

ДА СЕ НАУЧИМ

ДА РЕАЛИЗИРАМЕ ОБЕЩАНОТО ОТ ОБРАЗОВАНИЕТО

ОБЩ ПРЕГЛЕД



ДА СЕ НАУЧИМ

ДА РЕАЛИЗИРАМЕ ОБЕЩАНОТО ОТ ОБРАЗОВАНИЕТО

ОБЩ ПРЕГЛЕД



Настоящото издание съдържа общ преглед и съдържанието на „Доклада за световното развитие 2018: Да се научим да реализираме обещаното от образованието, цифров идентификационен номер (DOI): 10.1596/978-1-4648-1096-1“. След като брошурата бъде публикувана, нейният окончателен и пълен вариант ще бъде достъпен във формат pdf на Интернет адрес <https://openknowledge.worldbank.org/>, а печатни екземпляри ще могат да бъдат поръчвани на адрес <http://Amazon.com>. За цитиране, възпроизвеждане и адаптация, моля използвайте окончателната версия на публикацията.

© 2018 Международна банка за възстановяване и развитие / Световна банка
Адрес: 1818 H Street NW, Washington DC 20433
Телефон: 202-473-1000; Интернет: www.worldbank.org

Някои права са запазени.

Настоящата работа е дело на служители на Световната банка с принос на външни участници. Констатациите, тълкуванията и заключенията, съдържащи се в разработката, не отразяват непременно гледните точки на Световната банка, нейния Съвет на изгълнителните директори или правителствата, които те представляват. Световната банка не гарантира точността на данните, включени в разработката. Границите, цветовете, наименованията или друга информация, съдържаща се в която и да е карта в настоящата работа, не предполагат становище от страна на Световната банка относно правния статут на която и да е територия, нито одобряване или приемане на тези граници. Нито един елемент от настоящата публикация не представлява и не следва да се счита за ограничаващ или отменящ привилегиите и имунитетите на Световната банка, които са специално запазени в тяхната цялост.

Права и разрешителни режими



Настоящата разработка е достъпна в рамките на лиценза Криейтив Комънс Атрибушън (Creative Commons Attribution) 3.0 IGO (CC BY 3.0 IGO) <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo>. Съгласно лиценза Криейтив Комънс Атрибушън можете свободно да копирате, разпространявате, предавате и адаптирате настоящата работа, включително за търговски цели, при следните условия:

Указания за авторство – Моля, цитирайте работата по следния начин: Световна банка. 2018 г. „Доклад за световното развитие 2018 г.: Да се научим да реализираме обещаното от образованието“. Общ преглед. Световна банка, Вашингтон ОК. Лиценз: Криейтив Комънс Атрибушън CC BY 3.0 IGO.

Преводи – Ако правите превод на настоящата разработка, моля добавете следния отказ от отговорност наред с указаниято за авторство: *Този превод не е дело на Световната банка и не следва да се счита за официален превод на Световната банка. Световната банка не носи отговорност за съдържанието или грешките в превода.*

Адаптации – Ако правите адаптация на настоящата разработка, моля добавете следния отказ от отговорност наред с указаниято за авторство: *Това е адаптация на оригиналната разработка на Световната банка. Отговорност за възгледите и становищата, изразени в адаптацията и неодобри от Световната банка, носят единствено авторът или авторите на адаптацията.*

Съдържание с авторски права на трети страни – Световната банка не е непременно носител на авторските права върху всички глави и части от съдържанието на настоящата работа. Ето защо Световната банка не гарантира, че използването на отделни части, авторските права върху които са собственост на трети страни, няма да наруши правата на тези трети страни. Рискът от претенции, произтичащи от подобни нарушения, пада единствено върху вас. Ако желаете да използвате дадена част от разработката, отговорността да установите дали е необходимо разрешение от собственика на авторските за подобна повторна употреба права е изцяло ваша. Подобни части могат да включват таблици, фигури или изображения, без да се ограничават единствено и само до тях.

Всички запитвания относно авторските права и лицензите следва да бъдат адресирани до отдел „Публикации на Световната банка“, Група на Световната банка, адрес: 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA; електронна поща: pubrights@worldbank.org.

Дизайн на корицата: Кърт Нидермейер, Niedermeier Design, Сиатъл, Вашингтон.

Дизайн на тялото: Джордж Кокинидис, Design Language, Бруклин, Ню Йорк и Кърт Нидермайер, Niedermeier Design, Сиатъл, Вашингтон.

Съдържание

v Предговор

viii Благодарности

1 **Общ преглед: Да се научим да реализираме обещаното от образованието**

5 Трите измерения на кризата в ученето

*Резултатите от ученето са слаби: ниски нива на знания, висока степен
на неравнопоставеност, бавен напредък*

Училищата са провалящи се ученици

Системите са провалящи се училища

И все пак има основания за надежда

19 Как да реализирамеещаното от образованието: Три политически отговора

Оценяване на ученето – така че то да се превърне в сериозна цел

*Действия, основани на доказателства – така че училищата да работят
в интерес на всички учащи се*

*Съвместни действия между участниците – така че цялата система
да работи в интерес на ученето*

34 Да се научим да реализирамеещаното от образованието

45 Съдържание на Доклада за световното развитие, 2018

Предговор

Образованието и обучението повишават стремежите, формират ценностите и в крайна сметка обогатяват живота. Република Корея – страната, в която съм роден, е добър пример за това как образованието може да играе важна роля в тези направления. След Корейската война населението на страната бе в голямата си част неграмотно и изключително бедно. Световната банка обяви, че без непрекъснатата чуждестранна помощ Корея трудно би могла да осигури на своя народ нещо повече от жизнения минимум. Банката считаше за твърде рисково отпускането дори и на най-нисколихвени заеми на страната.

Осъзнавайки, че образованието е най-добрият начин за излизане от икономическата нищета, Корея съсредоточи усилията си върху възстановяване на училищата и се ангажира да образова всички деца – и то да ги образова добре. В съчетание с интелигентни и иновативни правителствени политики и жизнеспособен частен сектор, фокусът върху образованието се оказа печеливш подход. Днес Корея е не само страна, постигнала всеобща грамотност, но и страна, чиито ученици се представят на най-високо ниво при международните оценявания на резултатите от обучението. Това е страна с високи доходи и модел за успешно икономическо развитие.

Корея е особено ярък пример, но положителните ефекти от образованието можем да видим и в много други страни. Доброто образование, както и човешкият капитал, който то създава, носят множество предимства за икономиките и обществата като цяло. По отношение на индивида образованието насърчава заетостта, доходите и здравето. То поражда чувство на гордост и открива нови хоризонти. По отношение на обществото образованието е двигател на дългосрочен икономически растеж, води до намаляване на бедността, стимулира иновациите, укрепва институциите и насърчава социалното сближаване.

Накратко казано, образованието стимулира изпълнението на двойната стратегическа цел на Световната банка за ликвидиране на крайната бедност и повишаване на общото благосъстояние. Като се има предвид, че днешните ученици са утрешните граждани, лидери, работници и родители, доброто образование е инвестиция, която носи трайни ползи.

Но осигуряването на образование само по себе си е недостатъчно. Важни са ученето и придобиването на умения, тъй като именно те генерират реална възвращаемост на инвестициите. Те са онзи фактор, който на практика изгражда човешкия капитал. Както обаче сочи последният „Доклад за световното развитие“, в много страни и общности ученето отсъства. А ходенето на училище без учене е ужасно разхищение на ценни ресурси и човешки потенциал.

Дори по-лошо – това е несправедливо. Без придобиване на знания и умения учениците ще бъдат обречени на живот в бедност и социално изключване, а

именно децата, които са в най-неравностойно положение в обществото, се нуждаят най-много от добро образование, за да успеят в живота. Учебните условия почти винаги са много по-лоши за децата в неравностойно положение, а оттам – и по-лошите резултати от обучението. Нещо повече, броят на децата, които изобщо не ходят на училище, е все още твърде висок. Това е израз на нравствена и икономическа криза, която налага незабавно да бъдат взети мерки.

Тазгодишният доклад за световното развитие посочва пътища за справяне с този икономически и нравствен провал. Подробният анализ в доклада сочи, че проблемите се обуславят не само от недостатъци в предоставянето на услуги в училищата, но и от далеч по-дълбоки проблеми на системно ниво. Загубата поради тези слабости на човешки капитал спъва развитието и поставя под заплаха бъдещето на хората и техните общества. В същото време бързите технологични промени правят залога още по-висок: за да са конкурентноспособни в условията на икономиката на бъдещето, работниците се нуждаят от солидни основни умения и способности за приспособяване, творчество и учене през целия живот.

