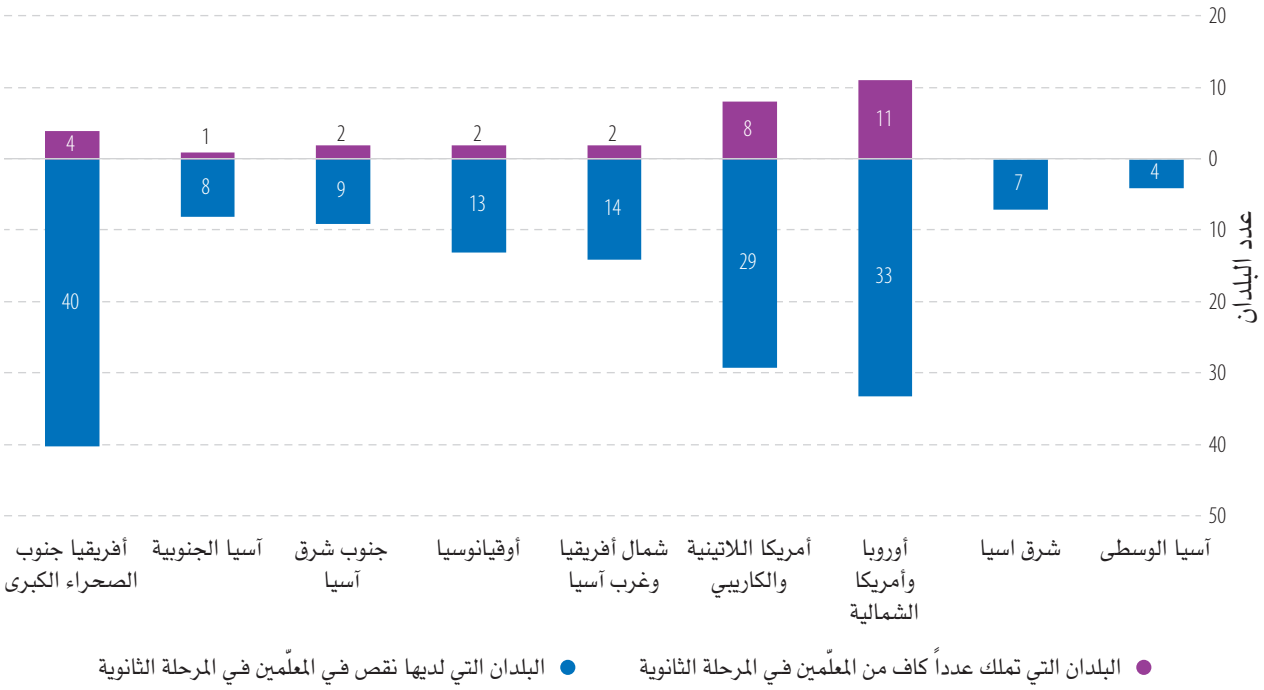
> سيحقق 78 بلداً من أصل 197 بلداً العدد المطلوب من المعلّمين لضمان تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2030.

الشكل 1 – عدد البلدان التي من المتوقع أن تسد فجوة المعلّمين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام **2030**، بناءً على الاتجاهات الحالية

a. ابتدائي



b. ثانوي



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c واليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023a . مقتبس من راميريز وماكنتوش وأثرتون، سيصدر قريباً . تاريخ الاطلاع على قاعدة البيانات: 11 تشرين الأول/أكتوبر 2023 .

ينبغي اعتماد مقاربات مصممة على المقاس لجذب المعلّمين والاحتفاظ بهم مع اختلاف احتياجات توظيف المعلّمين حسب المناطق. هناك حاجة، في السياقات التي تشهد نمواً سكانياً سريعاً، مثل أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث يرتفع الطلب على وظائف التدريس الجديدة، إلى تحقيق توازن بين توسيع الأماكن المتاحة في مؤسسات التدريب، ما يضمن تدريب وتأهيل المنتدبين الجدد بشكل مناسب وما يجعل المهنة أكثر جاذبية لضمان استبقاء المعلّمين. في المقابل، هناك حاجة، في مناطق مثل أوروبا وأمريكا الشمالية، وكذلك أمريكا اللاتينية والكاريبي، حيث يعد الاستنزاف السبب الرئيسي لهذه الفجوة، إلى مزيد التركيز على إضفاء الطابع المهني على التدريس قصد جذب المرشحين الجيدين والاحتفاظ بهم.

هناك حاجة إلى المزيد من المعلّمين المؤهلين

يلعب المعلّمون دوراً رئيسياً في ضمان جودة التعليم المقدم. ينبغي أن يتلقى جميع المعلّمين تدريباً تربوياً كافياً ومناسباً وذو صلة للتدريس في المستوى التعليمي المختار وأن يكونوا مؤهلين تأهيلاً أكاديمياً جيداً في المواد التي يُتوقع منهم تدريسها (معهد اليونسكو للإحصاء، 2018؛ 2023d). إلاّ أنّ هناك تباين كبير في كيفية تعريف أنظمة التعليم المختلفة لمفهوم المعلّم المؤهل وتفعيله، ما يعسّر المقارنات الدولية وقياس الأداء.

هناك، بشكل عام، نقص في البيانات حول المعلّمين المؤهلين، خاصة في مستويات تعليمية معينة وفي بعض المناطق. يظلّ مع ذلك، المتوسط العالمي ثابتاً في مختلف المستويات التعليمية، حيث يبلغ حوالي 85 بالمئة.

يوجد في **المستوى ما قبل الابتدائي**، في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وأمريكا اللاتينية والكاريبي، والدول الجزرية الصغيرة النامية أقلّ من 75 بالمئة من المعلّمين المؤهلين. تُظهر البيانات المتعلقة بمعلّمي مرحلة ما قبل الابتدائي المدربين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول الجزرية الصغيرة النامية تحسناً تدريجياً، حيث ارتفعت من 54 و60 بالمئة في عام 2012، إلى 61 و73 بالمئة على التوالي في عام 2020 (انظر الشكل 2).

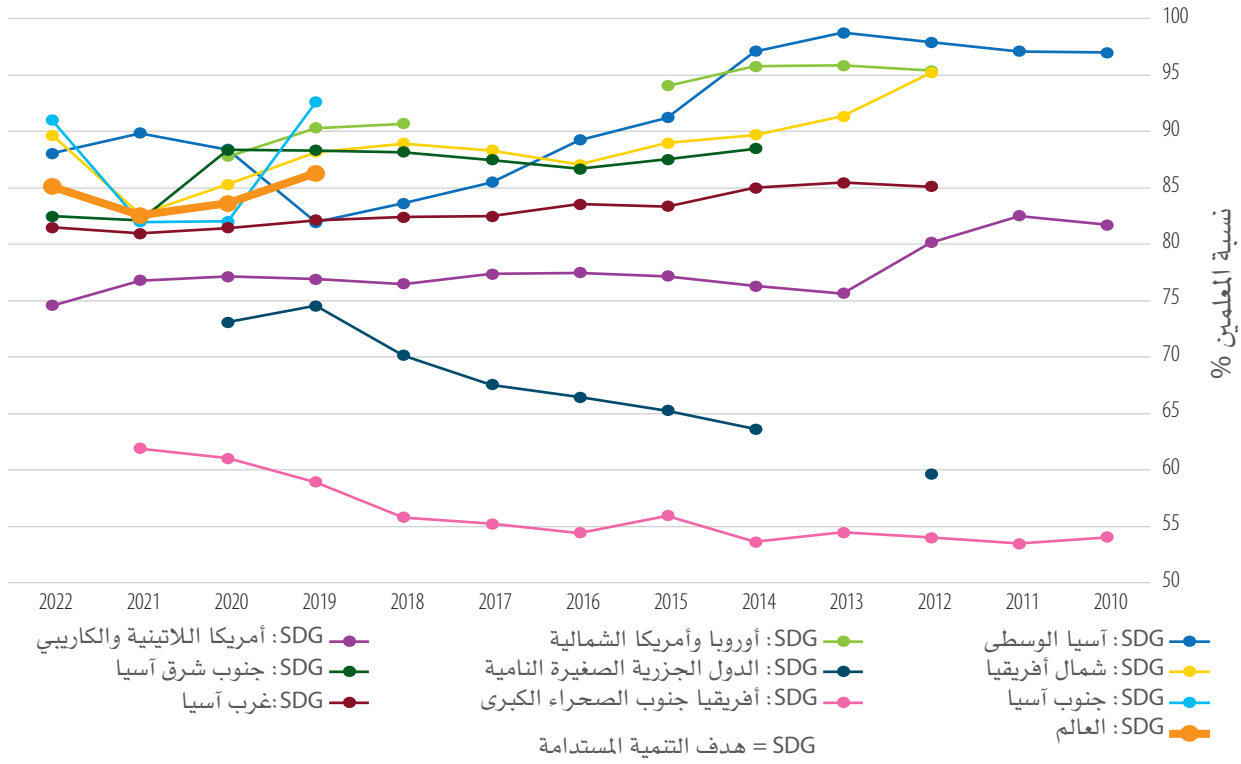
تُظهر معظم المناطق، في **المستوى الابتدائي** باستثناء غرب آسيا (78 بالمئة) وجنوب آسيا (85 بالمئة)، نسباً أعلى من المعلّمين المؤهلين مقارنة بمستوى ما قبل الابتدائي. فضلاً عن ذلك، يملك 86 بالمئة من معلّمي المرحلة الابتدائية في جميع أنحاء العالم الحدّ الأدنى من المؤهلات المطلوبة. بيد أنّ هذه النسبة تنخفض بشكل ملحوظ إلى 69 بالمئة فقط في حالة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ما يمثّل انخفاضاً مقارنة بعام 2010 حيث بلغت 75 بالمئة. كان معظم معلّمي المرحلة الابتدائية في جنوب شرق آسيا يستوفون الحدّ الأدنى من المتطلبات (98 بالمئة) في عام 2020، قبل أن تنخفض هذه النسبة إلى 94 بالمئة في عام 2021. تستوفي الغالبية العظمى من معلّمي المرحلة الابتدائية، في آسيا الوسطى وشمال أفريقيا، المتطلبات، بنسب تبلغ 95 و96 بالمئة على التوالي. يجدر ذكر أنّ الدول الجزرية الصغيرة النامية بذلت جهوداً لرفع مستويات المؤهلات لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث زادت المعدلات من 85 بالمئة في عام 2010 إلى 89 بالمئة في عام 2022.

يتمتع على الصعيد العالمي، 85 بالمئة من **معلّمي المرحلة الثانوية** بالحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة، وتتراوح النسب بين 80 و90 بالمئة تقريباً في معظم المناطق. تتخلف أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى عن الركب بنسبة تزيد قليلاً عن 60 بالمئة. تكون نسبة معلّمي المرحلة الثانوية المؤهلين، في معظم المناطق، أقل مقارنة بالتعليم الابتدائي. إذ انخفضت النسبة في أمريكا اللاتينية والكاريبي من 80 بالمئة في عام 2012 إلى 76 بالمئة في عام 2022، في حين شهدت أوروبا وأمريكا الشمالية انخفاضاً من 89 بالمئة في عام 2017 إلى 83 بالمئة في عام 2022. تحقّق، في كل من جنوب شرق آسيا وشمال أفريقيا، إنجاز ملحوظ تمثّل في استيفاء معظم معلمي المرحلة الثانوية لمتطلبات المؤهلات، حيث بلغت النسبة 95 بالمئة. تجدر الإشارة إلى تحقيق جنوب آسيا لمكاسب كبيرة في الفترة الممتدة من 2020 إلى 2022، حيث ارتفعت النسبة من 80 إلى 89 بالمئة، بينما أحرز شمال أفريقيا أيضاً تقدماً كبيراً من 81 إلى 95 بالمئة بين عامي 2015 و2022.

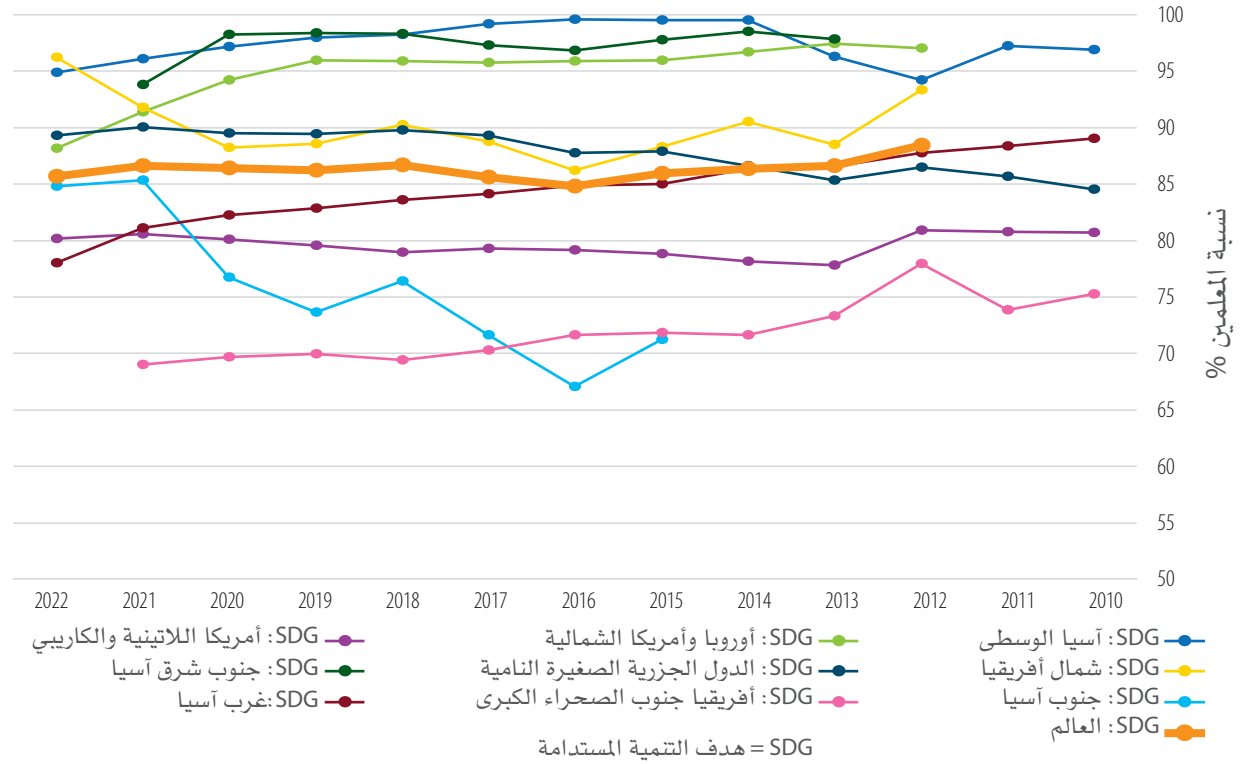
> يملك على الصعيد العالمي، 85 بالمئة من معلّمي المرحلة الثانوية الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة، وتمثل هذه النسبة في معظم المناطق حوالي 80–90 بالمئة من المعلّمين. تتخلف أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى عن الركب بنسبة تزيد قليلاً عن 60 بالمئة.

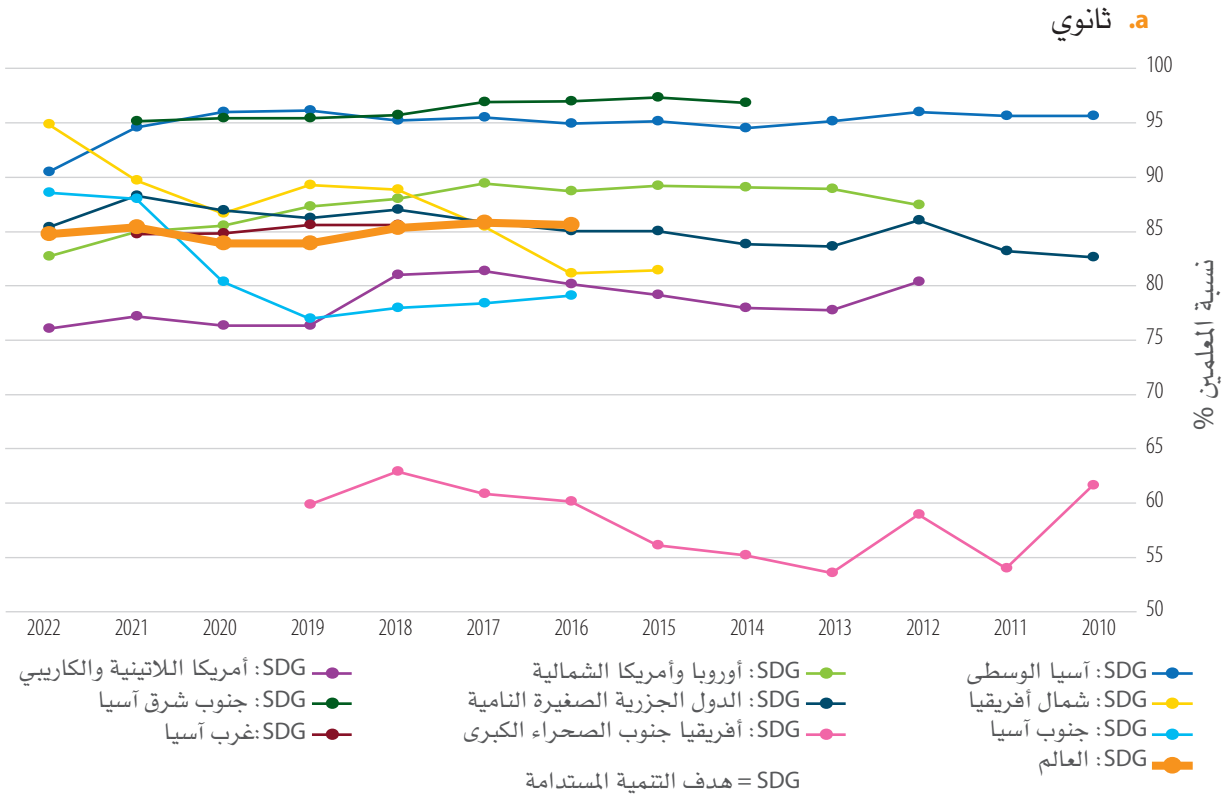
الشكل 2. نسبة المعلّمين في التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي الحاصلين على الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة، **2010-2022**

a. ما قبل الابتدائي



b. ابتدائي





المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c واليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023a. المؤشر 4.ج.1. مقتبس من كونولي وغارسيا–شيناس، سيصدر قريباً. تاريخ الاطلاع على قاعدة البيانات: 27 أيلول/سبتمبر 2023.