За да бъде реализиран потенциалът на образованието, приоритет трябва да бъде не просто училищното образование, а ученето за придобиване на знания и умения. Настоящият доклад изтъква, че постигането на целта – учение за всички – изисква прилагане на три взаимно допълващи се стратегии:

- *Първо*, оценяване на ученето, така че то да се превърне в сериозна цел. Информацията сама по себе си поражда стимули за реформа, но в много страни липсват необходимите показатели за измерване на ученето.
- *Второ*, действия въз основа на доказателства, които да накарат училищата да работят в интерес на ученето. Най-добрите училища изграждат силни взаимоотношения в клас между учители и ученици. С развитието на науката за мозъка и възприемането на все по-иновативни методи на преподаване значително се разшири познанието за начина, по който учениците учат най-ефективно. Но подходът на много държави, общности и училища към образованието често се различава значително от най-обещаващите подходи, основаващи се на доказателства.
- *Трето*, съвместни действия между участниците, така че цялата система да работи в интерес на ученето. Иновациите в клас не биха имали голямо въздействие, ако съществуващите на системно ниво технически и политически бариери пречат ученето да се превърне в основен акцент на училищното образование. Именно така стоят нещата в много от държавите, останали в капана на слабите учебни резултати. Излизането от този капан изисква целенасочено внимание към по-дълбоките причини за това.

Групата на Световната банка вече използва основните изводи от този доклад за своите операции. Ще продължим да търсим нови пътища, за да повишим степента ни на ангажираност спрямо образованието и да приложим нашите знания така, че да помогнем на онези деца, чийто неоползотворен потенциал е пропилян. В момента например сме в процес на разработване на по-ефективни показатели за оценяване на ученето и неговите детерминанти. Стремим се да направим така, че резултатите да определят оперативната практика с цел подобряване на ученето в области като развитието в ранна детска възраст, обучението на учители и образователните технологии. Искаме да сме сигурни, че в нашите анализи и в стратегическите национални диагностични оценки са отчетени всички въз-

можности и ограничения на ниво система, включително политическите ограничения. Ще продължим да акцентираме върху онези оперативни подходи, които позволяват по-голяма иновативност и гъвкавост.

В основата на тези усилия е ангажиментът на Световната банка към постигане на целта всички ученици по света да имат възможност да се учат. Но реализирането на потенциала на образованието означава да им бъде дадена възможност не само да са конкурентноспособни в икономиката на бъдещето, но и да работят за подобряване на условията в своите общности, за изграждане на по-силни държави и доближаване до един свят, който най-после ще бъде свободен от бедност.



Джим Йон Ким
Президент
Група на Световната банка

Благодарности

Тазгодишният „Доклад за световното развитие“ (ДСР) е изготвен от екип, ръководен от Деон Филмър и Хелси Роджърс. Основният екип включва Самер Ал-Самараи, Магдалена Бендини, Тара Бетей, Дейвид Еванс, Морт Кивине, Шветлена Сабарвал и Алехандрия Валерио заедно с изследователите анализатори Малек Абу-Джаудех, Брадли Ларсън, Уника Шреста и Фей Юан. Рафаел де Хойос и Софи Нодео са членовете на разширения екип. Стивън Къминс предостави консултантска помощ. Мери Бридинг, Джи Лиу, Кристиан Понсе де Леон, Карла Кристина Солис Уехара, Алис Ван Гелдермалсен и Паула Виясенъор работиха като консултанти. Производственият и логистичен екип по доклада включваше Брона Мърфи и Джейсън Виктор.

Докладът е изготвен с подкрепата на офиса на Вице-президента „Икономика на развитието“. Общите насоки за изготвянето на доклада бяха изработени от Пол Ромер, старши вицепрезидент и главен икономист, както и от Ана Ревенга, заместник главен икономист. В първите месеци на подготовката на доклада насоки бяха предоставени и от Кошик Басу, бивш старши вицепрезидент и главен икономист, както и от Индермит Гил, бивш директор на „Политика за развитие“. Екипът е благодарен и за коментарите и напътствията, предоставени от Шантаянан Девараджан, старши директор, завеждащ „Икономика на развитието“. Групите „Глобална практика „Образование“ и „Глобална практика „Човешко развитие““ оказаха последователна подкрепа на екипа по изготвяне на доклада. Особено сме благодарни за помощта и насоките, предоставени от Хайме Сааведра, старши директор, и Луис Бенвенисте, директор на „Глобална практика „Образование“.

Екипът получи ценни насоки от консултативна група, съставена от Гордън Браун (който заедно с главния икономист бе съръководител на групата), Мишел Бачелет, Рукмини Банерджи, Джулия Гилард, Ерик Ханушек, Оли-Пека Хайнонен, Джу-Хо Лий и Серин Мбайе Тиам. Екипът оценява техните съвети и ги намира за особено полезни, макар изразените в доклада позиции да не отразяват непременно тези на членовете на консултативната група.

Освен това, в началния етап от работата по доклада екипът се възползва от възможността за консултации по възникващите теми със Съвета от видни личности под егидата на главния икономист. Сред членовете на Съвета, които ни предоставиха свои коментари, са Монтек Сингх Ахлувалия, Франсоа Бургиньон, Хеба Хандуса, Джъстин Йифу Лин, Ори Околох, Пепи Патрон, Амартия Сен, Джоузеф Стиглиц, Фин Тарп и Мария Херминия Таварес де Алмейда.

Главен редактор на доклада е Пол Холц. Брус Рос-Ларсън даде своите редакционни напътствия, а Сабра Ледонт и Гуенда Ларсен редактираха и коригираха доклада. Кърт Нидермейер е главният графичен дизайнер. Алехандра Бустаман-

те и Сурекха Мохан предоставиха подкрепа на екипа по отношение на управлението на ресурсите. Филип Хей, Микаел Ревентар, Анушка Тевараперума и Рула Язиги заедно с Патриша да Камара и Кавита Ваца предоставиха насоки и подкрепа по отношение на комуникацията и разпространението. Специални благодарности на Мери Фиск, Патриша Катаяма, Стивън Паздан и на Официалната издателска програма на Световната банка. Екипът би искал също така да благодари на Мария Алянак, Лаверн Кук, Мариа дел Камино Хургадо, Чорчинг Гох, Вивиан Хон, Елена Чи-Лин Ли, Нанси Ти Лим, Дейвид Розенблат и Бинтао Уанг за ролята им като координатори.

Екипът благодари за щедрата подкрепа при изготвянето на доклада, предоставена от Програмата „Знание за промяна“ (ПЗП, мултидонорски доверителен фонд) и по-специално от правителствата и агенциите за развитие на Финландия, Франция и Норвегия, които са сред страните донори на ПЗП. Идеята за доклада и свързаните с него изследвания, както и разпространението му бяха и са щедро подкрепени от Фондацията на Бил и Мелинда Гейтс, Доверителния фонд за партньорство за ранно обучение, Фондация ЛЕГО и Нордическия доверителен фонд.

Събития с цел консултации, на които присъстваха държавни служители, изследователи и организации на гражданското общество бяха проведени в Боливия, Бразилия, Канада, Китай, Кот д'Ивоар, Финландия, Франция, Германия, Индия, Индонезия, Япония, Кения, Малайзия, Мексико, Сенегал, Южна Африка, Танзания, Тайланд, Турция, Обединеното кралство и Съединените щати, като в тях участваха представители и на редица други страни. Екипът благодари на участниците в тези събития за техните полезни коментари и предложения. Допълнителна информация по тази тема може да откриете на Интернет страница <http://www.worldbank.org/wdr2018>.

Бяха проведени междуведомствени консултации с Асоциацията за развитие на образованието в Африка (ADEA), Глобалната мрежа за развитие (GDN), Глобалното партньорство за образование (GPE), Международната комисия за финансиране на възможностите за глобално образование (Комисията по образование), Международния валутен фонд (МВФ), Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР), Детския фонд на ООН (УНИЦЕФ) и Организацията на обединените нации за образование, наука и култура (ЮНЕСКО). Консултациите с партньорите по двустранно развитие включват представители на правителствата на Канада, Финландия, Япония, Република Корея, Норвегия и Швеция, както и на Министерството на външните работи и търговията на Австралия (DFAT), Френската агенция за развитие (AFD), Германската агенция за международно сътрудничество (GIZ GmbH), Германското федерално министерство за икономическо сътрудничество и развитие (BMZ), Японската агенция за международно сътрудничество (JICA), Министерството на международното развитие на Обединеното кралство (DFID) и Американската агенция за международно развитие (USAID). Наред с това екипът проведе консултации с Консултативния съвет на Програмата „Знание за промяна“ (ПЗП). Екипът по изготвянето на доклада е благодарен на всички участвали в тези събития.

Сред представените по време на консултациите организации на гражданското общество (ОГО) са „ЕкшънЕйд“ (ActionAid), Фондация „Бил и Мелинда Гейтс“, „Международно образование“, „Глобална кампания за образование“, Фондация „ЛЕГО“, Фондация „МастърКард“ (MasterCard), „Кампания Едно“ (ONE Campaign), „Оксфам“ (Oxfam), „Спасете децата“, „Преподаване за всички“, „Визия за света“. Наред с това една разнородна група от организации на гражданското общество участва в сесията на Форум на ОГО, проведена по време

на пролетните срещи на Световната банка/МВФ през 2017 г., както и в е-форума, проведен през март 2017 г. Екипът благодари на всички тези организации за тяхното полезно участие и принос.

Изследователи и представители на академичните среди предоставиха полезна информация по време на сесиите, свързани с ДСР, в рамките на Конференцията за научни изследвания за подобряване на системите за образование (RISE), проведена през 2016 г. в Оксфордския университет, на срещите през 2017 г. на Обединените асоциации по социални науки (ASSA) и на Обществото за изследователска и образователна ефективност (SREE), както и на Мексиканската конференция по въпросите на политическата икономия на образованието през 2017 г. и на срещата на Консултативния съвет на програмата „Системен подход за по-добро образование“ (SABER). Наред с това събития, посветени на ДСР, бяха организирани: в Отава – от фондацията „Ага Кан“ и организацията „Световни отношения Канада“; във Вашингтон (окръг Колумбия) – от Центъра за всеобщо образование „Брукингс“; в Ню Йорк – от Колумбийския институт по международни и обществени въпроси и Университета „Корнел“; в Берлин – от Форум за политиката за развитието на GIZ GmbH от името на Германското федерално министерство за икономическо сътрудничество и развитие (BMZ); в Токио – от Японската агенция за международно сътрудничество (JICA); в Абиджан – от Университета „Феликс Уфует-Боани“; и във Вашингтон (окръг Колумбия) – от Американската агенция за международно развитие (USAID).

Настоящият доклад се основава на информационни документи, изготвени от Виолета Арансибия, Фелипе Барера-Осорио, Теса Болд, Пиер де Голбърт, Луиз Фокс, Дилени Гуневардена, Джеймс Хабяримана, Майкъл Хендъл, Анурадха Джоши, Канишка Какер, Мишел Кафенбергер, Упаасна Каул, Елизабет М. Кинг, Гейл Мартин, Ема Масуд, Езекиел Молина, Себастиан Монрой-Таборда, Кейт Мориарти, Анна Попова, Лант Притчет, Кристоф Рокмор, Андрю Росър, Мария Лора Санчес Пуерта, Прием Сараф, М. Наджиб Шафик, Брайан Стейси, Джейкъб Свенсон, Намрата Тонята, Робърт Туткушиан, Майкъл Трукано, Уоли Уейн, Тим Уилямс и Атия Заиди.

Екипът по доклада използва анализите, научните изследвания и литературните прегледи на изследователи и специалисти от цял свят. В допълнение, екипът би искал да благодари за предоставените отзивы и предложения от страна на: Кристин Адик, Бен Ансел, Манос Антонинис, Каридад Аройо, Дейвид Арчър, Белинда Арчибонг, Моназа Аслам, Гириндра Бейхари, Пенелопе Бендър, Питър Бергман, Раquel Бернал, Робърт Бърч, Тарсолд Бротасе, Барбара Брунс, Аника Калов, Майкъл Клеменс, Луис Крауч, Роуън д'Егленпьер, Росиели Соарес да Силва, Момар Диенг, Роб Добле, Ейми Джо Дауд, Маргарет Дюбек, Сандра Дворак, Алекс Ийбле, Марсел Фафшомп, Джон Флорета, Ели Фридман, Акихиро Фушими, Пол Гертлер, Рейчъл Гленърстър, Пол Глеве, Амбър Гоув, Оливър Хаас, Джеймс Хабяримана, Джефри Хамер, Майкъл Хендел, Кристоф Хансърт, Аря-Сиско Холапа, Наоми Хосейн, Хуанг Сяотинг, Али Инам, Дхир Джингран, Емануел Хименес, Мачиеж Юбовски, Рави Канбур, Шейх Кейн, Джуни Кангасниеме, Девеш Капур, Вишну Карки, Нина Катая, Венита Каул, Ким Кер, Елизабет М. Кинг, Кенет Кинг, Гита Кингдън, Ейджи Козука, Микаел Кремер, К. П. Кришнан, Казуо Курода, Елина Лехтомеки, Хенри Левин, Брайан Леви, Кристел Лошар, Карен Макур, Лу Май, Акшай Мангла, М. А. Манън, Сантош Матю, Имран Матен, Жордан Мацудейра, Картик Муралидхаран, Еса Чани Муса, Чарлз Нелсън III, Ароми Ной, Муназ Ахмед Нур, Марио Новели, Меад Овер, Ян Пакулски, Бенджамин Пайпър, Лант Притчет, Ритва Рейника, Ристо Рине, Джо Ритцен, Франсиско Ривера Батис, Джон Роджърс, Кейн Ролстън, Андрю Росер, Дейвид Сан, Джъс-

тин Сандефур, Ясуюки Савада, Андреас Шлайхер, Бен Рос Шнайдер, Доротея Шонфелд, Олаф Сейм, Абхиджийт Сингх, Дейвид Скинър, Уилям Смит, Прачи Сривастава, Лисбет Стиър, Р. Субрахманям, Сударно Сумато, Ян Свейнар, Якоб Свенсон, Субхи Тауил, Валери Тесио, Аули Тоом, Мигел Уркиола, Джуни Велиджарви, Оли Вестеринен, Джоузеф Уелс, Либин Уанг, Майкъл Уорд, Кевин Уоткинс, Марк Венц, Янг По, Хаир Мохамад Юсуф и Андрю Цайтлин. Членовете на екипа се възползваха до голяма степен и от собствения си опит и взаимодействие с многобройните, отдадени на работата си преподаватели, администратори и политици, на които често пъти им се налага да работят в тежки условия, за да осигурят на учениците най-добри възможности за образование.

Редица колеги от Световната банка направиха проникателни коментари и ни предоставиха ценна обратна информация и сътрудничество: Джунайд Ахмад, Омар Ариас, Нина Арнхолд, Ана Белвър, Хана Брикси, Джеймс Брумби, Педро Сердан Инфантес, Мари-Хелен Клутие, Алийн Кудуел, Амит Дар, Джишну Дас, Аманда Епщайн Деверсели, Грегъри Елакуа, Емануела Галасо, Диана Хинкапи, Алека Хола, Питър Холанд, Сачико Катоока, Стюти Хемани, Игор Хейфец, Кенет Кинг, Ева Кльове, Стийв Кнак, Сяоян Лианг, Тоби Линден, Они Луск-Стовър, Франсиско Мармолео, Ясухико Мацуда, Джули Маклафлин, Муна Меки, Езикиел Молина, Кейтлин Мос, Матюла Нури, Анна Олефир, Оуен Озиер, Андрю Рагац, Вияендра Рао, Дан Роджър, Одри Сакс, Мария Лаура Санчес Пуерта, Индира Сантос, Уилям Сейц, Шабнам Синха, Ларс Зондергард, Деви Сусанти, Кристофър Томас, Микаел Трокано, Адам Вагшаф и Мелани Уокър.

Екипът би искал също така да благодари на колегите от Световната банка, които помогнаха за организирането на консултации и предоставиха консултантска помощ по отношение на преводите: Габриела Хералдес Бастос, Паоло Белли, Муса Блимпо, Андреас Блом, Леандро Коста, Уму Кулибали, Меаза Зерихун Демиси, Сафаа Ел-Когали, Тазийн Фасих, Нинг Фу, Елена Глинская, Марек Хануш, Пимон Ямстрипонг, Сузиана Искандар, Налин Йена, Хамуд Абдел Уидуд Камил, Адриане Ландвехр, Дилака Латипат, Кади Фол Ло, Норман Лояза, Андре Лурейро, Хоуп Наншемеза, Мадемба Ндиайе, Азедин Оюрги, Тигран Шмис, Талей Оулд Сидехмед, Ларс Сондергаард, Деви Сусанти, Ясусуке Цукагоши и Майкъл Улкок.

Екипът е благодарен и на многото свои колеги от Световната банка, които предоставиха писмени коментари в рамките на официалния вътрешен преглед от Банката: Кристиан Аедо, Инга Афанасиева, Ахмад Ахсан, Едуард Ал Даха, Умбрийн Ариф, Нина Арнхолд, Ана Аутио, Аруп Банерджи, Елена Бардаси, Саджита Башир, Ана Белвер, Рая Бентае Катан, Луис Бенвенисти, Муса Блимпо, Ерик Блум, Вика Богарц, Сюзън Касерес, Сезар Калдерон, Тед Хаокан Чу, Пунам Чухан-Поле, Фернандо Рамирес Кортес, Майкъл Крофорд, Лайза Даза, Бенедикт де ла Бриер, Габриел Демомбинес, Шанта Деваражан, Сангита Дей, Усман Диагана, Усман Дионе, Сафаа Ел Тайеб Ел-Когали, Мариане Фей, Мария Марта Ферейра, Карина Фонсека, Мари Гаардер, Роберта Гати, Еяз Сайед Гани, Елена Глинская, Маркус Голдщайн, Мелинда Гуд, Дейвид Гулд, Сангита Гоял, Карен Гроун, Кийт Хансен, Амер Хасан, Каролин Хайдер, Катя Херера, Нилс Холм-Нилсен, Дингйонг Хоу, Елена Янчовишина Кейко Иноуе, Сандип Джейн, Омер Карасапан, Мишел Кърф, Асмин Хан, Игор Хейфец, Юсуф Киндребеого, Даниел Джон Къркууд, Ева Кльове, Маркус Костнер, Даниел Ледерман, Ханс Лофгрин, Гладис Лопес-Асеведо, Хавиер Луке, Майкъл Март, Франциско Мармолейо, Крис Макдонал, Махмуд Мохиелдин, Лили Мотаги, Мери Мулуса, Йоко Накашима, Широ Наката, Мутони Нгатия, Шинсаку Номура, Дорота Агата Новак, Майкъл О'Съливан, Арунма Отех, Арис Пану, Георги Пантеров, Сухас Парандекар, Хари

Патринос, Душиант Раджу, Мартин Рама, Шийла Реджепи, Леа Мари Руане, Хайме Сааведра, Хафида Сахрауи, Саджад Шах, Судхир Шети, Мари Шоджо, Ларс Сондергаард, Никола Спатафора, Венкатеш Сундарараман, Янсен Техейра, Джеф Тиндве, Ханс Тимер, Ивон Циката, Лора Тък, Ануджа Уц, Джулия Валиант, Аксел ван Тротценбург, Карлос Вей , Бин Тан Ву, Ян Волисер, Джейсън Уивър, Мишел Уелмънд, Дебора Уетцел, Кристина Ууд и Ханспетер Вис.