يمكن أن تخفي الاتجاهات الإقليمية فوارق واسعة بين البلدان. ففي حين يستوفي أكثر من 90 بالمئة من معلّمي مرحلة ما قبل الابتدائي في بعض بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة، مثل كوت ديفوار وموريشيوس والنيجر؛ أقل من 50 بالمئة يستوفون هذا الحدّ في 11 بلداً آخر. يتجلى هذا الاتجاه أيضا في أمريكا اللاتينية والكاريبي، حيث يتم تدريب أقل من 50 بالمئة من **معلّمي المرحلة الثانوية** في ستة بلدان، في حين يستوفي أكثر من 80 بالمئة الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة في 13 بلداً، بما في ذلك جامايكا وكوبا والجمهورية الدومينيكية حيث يستوفي حوالي 100 بالمئة من المعلّمين الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة.

تملك الفصول الدراسية المكتظة تأثيراً سلبياً على الجودة وظروف العمل

قد تكون الفصول الدراسية المكتظة مؤشراً على نقص المعلّمين، مع وجود نقص أكثر وضوحاً يرتبط بارتفاع نسبة التلاميذ مقارنة بالمعلّمين. هناك اختلافات كبيرة، في هذا الصدد، بين البلدان وبين المناطق أيضاً.

على الصعيد العالمي، انخفضت نسب التلاميذ إلى المعلّمين، أو عدد الطلاب لكل معلم، بشكل عام منذ عام 2000 (معهد اليونسكو للإحصاء، 2023a). كما توجد تفاوتات كبيرة بين المناطق والبلدان ذات فئات الدخل المختلفة (انظر الجدول 2). يُمثل ارتفاع نسبة التلاميذ إلى المعلّمين، ما يفضي إلى اكتظاظ الفصول الدراسية، مشكلة بشكل خاص في البلدان ذات الدخل المنخفض مقارنة بنظيراتها ذات الدخل المرتفع.

تكون نسب التلاميذ إلى المعلّمين المدربين، التي تقيس نسبة الطلاب إلى المعلّمين الذين يملكون الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة فقط، أعلى بكثير في البلدان منخفضة الدخل، ويرجع ذلك في الغالب إلى انخفاض نسبة المعلّمين المدربين. لهذا السبب، لا تعدّ نسبة التلاميذ إلى المعلّمين المدربين مؤشراً يقيس حجم الفصل، بل مؤشراً يقيس مدى استخدام المعلّمين ذوي المؤهلات المنخفضة كمورد. بلغ في **التعليم الابتدائي**، متوسط نسبة التلاميذ إلى المعلّمين المتدربين في البلدان المرتفعة الدخل 15 إلى 1، في حين سجلت البلدان المنخفضة الدخل نسبة أعلى بكثير، إذ تضاعف هذا العدد ثلاث مرات ليبلغ 52 تلميذاً لكل معلم مدرّب في عام 2022 (انظر الجدول 2 والشكل 3).

لذلك عند تحليل هذا المؤشر حسب المناطق، تملك أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أعلى نسبة تلاميذ إلى المعلّمين المدربين بـ56 إلى 1، تليها وسط وجنوب آسيا بنسبة 35 إلى 1 في عام 2022. تملك في المقابل، أوروبا وأمريكا الشمالية أدنى نسبة تلاميذ إلى المعلّمين المتدربين، بمتوسط 16 تلميذاً لكل معلم مدرّب في عام 2022.

تُعيق قلة البيانات المتعلقة **بالتعليم ما قبل الابتدائي** الجهود الرامية إلى تقديم جميع الاتجاهات الإقليمية (مثل وسط وجنوب آسيا) والاتجاه العالمي. باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث بلغت نسبة التلاميذ إلى المعلّمين المتدربين في مرحلة ما قبل الابتدائي 54 إلى 1 في عام 2022، تحافظ معظم المناطق على نسب تلاميذ إلى المعلّمين المدربين في التعليم ما قبل الابتدائي تقل عن 30 إلى 1.

تقل المعدلات الإقليمية العالمية في **التعليم الثانوي** عموماً عن 52 تلميذاً لكل معلّم مدرب، باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. أظهرت كل من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ووسط وجنوب آسيا نسبة أعلى من التلاميذ إلى المعلّمين المدربين، رغم تحقيقها لتحسينات ملحوظة في السنوات الأخيرة. انخفضت على سبيل المثال، النسبة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من 04 في عام 3102 إلى 43 تلميذاً لكل معلّم مدرب في عام 9102. لوحظ بالمثل، انخفاض من 53 تلميذاً في عام 6102 إلى 52 تلميذاً لكل معلّم مدرب في عام 2202 في جنوب آسيا.

الجدول 2. نسبة التلاميذ إلى المعلّمين في التعليم الابتدائي حسب المنطقة ومستوى الدخل، 2022

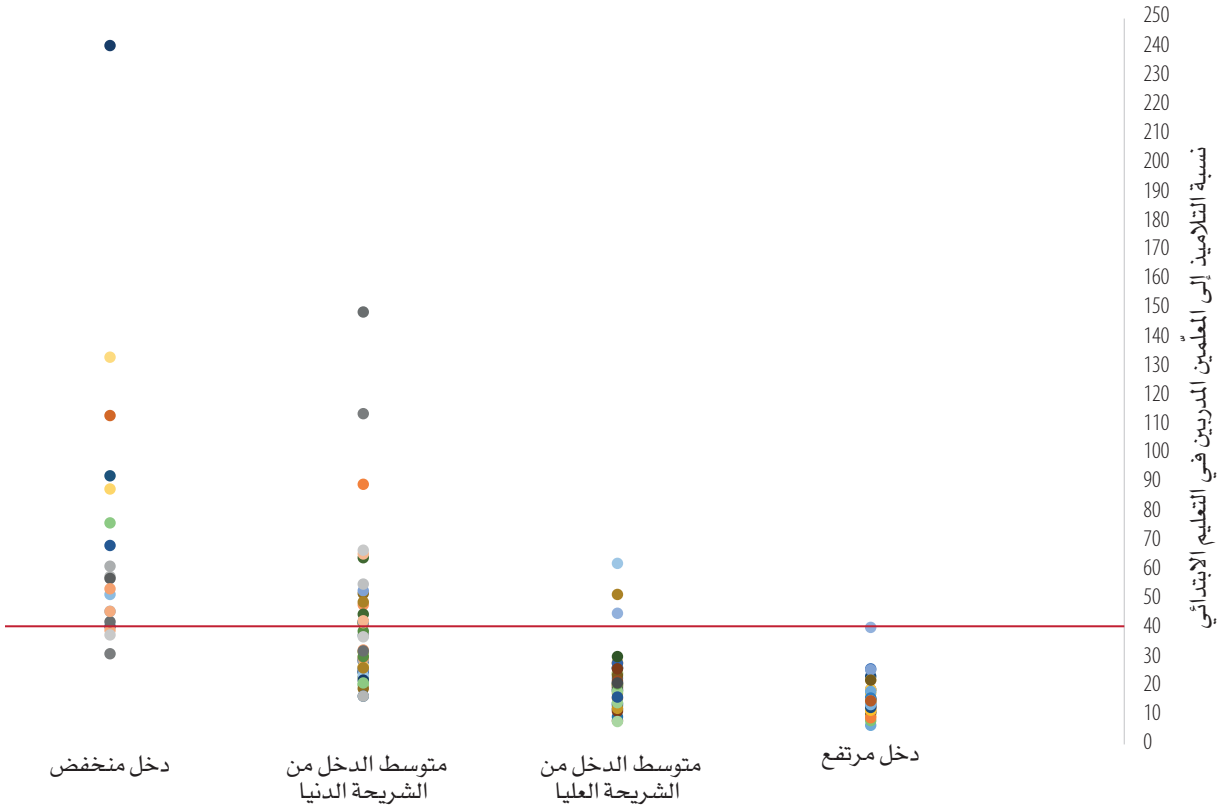
المنطقة	نسبة التلاميذ – المعلّمين	نسبة التلاميذ – المعلّمين المدربين
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	38.4	55.7
وسط وجنوب آسيا	29.8	34.9
أوقيانوسيا	22.0	م
أمريكا اللاتينية والكاريبي	20.1	25.0
شمال أفريقيا وغرب آسيا	20.0	24.5
شرق وجنوب شرق آسيا	16.9	m
أوروبا وأمريكا الشمالية	13.7	15.5
دخل منخفض	37.8	52.5
متوسط الدخل من الشريحة الدنيا	30.2	36.4
متوسط الدخل من الشريحة العليا	17.3	م
دخل عال	13.5	15.1
عالم	22.8	26.7

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c واليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023a. نسبة التلاميذ إلى المعلّمين مقتبسة من معهد اليونسكو للإحصاء، 2023a. تاريخ الاطلاع على قاعدة البيانات: 17 تشرين الأول/أكتوبر 2023.

ملاحظة: م = بيانات مفقودة.

> انخفضت على الصعيد العالمي، انخفضت نسب التلاميذ إلى المعلّمين، أو عدد الطلاب لكل معلم، بشكل عام منذ عام 2000.

الشكل 3. نسبة التلاميذ إلى المعلّمين المدربين في التعليم الابتدائي حسب مجموعات دخل البلدان، 2022 أو أحدث البيانات المتاحة



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c. مقتبس من معهد اليونسكو للإحصاء، 2023a.

ملاحظة: تتوافق كل نقطة بيانات مع بلد معيّن. يبيّن الخط الأحمر المعيار المرجعي لنسبة التلاميذ إلى المعلّمين المدربين. تاريخ الاطلاع على قاعدة البيانات: 05 تشرين الأول/أكتوبر 2023

لا تزال رواتب المعلّمين غير جذابة

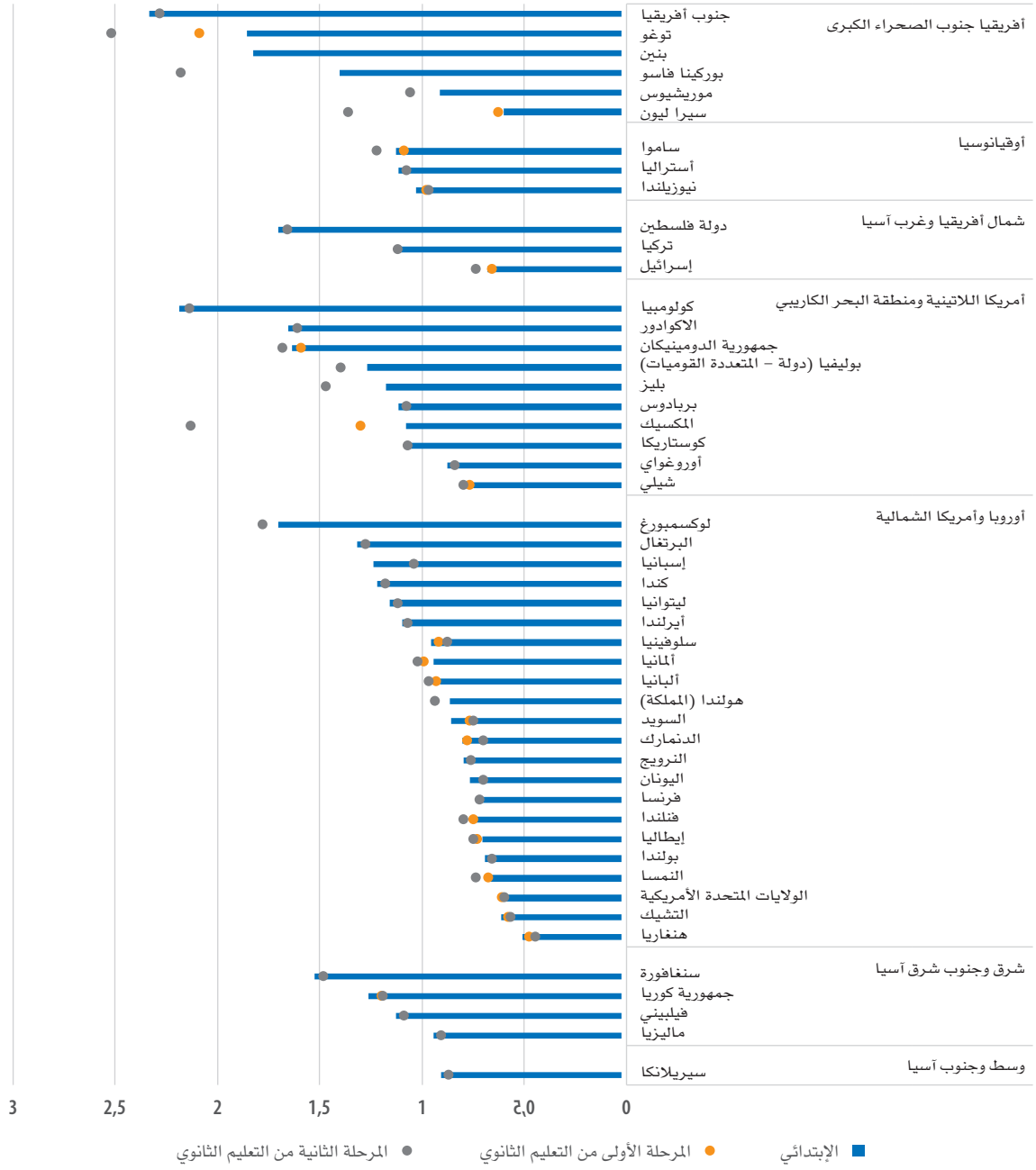
يرمي أحد الأهداف الرئيسية لتحليل رواتب المعلّمين وفهمها إلى استكشاف القدرة التنافسية للمهنة قصد استقطاب المعلّمين والاحتفاظ بهم بمرور الوقت، فضلاً عن عدم المساواة التي يواجهها المعلّمون فيما يتعلق بكسب أجور مناسبة للعيش.

تختلف رواتب المعلّمين بشكل كبير مقارنة بالمهن الأخرى في جميع المستويات التعليمية. يتقاضى المعلّمون على ضعف رواتب نظرائهم، في بعض البلدان، في حين يكسبون في بلدان أخرى رواتب أقل بكثير. تجدر الإشارة إلى وجود نقص في البيانات بخصوص رواتب المعلّمين على مستوى العالم؛ ولذلك، لا تكون المتوسطات الإقليمية متاحة للتحليل.

يحصل المعلّمون في **التعليم ما قبل الابتدائي**، في ساموا وسيراليون على نصف ما قد يكسبونه في مهنة تتطلب مستوى مماثل من المؤهلات، بينما يكسب المعلّمون في كولومبيا وتوغو وبنين ولوكسمبورغ والإكوادور وجمهورية الدومينيكان ما لا يقل عن 50 بالمئة أكثر من المهنيين الذي يملكون مؤهلات مماثلة.

> يكسب المعلّمون في 20 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، في المتوسط، أقل من معادل القوة الشرائية لـ7500 دولار أمريكي سنوياً.

الشكل 4. متوسط راتب المعلّم في التعليم الابتدائي والمرحلتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي مقارنة بالمهن الأخرى التي تتطلب مستوى مماثلاً من المؤهل، لكلا الجنسين، 2021 أو أحدث البيانات المتاحة



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ومقتبس من اليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023*a*. المؤشر 4.ج.5. تاريخ الاطلاع على قاعدة البيانات: 27 أيلول/سبتمبر 2023.

يُظهر تحليل **التعليم الابتدائي** أنّ نصف البلدان تدفع لمعلّمي المرحلة الابتدائية أجوراً أقل من المهن الأخرى التي تتطلب مؤهلات مماثلة، في حين ينخفض هذا العدد إلى 3 بلدان فقط من أصل 01 بلدان في أوروبا وأمريكا الشمالية. يتقاضى معلمو المرحلة الابتدائية في المجر، نصف ما يكسبه المهنيون المؤهلون المماثلون، بينما يكسب المعلّمون في سنغافورة ولوكسمبورغ وكولومبيا والجمهورية الدومينيكية والإكوادور ما لا يقل عن 05 بالمئة أكثر من المهنيين المؤهلين بشكل مماثل (اليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023a). تُشير البيانات إلى أنّ المعلّمين يمكنهم أيضاً كسب رواتب أعلى نسبياً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. يحصل على سبيل المثال، معلّمو المرحلة الابتدائية في توغو وبنين وجنوب أفريقيا في المتوسط على أكثر من 50 بالمئة مقارنة برواتب

من يعملون في مهن أخرى تتطلب مستوى مؤهلات مماثل. غير أنّ هذا الأمر لا يُفضي بالضرورة إلى رواتب كبيرة. إذ تُظهر الأبحاث، على سبيل المثال، أن المعلّمين في 20 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يكسبون، في المتوسط، أقل من معادل القوة الشرائية لـ7500 دولار أمريكي سنوياً، ما يعني أنّ رواتبهم غير كافية إلى حد كبير لتلبية احتياجات الأسرة الأساسية (بينيل، 2023).

يتمتع معلّمو المرحلة الأولى والثانية من التعليم الثانوي برواتب أكثر تنافسية نسبياً في بعض البلدان مثل توغو والمكسيك، حيث يحصلون بشكل خاص في المرحلة الثانية على أكثر من ضعف ما يحصلون عليه في المهن ذات التأهيل المماثل، بينما يتقاضى معلّمو الثانوي في بلدان مثل المجر والولايات المتحدة الأمريكية والدانمرك وفرنسا والنمسا وإسرائيل وسريلانكا أجوراً أقل من أقرانهم المؤهلين بشكل مكافئ (انظر الشكل 4).