Екипът поднася извинения на всички лица или организации, които по невнимание са били пропуснати в този списък, и изразява своята благодарност на всички, допринесли за изготвянето на настоящия доклад, включително и на онези, чиито имена може да липсват тук. Членовете на екипа също така биха искали да благодарят на семействата си за оказаната от тях подкрепа по време на изготвянето на настоящия доклад. И накрая членовете на екипа изразяват благодарност към огромното множество от деца и младежи по света, послужили като вдъхновение през годините с тяхното активно участие в час, както и към онези, чийто голям потенциал послужи като мотивация за изготвянето на този доклад. „Доклад за световното развитие 2018“ е посветен на всички тях.

ОБЩ ПРЕГЛЕД

Да се научим да
реализираме обещаното
от образованието



Да се научим да реализираме обещаното от образованието



Оценяване на ученето



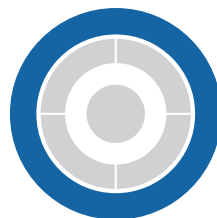
така че то да се превърне в сериозна цел

Действия въз основа на доказателства



така че училищата да работят в интерес на всички учащи се

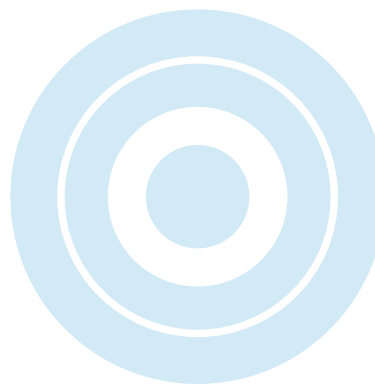
Съвместни действия между участниците



така че цялата система да работи в интерес на ученето

ОБЩ ПРЕГЛЕД

Да се научим да реализираме обещаното от образованието



„Образованието е най-мощното оръжие, което можем да използваме, за да променим света.“

НЕЛСЪН МАНДЕЛА (2003)

„Ако смяташ с една година напред – сей ориз. Ако смяташ с десет години напред – сади дръвчета. Ако смяташ със сто години напред – учи децата.“

КУАН ЧЪНГ (VII ВЕК ПР. ХР.)

Да ходиш на училище, не значи, че се учиш. Когато ученици от трети клас в Кения, Танзания и Уганда трябваше наскоро да прочетат изречението „Името на кучето е Кутренце“ се оказа, че три четвърти от тях не разбират неговия смисъл.¹ В селските райони на Индия малко повече от три четвърти от учениците в трети клас не успяха да решат задача с изваждане на двуцифрени числа от типа на 46–17, а половината от петокласниците продължават да не могат да се справят с тази задача.² Въпреки подобрените умения на 15-годишните ученици в Бразилия, при сегашните темпове на развитие те няма да успеят да достигнат средното равнище на математически умения в богатите страни през следващите 75 години. За уменията, свързани с четенето, това ще отнеме повече от 260 години.³ В рамките на отделните страни учебните резултати на децата в неравносложно положение почти винаги са значително по-слаби. В Уругвай бедните деца от шести клас, оценявани като „некомпетентни“ по математика, са пет пъти повече от децата на заможни семейства.⁴ Нещо повече, това са данни за децата и младежите, които са имали достатъчно късмет да попаднат в училище, защото близо 260 милиона дори не са записани в начално или средно училище.⁵

Тези страни не са изключение от гледна точка на предизвикателствата, пред които са изправени. (Всъщност те заслужават признание за измерването и публикуването на резултатите от обучението на учениците). В световен мащаб стотици милиони деца достигат зряла възраст, без да са придобили и най-основни житейски умения. Дори и да ходят на училище, много от тях завършват, без да притежават умения за правилно изчисляване на промените след дадена транзакция, четене на лекарски указания или тълкуване на обещания, дадени по време на изборна кампания – да не говорим за що-годе задоволителна кариера или образование на собствените им деца.

Тази криза на ученето е нравствена криза. Когато е качествено, образованието лекува редица обществени болести. По отношение на индивида то насърчава заетостта, доходите, здравеопазването и намаляването на бедността. По отношение на обществото образованието стимулира иновациите, укрепва институциите и насърчава социалното сближаване. Но тези предимства до голяма степен зависят от ученето. Училищно образование без учене е не само пропиляна възможност, но и голяма несправедливост, тъй като децата, които са в най-неравносложно положение

в обществото, се нуждаят най-много от добро образование, за да успеят в живота.

Всяка страна може да постигне повече, ако с реални действия покаже, че ученето е наистина важно. Това на пръв поглед може да изглежда очевидно – в края на краищата за какво друго е предназначено образованието? И все пак, макар ученето като цел да получава все по-голяма вербална подкрепа, на практика много от характерните особености на образователните системи са насочени срещу нейното постигане. Настоящият доклад съдържа доводи за това, че страните могат да постигнат напредък, ако развият следните три направления:

- *Оценяване на ученето – така че то да се превърне в сериозна цел.* Това означава използване на добре разработени методи за оценяване на учениците с цел да се установи жизнеността на образователните системи (а не като инструмент за административни награди и наказания). Означава също и използването на установените мерки за обучение, за да станат видими скритите изключения от учебния процес, да се посочи правилният избор и да се оцени напредъкът.
- *Действия въз основа на доказателства – така че училищата да работят в интерес на всички учащи се.* През последните десетилетия, наред с навлизането на голям брой нововъведения в образованието, рязко нараснаха и доказателствата за механизма, по който хората усвояват знания и умения. Страните могат да използват много по-добре тези доказателства, за да определят приоритетите по отношение на своите собствени практики и избора на нововъведения.
- *Съвместни действия между участниците – така че цялата система да работи в интерес на ученето.* Държавите трябва да признаят, че дори да приложат всички учебни нововъведения на света, те едва ли биха имали особено въздействие, ако поради наличието на технически или политически бариери системата като цяло не работи в интерес на ученето. Отчитайки тези реално съществуващи бариери и мобилизирайки всички участници, заинтересовани от подобряване на ученето, държавите по този начин

биха могли да подкрепят преподавателите новатори, които са в челните редици.

Когато подобряването на обучението се превърне в приоритет, постигането на значим напредък е напълно осъществима цел. В началото на 50-те години на XX век Република Корея е разделена от война страна, чието развитие е спирано от твърде ниските нива на грамотност. Към 1995 г. тя вече успява да постигне висококачествено средно образование за всички. Днес нейните млади хора се представят на най-високо ниво в международните оценявания на резултатите от обучението. Виетнам изненада света, когато през 2012 г. резултатите от Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) показаха, че 15-годишните виетнамски ученици са се представили на същото равнище, както техните връстници в Германия, макар че Виетнам е страна с по-нисък среден доход. Между 2009 г. и 2015 г. Перу отбеляза ръст на общите резултати от учене, който е сред най-бързите в света – напредък, обясняван предимно с координирани действия в областта на образователната политика. В Либерия, Папуа-Нова Гвинея и Тонга четивните умения на децата от началните класове са се подобрили съществено в много кратки срокове благодарение на целенасочени усилия, основани на доказателства. Наскоро Малайзия и Танзания стартираха прилагането на обещаващи подходи за системно подобряване на ученето, основаващи се на сътрудничество и включващи цялото общество.

За постигане на подобен напредък е необходима ясна диагноза, последвана от съгласувани действия. Преди да посочи какво може да се направи за реализиране на потенциала в образованието, настоящият преглед хвърля светлина върху кризата в ученето, търсейки отговор на въпроса защо много страни все още не успяват да постигат „учене за всички“. За някои подобно четиво може да се стори обезсърчително, но то в никакъв случай не трябва да се интерпретира в смисъл, че всичко е загубено, а само че твърде много млади хора не получават образованието, от което се нуждаят. Останалата част от прегледа показва как може да се постигне промяна, ако образователните системи трайно се ангажират с подхода „всичко в името на ученето“, опирайки се на примери за семейства, преподаватели, общности и системи, постигнали истински напредък.