يغادر العديد من المعلّمين المهنة، لكن هناك حاجة إلى بيانات أكثر وأفضل لقياس تأثير ذلك

يُشير استنزاف المعلّمين إلى عدد الموظفين الذين يتركون المهنة في سنة معينة. قد تكون المغادرة لأي سبب من الأسباب، على غرار التقاعد أو أسباب صحية أو التزامات عائلية أو للحصول على وظيفة في مجال آخر أو الوفاة، من بين أسباب أخرى (معهد اليونسكو للإحصاء، 2023b؛ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2021).

يعطي نظام يملك معدل استنزاف ثابت قدره 01 بالمئة مسيرة تدريس متوسطة تمتد لعشرة سنوات فقط. ستحتاج الأنظمة التي تستهدف مسيرات تدريس أطول للمعلّمين تمتدّ لثلاثين عاماً أو أكثر إلى الحفاظ على معدلات استنزاف ثابتة تقلّ بكثير عن 5 بالمئة (معهد اليونسكو للإحصاء، 2023b).

كادت المعدلات العالمية للاستنزاف تتضاعف لدى معلّمي المرحلة الابتدائية من 4.6 بالمئة في عام 2015 إلى 9 بالمئة في عام 2022 (انظر الجدول 3). ارتفعت النسبة بشكل كبير في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي في عام 2019 ولكنها بدأت في الانخفاض منذ عام 2021. لا توجد بيانات حديثة عن الاستنزاف في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي، إلّا أن بيانات معهد اليونسكو للإحصاء الأقدم تُظهر أنّ الاستنزاف يتناقص بشكل عام في مستويات التعليم العليا (اليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023a). تُظهر البيانات في أماكن أخرى أنّ الاستنزاف يكون، في بعض البلدان ذات الدخل المرتفع، أعلى في التعليم الثانوي (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2021).

الجدول 3. نسب (%) الاستنزاف العالمي للمعلّمين، كلا الجنسين، 2015-2022

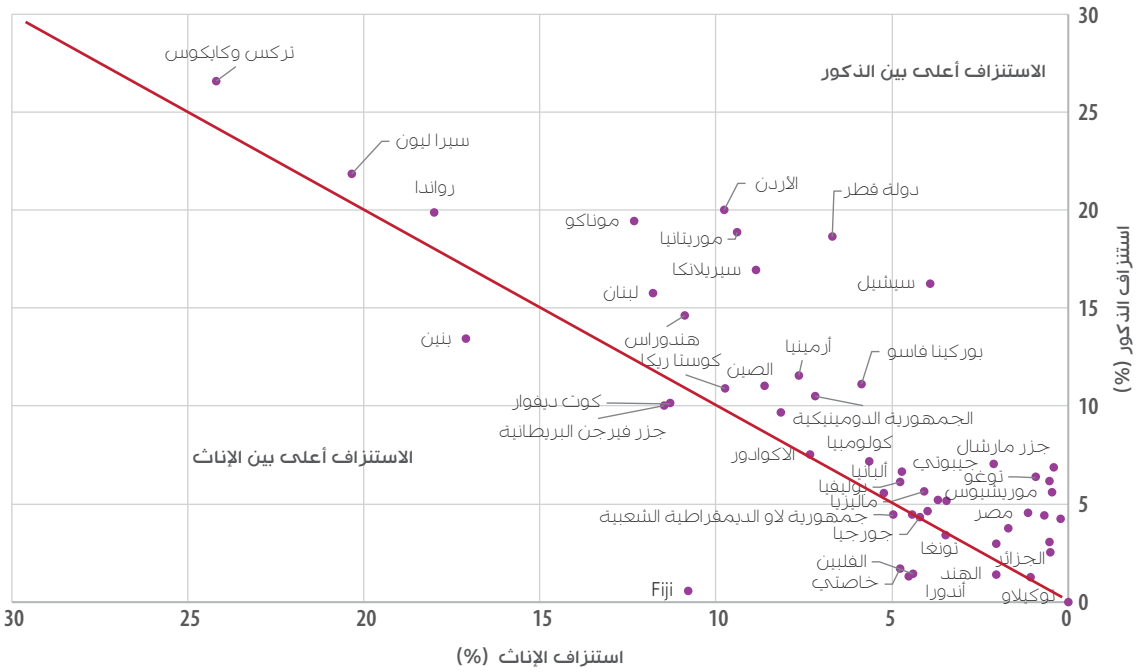
المستوى التعليمي	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
ابتدائي	4.62	م	م	م	5.36	5.17	5.83	9.06
المرحلة الأولى من التعليم الثانوي	m	5.00	4.89	4.14	6.61	7.85	5.75	5.71
المرحلة الثانية من التعليم الثانوي	م	4.14	4.03	4.19	م	م	م	م

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c واليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023a. المؤشر 4.ج.6. مقتبس من كونولي وغارسيا-شيناس، سيصدر قريباً. تاريخ الاطلاع على قاعدة البيانات: 05 تشرين الأول/أكتوبر 2023.

ملاحظة: م = بيانات مفقودة

عادة ما يترك المعلّمون من الذكور المهنة بمعدلات أعلى من زميلاتهم (انظر الشكل 5). إذ بلغت معدلات الاستنزاف العالمية في عام 2021 نسبة 9.2 و5.9 بالمئة لمعلّمي التعليم الابتدائي والمرحلة الأولى من التعليم الثانوي من الذكور مقارنة بـ4.2 و5.6 بالمئة للمعلّمات (معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c). يُعدّ استنزاف المعلّمين من الذكور في التعليم الابتدائي أعلى مقارنة بالإناث في 80 بالمئة من البلدان، وهو أعلى بأكثر من مرتين في الجزائر وبيلاروس وبوتان وجيبوتي ومصر وجزر مارشال وموريشيوس والمغرب ومنغوليا والنيجر وسيشيل وتوغو. وتكون معدلات استنزاف النساء، في بعض الحالات، أعلى من الرجال: على سبيل المثال، في الهند، حيث بلغ معدل استنزاف معلّمات المرحلة الابتدائية 2 بالمئة في عام 2022 مقارنة بـ1.4 بالمئة لمعلّمي المرحلة الابتدائية من الذكور (معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c؛ اليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023a).

الشكل 5. استنزاف المعلّمين في التعليم الابتدائي، حسب الجنس، عام 2021 أو أحدث البيانات



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c واليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023a

تختلف أسباب ارتفاع معدلات استنزاف الذكور حسب المنطقة أو البلد. برزت مع ذلك، بعض الاتجاهات العامة مثل حصول الرجال على قدر أكبر من التنقل الوظيفي مقارنة بالنساء، خاصة في مجالات مثل البناء والأعمال التجارية والتصنيع والزراعة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2023).

على الصعيد العالمي، تكون المرأة ممثلة بشكل مفرط في قطاعات الخدمات ذات الأجور المنخفضة (مثل التعليم والرعاية الاجتماعية) وتبلغ الفجوة بين الجنسين في المشاركة في القوى العاملة نسبة 25 بالمئة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2023).

يُعتبر التدريس في المستويات التعليمية الدنيا في أحيان كثيرة مهنة نسائية بسبب الأعراف الثقافية والتحيز بين الجنسين التي تُسند للنساء دور تعليم الأطفال ورعايتهم (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2023). **يظل التدريس في الغالب مهنة نسائية في السنوات الأولى من التعليم.** إذ تُمثّل النساء، على الصعيد العالمي، 94 بالمئة من معلّمي مرحلة ما قبل الابتدائي، و67 بالمئة من معلّمي المرحلة الابتدائية، و54 بالمئة من معلّمي المرحلة الثانوية (معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c). يبدو أنّ هذا الاتجاه آخذ في النمو، حيث مثّلت المعلّمات في مرحلة ما قبل الابتدائي 92 بالمئة من قوة التدريس العالمية في عام 2000 و94 بالمئة في عام 2022، وارتفعت نسبة معلّمات المرحلة الابتدائية من 60 بالمئة إلى 68 بالمئة خلال نفس الفترة (اليونسكو، 2022).

لا توجد بشكل عام، بيانات كافية لحساب جميع المتوسطات الإقليمية وتحديد الاتجاهات طويلة المدى فيما يتعلق باستنزاف المعلّمين. كما يمكن أن تختلف معدلات الاستنزاف على المستوى القطري بشكل كبير حسب مستوى التعليم ومن سنة إلى أخرى. في حقيقة الأمر، يدرج معهد اليونسكو للإحصاء مدخلات الاستنزاف من 79 بلداً بخصوص المستوى الابتدائي، و44 بلداً بخصوص المرحلة الأولى من التعليم الثانوي، و48 بلداً بشأن المرحلة الثانية من التعليم الثانوي بين عامي 2012–2022 (معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c).

كذلك في **التعليم الابتدائي**، تسمح البيانات المتاحة عن شرق آسيا فقط بإجراء تحليل طويل الأجل، وتُظهر ارتفاعاً كبيراً في استنزاف المعلّمين من 1.3 بالمئة في عام 2018 إلى قرابة 9 بالمئة في عام 2022. كان استنزاف معلّمي المرحلة الابتدائية مرتفعاً جداً (10 بالمئة أو أكثر)، بين عامي 2020 و2022 في عدد من المناطق المختلفة: 10 بالمئة في سريلانكا؛ و11 بالمئة في جزر فيرجن البريطانية وكوت ديفوار؛ و12 بالمئة في هندوراس والأردن ولبنان؛ و16 بالمئة في موريتانيا و19 بالمئة في رواندا. كانت هذه النسبة مرتفعة بشكل مثير للقلق (20 بالمئة أو أكثر) في بنين (28 بالمئة)، وسيراليون (21 بالمئة)، وتركس وكايكوس (25 بالمئة).

لا توجد بيانات كافية عن الاستنزاف لحساب المتوسطات الإقليمية لمعلّمي مرحلة **ما قبل الابتدائي**. تُظهر البيانات المتوفرة على مستوى القطري الطبيعة المعقدة والمتنوعة لاستنزاف معلّمي مرحلة ما قبل الابتدائي في مختلف المناطق والبلدان. في حين تحافظ بعض البلدان على معدلات استنزاف منخفضة مثل الهند ونيبال بنحو 2 بالمئة في عامي 2023 و 2022 على التوالي،

شهدت بلدان أخرى معدلات استنزاف عالية، لا سيما في أمريكا اللاتينية والكاريبي، مثل الجمهورية الدومينيكية وجزر تركس وكايكوس، مع 39 و34 بالمئة على التوالي. بالنسبة لجامايكا على وجه الخصوص، يمثل هذا ارتفاعاً للاستنزاف المُبلغ عنه والمقدّر بنسبة 3 في عام 2018 إلى 23 بالمئة في عام 2020.

يعوق بالمثل، الافتقار إلى بيانات كافية عن معلّمي **المرحلة الثانوية** تحليل الاتجاهات طويلة المدى بشأن معدلات الاستنزاف في العديد من المناطق. تكشف البيانات المتاحة بشأن شرق وجنوب شرق آسيا عن استقرار معدلات استنزاف معلّمي المرحلة الابتدائية بنسبة تقل عن 4 بالمئة منذ عام 2013، مع زيادة التباين اعتباراً من عام 2019. يتضمن هذا النمط المتطور ارتفاعاً لاحقاً بلغ أكثر من 5 بالمئة في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي وأكثر من 3 بالمئة في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي في عام 2022. تُعد معدلات استنزاف المعلّمين في الدول الجزرية الصغيرة النامية في المدارس الإعدادية مرتفعة بشكل ملحوظ بالمقارنة بالمناطق الأخرى، وظلت مستقرة، حيث بلغت المعدلات حوالي 16 بالمئة بين عامي 2018 و2020.

المعلّمون المبتدئون أكثر عرضة لترك مهنة التدريس، كما يسلّط المعلّمون على وشك التقاعد ضغطاً على الأنظمة التعليمية ويفاقمون النقص. توفّر بلدان قليلة بيانات عن وقت مغادرة المعلّمين للمهنة خلال مسيرتهم المهنية، لكن تُظهر بعض الدراسات أنّ المعلّمين المبتدئين أكثر عرضة لترك المهنة من زملائهم الأكثر تمرّساً (انغرسول وسميث، 2003؛ باباي وآخرون، 2017؛ إدارة التعليم، 2023؛ آلن وسيمز، 2018).

في حين ترهق خسارة المعلّمين المبتدئين أنظمة التعليم وتؤدي إلى ارتفاع تكاليف التوظيف والتدريب، يزيد تقاعد المعلّمين، بدوره من الضغط. يمثل ارتفاع متوسط عمر المعلّمين، كما هو الحال في إيطاليا وليتوانيا (أكثر من 50 بالمئة من معلّمي المرحلة الابتدائية تزيد أعمارهم عن 50 عاماً)، تحديات كبيرة في مجال التكيّف (يوروستات، 2023). يسعى العائد الديموغرافي للمعلّمين في جنوب أفريقيا لمواجهة هذه التحديات، إلى جمع بيانات مكثفة عن القوى العاملة من المعلّمين لوضع نموذج لديناميكيات القوى العاملة في المستقبل، بما في ذلك تحديد الفرص السانحة لتحسين التعليم. حتى الآن، حدّد العائد الديموغرافي للمعلّمين التحدي القادم المتمثل في استبدال نصف المعلّمين الحكوميين، والذين سيتقاعدون بحلول عام 2035، إلى جانب تأثيره المحتمل على الإنفاق العام (جامعة ستيلينبوش، 2023).

تعتمد مغادرة المعلّمين للمهنة وانتقالهم بين المدارس، ما يؤدي لاحقاً إلى نقص المعلّمين، بشكل كبير على الظروف المادية والرمزية للتدريس، بدءاً من أوضاع توظيفهم وعقودهم وأجورهم وصولاً إلى الثقة والتقدير والشعور بالإنجاز والاستقلالية الممنوحة لهم.

يتطلب عكس اتجاه نقص المعلّمين معالجة أبعاده المتعددة، باستخدام منظور واسع، بما في ذلك الاستراتيجيات القصيرة والمتوسطة والطويلة الأجل. علاوة على ذلك، لا بدّ من معالجة الجوانب الهيكلية التي تصيغ ترتيبات النظام التعليمي والأبعاد الفردية التي ينطوي عليها نقص المعلّمين، وفهم العوامل السياقية التي تؤثر على التفاعل بين هذين المكونين.

ينتج نقص المعلّمين عن مجموعة من العوامل، يمثل كلّ منها تحديات فريدة من نوعها. يُعدّ العجز المسجّل في أنظمة التوظيف والفشل في الاحتفاظ بالمعلّمين في سياقات ترتفع فيها معدلات الاستنزاف والتبدّل، من بين الأبعاد الرئيسية التي تؤدي إلى نقص المعلّمين.

التوزيع غير المتكافئ للمعلّمين يسبب تزامن النقص مع فائض في المعلّمين ويعزز عدم المساواة القائمة

يستمرّ نقص المعلّمين عندما يكون هناك اختلال بين مؤهلات المعلّمين والمواد أو المجالات التي تحتاجهم. تتطلّب معالجة هذا التباين ضمان توظيف المعلّمين المؤهلين بشكل مناسب والتوزيع العادل للمعلّمين داخل أنظمة التعليم.

غالباً ما يؤدي نقص المعلّمين في بعض المواد إلى تدريس المعلّمين خارج مجالهم بسبب فرص العمل الخارجية، تشهد بعض المواد نقصاً أكثر من غيرها. أما بالنسبة لخريجي العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، على سبيل المثال، هناك فرص عديدة خارج التعليم بأجور وشروط مجزية (بيتسو وماتشيسا، 2012). تمّ شغل في إنجلترا، 17 بالمئة فقط من وظائف تدريس الفيزياء في عام 2022 (لونغ ودانيتشي، 2022). غالباً ما يتأثر التنوع اللغوي بنقص المعلّمين المؤهلين للتدريس بلغة طلابهم، حيث تشير التقديرات إلى أن زهاء 40 بالمئة من سكان العالم لا يحصلون على التعليم باللغة التي يتحدثون بها أو يفهمونها (اليونسكو، 2016c).

كما قد تساهم مطالبة المعلّمين بالتدريس خارج مجالهم في ارتفاع معدلات الاستنزاف (كونولي، 2023؛ دونالدسون وجونسون، 2010). يفتقر في البرازيل، 41 بالمئة من معلّمي الرياضيات في المدارس الريفية إلى شهادة في هذه المادة، في حين لا يملك 57 بالمئة من معلّمي العلوم في المدارس المنخفضة الدخل في شيلي و 72 بالمئة من معلمي اللغات في مدارس السكان الأصليين في إكوادور شهائد في مجالات اختصاصهم أيضاً (بيرتوني وآخرون، 2020). يكون خريجو الجامعات في أستراليا، أكثر تردداً في

يفتقر في زيمبابوي، نصف معلمي العلوم في المدارس الريفية إلى التدريب المناسب، مقارنة بحوالي الربع في المناطق الحضرية.

تولي وظائف التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة (جيبسون وآخرون، 2020)، ما يعني أن هذا المستوى التعليمي غالباً ما يكون أكثر عرضة لخطر الافتقار إلى معلمين مؤهلين.

غالباً ما يؤدي توظيف المعلّمين في المناطق النائية والريفية إلى تفاوتات كبيرة في نسب التلاميذ إلى المعلّمين وتوظيف المعلّمين المتعاقدين، ما يفضي إلى رفع معدلات التبدّل. كما هو الحال في سياقات أخرى، تواجه العديد من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تحديات في توظيف المعلّمين في المدارس الريفية، ما يؤدي إلى تباينات كبيرة في نسب التلاميذ إلى المعلّمين (مولكين، 2010). كما تشير البيانات الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أن نقص المعلّمين أكثر انتشاراً في المناطق الريفية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2020b)، رغم عدم انطباق هذا الأمر على جميع البلدان. رغم شيوع التفاوتات في جودة التدريس بين المناطق الريفية والحضرية بشكل عام، إلّا أنّ بعض البلدان تُظهر فوارق كبيرة، مثل تركيا، حيث يوجد معلّمون أكثر خبرة بنسبة 34 بالمئة في المناطق الحضرية مقارنة بالمناطق الريفية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2022). تواجه بيرو صعوبات لتزويد المدارس العامة الريفية في المناطق الفقيرة بمعلمين مؤهلين وأكفاء، حيث يفضل الكثيرون العمل في المناطق الحضرية الأكثر ثراء. غالباً ما يشغل المعلّمون الأقل تأهيلاً هذه المناصب من خلال عقود قصيرة الأجل أو دون شهادات (بوبا وآخرون، 2022).

قد تؤدي عوامل متداخلة ومتشابكة، مثل النقص في معلّمي مواد معينة والمواقع التي يصعب توفير المعلّمين فيها، إلى تفاقم الآثار السلبية لنقص المعلّمين على الفئات المحرومة أصلاً. يفتقر في زيمبابوي، على سبيل المثال، نصف مدرّسي العلوم في المدارس الريفية إلى التدريب المناسب، مقارنة بحوالي الربع في المناطق الحضرية (بشير وآخرون، 2018). يمثّل بالمثل، التوزيع غير العادل للمعلّمين المؤهلين بين المناطق الريفية والحضرية ونقص المعلّمين في المواد الرئيسية مثل العلوم والرياضيات تحديات في تايلاند أيضاً. تؤدي هذه الاختلالات إلى معاناة المدارس النائية من نقص في عدد الموظفين على المستوى الابتدائي، في حين تسجل المدارس الحضرية فائضاً في عدد المدرسين (البنك الدولي، 2015).

غالباً ما تعاني المدارس في المناطق المحرومة اقتصادياً من نقص المعلّمين. شملت دراسة عبر وطنية، في الهند والمكسيك وجمهورية تنزانيا المتحدة، أعرب المعلّمون المسؤولون عن الأطفال المهمشين بشكل أكثر اتساقاً عن عدم رضاهم عن ظروف عملهم ورغبتهم في تغيير مقر العمل (لوشي وشودغار، 2017). أما في الولايات المتحدة، كان احتمال مغادرة العاملين في المدارس التي تعاني من مستويات مرتفعة من الفقر أكثر من الضعف مقارنة بالعاملين في المدارس التي تملك مستويات منخفضة من الفقر (دارلينغ–هاموند وآخرون، 2017؛ انغرسول وآخرون، 2019). لا تعاني البلدان منخفضة الدخل من اكتظاظ الفصول الدراسية فحسب، بل غالباً ما يكون لديها أيضاً معلّمون أقل تأهيلاً وخبرة (أفيساتي، 2018). غالباً ما تُستخدم الحوافز المالية لمعالجة هذا النقص، إمّا لتوظيف المعلّمين أو الاحتفاظ بهم (إيلاكوا وآخرون، 2022؛ ستيل وآخرون، 2009)، إلّا أن هذه الحوافز قد لا يكون لها فوائد طويلة المدى بعد سحبها (سي وآخرون، 2020).

يُعدّ انخفاض معدل الاحتفاظ بالمعلّمين خسارة على عدة جبهات

يتسبب كل من استنزاف المعلّمين وتبدّلهم[1] في التشويش على المدارس والطلاب وأنظمة التعليم، ما يمثل خسارة كبيرة لمهنيين مدربين.

قد يجلب تبدّل المعلّمين وجهات نظر ومواهب جديدة ويعزز روابط مفيدة بين المعلّمين والمدرسة (جيمس وويكوف، 2020)، **رغم أنه قد يشكل أيضاً تحديات.** إذ يكتسب المعلّمون المغادرون معرفة قيمة خاصة بالمدرسة، ويحتاج القادمون الجدد إلى التدريب ووقت للتكيف، ما يعني أيضاً بذل تكاليف إدارية (جيبونز وآخرون، 2021).

لِمَ يترك المعلّمون المهنة؟ هناك عوامل شخصية ومهنية وتنظيمية تدفع المعلّمين إلى مغادرة المهنة. يؤثّر التوازن بين

1 لا ينبغي الخلط بين الاستنزاف وتبدّل المعلّمين الذي يمكن أن يشمل أيضاً تنقّل المعلّمين بين المدارس أو مستويات التعليم بالإضافة إلى مغادرة المهنة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2021؛ معهد اليونسكو للإحصاء، 2023b). يمكن تقدير معدلات الاستنزاف بشكل مباشر، من خلال الحصول على عدد المعلّمين الذين يتركون المهنة، أو بشكل غير مباشر، من خلال فحص عدد المعلّمين في نظام ما خلال عامين متتاليين بالإضافة إلى عدد المعلّمين الجدد الذين يدخلون النظام.

العمل والحياة الشخصية، وظروف العمل، والصحة، والرضا الفكري، وقيادة المدرسة، ومصادر المرونة الشخصية على قرارات المعلّمين بالمغادرة، في حين تعمل البيئات المدرسية الداعمة، والتطوير المهني، والعلاقات التعاونية على تحسين الاحتفاظ بالمعلّمين.

تنطوي بعض العوامل الشخصية على تحديات مهنية تتقاطع مع الحياة الشخصية للمعلّمين، ما يؤثر على قرارهم بالبقاء أو المغادرة. تجدر الإشارة إلى أنّ التوازن بين العمل والحياة الشخصية (غولدرينغ وآخرون، 2014)، والصحة، ومصادر المرونة الشخصية، مثل الشبكات الاجتماعية والشعور بالهوية تلعب دوراً في الاحتفاظ بالمعلّمين (داي وآخرون، 2006).

كما ترتبط العديد من الخصائص المهنية بالاستنزاف، على غرار الخبرة، وتحصيل الشهائد، والكفاءة الذاتية، وتوفّر فرص وظيفية أفضل. تُشير الأدلة، على سبيل المثال، إلى أن المعلّمين قد يستقيلون بحثاً عن زيادة الرضا الفكري والاستقلال المهني وللتحكم في مسار حياتهم المهنية، سعياً إلى التطوير الوظيفي المستمر خارج الفصل الدراسي (غولدرينغ وآخرون، 2014؛ رينك وماوهيني، 2017؛ سميث وأولفيك، 2017).

كما تؤثر العوامل على مستوى المدرسة والعوامل التنظيمية بشكل كبير على استنزاف المعلّمين. تشير بعض الأبحاث إلى تأثّر معدل تأثر الموظفين في المقام الأول بظروف مكان العمل وليس بالعوامل المتعلقة بالطلاب، في حين كان لتعزيز الثقافات والعلاقات التعاونية داخل المدارس الأثر الأكبر في تقليل معدل تأثر الموظفين (جونسون وآخرون، 2012؛ لاد، 2011). تمّ كذلك تحديد عوامل مثل عدم كفاية الموارد، والفصول الدراسية المكتظة، وأعباء العمل الثقيلة، وقضايا إدارة الفصول الدراسية كمساهمين رئيسيين في معدل تبدّل المعلّمين (ماري، 2016؛ مولكين وآخرون، 2007؛ بالم، 2020؛ بيتسو، 2013). فضلاً عن ذلك، يُعدّ الدعم الكافي من قادة المدارس، على النحو الذي حددته دراسة أجريت في المملكة المتحدة (إدارة التعليم، 2017)، أمراً ضرورياً للمعلّمين المبتدئين (آلن وسيمس، 2018).

رفاه المعلّمين أمر ضروري للاحتفاظ بهم. يمكن أن تؤدي ظروف العمل السيئة وأعباء العمل المفرطة والعزلة إلى عدم الرضا والإرهاق والاستنزاف. تمّ ربط ظروف العمل الموضوعية والذاتية، في خمس بلدان ناطقة باللغة الإنجليزية أعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ولا سيما عبء العمل، بالرفاه (جيريم وسيمز، 2021). كما تُشكل الدفوعات المنخفضة وغير المنتظمة مصدراً لعدم الرضا في العديد من السياقات، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى إحباط معنويات المعلّمين والتأثير على أبعاد مختلفة من رفاهم (كاتيت ونيانفاريكا، 2020). تمّ ربط أعباء العمل القائمة على المساءلة، والأنظمة المرتبطة بعمليات التفتيش عالية المخاطر في بعض السياقات، بالاستنزاف (راين وآخرون، 2017؛ بيريمان وكالفرت، 2020). كما قد يتسبّب انعزال المعلّمين عن أقرانهم أو شعورهم بعدم الانتماء إلى المجتمع في اضعاف رفاههم (هاشر وفابر، 2021). قد تتعارض الأنظمة التي يتنافس فيها المعلّمون على الترقيات والمناصب المرموقة مع قيم التعاون والزمالة (تورنييه وآخرون، 2019).

يرتبط في المقابل، الاحتفاظ الفعال بالمعلّمين بعلاقات جماعية قوية وسياق مدرسي داعم (سكالفيك ويكالفيك، 2011، 2017).

أظهر تقرير الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم لعام 2018 أنّ المعلّمين الذين يعانون من "نسب عالية" من التوتّر في العمل أكثر عرضة لرغبة ترك التدريس في السنوات الخمس المقبلة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2020c). كما قد يواجه المعلّمون، حسب السياق، طيفاً من المخاطر التي تهدد صحتهم، مثل ارتفاع خطر الإصابة بارتفاع ضغط الدم (شوش وآخرون، 2015)، والاكتئاب (آغيابونغ وآخرون، 2022)، وصعوبات مرتبطة بالهيكل العظمي والعضلات (نغ وآخرون، 2019؛ كوربي، 2021). متعلقاً بسياق الأزمات، قدّمت برامج مثل "معلمون للمعلّمين" في كينيا وبرامج التطوير المهني لتعليم المعلّمين في جنوب السودان وأوغندا، دعماً حيوياً للمعلّمين الذين يواجهون النزوح والصدمات (لادغارد، 2022)، من خلال توفير التدريب والتوجيه والإرشاد لتحسين مهارات المعلّمين ورفاههم، ما يؤدي إلى أساليب تدريس أفضل وشعور أقوى بالانتماء بين المربين.

هجرة العقول أم ربح العقول؟ هناك قدر محدود من البيانات المحيّنة حول تنقل المعلّمين بين البلدان (بينس، 2016). قامت رغم ذلك، البلدان ذات الدخل المرتفع تاريخياً بسد النقص في المعلّمين عن طريق انتدابهم من الخارج، كما تعمل اتجاهات هجرة المعلّمين النشطة الحالية على توسيع تدفقات المعلّمين إلى الخارج بشكل متزايد حتى داخل بلدان مثل المملكة المتحدة، حيث قد يترك المعلّمون المدارس الحكومية للالتحاق بالمدارس الدولية الخاصة (ديكنز، 2016؛ فيليبس، 2015). تُعدّ منطقة الكاريبي، على سبيل المثال، المزود المفضل للمعلّمين على مستوى السوق الدولية (منظمة الهجرة الدولية، 2023)، وخاصة في اتجاه البلدان ذات الدخل المرتفع. إذ أدت هجرة المعلّمين، في جامايكا، إلى توظيف معلّمين متخرجين حديثاً تمّ تدريبهم سلفاً، ودمج الفصول الدراسية، وإشراك معلّمين كان من المقرر منحهم الإجازة السابقة للتقاعد، وزيادة نسبة التلاميذ إلى المعلّمين، وزيادة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واستخدام الدروس المسجلة أو إزالة مواد من مجموعة المواد المقدمة لامتحانات التخرج من التعليم الثانوي (بريستول وآخرون، سيصدر قريباً). يمكن في المقابل، للمدرسين العاملين في الخارج الاستفادة مهنياً ومالياً، ويمكن لبلدانهم الأصلية الاستفادة من تحويلاتهم المالية وخبراتهم القيمة عند عودتهم. يجب أن يركّز توظيف المعلّمين الدوليين بهدف تعظيم الفوائد وضمان الانصاف، على توسيع برامج التبادل الدولي مع حماية حقوق المعلّمين المهاجرين ودعمهم. ويُعدّ التوظيف الدقيق للمعلّمين الدوليين أمراً بالغ الأهمية لمعالجة النقص بشكل منصف وفعال، قصد تجنب تعزيز التوزيع غير العادل للمعلّمين. واجهت

بربادوس، على سبيل المثال، زيادة في توظيف المعلّمين الدوليين منذ أواخر التسعينيات.

كذلك لضمان توفير العدد الكافي من المعلّمين المدربين وحماية نظامه التعليمي، وخاصة في المناطق التي يصعب توظيف الموظفين فيها، اختار البلد نهج الهجرة المُدارة (بريستول وآخرون، سيصدر قريباً).

قد يؤدي تغيّب المعلّمين إلى زيادة نقص المعلّمين. يمكن أن يكون تغيّب المعلّمين مرتبطاً بالاستنزاف الذي يطالهم، حيث غالباً ما يُنظر إلى ارتفاع معدلات التغيّب كمؤشر على انخفاض التحفيز (اليونسكو وآخرون، 2022)، ما يؤثر على زمن التدريس. كما يُشار إلى التغيّب كسبب للضغط النفسي للمعلّمين، حيث غالباً ما يواجهون أعباء عمل متزايدة لتعويض زملائهم الغائبين (شلايشر، 2021). بيّنت مع ذلك، الأبحاث أيضاً أنّ العديد من أسباب غياب المعلّمين خارجة عن سيطرة المعلّم، ما يشير إلى ظروف العمل السيئة أو المجهدة (بينيل، 2022؛ جاتيفا وآخرون، 2022).

بيّن –على سبيل المثال–، بحث من السنغال أنّ معلّمي المرحلة الابتدائية في المناطق الريفية يتغيّبون في المتوسط حوالي 10 أيام إضافية في كلّ عام دراسي مقارنة بزملائهم في المناطق الحضرية بسبب مشاكل مثل صعوبة سحب الرواتب الشهرية أو العزلة الشديدة والسكن غير المناسب (نيانغ، 2017). تُعدّ البيانات الواردة أثناء الجائحة وبعدها شحيحة، لكن حوالي نصف البلدان التي استجابت لدراسة استقصائية عالمية حول الاستجابات الوطنية لكوفيد–19 أشارت إلى زيادة في غياب المعلّمين من عام 2020 إلى عام 2022 (اليونسكو وآخرون، 2022).

III. أدوات لمعالجة نقص المعلّمين

معالجة نقص المعلّمين تتطلب جعل التدريس مهنة جذابة

ينبغي أن يزيد التدريس من جاذبيته، وهذا يعني قدرته على توظيف أفراد مؤهلين ومتحمسين والاحتفاظ بهم مقارنة بالمهن الأخرى (ستيفنسون وميلنر، 2023). يتطلب رفع قيمة التدريس احترام أدوار المعلّمين في تحويل التعليم وتهيئة الظروف التي يمكنهم من خلالها أن يكونوا عوامل تغيير.

إنّ جاذبية المعلّم متعددة العوامل، ولهذا السبب تعمل السياسات الشاملة على أفضل وجه، بما في ذلك الحوافز المالية، والهياكل الوظيفية والفرص المهنية، وظروف العمل، ومكانة المعلّم، والقيادة المدرسية، والبيئات التعاونية، وأنظمة المساءلة، والحوار الاجتماعي.

يجب أن تكرّس التنوع لتكون مهنة ما جذابة للجميع، مع اعتماد استراتيجيات متنوعة للوصول إلى مختلف الفئات عند توظيف المعلّمين والاحتفاظ بهم. قد تساهم سياسات التعليم التي تدعم الأشخاص من خلفيات ممثلة تمثيلاً ناقصاً في التدريس في تحسين المساواة والأداء داخل أنظمة التعليم (هارباتكين، 2021؛ هولت وغرشنسون، 2015).

تعود قوة عاملة متنوّعة بالنفع على الجميع، لأنها قد تشمل نطاقاً واسعاً من المعرفة ووجهات النظر المستبعدة تاريخياً من التعلم الرسمي (اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم، 2021؛ وير وآخرون، 2022؛ بيسامبيلي ونوفيلي، 2021). قد تكون الاستراتيجيات الرامية إلى جعل مهنة التدريس أكثر جاذبية للجميع قانونية، أو هيكلية، أو مؤسسية، وقد تؤثر على الأفراد، أو مجموعات المعلّمين المستهدفة، أو القوى العاملة برمّتها.

هناك حاجة إلى قوة عاملة متوازنة بين الجنسين وتعكس المجتمع الأوسع نطاقاً. تشكّل النساء معظم المعلّمين في جميع أنحاء العالم (باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى)، لكن تمثيلهن ناقص في بعض المواد الدراسية وفي القيادة (أفوليو وآخرون، 2020؛ بيرغمان وآخرون، 2022). وفقاً لبيانات تقرير الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم لعام 2018، يبلغ تمثيل الإناث بين قادة المدارس الإعدادية 47 بالمئة، رغم أنّ 68 بالمئة من المعلّمين هم من الإناث (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2019)؛ بالتالي، حتى في القوى العاملة التي تمثل فيها النساء الأغلبية، يشغل الرجال معظم المناصب القيادية. كما تشير الأدلة إلى أن العوائق التي تحول دون نجاح المرأة كمديرة تكون أكبر في المناطق الريفية في شرق وغرب أفريقيا (ليندساي وآخرون، 2017). بالإضافة إلى ذلك، يجعل العنف القائم على النوع الاجتماعي والقوالب النمطية المهنة غير آمنة وغير جذابة للنساء (هوغن وآخرون، 2014؛ سترومكويست وآخرون، 2017، سترومكويست، 2018).

يلعب المعلّمون من الذكور دوراً رئيسياً في التنمية النفسية (ماك غراث وفان بيرغن، 2017) والاجتماعية للفتيات والفتيان (ماك

غراث وسانكلير، 2013)، فضلاً عن تشكيل ديناميكيات المساواة بين الجنسين داخل المجتمع ككل (موسى وبهانا، 2017)، مع ذلك، إلى جانب صعوبة جذب المزيد من الذكور للتدريس، كما هو الحال في الأردن (بنغتسون وآخرون، 2021)، هناك أيضاً تحديات مرتبطة بمواد بعينها، ففي هذا البلد، على سبيل المثال، أثّر نقص المعلّمين المؤهلين على توافر معلمي الرياضيات والعلوم (بلال، 2014). كما يقلّل نقص تمثيل الذكور في مهنة التدريس من فرص الطلاب الذكور الذين ينظرون إلى التدريس كخيار مهني ممكن، ما يحد من إمكانية تحدي الصور النمطية المتعلقة بأدوار الجنسين (ماك غراث وآخرون، 2020).