Трите измерения на кризата в ученето

Образованието е призвано да въоръжи учениците с необходимите им умения, така че те да могат да водят здравословен, продуктивен и смислен живот. Макар различните държави да дефинират тези умения по различен начин, всички споделят еднакви основни цели, залегнали в учебните програми. Навсякъде учениците трябва да се научат да тълкуват разнообразни писмени текстове – от етикети на лекарства до оферти за работа, от банкови извлечения до висока литература. Трябва да се научат да боравят с числа, така че да са в състояние да търгуват на пазара, да изготвят семейни бюджети, да тълкуват договори за кредитиране или да пишат софтуери за инженерингова дейност. Това изисква умения от повисш порядък като аргументиране и творческо мислене, изграждащи се върху определени основни умения. Учениците имат нужда и от социално-емоционални умения като постоянство и способност за работа в екип, които им помагат в придобиването и прилагането на основни и други умения.

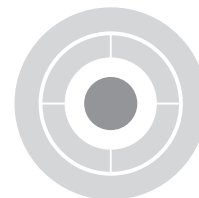
Много страни все още не успяват да постигнат тези цели. Преди всичко очакванията ученето да става в училищата – без значение дали се основават на формални учебни планове, на нуждите на работодателите или просто на здравия разум – често не се оправдават. Още по-голяма загриженост поражда фактът, че много страни не успяват да осигурят учене за всички. Децата, които и без това са поставени в неравностойно положение в обществото – независимо дали поради бедност, местоживеене, етническа принадлежност, пол или инвалидност – учат най-малко. По този начин образователните системи разширяват социалните неравенства, вместо да ги преодоляват. Факторите, които пораждат недостатъците в образованието, стават все по-ясни благодарение на нови анализи, хвърлящи светлина както върху непосредствената причина – предоставянето на нискокачествени услуги, засилващи въздействието на бедността, така и върху по-дълбоките проблеми на системно ниво – както технически, така и политически, позволяващи ниското равнище на училищното образование да се запази.

Резултатите от ученето са слаби: Ниски нива на знания, висока неравнопоставеност, бавен напредък

Увеличаването на обхвата на образованието напоследък впечатлява от гледна точка на историческите стандарти. В много развиващи се страни през последните няколко десетилетия нетният коефициент на записване в системата на образованието значително надминава представянето в ретроспективен план на днешните индустриални държави. Така например, на Съединените щати бяха нужни 40 години – от 1870 г. до 1910 г., – за да може броят на записаните в училищата момичета да нарасне от 57% на 88%. За разлика от САЩ Мароко постигна подобно увеличение само за 11 години.⁶

В периода 1950 г. – 2010 г. броят на години завършено образование от средностатистическия възрастен в развиващия се свят е нараснал над три пъти – от 2.0 на 7.2 години.⁷ Към 2010 г. средностатистическият работник в Бангладеш е с повече години завършено училищно образование, отколкото през 1975 г. е имал обикновеният работник във Франция.⁸ Този напредък означава, че повечето различия по отношение на записването в системата на основното образование между страните с високи и ниски доходи постепенно се преодоляват. Средностатистически към 2008 г. коефициентът на записване на ученици в началното училище в страните с ниски доходи вече е почти изравнен с този в страните с високи доходи.

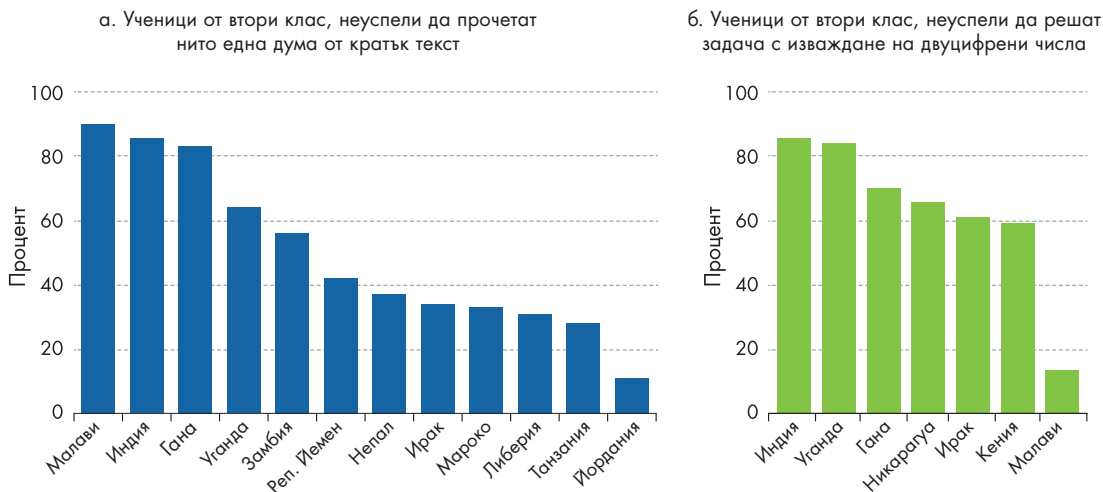
Ходенето на училище обаче не означава учене.⁹ В редица образователни системи по света децата научават много малко – дори и след няколко години, прекарани в училище, милиони ученици не успяват да придобият основни умения като езикова и математическа грамотност. При последните оценявания в Гана и Малави повече от четири пети от учениците в края на втори клас не са успели да прочетат и една позната дума от рода на котка (фигура 0.1).¹⁰ Дори в такава страна със средни доходи като Перу делът на тези ученици е бил двойно по-голям преди последните реформи.¹¹ При провеждането на тестове с ученици от трети клас в Никарагуа през 2011 г. само половината са успели правилно да решат задачата „Колко прави 5+6“.¹² В градските



Измерение на проблема 1:
Резултати

Фигура 0.1 Недостатъците в ученето се проявяват отрано

Процент на учениците от втори клас, неуспели да решат прости задачи по четене и смятане, в избрани страни



Източници: Египът по изготвяне на ДСР 2018, използвайки данни от часовете по четене и математика в Кения и Уганда на Центъра за иновации в образованието Uwezo, Годишни доклади за оценка, 2015 г. (<http://www.uwezo.net/>); данни от часовете по четене и математика за селските райони в Индия от Център ASER (2017); данни от часовете по четене за всички други страни от Американската агенция за международно развитие (USAID), Барометър за четене в началните класове, 2017 г.; преглед на данните в Интернет на 30 май 2017 г. (<http://www.earlygradereadingbarometer.org/>); и данни от часовете по математика за всички други страни от докладите на USAID/RTI „Оценяване на математическите умения на учениците от началните класове“ (Early Grade Mathematics Assessment), 2012-2015 г. (<https://shared.rti.org/sub-topic/early-grade-math-assessment-egma>). Данните са достъпни на Интернет адрес http://bit.do/WDR2018-Fig_0-1.

Бележка: Тези данни обикновено се отнасят за избрани региони в посочените държави и не са непременно национално представителни. Данните за Индия се отнасят за селските райони.

райони на Пакистан през 2015 г. едва три пети от учениците в трети клас са могли правилно да решат поставената им задача с изваждане на двуцифрени числа от типа 54–25, докато в селските райони техният дял е бил малко над две пети.¹³

Подобен бавен старт в ученето означава, че и учениците дори, които стигат до края на началната образователна степен, не усвояват достатъчно добре и най-основни умения. През 2007 г. – последната, за която има налични данни, по-малко от 50% от учениците от 6-ти клас в Южна и Източна Африка са успели да надхвърлят нивото на елементарно разчитане на думи, а процентът на надхвърлилите основните аритметични умения е бил по-малко от 40.¹⁴ През 2014 г. сред учениците от 6-ти клас в Западна и Централна Африка дялът на достигналите „достатъчно“ ниво на компетентност по четене или математика за продължаване на обучението е бил под 45% – за пример останалата част не са могли да решат математическа задача, изискваща от тях да разделят 130 на 26.¹⁵ В селските райони на Индия през 2016 г. само половината от учениците от 5-и клас са могли да четат гладко текст на нивото на учебната програма за 2-и клас, включващ изречения (на

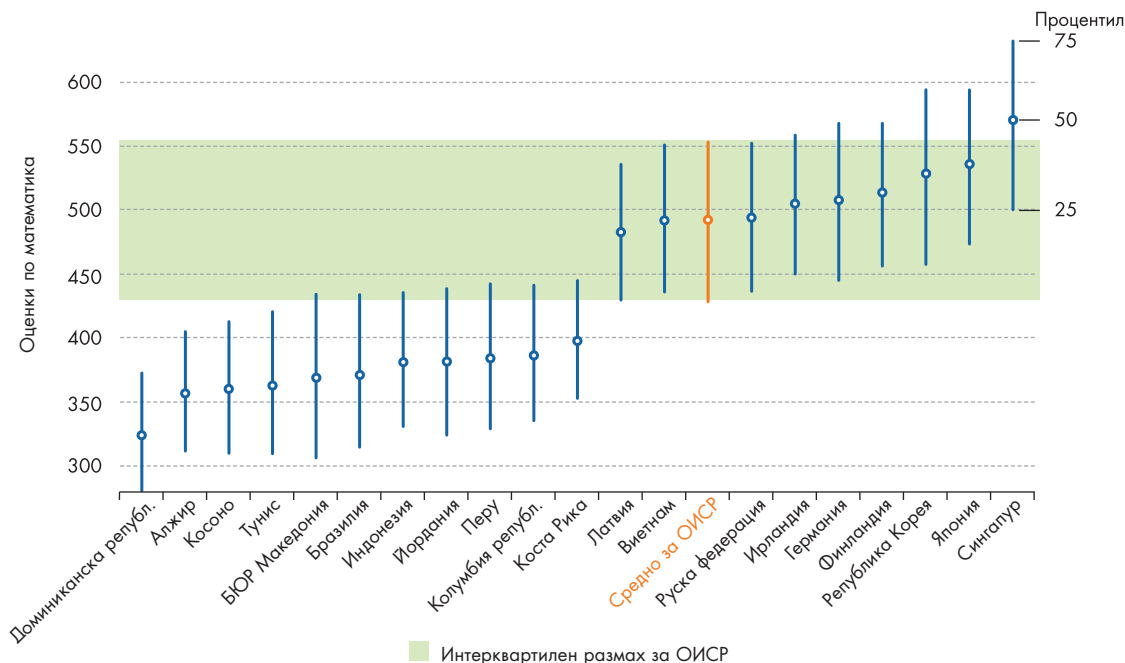
местния език) като „Беше месецът на дъждовете“ и „На небето имаше черни облаци“.¹⁶ Тези сериозни недостатъци говорят за криза в ученето.

Въпреки че не всички развиващи се страни страдат от подобни недостатъци, много от тях са доста далеч от нивата, към които се стремят. Според водещите международни оценявания на грамотността по четене и математика – „Международното изследване на напредъка в четивната грамотност“ (PIRLS) и „Международното изследване на уменията по математика и естествени науки“ (TIMSS) – среднестатистическият ученик в страните с ниски доходи се представя по-лошо от 95% от учениците в страните с високи доходи, което означава, че в страна с високи доходи такъв ученик би бил определен да получава специална помощ в клас.¹⁷

Много ученици с високи постижения в страни със средни доходи – млади мъже и жени, издигнали се до горната четвърт на своите кохорти, – в една по-богата страна биха се класирали в долната четвърт. В Алжир, Доминиканската република и Косово резултатите от тестовете на учениците на границата на горната четвърт (75-ия процентил от разпределението на издържалите теста

Фигура 0.2 В някои страни резултатите на 75-ия процентил от издържалите теста PISA са по-лоши от тези на 25-ия процентил средно за страните от ОИСР

Резултати на учениците от 25-ия, 50-ия и 75-ия процентил от теста PISA през 2015 г., в избрани страни



Източник: Екип по изготвянето на ДСР 2018, използвайки данни от Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) 2015 г. (ОИСР 2016 г.). Данните са достъпни на Интернет страница http://bit.do/WDR2018-Fig_0-2.

PISA) са доста под прага на долната четвърт от учениците (25-ия процентил) в страните от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) (фигура 0.2). Дори в Коста Рика, страна със сравнително силно представяне в образованието, резултатите на учениците на границата на горната четвърт са равни на тези на границата на долната четвърт в Германия.

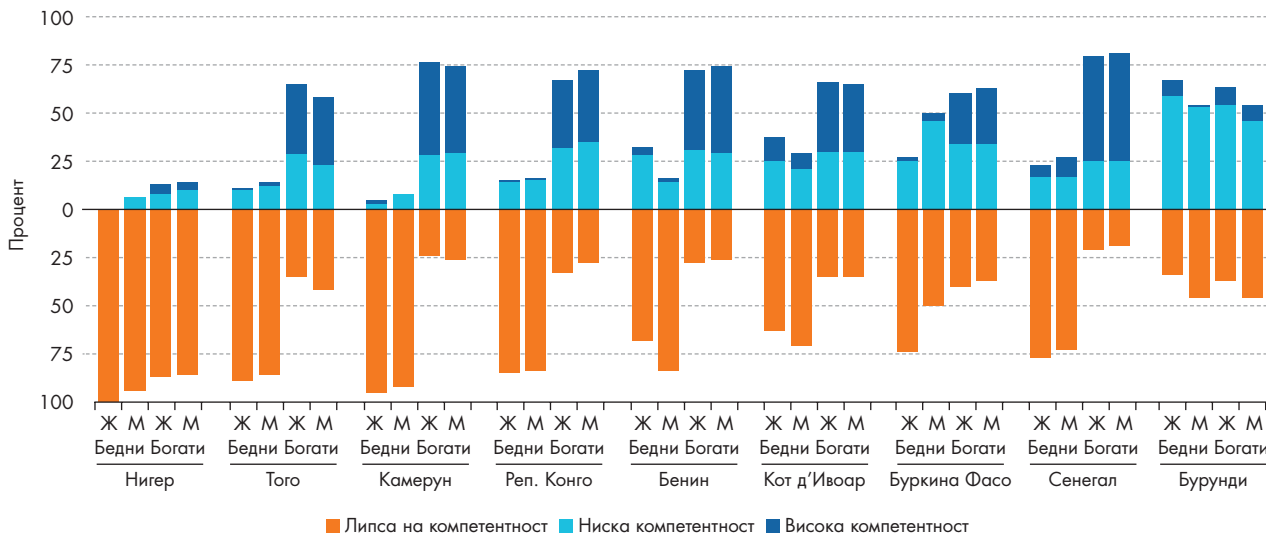
Кризата в ученето засилва неравенството, тъй като сериозно спъва младежите в неравностойно положение, нуждаещи се най-много от тласък, който доброто образование може да им предложи. При учениците в редица африкански страни разликите по нива на доходите са големи (фигура 0.3). Резултатите от едно наскоро проведено оценяване на учениците в края на началната образователна степен („Програма за анализ на образователните системи на страните от Confemen“, PASEC, 2014) сочат, че само 5% от момичетата от най-бедния квинтил на домакинствата в Камерун са учили достатъчно, за да продължат училище в сравнение с 76% от момичетата от най-богатия квинтил.¹⁸ В няколко други страни – Бенин, Република Конго и Сенегал – разликите в ученето са аналогични. Големи различия сред

учащите се са налице и в редица страни със средни и високи доходи, където учениците в неравностойно положение са по-силно представени сред показалите най-лоши резултати от тестовете. Коста Рика и Катар имат една и съща средна оценка от Международното оценяване TIMSS през 2015 г., но разликата между горната и долната четвърт на учениците е 138 пункта в Катар и 92 пункта в Коста Рика. Разликата между горната и долната четвърт в Съединените щати е по-голяма от разликата между медианните стойности на резултатите на Алжир и Съединените щати.

Често се случва учениците да научават малко от една учебна година до друга, но е важно да се подчертае, че пропуските в първите години на обучение се задълбочават с течение на времето. От учениците, които не отпадат от училище, се очаква непрекъснат напредък в обучението, независимо от пропуските в началото. Въпреки това обаче през 2010 г. в Андхра Прадеш, Индия, при по-слабите ученици от 5-и клас вероятността да отговорят правилно на въпроси от програмата за първи клас не е била по-голяма, отколкото при учениците от 2-и клас. Дори и ученик със средни резултати от 5-и клас е имал око-

Фигура 0.3 В Африка децата от бедни семейства обикновено учат много по-малко

Процентно съотношение на шестокласниците участвали в тестовете по програмата PASEC през 2014 г., показали по-високи (в синьо) и по-ниски (в оранжево) резултати от минималното ниво на компетентност за четивните умения: най-бедни и най-богати квинтили по пол, в избрани страни



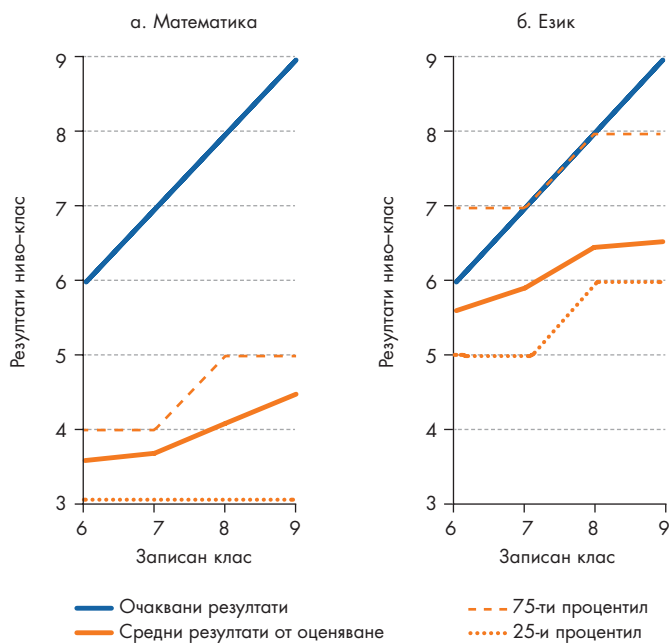
Източник: Екип по изготвянето на ДСР 2018, използвайки данни на Световната банка (2016b). Данните са достъпни на Интернет страница http://bit.do/WDR2018-Fig_0-3.
 Бележка: Социалноикономическите квинтили се определят на национално равнище. „Липса на компетентност“ се отнася до ниво 0 - 2 в оригиналната класификация и се счита за по-ниско от нивото, достатъчно за продължаване на образованието; „Ниска компетентност“ се отнася до ниво 3; и „Висока компетентност“, се отнася до ниво 4. Ж = женски пол; М = мъжки пол; PASEC = Програма за анализ на образователните системи.