ينبغي بذل الجهود لتنفيذ سياسات تراعي المنظور الجنساني عبر المستويات والمواد من خلال زيادة وجود المعلّمين الذكور في المستويات الدنيا من التعليم وحضور النساء في المرحلة الأولى والثانية من التعليم الثانوي، فضلاً عن دعمهن في كسر السقف الزجاجي فيما يتعلّق بالأدوار القيادية. كما من شأن خيارات العمل المرنة، ودعم رعاية الأطفال مع ضمان التوافق بين التعليم والأبوة، ومرافق المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية، والمقاربات المجتمعية، والقوانين التي تحمي المرأة من العنف وتضمن حقوقها، مثل إجازة الأمومة، أن تساهم في دعم رفاههن (أبحاث كوبر غيبسون، 2020؛ دعم التعليم، 2021؛ فريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023؛ غرومادا وريتشاردسون، 2021؛ سترومكويست وآخرون، 2017؛ اليونسكو، 2017؛ سميثيم، 2007).

يؤدي دعم المعلّمين من الأقليات والمهاجرين إلى إثراء عمليات التعلّم ونتائجه ويحدّ من النقص، لكن قد تحتاج هذه المجموعة من المعلّمين إلى تدخلات مستهدفة لتوظيفها واستبقائها. يستفيد الطلاب من مجموعات الأقليات من المعلّمين الذين يشاركونهم خلفيتهم الإثنية أو العرقية أو اللغوية أو الثقافية، حيث يمكنهم أن يكونوا بمثابة قدوة لهم. غير أنّ المعلّمين المنتمين إلى الأقليات المهاجرين يكونون أكثر عرضة لخطر الاستنزاف مقارنة بأقرانهم وقد يواجهون تمييزًا مباشراً وغير مباشر (المفوضية الأوروبية، 2016؛ إنغرسول وآخرون، 2019، كارفر–توماس، 2018). ونجحت مبادرات في الولايات المتحدة، مثل برامج إقامة المعلّمين، في معالجة تحديات الاحتفاظ بالمعلّمين (كارفر–توماس، 2018).

يمكن أن يساعد تطوير بيئات عمل شاملة للجميع في استقطاب المعلّمين ذوي الإعاقة. لكن قد يواجه المعلّمون الذي يشكون من إعاقة، بمجرد دخولهم المهنة، العزلة في العمل (وير وآخرون، 2022). قد يتضاءل بالإضافة إلى ذلك، دافعهم للبقاء في المهنة في حال افتقارهم للدعم أو تعرّضهم للتمييز في العمل، ما يحرمهم من فرصهم المتساوية المشروعة ويحرم الطلاب من قدوات ومرشدين أساسيين (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2023). قد تساعد شبكات الأقران والتدريب والتطوير المهني المستمر التي تركز على دمج المعلّمين ذوي الإعاقة والأصحاء، إلى جانب أوجه التعاون والتفاعل بين الموظفين في تحقيق بيئات عمل شاملة (وير وآخرون، 2022، نيكا وآخرون، 2022).

المكانة المتدنية تقوض جاذبية التدريس. تتألّف أوضاع المعلّم من أبعاد مختلفة بما في ذلك الراتب وظروف العمل وإجراءات التوظيف ووجهات النظر الذاتية (طومسون، 2021). كذلك من غير المرجح أن تقدّم أنظمة التعليم التي تعتمد بشكل كبير على العقود غير المستقرة، مثل المعلّمين المتعاقدين، التدريس كخيار مهني جذاب. رغم أن الهيبة المتدنية المرتبطة بالتدريس قد تكون منفرة بشكل خاص للخريجين من المهاجرين والأقليات، إلّا أنّ المكانة المتدنية للتدريس قد تثني العديد من المرشحين عن دخول المهنة (هان وآخرون، 2018؛ بارك وبوين، 2015؛ شليشر، 2011). كما قد يقع إثناء المرشحين ذوي الإنجازات العالية عن دخول هذه المهنة، كما لوحظ ذلك في أمريكا اللاتينية، حيث يُنظر إلى التدريس على أنها مهنة لا تتطلب إنجازات أكاديمية عالية (برونس ولوك، 2015).

قد تؤثر طريقة تصوير وسائل الإعلام للمعلّمين بشكل كبير على التصورات العامة وتؤثر على وضعهم الاجتماعي. أدت جائحة كوفيد–19 إلى تحسين مكانة المعلّمين مؤقتاً في بعض البلدان من خلال الاعتراف علناً بعملهم الجاد وقدرتهم على التكيّف (طومسون، 2021). لكن لم يستمر هذا التصور طويلاً، حيث ظهرت آراء سلبية عندما أعرب المعلّمون عن مخاوفهم المتعلقة بالسلامة في العودة إلى التدريس الحضوري (نيرلينو، 2023؛ كيم وآخرون، 2023). ينبغي أن تكون الحملات الإعلامية للترويج للتعليم كمهنة جذابة مصحوبة بإصلاحات سياسية أخرى لزيادة فرص نجاحها (دونيتسا–شميت وزوزوفسكي، 2020؛ التربية الدولية، 2022).

جعل التدريس رسالة ومهنة

يجب أن تستجيب أنظمة التوظيف الناجعة لمجموعات مواهب متنوعة، بما في ذلك الأفراد الذين لم يفكروا في التدريس من قبل، والمعلّمين السابقين الذين ليسوا في هذه المهنة في الوقت الراهن، والمرشحين المؤهلين لتدريب المعلّمين.

تختلف دوافع اختيار مهنة التدريس حسب العوامل الإيثارية (خدمة الآخرين ودعمهم)، والجوهرية (الشغف بالتدريس والنمو الشخصي والفكري)، والخارجية (التوازن بين العمل والحياة الشخصية، والأمن الوظيفي والدخل).

متعلقاً بالطلاب الذين يتركون المدرسة، تتأثر هذه الدوافع الثلاثة بخصائص فردية مثل الجنس والخلفية الأكاديمية، فضلاً عن السياقات المحلية. يؤكد هذا أهمية تنفيذ استراتيجيات توظيف مصممة على المقاس في التدريب الأولي للمعلّمين وتعيينهم. تُعدّ العوامل الإيثارية والجوهرية، على سبيل المثال، مثل فرصة التطوير المهني المستمر، وملاءمة الشخصية، والاهتمام بمادة ما، والرغبة في مساعدة الآخرين، أمرًا أساسياً لدى طلاب المرحلة الثانوية في الصين ومنطقة هونغ كونغ الإدارية الخاصة (سي وآخرون، 2022).

قد يكون الأشخاص الذين لم يفكروا من قبل في التدريس موظفين محتملين، رغم تجاهلهم في معظم الأحيان. كذلك قد يكون بمقدورهم المساعدة في تخفيف نقص المعلّمين، بما أنّ القرارات المهنية المبكرة ليست راسخة والتحولات المتأخرة ممكنة على الدوام. إذ بيّنت الأبحاث أن الأشخاص الذين رفضوا التدريس غالباً ما ذكروا مسائل الملاءمة، والتصورات السلبية للتدريس (مثل عبء العمل والخبرات المدرسية السابقة)، والبدائل الأكثر جاذبية كأسباب للرفض. وفي الوقت ذاته، يميل الأشخاص الذين لم يفكروا قط في التدريس إلى إعطاء الأولوية لعوامل على غرار الراتب والتقدم الوظيفي ومكانة المهنة وظروف العمل في قراراتهم المهنية (سي وآخرون، 2022). يمكن أن تكون حملات التوظيف التي تركّز على المزايا الخارجية للتدريس مفيدة لهذه المجموعة. إذ أظهرت دراسة أسترالية (سيكورا، 2021)، على سبيل المثال، تغيّر التطلعات المهنية للشباب، حيث انتقلت من عدم الرغبة في التدريس أثناء وجودهم في المدارس الثانوية إلى التفكير في التدريس في العشرينات من عمرهم، والعكس بالعكس.

يُعتبر المعلّمون المؤهلون الذين تركوا التدريس مجموعة مواهب مهمة. يُعدّ فهم أسباب مغادرتهم وعودتهم المفتاح لإعادتهم إلى المهنة. هناك حاجة إلى تدابير سياسية ودعم في الوقت المناسب، لأنه كلّما طال بقاء المعلّمين بعيداً عن المهنة، كلّما قلّ احتمال عودتهم. هناك أيضاً خطر أكبر يتمثل مغادرة المعلّمين للمهنة مرّة أخرى بمجرد عودتهم إليها (إدارة التعليم، 2018). ينتقل معظم الذين يتركون التدريس إلى أدوار مختلفة داخل التعليم (إداريون أو موظفو الدعم)، وغالباً ما يتقاضون أجورًا أقل، ما يشير إلى أن المال ليس العامل الأساسي الذي يؤثر على قرارات المعلّمين بالمغادرة أو البقاء. تشمل العوامل الرئيسية التي تساهم في استنزاف المعلّمين عبء العمل، والتوازن بين العمل والحياة الشخصية، والاستقلالية، والتحفيز الفكري (إدارة التعليم، 2017؛ غولدرينغ وآخرون، 2014؛ وورث وآخرون، 2015). تُعدّ البيانات المحدودة عن المعلّمين المؤهلين الذين توقفوا عن التدريس ذات أهمية بالغة لإعادتهم إلى المهنة (بنغتسون، سيصدر قريباً)، وهناك حاجة لبذل المزيد من الجهود في هذا المجال.

تتطلب معالجة نقص المعلّمين الحفاظ على تحفيز المعلّمين وتعزيزه مع تحسين تطورهم المهني

تُعدّ المسارات الوظيفية التي توفر فرص النمو الأفقي والرأسي أدوات استراتيجية للاحتفاظ بالمعلّمين. يعتبر الهيكل الوظيفي حجر الزاوية في تأهيل المعلّم لأنه يرتبط بتحفيز المعلّم وتقدمه واستقرار عمله وتطوّره. من المرجّح أن تؤدي مسارات وظيفية تهدف إلى دوافع المعلّمين الجوهرية والخارجية إلى تحسين استبقاء المعلّمين وجاذبيتهم. ينبغي مع ذلك، أن يتماشى تنفيذ الإصلاحات المهنية مع قدرة أنظمة التعليم على الحفاظ عليها بشكل فعال بمرور الوقت (تورنييه وآخرون، 2019). وضعت العديد من البلدان مسارات وظيفية تتسم بالنمو الأفقي والرأسي، بما في ذلك جنوب أفريقيا وسنغافورة وليتوانيا (المرجع نفسه).

يدخل المعلّمون إلى المهنة ويبقون فيها لأسباب مختلفة، وتُعدّ المسارات الواضحة للتقدم الوظيفي من بين العوامل الرئيسية التي يتم أخذها في الاعتبار. يتم رغم ذلك، إثناء العديد من الخريجين الجدد عن الالتحاق بمهنة التدريس حيث تعتبر الآفاق محدودة مقارنة بالمهن الأخرى، كما يتضح ذلك في جنوب شرق آسيا وأوروبا (سي وآخرون، 2022؛ سنوك وآخرون، 2019). كانت في أوغندا، الفرص المحدودة للنمو المهني السبب الثاني الأكثر ذكراً لعدم الرضا الوظيفي لدى المعلّمين بعد الراتب (نكينغني وآخرون، 2021).

أثّرت الآفاق الوظيفية الخطية مع فرصة ضئيلة للتقدم على تحفيز المعلّمين في منطقة آسيا والمحيط الهادئ (اليونسكو، 2016b).

يُعد ضمان حصول المعلّمين على وظائف ذات آفاق طويلة المدى أمراً أساسياً لإبقائهم متحفزين طوال حياتهم المهنية. رغم ذلك، غالباً ما يتم إهمال المعلّمين في منتصف وآواخر حياتهم المهنية في جهود دعم المعلّمين (مثل التطوير المهني)، والتي تميل إلى التركيز على المعلّمين المبتدئين الذين يكونون الأكثر عرضة لخطر الاستنزاف (ستيفنسون وميلنر، 2023). بدأت فرنسا، في عام 2023، في إدخال إصلاحات على أنظمتها المهنية لتعزيز جاذبية المهنة على المدى الطويل من خلال تمكين المعلّمين المتمرسين من تحقيق المزيد من التقدم في حياتهم المهنية (وزارة التربية الوطنية والشباب، 2023).

يجب أن توفّر المسارات الوظيفية الفعالة والجذابة إمكانية الوصول العادل إلى التطوير المهني والتقدم لجميع المعلّمين.

ينبغي أخذ المعلّمين المتعاقدين والمعلّمين الذين يدرسون في المناطق التي تواجه فيها صعوبات في تعيين موظفين في الاعتبار عند تصميم المسارات الوظيفية. تدعو بعض البلدان بنشاط، نظراً للنقص الكبير في عدد المعلّمين في أفريقيا، إلى إيجاد سبل بديلة لدخول هذه المهنة. تسعى هذه البلدان، على وجه التحديد، إلى توفير التدريب أثناء الخدمة وتأهيل المعلّمين المتعاقدين والمتطوعين د (بنغتسون، سيصدر قريباً). السياسات التي تعنى بالمسيرات المهنية للمعلّمين الاهتمام بالموارد اللازمة لتنفيذ التغييرات، وضمان الشفافية في الترقيات، وتوفير التدريب المناسب للقائمين على تقييم المعلّمين.

يجب أن تولي إحتياج مديرو المدارس في إثيوبيا، إلى مزيد من التدريب بشأن كيفية تقييم المعلّمين (يمام، 2019)، وفي المكسيك وجنوب أفريقيا كانت هناك صعوبات في تدريب الموظفين المناسبين للمساعدة في هذه المهام (تشيميه وآخرون، 2019).

تعزيز الكفاءة المهنية للمعلّمين: تمكين المعلّمين من خلال الاستقلالية والتعلم مدى الحياة لمعالجة نقص المعلّمين

تمكّن القيادة المدرسية الفعالة من تحفيز البيئات المدرسية، وتعزيز ظروف العمل، وتمكّن المعلّمين من خلال قدر أكبر من الاستقلالية. تعمل عملية صنع القرار الموزعة على تحسين استقلالية المعلّمين والحس المهني، حيث يشاركون في تشكيل البيئات التي يعملون فيها، وزيادة الرضا الوظيفي، والتحفيز، والاحتفاظ بالمعلّمين (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014؛ تشيميه وتورنييه، 2019؛ شولس وفلوريس، 2020). يكون للمدرسين في المقابل، رأي محدود في قرارات المناهج وصنع السياسات التي تؤثر عليهم بشكل مباشر. غالباً ما يتم فرض السياسات دون مساهمة المعلّمين، ما قد يؤدي إلى تآكل الثقة في المعلّمين وإلى خلق ثقافة تنافسية بين المدارس والمعلّمين في بعض الأحيان.

يُعدّ منح الاستقلالية للمعلّمين أمراً أساسياً لتأهيل المعلّمين ولديه القدرة على تعزيز الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية بشكل كبير، ولكنه يتطلب تدريباً ودعماً مناسبين للمعلّمين. إذا لم يكن الأمر كذلك، قد ينظر إليه المعلّمون كعبء إضافي. يغطي مدّ المعلّمين بفرص التطوير المهني، والوصول إلى موارد عالية الجودة، والأدوات اللازمة لممارسة مهمتهم أهمية بالغة. يمكّنهم ذلك من اتخاذ خيارات مستنيرة بشأن المسائل الرئيسية مثل محتوى المناهج والأساليب التربوية. كما يدعم قدرتهم على العمل كمهنيين، وفاعلين يملكون معرفة عالية ويفهمون احتياجات طلابهم ومجتمعاتهم، بدلاً من وضعهم كمجرد منفذين للسياسات التي صممها آخرون (بانتيتش وآخرون، سيصدر قريباً). علاوة على ذلك، تزيد فرص الابتكار من جاذبية التدريس من خلال إضفاء الطابع المهني على المعلّمين باعتبارهم وكلاء رئيسيين للتعليم (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2019). يمكن للمعلّمين الابتكار في المعرفة والأساليب والمنتجات والخدمات والتكنولوجيا والأدوات أو الآليات (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014).

ينبغي أن يكون المعلّمون قادرين على تحديد الدعم وطلبه من مختلف المصادر والجهات الفاعلة، مثل الزملاء والمجتمعات (بانتيتش وآخرون، سيصدر قريباً). رغم ذلك، لا تحلّ التكنولوجيا محلّ المعلّمين، ويجب دمجها باستخدام أساليب التدريس والتعلّم التي تركز على الإنسان. قد يساعد توفر التكنولوجيا والاتصال للوصول إلى الموارد عبر الإنترنت وفرص التدريب عن بعد المعلّمين على التغلب على عوائق الوقت والمكان. علاوة على ذلك، يمكن للمعلّمين استخدام التكنولوجيا للتعلم من بعضهم البعض وتقاسم أفضل الممارسات والعمل معاً على المشاريع (اليونسكو، 2023). مكّنت على سبيل المثال، مجتمعات الممارسة الافتراضية المعلّمين في الدول العربية من مواصلة التطوير المهني والدعم العاطفي خلال جائحة كوفيد–19 (غمراوي، 2022؛ زعلوك وآخرون، 2021).

يرتبط الإعداد القوي للمعلّمين بتعزيز كفاءة المعلّمين، ومن المرجح أن يظل المعلّمون الأفضل إعدادًا في المهنة (كيني وبودولسكي وآخرون، 2016). بيّنت الأبحاث أنّ المعلّمين المبتدئين الذين يملكون إعداداً مكثفاً أكثر استعداداً للبقاء في الفصول الدراسية بمقدار الضعف مقارنة بالمعلّمين الذين لديهم إعداد ضعيف أو معدوم (المرجع نفسه).