ло 50% шанс да отговори правилно на въпрос за 1-и клас – при около 40% шанс за такъв ученик от 2-и клас.¹⁹ В Южна Африка в края на първото десетилетие на XXI век по-голяма част от учениците в 4-и клас са притежавали умения по математика на ниво учебна програма за първи клас, а математическите умения на повечето ученици от 9-ти клас са били едва на ниво 5-и клас.²⁰ В Ню Делхи, Индия, през 2015 г. средностатистическият ученик от 6-ти клас е показал ниво на знания по математиката за 3-и клас. Дори и достигналият 9-ти клас средностатистически ученик е бил на ниво на умения под това за 5-и клас, като разликата между по-силните и по-слабите ученици е нараствала с течение на времето (фигура 0.4). В страни като Перу и Виетнам, които са сред най-слабо и съответно най-силно представящите се на Международното оценяване PISA при 15-годишните ученици, 5-годишните започват със сходни математически умения, но учениците във Виетнам научават много повече за всяка една година от началния и прогимназиалния етап на училищно обучение.²¹

Някои страни постигат напредък в обучението, но в повечето случаи този напредък е бавен. Дори в страните със средни доходи, които достигат тези с най-добри резултати, това се случва

Фигура 0.4 Учениците често научават малко за една учебна година, но пропуските в ранните години на обучение се задълбочават с течение на времето

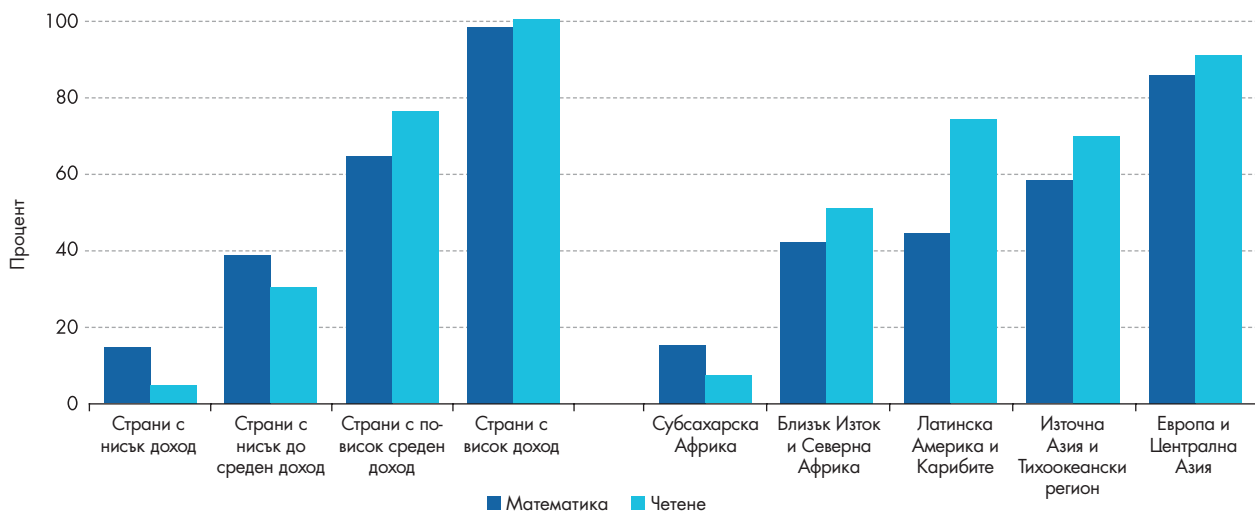
Резултати от оценяването по ниво-клас на учениците от записан клас, Ню Делхи, Индия (2015 г.)



Източник: Екип по изготвянето на ДСР 2018, използвайки данни на Муралидхаран, Сингх и Ганимийан (2016). Данните са достъпни на Интернет страница http://bit.do/WDR2018-Fig_0-4.

Фигура 0.5 Процентът на учениците от началното училище, които преминават прага на минималната степен на знания, често е нисък

Усреднен процент на учениците в края на началния курс, които надхвърлят минималната степен на знания при оценяване на обучението, по подходящи групи и региони



Източник: Екипът по изготвяне на ДСР 2018, използвайки „Глобален набор от данни за качеството на образованието“ (2017 г.), предоставен на екипа от Надир Алтино, Ноам Ангрист и Хари Антъни Патринос. Данните са достъпни на Интернет страница http://bit.do/WDR2018-Fig_0-5.

Бележка: Стълбовете на графиката показват непрегледената средна стойност за страните от съответната група. Регионалните средни стойности изключват страните с висок доход. Индия и Китай са сред страните, изключени поради липса на данни. Минималната степен на знания по математика се определя в съответствие с оценките на Международното изследване на уменията по математика и природни науки (TIMSS), а по четене – в съответствие с оценките на Международното изследване на четивната грамотност, и означава, че учениците притежават някои основни математически умения като събиране и изваждане на цели числа, разпознаване на изучавани геометрични фигури и разчитане на прости графики и таблици (Мулис et al., 2016 г.). Минималната степен на знания по четене означава учениците да могат да откриват и възпроизведат изрично посочени подробности при четене на литературен текст и да откриват и възпроизведат изрично посочена информация в началото на информационен текст (Мулис et al., 2012 г.).

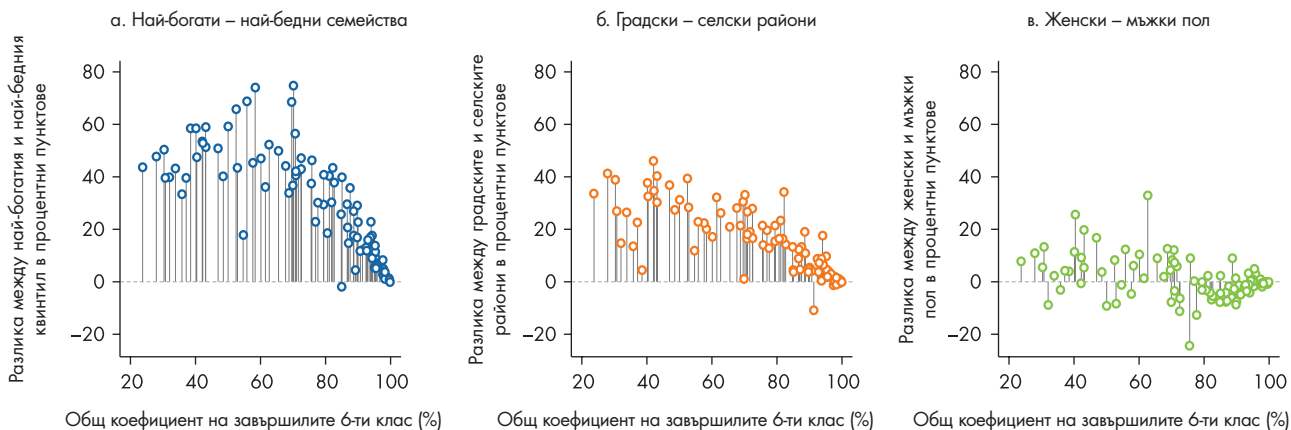
твърде бавно. През последните 10-15 години Индонезия отбеляза значителен напредък в резултатите от тестовете PISA. Въпреки това, дори да приемем, че успее да запази темповете на подобрене от периода 2003-2015 г., Индонезия няма да е в състояние да достигне средната оценка по математика на страните от ОИСР през следващите 48 години, а по четене – през следващите 73 години. При други страни този период може да се окаже още по-дълъг: въз основа на съществуващите тенденции се очаква, че на Тунис ще са нужни над 180 години, за да достигне средната оценка по математика на страните от ОИСР, а на Бразилия – над 260 години, за да достигне средната оценка на ОИСР по четене. Освен това трябва да се отбележи, че тези изчисления се отнасят за държави, в които обучението е отбелязало подобрене. При всички страни, участвали в многобройни кръгове на тестовете PISA от 2003 г. насам, средното подобрене на националната оценка между два кръга е било нулево.