يجب الاعتراف بتعليم المعلّمين والتطوير المهني كمسارات للتعلم مدى الحياة. بدلاً من توقع امتلاك المعلّمين لجميع المعارف والمهارات المتخصصة، يجب أن تُفهم برامج تعليم المعلّمين كأنظمة بيئية للتعلم تدعم التعلم مدى الحياة للمعلّمين في مختلف البيئات. يمكن للمعلّمين المشاركة في الاستفسار والبحث والتجريب والتفكير، وربط المعرفة النظرية والعملية لتلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة والناشئة، ما يمكّنهم من تقييم السياسات والممارسات بشكل نقدي. يمكن أن يساعد التفكير في أنظمة التعليم الأخرى والانخراط في الأبحاث المعلّمين على تحديد مجالات التحسين. يُعدّ توافر فرص التطوير المهني بأشكال متنوعة (على سبيل المثال، الشهادات المصغرة، والتدريبات الرسمية وغير الرسمية، والتدريبات الأقصر على مدى فترة طويلة بدلاً من التدريبات الطويلة لمرة واحدة، الخ) وطرق التقديم (عبر الإنترنت، حضورياً) أمرًا بالغ الأهمية لضمان الملاءمة والمرونة لاستيعاب أعباء عمل المعلّم.

يُعتبر التدريب الأولي للمعلّمين الذين يتمتعون بخبرة كافية داخل المدرسة، متبوعاً بالتوجيه والإرشاد في السنوات الأولى، من العناصر الأساسية للاحتفاظ بالمعلّمين. غير أنّ زهاء 40 بالمئة من المعلّمين المبتدئين، في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ذكروا وجود بعض التوجيه، وأشار 22 بالمئة فقط إلى وجود مرشد (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2019). يقدر مع ذلك، المعلّمون بشدة التعاون والحصول على تعليقات تكوينية من أقرانهم (تورنييه وآخرون، 2019)، ويستفيد المعلّمون المبتدئون بشكل كبير من برامج الإرشاد والتوجيه. من المرجح أن تكون البرامج فعالة في حال تم إقران المبتدئين مع مرشدين يمتلكون التدريب والخبرة في كل من التدريس ودور الإرشاد، كما لوحظ ذلك في نيوزيلندا (غروندوف، 2012؛ سبونر–لاين، 2017). كما يوصى بعدم مشاركة المرشدين في تقييم كفاءات المبتدئين (سبيكسلي، 2023).

لا يُعدّ التدريب الحالي المعلّمين بشكل كاف. يشعر كثيرون بعدم استعدادهم للتدريس في فصول دراسية متنوعة، والتي قد تضم طلاباً يملكون قدرات متباينة أو لغات متعددة (اليونسكو، 2018؛ اليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2020؛ اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم، 2021). كما أبلغ المعلّمون عن نقص التدريب الكافي على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (دارلينغ–هاموند وهيلر، 2020)، وعدم كفاية التدريب على الكفاءات الاجتماعية والعاطفية.

كشف تحليل حديث أنّ مؤهلات المعلّمين تختلف من منطقة لأخرى رغم أنّ درجة البكالوريوس هي الشرط الأساسي للتدريس. تجدر الإشارة إلى أن بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فقط تفرض درجة أقل من درجة البكالوريوس لمعلمي المرحلة الابتدائية والأولى من التعليم الثانوي. تميل البلدان المنخفضة الدخل بالإضافة إلى ذلك، إلى امتلاك حد أدنى من مؤهلات المعلّمين أقل بشكل ملحوظ (معد اليونسكو للإحصاء، 2023a).

قد يؤثّر نقص المعلّمين على جودة تدريب المعلّمين. قد تختار أنظمة التعليم إنشاء مسارات أسرع لإصدار الشهادات، وخفض متطلبات القبول والتأهيل، وإدخال مسارات بديلة للتدريس في حالة النقص (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2019). يمكن أن تتضمن المسارات البديلة للتدريس برامج تدريبية محددة أو ألّا تتطلب أي تدريب على الإطلاق. في البلدان المنخفضة الدخل، يقدم بين بلد وبلدين من أصل 10 بلدان، مسارات بدون تدريب اعتماداً على المستوى التعليمي. تكون في المقابل، هذه المسارات أكثر انتشاراً، في البلدان ذات الدخل المتوسط من الشريحة العليا والبلدان المرتفعة الدخل، حيث يملكها بين 2 و4 بلدان من أصل 10 بلدان. رغم ذلك، في هذه البلدان الأكثر ثراء، تشمل المسارات البديلة دائماً تدريب المعلّمين قبل الخدمة (معهد اليونسكو للإحصاء، 2023a). يمكن أن يكون خفض متطلبات القبول ضاراً بشكل خاص في السياقات التي تكون فيها معايير تدريب المعلّمين منخفضة عادة (بيتسو وماتشيسا، 2012). يحظى المعلّمون بتقدير كبير في البلدان التي يتطلب فيها الالتحاق بإعداد المعلّمين مستوى عالٍ من التحصيل الأكاديمي. وفي حين يمكن أن يساعد رفع معايير الدخول إلى مهنة التدريس في زيادة مكانتها (انغرسول، 2003)، إلا أنه ينبغي تنفيذ هذه الإصلاحات بعناية، لأنّها قد تؤدي إلى نقص المعلّمين.

تُعتبر المعايير أداة ذات صلة لإضفاء الطابع المهني على التدريس. يمكن استخدامها بطرق مختلفة، مثل توجيه تصميم التدريب الأولي للمعلّمين والتطوير المهني، أو كأطر لتقييم المعلّمين، أو لتوجيه عمليات توظيف المعلّمين. رغم ذلك، بمقدورها، عند استخدامها كأطر جامدة لتوجيه ممارسات المعلّمين وتقييمها، أن تحد من وكالة المعلّم، وتزيد من إجهاده وعدم رضاه الوظيفي. يصبح بالتالي، من الأهمية بمكان في حالة أنظمة المساءلة أن ترتكز على معايير محددة جيداً، مع ربطها أيضاً بالتغذية الراجعة التكوينية وفرص التطوير المهني. لا يُنظر بالتالي، إلى عملية التقييم كأداة تدقيق وعقاب، بل كوسيلة لدعم التطوير والنمو المهنيين.

تلعب أطر المؤهلات دوراً في تحديد احترافية المعلّم ومعارفه. قد تكون برامج الشهادات البديلة استجابة جيدة لمحاربة نقص المعلّمين على المدى القصير، وفرصة ثمينة لزيادة تنوع القوى العاملة التعليمية. رغم ذلك، يمكنها خلق نقص في المعلّمين المؤهلين إذا لم تقع مراقبة جودة هذه البرامج. لذا من المهم وضع معايير الجودة لرصد برامج إصدار الشهادات ومراقبتها. إذ يشجع إطار تأهيل المعلّمين الأفريقيين، على سبيل المثال، على رفع الحد الأدنى من متطلبات الوصول إلى تدريب المعلّمين على المستوى الجامعي، من بين تدابير مهمة أخرى (الاتحاد الأفريقي، 2019). كذلك من المبادرات المؤثرة التصنيف الدولي الموحَّد لبرامج إعداد وتدريب المعلّمين (إسكد – تدريب) الذي أصدره معهد اليونسكو للإحصاء، والذي يمثل إطاراً لتجميع إحصاءات قابلة للمقارنة عبر الحدود الوطنية حول برامج تدريب المعلّمين ومؤهلات المعلّمين ذات الصلة وتصنيفها وتحليلها. يُعدّ ذلك أمراً أساسياً لأن الرصد الحالي يعتمد على معايير وطنية مختلفة. كما سيساهم التصنيف الدولي الموحَّد لبرامج إعداد وتدريب المعلّمين في استكشاف إمكانية إنشاء حد أدنى عالمي لمؤهلات المعلّمين (معهد اليونسكو للإحصاء، 2022).

يلعب المعلّمون دوراً فريداً في بناء عقد اجتماعي جديد للتعليم، وقيادة عملية خلق المعرفة التعاونية وتعزيز الحوار الاجتماعي في مجتمعاتهم.

تُعدّ العلاقات والتعاون مع الزملاء والأسر والطلاب وغيرهم من المهنيين جزءاً أساسياً من مهنة التدريس، وبالتالي فهي ضرورية للتدريس الفعال. حيث إن التدريس ليس فعلاً انفرادياً، بل هو ممارسة تعاونية قائمة على العلاقات والمجتمع. تُعتبر العلاقات التعاونية أمراً بالغ الأهمية لبناء مجتمعات تعليمية شاملة وجذابة. تكون مشاركة المجتمع أثناء تعليم المعلّمين أمراً أساسياً، ويجب أن تخصص البرامج وقتاً لذلك (بانتيتش وآخرون، سيصدر قريباً).

يعمل المعلّمون المتميزون على تطوير مجتمعاتهم، والتي توفر لهم بدورها الدعم اللازم لتحقيق النجاح وتحقيق النمو المهني. هذا عامل رئيسي لزيادة تحفيز المعلّمين على البقاء في المهنة. إذ زاد معدل الاحتفاظ بالمعلّمين، في جنوب آسيا، عندما تمكّن المعلّمون من العمل في مناطقهم الأصلية، وذلك بفضل الدعم الاجتماعي والشبكات والإلمام بالمجتمع (بينيل وأكيامبونغ، 2007).

يمكن أن تساهم المشاركة النشطة في شبكات ومجتمعات الممارسة في تعزيز جاذبية مهنة التدريس. أدّت المشاركة النشطة في مجتمعات الممارسة في الأرجنتين وجمهورية كوريا إلى تحسين تعاون المعلّمين وردود أفعالهم ورضاهم الوظيفي، إلى جانب شعور المعلّمين بالكفاءة الذاتية (باروزو وكوز، 2022؛ يو وجانغ، 2022). أثّرت بالمثل، مجتمعات الممارسة، في رواندا، بشكل إيجابي على تحفيز المعلّمين ومهارات حل المشكلات والتعاون (التربية من أجل التنمية، 2021).

يجب أن يكون الوقت اللازم لبناء العلاقات والمجتمعات جزءاً من الساعات التعاقدية للمعلّمين، إلى جانب زمن التدريس لتمكينهم من المشاركة مع الآخرين في حل المشكلات. حُدّد تخصيص الوقت للتعاون كعامل رئيسي لمعالجة التدريس والتعلم أثناء الجائحة وما بعدها (دارلينغ–هاموند وهايلر، 2020). رغم ذلك، غالباً ما يكون الوقت التعاوني الممنوح للمعلّمين محدوداً، ويبدو أنّ العديد من المعلّمين يقومون بهذا التعاون خارج الساعات التعاقدية (طوعاً وبدون أجر) (كابلان وآخرون، 2015).

كذلك للأزمات والشكوك تأثير على رفاه المعلّمين ومهنة التدريس، ما قد يساهم بدوره في انخفاض الرضا الوظيفي وارتفاع معدلات تبدّل المعلّمين (بانتيتش وآخرون، سيصدر قريباً). ساعدت المجتمعات التعليمية الشاملة المعلّمين، خلال جائحة كوفيد–19، على التغلب على الجائحة من خلال توفير مساحة للتعاون والدعم للتعامل مع التحديات الاجتماعية والنفسية (أفالوس وآخرون، 2022؛ زعلوك وآخرون، 2021). علاوة على ذلك، أكدت الجائحة الحاجة إلى أساليب تدريس مرنة تمنح المعلّمين القدرة على تكييف تدريسهم مع عوامل مختلفة مثل بيئة التعلم والتكنولوجيا وطريقة التقييم (هوانغ وآخرون، 2020). يمكن لمجتمعات الأقران تقديم دعم قيم لمثل هذه الممارسات.

يتمتع الحوار الاجتماعي الفعال بالقدرة على رفع مكانة التدريس من خلال تمكين المعلّمين ومنحهم صوتاً (ستيفنسون وآخرون، 2018). يُعدّ الحوار الاجتماعي عملية مستمرة وليس حدثاً منفصلاً ويلعب دوراً محورياً في تطوير الاستراتيجيات والسياسات المتفق عليها بشكل متبادل، بما في ذلك المتعلقة برواتب المعلّمين وظروف عملهم. هذا بدوره يضمن استمرار استقطاب عدد كاف من المعلّمين إلى هذه المهنة.

يحتاج المعلّمون إلى أن تتاح لهم الفرص للمشاركة في صنع القرار على مستويات مختلفة، بما في ذلك اختيار المناهج التربوية والدراسية، فضلاً عن تطوير النظام على نطاق أوسع. علاوة على ذلك، يمكّن صوت ديمقراطي منظم المعلّمين من المشاركة في صنع القرار. تم إطلاق في زامبيا، على سبيل المثال، الإطار الوطني للحوار الاجتماعي للمعلّمين لتوجيه سبل تسهيل مساهمة المعلّمين في عملية صنع السياسات (اليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023b). اتفقت بالمثل، رابطة المعلّمين الوطنية النيبالية ورابطة المعلّمين النيبالية ونقابة معلمي المدارس المؤسسية مع الحكومات النيبالية المحلية على عقد اجتماعات حوار اجتماعي نصف سنوية (التربية الدولية، 2023a).

هناك حاجة إلى سياسات شاملة للتخفيف من العوامل الهيكلية التي تساهم في استنزاف المعلّمين وتبدّلهم

تتطلب معالجة العوامل الهيكلية التي تقف وراء قرار مغادرة مهنة التدريس معالجة السياسات الحكومية والرواتب والحوافز وظروف العمل بالإضافة إلى أنظمة المساءلة.

يمكن أن تفضي التغييرات المتكررة في السياسات العامة إلى زيادة الضغط على المعلّمين واستنزافهم، بقدر ما تؤدي إلى غياب الإصلاح. قد تؤتي السياسات المصممة والمنفذة بعناية أكلها، كما

هو الحال في فنلندا ذات الأداء العالي والمشهورة بنهجها البطيء والثابت في تطوير السياسات (سالبارغ، 2015). فضلاً عن ذلك، لتنجح السياسات، يجب أن تأخذ في الاعتبار العوائق الفردية وعلى مستوى النظام التي تعيق تبني المعلّمين وقابلية التوسع في السياسات. لمعالجة العوائق الفردية في سياسات المعلّمين، يجب أن تكون التغييرات واضحة وقابلة للتحقيق ومفيدة للمعلّمين. كذلك على المستوى النظامي، يعتمد نجاح السياسات واستدامتها على الجدوى التشغيلية (قدرات التمويل والإدارة) والمقبولية السياسية (بيئة سياسية داعمة) وكلاهما مدعوم بالاستخدام الفعال للبيانات (البنك الدولي، سيصدر قريباً).

يُعتبر تقديم رواتب تنافسية عاملاً رئيسياً لجذب أفضل المرشحين إلى هذه المهنة والحفاظ على تحفيزهم واستبقائهم بعد توليهم المنصب. يُعدّ المعلّمون المدربون جيداً والذين يتلقون رواتب تنافسية على المستوى المحلي أمراً بالغ الأهمية لضمان الوصول إلى التعليم (لجنة الأمم المتحدة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، 1999). يمكن في المقابل، أن تجعل الأجور المنخفضة المعلّمين يشعرون بأنهم لا يقدرون حقّ قيمتهم ويعانون من ضغوط مالية، ما يؤدي إلى تفاقم نقص المعلّمين. عندما يتقاضى المعلّمون أجوراً منخفضة، قد يتسبب ذلك في شعورهم بالإحباط وتقليل حماسهم بسبب غياب الاعتراف المالي المناسب (بينيل وأكيامبونغ، 2007). تكون رواتب المدارس الخاصة أقل بكثير، في العديد من البلدان النامية، وترتبط بشكل أوثق بالأداء، وتتحدد في كثير من الأحيان حسب ظروف السوق. على سبيل المثال، يحصل معلّمو القطاع العام في كينيا على أجر يزيد بنسبة 100 بالمئة مقارنة بزملائهم في القطاع الخاص (بارتون وآخرون، 2017).

كما تؤثّر الدفوعات المتأخرة أو المعقدة على رفاه المعلّمين واستبقائهم. بالإضافة إلى ذلك، ترتفع الرواتب، في معظم البلدان، مع الفئة العمرية للأطفال الذين يقومون بتعليمهم، ما قد يؤدي إلى تفاقم النقص في المستويات الدنيا. تتراوح على سبيل المثال، الرواتب القانونية للمعلّمين، في بلدان واقتصادات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بين 59 دولاراً أمريكياً في الساعة في التعليم الابتدائي و76 دولارًا أمريكيًا في الساعة في المرحلة الثانية من الثانوي في التعليم العام (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2020a)، رغم أن الأدلة تشير إلى أن للاستثمار في المؤسسات عوائد عالية. فضلاً عن ذلك، ورغم أنّ النساء يشكلن الأغلبية في مهنة التدريس، إلا أنهن قد يتأثرن سلباً بالفجوات في الأجور بين الجنسين، حيث أن احتمال أن يعملن بأجور منخفضة هو ضعف احتمال الرجال (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2023؛ لجنة الأمم المتحدة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، 2022). كذلك إلى جانب الرواتب الفورية، هناك عامل آخر في جذب المرشحين الجيدين والاحتفاظ بهم في مهنة التدريس وهو كيفية زيادة الرواتب على مدار مسيرة المعلّم المهنية. يُعدّ ربط الرواتب بالمسارات المهنية المحفزة نهجاً واعداً (كريهان، 2016). البلدان التي نجحت في الحفاظ على جاذبية مهنة التدريس هي التي تقدم رواتب مماثلة للمهن المرموقة الأخرى (تورنييه وآخرون، 2019).

مع ذلك، في حين يُعدّ رفع الرواتب وسيلة مهمة لتعزيز جاذبية التدريس، إلاّ إنّه بالتأكيد ليس حلاً سريعًا أو فورياً لنقص المعلّمين. علاوة على ذلك، قد لا تصبح تأثيرات السياسات واضحة قبل عدة عقود. وينبغي أن تكون الرواتب أحد جوانب السياسات الشاملة للمعلّمين والتي تشمل أيضاً إضفاء الطابع المهني على المعلّمين من خلال نهج نظامي.

تقدم العديد من البلدان حوافز لتوظيف المعلّمين والاحتفاظ بهم، خاصة في حالة النقص في المواد الدراسية وفي المدارس التي تواجه صعوبات في تعيين موظفين. غالباً ما تتضمّن الحوافز أجوراً إضافية، وفي بعض الحالات، تدابير تكميلية مثل السكن، ونفقات الانتقال، ونفقات السفر، والتدريب والإجازة الدراسية مدفوعة الأجر، وفرص الترقية المعجلة، وحملات التوظيف المحلية، ومتطلبات تعيين أيسر، والتناوب الإلزامي (إيفانز ومنديز أكوستا، 2023). توجد في الأردن، على سبيل المثال، منحة دراسية تنافسية لبرنامج تدريس الدراسات العليا (بنغتسون وآخرون، 2021).

قد تنجح خطط الأجور المرتبطة بالأداء في بعض البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل، ولكن فعاليتها على المدى الطويل تظل غير مؤكدة. يمكن أن يكون لها أيضاً آثار سلبية، مثل إعطاء الأولوية للتدريس لغاية الاختبار (بريدنغ وآخرون، 2021). تقدّم العديد من البلدان حوافز للمعلّمين في المجالات ذات الأولوية، والتي تشمل المواد التي تعاني من نقص، والمدارس الموجودة في المواقع النائية والريفية التي يصعب الوصول إليها (سي وآخرون، 2020). قد تفقد الحوافز تأثيرها عند تخفيضها أو إزالتها (إيفانز ومنديز أكوستا، 2023، سي وآخرون، 2020)، ما يسلط الضوء على الحاجة إلى ربطها بإصلاحات أوسع نطاقاً ليكون لها تأثير طويل المدى. على سبيل المثال، تم في سوبرال بالبرازيل دمج الحوافز في استراتيجيات أوسع نطاقاً لتدريب المعلّمين وتحسين المدارس (لوريرو وآخرون، 2020). يقرّ هذا النهج بالطبيعة متعددة الأوجه لنقص المعلّمين وتعقيد توسيع نطاق التحسينات المدرسية.

يوجد لظروف العمل غير المتكافئة تأثير ضار على الجاذبية واستبقاء المعلّمين في المهنة، ولا سيما بين المعلّمون الأكثر هشاشة. يمكن أن يكون لزيادة الاعتماد على المعلّمين المتعاقدين لمعالجة نقص المعلّمين آثار على جودة القوى العاملة في التدريس واستقرارها. بالإضافة إلى ذلك، يتمثّل أحد القيود المفروضة على هذه الممارسة في الاختلافات الرئيسية المحتملة بين المعلّمين المتعاقدين والمعلّمين الدائمين من حيث تدريبهم وظروف عملهم، حيث أنهم غالباً ما يكونون معلمين أصغر سناً ودون خبرة وغير مدربين تدريباً كافياً، ويتقاضون أجوراً منخفضة (شودغار وآخرون، 2014).

يحصل في الكاميرون، على سبيل المثال، المعلّمون المتعاقدون مع الدولة على راتب شهري أساسي يعادل ثلثي ما يحصل عليه الموظفون المدنيون. ويحق لهم الحصول على مكافآت مختلفة، وبدلات، وترقيات تدريجية كل عامين، ومعاش تقاعدي، على غرار المزايا المتاحة للموظفين المدنيين، مع أداء مهام مماثلة في ظل ظروف مماثلة (عبد الرحمن، سيصدر قريباً). ينبغي أن تطور أنظمة التعليم هياكل مرنة تسمح للمعلّمين المتعاقدين بالحصول على فرص لمزيد من التطوير المهني والوصول إلى ظروف عمل أكثر استقراراً أو حتى دائمة إذا استوفوا المتطلبات. إذ قامت المكسيك، على سبيل المثال، بتسوية وضعية 800 ألف معلم متعاقد أصبحوا مؤهلين للحصول على وظائف دائمة بعد ستة أشهر من العمل (التربية الدولية، 2023b). تمّ اتخاذ خطوات مماثلة في بنين وإندونيسيا لدمج المعلّمين المتعاقدين في الخدمة المدنية (اليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2019).

بالمثل، غالباً ما يعاني المعلّمون اللاجئون من فرص عمل غير مستقرة ومن التهميش في أنظمة التعليم في البلدان المضيفة (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2023)، ما قد يؤدي إلى خسارة هائلة للمعلّمين المؤهلين. على سبيل المثال، خلال أزمة اللاجئين السوريين، فقد عدد كبير من المعلّمين اللاجئين المؤهلين من القوى العاملة في التدريس عندما حرموا من الحق في العمل، أو واجهوا عدم الاعتراف بمؤهلاتهم، أو واجهوا حواجز لغوية في البلد المضيف أعاقت عودتهم إلى الفصول الدراسية (كولبرتسون وكونستانت، 2015؛ مندنهال وآخرون، 2018). ينبغي للحكومات استخدام اتفاقية اليونسكو العالمية للاعتراف بالمؤهلات لتسهيل الاعتراف بمؤهلات المعلّمين وخبراتهم الدولية، وبالتالي دعم استبقاء المعلّمين.

> يمكن أن يتسبب التوظيف غير المستقر للمعلّمين اللاجئين وتهميشهم في خسارة كبيرة للمعلّمين المؤهلين

قد تكون أنظمة المساءلة والتقييمات سلاحاً ذا حدين، ما يؤثر على جاذبية المهنة ورفاه المعلّمين. تملك في حين بعض البلدان أنظمة داعمة وغير عقابية، تستخدم بلدان أخرى تدابير مساءلة صارمة تبيّن أن لها تأثيرات سلبية على توظيف المعلّمين والاحتفاظ بهم (بيريمان وكالفيرت، 2020). أظهرت بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015 والتي تشمل 50 بلداً وجود علاقة سلبية بين المساءلة القائمة على الاختبار واستعداد الطلاب ذوي المهارات العالية لأن يصبحوا معلمين (هان، 2018). علاوة على ذلك، توصلت دراسة شملت 40 بلداً من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أن التوتر والمساءلة مرتبطان (جيريم وسيمز، 2022)، في حين قد تؤثر أنظمة المساءلة الضعيفة أيضاً على تحفيز المعلّمين (بينيل وأكيامبونغ، 2007). قد تحفّز في المقابل، آليات المساءلة المهنية والتشاركية التي تتضمن مشاركة المعلّمين للرؤى وتلقي التعليقات من أقرانهم التحفيز المستقل ويمكن العثور عليها ضمن ممارسات أنظمة التعليم الناجحة (تورنييه وآخرون، 2019). تملك فنلندا امتحاناً موحداً وحيداً وهو اختبار الثانوية العامة، لكن مديري المدارس لا يستخدمون نتائجه لتقييم المعلّمين. على العكس، يُتوقع من المعلّمين أن يقودوا تطورهم الخاص، ما يساهم في وضع المعلّمين كمحترفين مستقلين ومتعقلين (أكيبا وآخرون، 2023).

IV. تمويل مهنة التدريس

الإنفاق على التعليم: التفاوتات والتحديات والآثار على المعلّمين

ظلت المتوسطات العالمية للإنفاق على التعليم ثابتة نسبياً بمرور الزمن (معهد اليونسكو للإحصاء، 2023؛ البنك الدولي، 2023). لا تزال مع ذلك، هناك فجوات كبيرة في تمويل التعليم، كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، بين البلدان ذات الدخل العالي والمنخفض (انظر الشكل 6). تتسبب عوامل الاقتصاد الكلي مثل كوفيد-19، والصراع المسلح، والتضخم، وتغير المناخ، في الضغط على الظروف الاقتصادية العالمية وعلى الإنفاق على التعليم.

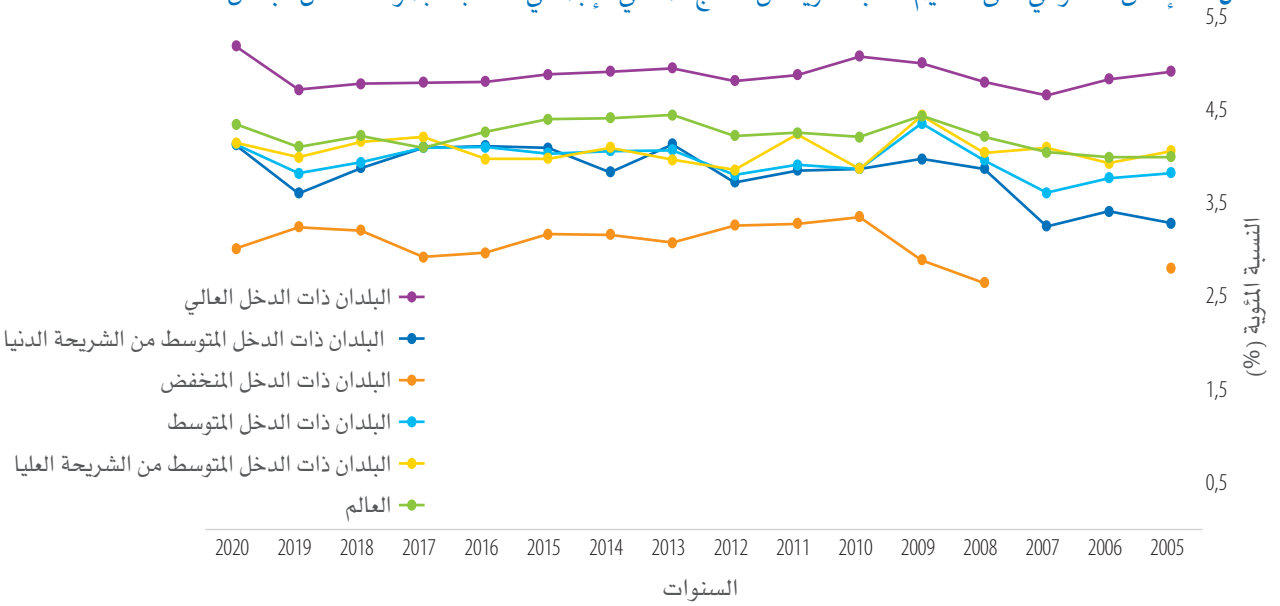
تكتسي ظروف الاقتصاد الكلي أهمية بالنسبة للتعليم. تُشير الأدلة إلى أن جودة التعليم والنمو الاقتصادي مرتبطان بشكل إيجابي (هانوشيك وفوسمان، 2021)، لذا يمكن أن يؤدي الاستثمار في التعليم إلى علاقة دورية بين التعليم ذي الجودة الأفضل والنمو الاقتصادي. لكن تحسين كفاءة الإنفاق على التعليم أمر ضروري أيضاً (اليونسكو والبنك الدولي، 2023).

في إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030، تمّ تحديد هدف التمويل المحدد بنسبة تتراوح بين 4 و6 بالمئة من الناتج المحلي الإجمالي المخصص للتعليم. فيما يتعلق بتخصيص الإنفاق الحكومي على التعليم، تمثّل الهدف في تخصيص ما لا يقل عن 15 إلى 20 بالمئة من الإنفاق العام للتعليم.

تعاني أمريكا اللاتينية والكاريبي وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا من أجل تحقيق أهداف الإنفاق من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم. لم يحقق في أمريكا اللاتينية والكاريبي، حوالي ثلث البلدان الهدف الأدنى البالغ 4 بالمئة، وتتجاوز خمسة بلدان نسبة 6 بالمئة من الناتج المحلي الإجمالي: بوليفيا (دولة – المتعددة القوميات)، بليز، كوراساو، كوستاريكا، وهندوراس. لم يحقق على نحو مماثل، أكثر من نصف بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الحد الأدنى المستهدف وهو 4 بالمئة، حيث أنفقت ناميبيا وسيراليون وبوتسوانا وليسوتو وكابو فيردي وموزامبيق وجنوب أفريقيا ما يتجاوز 6 بالمئة من الناتج المحلي الإجمالي.

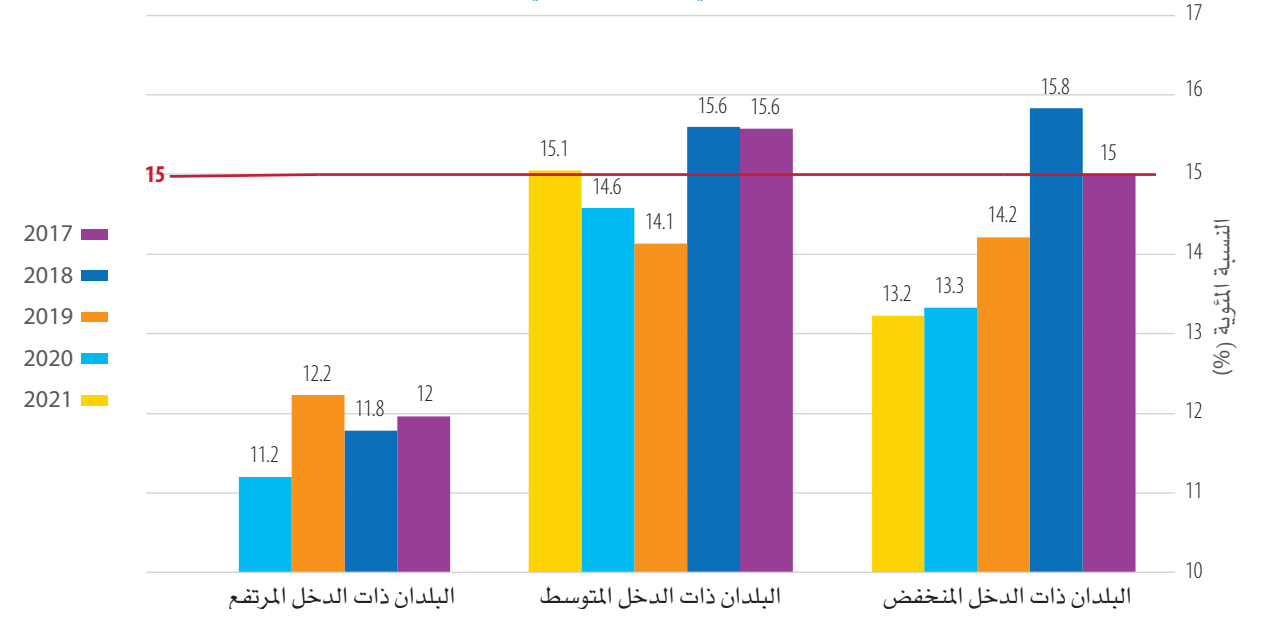
لا تصل البلدان المرتفعة الدخل بدورها، في المتوسط، إلى المعيار المرجعي الذي يتراوح بين 15 إلى 20 بالمئة من الإنفاق العام على التعليم. إلّا أن معظمها يصل إلى 4 إلى 6 بالمئة من الناتج المحلي الإجمالي المخصص للتعليم (انظر الشكل 6 و7).

الشكل 6. الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، حسب مجموعات دخل البلدان، 2005-2020



المصدر: قاعدة بيانات مؤشرات التنمية العالمية، البنك الدولي، 2023. بالاستناد إلى معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c. مقتبس من كونولي وغارسيا–شيناس، سيصدر قريباً. تاريخ الاطلاع على قاعدة البيانات: 29 أيار/مايو 2023.

الشكل 7. متوسط الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي، حسب مجموعات دخل البلدان، 2017-2021

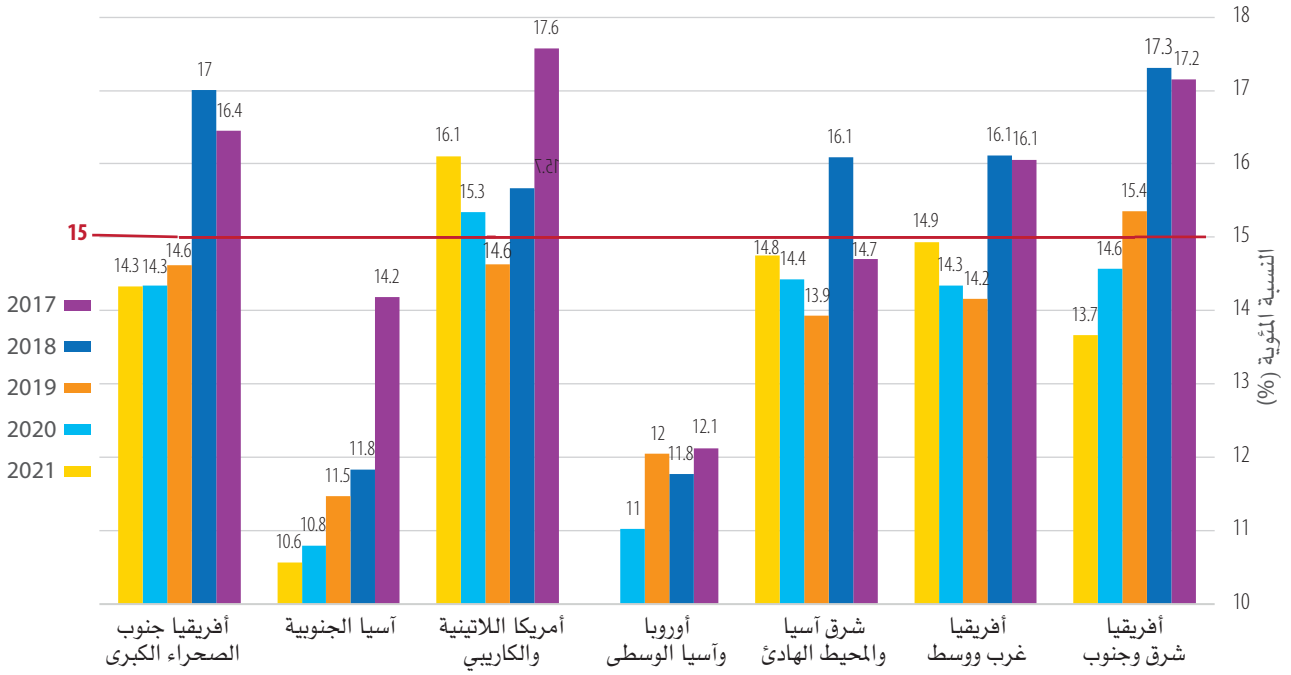


المصدر: قاعدة بيانات مؤشرات التنمية العالمية، البنك الدولي، 2023. بالاستناد إلى معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c. مقتبس من كونولي وغارسيا–شيناس، سيصدر قريباً. تاريخ الاطلاع على قاعدة البيانات: 22 أيلول/سبتمبر 2023.

كما يحذر التحليل من اتجاهات مثيرة للقلق في منطقتين: شرق وجنوب أفريقيا وجنوب آسيا. هناك انخفاض حاد في نسبة الإنفاق العام على التعليم في شرق أفريقيا والجنوب الأفريقي (من 17.2 إلى 13.7 بالمئة)، وفي جنوب آسيا (من 14.2 إلى 10.6 بالمئة) من عام 2017 إلى عام 2021 (انظر الشكل 8). علاوة على ذلك، عندما يتعلق الأمر بنسبة الناتج المحلي الإجمالي للتعليم، تخصص معظم البلدان أقلّ نسبة للتعليم ما قبل الابتدائي. يتم في المقابل، توجيه الجزء الأكبر من ميزانيات التعليم كنسب مئوية من الناتج المحلي الإجمالي نحو المرحلتين الابتدائية والثانوية (معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c).

هناك تنوع كبير بين المناطق وداخلها من حيث الإنفاق على التعليم. تتعهد بعض البلدان بالتزامات قوية تجاه التعليم من خلال إنفاق يتجاوز الأهداف المتفق عليها. تجدر الإشارة إلى أن عدداً ضئيلاً جداً من البلدان يتجاوز كلا المعيارين، مثل أوروغواي وبوركينا فاسو وطاجيكستان وموزمبيق وإسرائيل وأيسلندا والمملكة العربية السعودية (انظر الشكل 9). خصصت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ككل في عام 2020، ما يعادل 3 بالمئة فقط من ناتجها المحلي الإجمالي للتعليم، رغم أن عدداً قليلاً من البلدان داخل المنطقة يخصص حصة كبيرة من إنفاقها للتعليم (معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c).

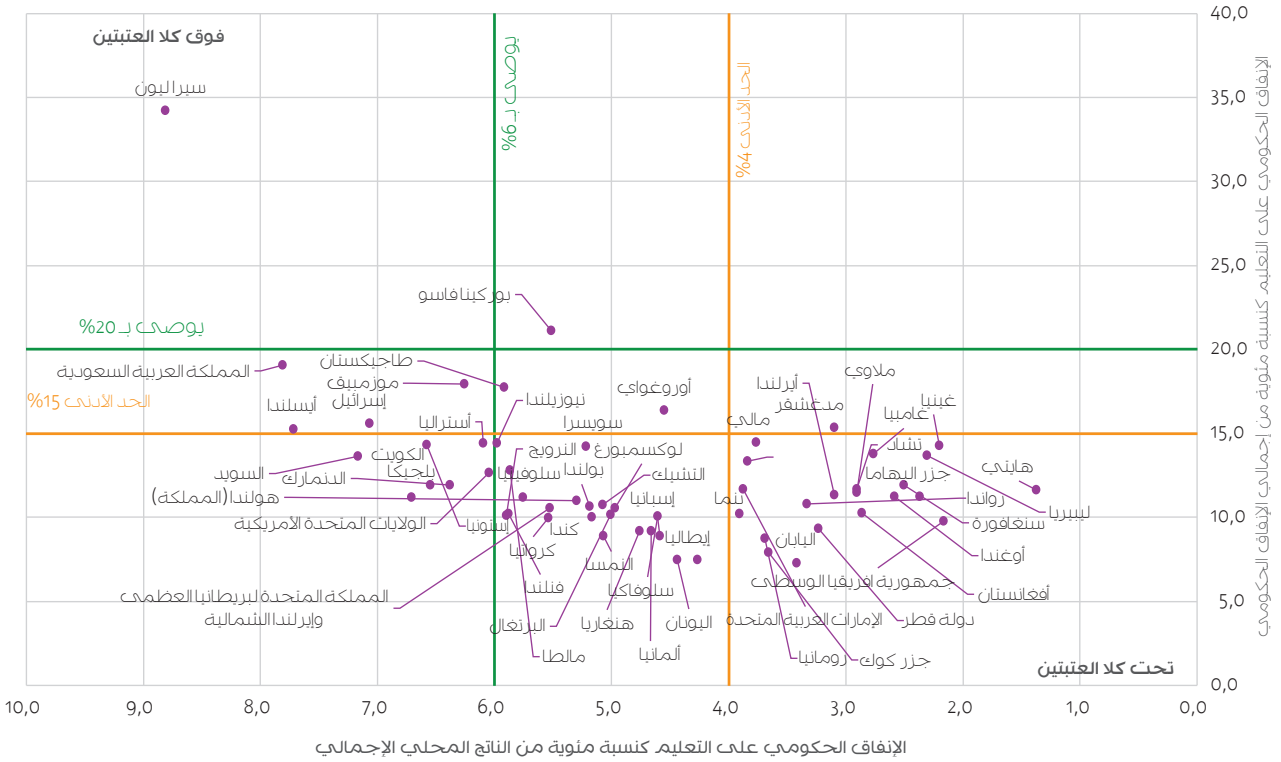
الشكل 8. متوسط الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي، حسب المناطق، 2017-2021



المصدر: قاعدة بيانات مؤشرات التنمية العالمية، البنك الدولي، 2023. بالاستناد إلى معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c. مقتبس من كونولي وغارسيا–شيناس، سيصدر قريباً. تاريخ الاطلاع على قاعدة البيانات: 22 أيلول/سبتمبر 2023.

> هناك انخفاض حاد في نسبة الإنفاق العام على التعليم في شرق أفريقيا والجنوب الأفريقي (من 17.2 إلى 13.7 بالمئة)، وفي جنوب آسيا (من 14.2 إلى 10.6 بالمئة) بين عامي 2017 و2021.

الشكل 9. عتبات الإنفاق (الناتج المحلي الإجمالي وإجمالي الإنفاق العام) – البلدان المرتفعة والمنخفضة الدخل، 2020 أو أحدث البيانات المتاحة



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2023c واليونسكو وفريق العمل الخاص المعني بالمعلّمين، 2023a. مقتبس من كونولي وغارسيا–شيناس، سيصدر قريباً. تاريخ الاطلاع على قاعدة البيانات: 27 أيلول/سبتمبر 2023.

الاستثمار في توظيف المعلّمين والاحتفاظ بهم

يجب النظر إلى الإنفاق على التعليم باعتباره استثماراً وليس استهلاكاً، وينبغي استكشاف أساليب مبتكرة للاعتراف بالفوائد المتوسطة والطويلة الأجل التي يحققها (الأمم المتحدة، 2022a).

كثيراً ما تتمتع العديد من البلدان المنخفضة الدخل بنسبة ضريبة منخفضة مقارنة بالناتج المحلي الإجمالي. يمكن أن يساعد الترفيع في هذه النسبة في معالجة نقص المعلّمين، حيث إن زيادة الإنفاق بنسبة 1 بالمئة من الناتج المحلي الإجمالي يمكن أن تسمح بتوظيف 8 ملايين معلم جديد (التربية الدولية ومنظمة أكشن إيد الدولية، 2022).

إن تعبئة التمويل المحلي الكافي أمر أساسي لضمان تأمين أجور كافية وجذابة لجميع المعلّمين. يتم تخصيص زهاء 75 بالمئة من الإنفاق على التعليم في البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا لتكاليف المعلّمين (الشراكة العالمية من أجل التعليم، 2022). لذلك، يُعدّ الإنفاق على التعليم أمراً أساسياً لفهم تكلفة تمويل وظائف التدريس الجديدة.

والأموال التي يتم إنفاقها على توفير الموارد والدعم للمعلّمين. بشكل مقلق، قد تؤثّر تدابير سياسة التقشف المتوقعة في بعض البلدان بشكل كبير على الإنفاق العام. بما أنّ المعلّمين يشكلون أكبر مجموعة في تكاليف أجور القطاع العام في العديد من البلدان، غالباً ما يؤدي خفض تكاليف أجور القطاع العام أو تجميدها إلى تخفيضات في أعداد المعلّمين أو في رواتبهم (منظمة أكشن إيد الدولية، 2023). هذا هو الحال حتى في البلدان التي تعاني من نقص في المعلّمين وأين يتقاضى المعلّمون أجوراً متدنية (المرجع نفسه).

إنّ ارتفاع معدل تبدّل المعلّمين أمر مكلف، ما يؤثر على المدارس والحكومات وتعلّم الطلاب. قُدّرت تكلفة استبدال معلم واحد، في الولايات المتحدة الأمريكية، بحوالي 20 ألف دولار أمريكي في عام 2017 (كارفر–توماس ودارلينغ–هاموند، 2017). يجدر ذكر أنّ

تكاليف تبدّل الموظفين والاستنزاف نادراً ما يتم قياسها بشكل منهجي (ليفي وآخرون، 2012)، ولا تزال الأبحاث في هذا المجال الحيوي محدودة.

نظراً لوجود تكاليف كبيرة مرتبطة بتدريب المعلّمين وتوظيفهم، تتمثّل إحدى الاستراتيجيات المستدامة في تعزيز الاحتفاظ بالمعلّمين المبتدئين. يتطلّب هذا الأمر أيضاً الاستثمار، لأنّه رغم أنّ رواتبهم الأولية أقل، إلاّ أنه يجب أخذ تكلفة تدريبهم وتوظيفهم في الاعتبار.

يلعب الاستثمار في التطوير المهني المستمر دوراً محورياً في الاحتفاظ بالموظفين؛ ومع ذلك، يجدر ذكر أنّ معظم البلدان لا تقيّم فعالية تكلفة مبادرات التطوير المهني المستمر؛ في إنجلترا بالمملكة المتحدة، في حالة تدريب معلمي العلوم، أدت هذه المبادرات إلى تحسين الاحتفاظ بالمعلّمين بشكل كبير، ما أفضى إلى تقليل الاستنزاف من 1 من أصل 13 إلى 1 من أصل 30 معلماً (آلن وسيمس، 2017). قدّرت دراسة أخرى أن إدخال سياسة استحقاق تتعلّق بـ35 ساعة كل عام من التطوير المهني المستمر عالي الجودة لجميع المعلّمين في إنجلترا سيكلف زهاء 4 مليارات جنيه إسترليني على مدى عشر سنوات، ولكنه سيخلق فائدة اجتماعية صافية قدرها 61 مليار جنيه إسترليني على مدى تلك السنوات العشرة (فان دين براند وزوكولو، 2021).

يُعدّ تزويد المدارس بمرافق الصرف الصحي المناسبة استثماراً لتحسين التوظيف والاحتفاظ (سيسوفانتونغ وآخرون، 2020)، **وهو ما قد يكون فعالاً من حيث التكلفة.** يشير تحليل نسب التلاميذ إلى المعلّمين المدربين وتفضيلات المعلّمين في ملاوي إلى أن توفير المرافق الأساسية للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية يرتبط بانخفاض نقص المعلّمين (عاصم وآخرون، 2019).

ظروف عمل المعلّمين هي ظروف تعلم الطلاب. تُشير المدارس منخفضة الموارد إلى وجود عجز يقتضي أن يبذل المعلّمون جهوداً إضافية لإنجاز جميع المهام المتوقعة، وهذا بدوره يؤثر على تعلم الطلاب ورفاه المعلّمين.

> ظروف عمل المعلّمين هي ظروف تعلم الطلاب.

7. التوصيات وتدابير السياسة العامة

لذلك على ضوء التحليلات التي يتم إجراؤها حالياً بعنوان التقرير العالمي عن المعلّمين ومتابعة عمل لجنة الخبراء بشأن تطبيق التوصية الخاصة بأوضاع المدرسين، والمقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، والفريق رفيع المستوى التابع للأمين العام للأمم المتحدة والمعني بمهنة التدريس، تُعدّ التوصيات وتدابير السياسة العامة التالية ضرورية لمعالجة النقص المنهجي والمستمر في المعلّمين على مستوى العالم وضمان توفير أعداد كافية من المعلّمين لتحقيق التعليم الابتدائي والثانوي الشامل، وتسريع تحقيق هدف التنمية المستدامة الرابع (بما في ذلك الغاية 4.ج المتعلّقة بالمعلّمين) وبشكل أعم، النهوض بجدول أعمال التعليم حتى عام 2030.

1. **تطوير سياسات شاملة للمعلّمين** تتماشى مع الأولويات الوطنية ومشهد السياسات التي تشمل جميع الأبعاد التي تؤثر على المعلّمين بطريقة متكاملة، باستخدام إطار تعاوني وحوار اجتماعي. يهدف هذا النهج إلى تحسين وضع المهنة، وضمان تحقيق الأهداف الوطنية بفعالية مع مراعاة احتياجات المعلّمين. لا تُعدّ مشاركة المعلّمين ومنظماتهم في صنع السياسات التعليمية وسيلة مهمة لإضفاء الطابع الديمقراطي على سياسة التعليم فحسب، بل تزيد من جاذبية المهنة أيضاً.

2. **جمع بيانات أكثر وأفضل.** يتطلّب تتبع التقدم المحرز نحو تحقيق الهدف 4.ج من أهداف التنمية المستدامة بذل المزيد من الجهود للإبلاغ بشكل منهجي عن المؤشرات المتفق عليها في جدول أعمال التعليم حتى عام 2030. هناك حاجة إلى المزيد من البيانات المفصلة لمعرفة من هم المعلّمون، وأين يوجدون، وما يحتاجون إليه، من حيث التطوير المهني، والتنقّل الوظيفي وغير ذلك. يُعدّ لهذا السبب، تطوير إدارة المعلّمين وأنظمة المعلومات أمراً بالغ الأهمية للتنبؤ بالطلب على المعلّمين وإدارته بشكل استراتيجي، وتتبع مؤهلاتهم المهنية وتطورهم الوظيفي، وضمان النشر العادل للمعلّمين المؤهلين في جميع المناطق ومستويات التعليم وقطاعات المجتمع، بما في ذلك تلك المناطق الأكثر تهميشاً. سيكون اعتماد واستخدام وتطبيق التصنيف الدولي الموحَّد لبرامج إعداد وتدريب المعلّمين لتصنيف برامج تدريب المعلّمين خطوة مهمة نحو مزيد من البيانات القابلة للمقارنة دولياً.

3. **تحويل تعليم المعلّمين والتطوير المهني** من المساعي الفردية القائمة على المقررات الدراسية إلى عمليات تعاونية تستمر مدى الحياة ويقودها المعلّم. ينبغي أن يكون دور المعلّمين كمنتجين للمعرفة وتنظيم واستخدام وتبادل حلولهم التربوية في قلب عملية تحويل التعليم. سيؤدي جعل التدريس مهنة محفزة فكرياً إلى تحسين جاذبية المعلّمين المحتملين واستبقائهم.

4. **تحسين ظروف عمل المعلّمين**، بدءاً بالرواتب والحوافز لضمان حصول المعلّمين على تعويضات ومزايا تنافسية، خاصة عند مقارنتها بالمهن الأخرى التي تتطلب مستويات مماثلة من المؤهلات وضمان المساواة بين الجنسين في الأجر والمعاملة. تُعدّ المسارات الوظيفية الرأسية والأفقية جيدة التنظيم والمحددة والتي توفر فرصاً عادلة للتقدم مهمة لتحفيز المعلّمين على البقاء في المهنة، كما هو الحال بالنسبة لرفاه المعلّم والتوازن بين العمل والحياة الشخصية. ويعتبر الاعتراف والثقة وتقدير عمل المعلّمين من بين الشروط الرمزية الأكثر فعالية التي تحدث فرقاً في الاحتفاظ بالمعلّمين.

5. هناك حاجة إلى **تعزيز التعاون الدولي** لإشراك مختلف الفئات على المستوى الدولي في الجهود التعاونية لمعالجة نقص المعلّمين وتوسيع نطاق سياسات المعلّمين. يشمل ذلك المساعدات التنموية للتعليم والبرامج المنسقة ومتعددة الشركاء لمعالجة النقص، ولكن أيضاً لتعزيز التعاون والتعلم المتبادل من الخبرات المشتركة والممارسات الجيدة على مستوى العالم.

6. **ضمان التمويل الكافي** الذي يتوافق مع المعايير الحالية البالغة 6 بالمئة من الناتج المحلي الإجمالي و20 بالمئة من إجمالي الإنفاق الحكومي، والذي لا يستهدف توزيعه تكاليف أجور المعلّمين فحسب، بل احتياجات جعل المهنة أكثر جاذبية ورفع مستوى جودة التعليم.

الاطلاع على المراجع المستخدمة لهذه الوثيقة على: https://teachertaskforce.org/ar/node/1718

فريق العمل الدولي
الخاص المعني بالمعلمين في
إطار التعليم حتى عام 2030

unesco
منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

التقرير العالمي عن المعلّمين

معالجة نقص المعلّمين

أبرز النقاط

تقدّم هذه الوثيقة لمحة عن التقرير العالمي الأول عن المعلّمين. سيسد التقرير، بالاستناد إلى بيانات جديدة وأبحاث شاملة، فجوة معرفية وسيدعو إلى توفير عدد كاف من المعلّمين المتمكنين والمدربين تدريباً جيداً ويحظون بالدعم ضمن أنظمة تعليمية جيدة الموارد ومدارة بشكل فعال. سيتناول الاصدار الأول نقص المعلّمين والتحديات التي تعيق الوصول إلى المعلّمين المؤهلين في جميع أنحاء العالم. وسيسلط التقرير الضوء على الديناميكيات المعقدة لمهنة التدريس ويقدم رؤية تفضي إلى التحوّل للمستقبل. يشكّل مورداً رئيسياً لواضعي السياسات ومناصري إصلاح التعليم العالمي.

البقاء على اتصال

UNESCO
7, place de Fontenoy,
75352 Paris 07 SP France

www.unesco.org/en/teachers | https://teachertaskforce.org/ar

Follow @UNESCO and @TeachersFor2030 on social media
#InvestInTeachers

أهداف التنمية المستدامة

4 التعليم الجيد