Поради този бавен напредък над 60% от децата от началното училище в развиващите се страни все още не успяват да постигнат минимална

степен на знания, придобити в процеса на учене, както сочат резултатите от един сравнителен анализ. Макар да не е въведена единна методика за оценяване на обучението във всички страни, комбинирането на данни от оценявания на обучението в 95 държави дава възможност да се установи глобален праг на „минимална степен на знания“ по математика.²² Под този праг учениците не са усвоили дори основни математически умения, независимо дали става дума за прости действия с цели числа, използване на дроби и мерни единици или тълкуване на прости стълбовидни диаграми. В страните с високи доходи почти всички ученици – например 99% в Япония, 98% в Норвегия и 91% в Австралия – достигат тази степен на знания в началното училище.²³ Но в други части на света техният дял е много по-нисък: едва 7% в Мали, 30% в Никарагуа, 34% във Филипините и 76% в Мексико. В страните с ниски доходи 14% от учениците достигат минималната степен в края на началното училище, а в страните с по-нисък среден доход техният процент е 37 (фигура 0.5). Дори в страните с по-висок среден доход едва 61% достигат това минимално ниво на знания.

Фигура 0.6 Броят на завършващите училище е по-висок сред децата на по-богати и градски семейства, докато разликите по отношение на пола се дължат на допълнителни фактори в средата

Разлики в коефициентите на завършилите 6-ти клас сред младежите на възраст между 15 и 19 години (в проценти) по доходи, местоживеене и пол



Източник: Екипът по изготвяне на ДСП 2018, използвайки данни от Филмър (2016 г.). Данните са достъпни на Интернет страница http://bit.do/WDR2018-Fig_0-6.

Бележка: Представените данни са последните налични по страни, 2005-2014 г. Всяка от вертикалните линии показва размера и посоката на разликите за отделна страна.

Най-голямата бариера пред ученето е това да не се ходи изобщо на училище – и днес стотици милиони младежи остават извън училищната система. През 2016 г. 61 милиона деца в начална училищна възраст или 10% от всички деца в страните с нисък и по-нисък среден доход не са посещавали училище, наред с 202 милиона деца в средна училищна възраст.²⁴ Децата в чувствителна и белязана от конфликти среда представляват малко над една трета от тази група, което е несъразмерно висок дял. В Сирийската арабска република, където през 2000 г. в началната образователна степен са били обхванати всички деца, към 2013 г. гражданската война е оставила 1.8 милиона деца извън училище.²⁵ В почти всички развиващи се страни все още има деца от социално изключени групи, които не посещават училище. Отпадането от училище е свързано най-логично с бедността, но има и други причини – като пол, увреждания, кастова и етническа принадлежност, които допринасят за това (фигура 0.6).

Но далеч не само бедността и конфликтите оставят децата извън училище. Кризата в обучението също е фактор за това. Когато бедните родители смятат, че образованието е с ниско качество, те са по-малко склонни да правят жертви, за да задържат децата си в училище, и този

техен довод е напълно разумен, предвид ограниченията, пред които са изправени.²⁶ Въпреки че родителските възприятия за качеството на училищата се определят от различни фактори, като се започне от състоянието на материалната база и се стигне до дисциплината на самите учители, родителите постоянно посочват резултатите от обучението на учениците като определящ критерий.²⁷ Тези резултати могат да влияят на поведенческите схеми – например в Арабска република Египет при учениците, посещавали по-слаби училища, е била по-силна тенденцията на отпадане.²⁸

Недостатъците в обучението през училищните години в крайна сметка рефлектират в слаби умения на работната сила. Следователно дебатът за професионалните умения отразява кризата в ученето. Въпреки че недостигът на добре обучени кадри често се дискутира без връзка с дебата за ученето, двата дебата са част от един и същ проблем. Тъй като образователните системи не подготвят бъдещите работници на необходимото ниво, много от тях навлизат на пазара на труда с недостатъчни умения. Макар измерването на уменията на възрастните на работното място да е трудно, напоследък някои инициативи все пак направиха възможна оценката на редица умения на възрастното

население в голям брой страни. Констатациите от оценяването сочат, че в много случаи дори и най-основни умения като четивна и математическа грамотност са твърде ниски, да не говорим за по-сложни умения. Проблемът обаче е не само в липсата на обучени работници, а и в липсата на работници, готови да се обучават. Вследствие на това много от работниците получават работни места, които изискват минимални умения по четене или математика.²⁹ Липсата на умения понижава качеството на работа, намалява трудовите доходи и ограничава трудната мобилност.

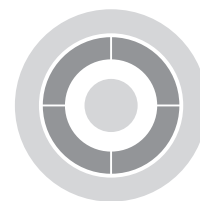
Уменията, необходими за пазара на труда, са комплексни, ето защо образователните системи трябва да въоръжат учениците с много повече знания и умения от тези по четене, писане и математика. Изглежда, обаче, че учениците не могат да надскочат тези основни умения. Независимо дали в качеството си на работници или просто членове на обществото, хората се нуждаят от познавателни умения от по-висш порядък – например умения за разрешаване на проблеми. Освен това те се нуждаят и от социално-емоционални умения – наричани понякога меки или некогнитивни умения, като например добросъвестност. И накрая, от умения технически, за да се справят с определена работа. В този смисъл основните когнитивни умения са от съществено значение и системите не трябва да заобикалят предизвикателствата пред тяхното развитие когато се стремят към умения от по-висш порядък.

Сравнянето с кризата в ученето и липсата на умения изисква установяване на причините им – както на непосредствените, на училищно ниво, така и на първоизточниците им на системно ниво. Предвид всички инвестиции, вложени от държавите в образованието, недостатъците в обучението са наистина обезкуражаващи. Една от причините е, че ученето не винаги получава вниманието, което заслужава. В резултат на това заинтересованите страни не разполагат с достатъчно информация за грешките в техните училища, а и в по-широк обществен план, поради което не могат да изработят подходящи за конкретния контекст отговори, чрез които да подобрят ученето. Ефективното действие изисква първо добре да се разбере как училищата са провалящи се ученици и как системите са провалящи се училища.

Училищата са провалящи се ученици

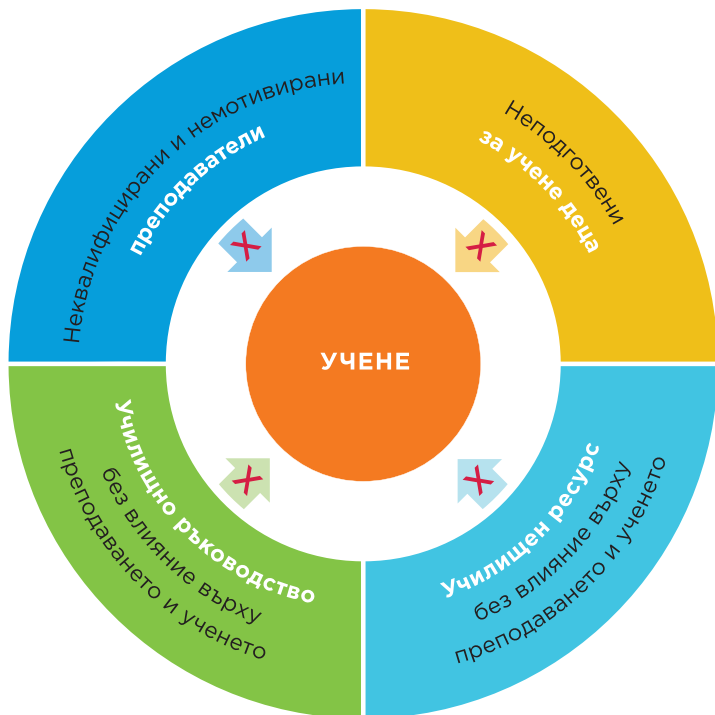
При слабите образователни системи липсват един или повече от четирите ключови компонента на обучението на училищно ниво: подготвени за учене деца, ефективно преподаване, фокусирани върху обучението ресурси и умело управление, което свързва всичко това в едно единно цяло (фигура 0.7). Следващият раздел разглежда защо връзките между тези фактори се късат, поставяйки акцент върху *начина*, по който това се случва.

На първо място, децата често прекрочват училищния праг неподготвени да учат – ако изобщо бъдат записани. Недохранване, заболявания, слаби инвестиции от страна на родителите и свързана с бедността тежка среда са все фактори, които подкопават ученето в ранните детски години.³⁰ Тежките лишения, независимо дали става дума за лошо хранене, нездравословна среда или липса на попечителска грижа, имат дълготраен ефект, тъй като забавят развитието на познавателните способности у невръстните деца.³¹ Трийсет процента от децата под 5-годишна възраст в развиващите се страни са физически недоразвити, което означава, че имат нисък за възрастта си ръст, който обикновено се дължи на хронично недохранване.³² Поради лошата основа за развитие и по-ниските равнища на предучилищни умения вследствие на понасяните лишения, много деца започват училище неподготвени да се възползват в пълна степен от възможностите, които училищното образование предоставя (фигура 0.8).³³ Така, дори и да попаднат в добро училище, подложени на лишения деца учат по-малко. Освен това, напускането на по-ниските учебни траектории с възрастта става все по-трудно, тъй като мозъкът постепенно губи своята гъвкавост. По този начин образователните системи проявяват тенденция към засилване на първоначалните неравенства. Осце повече, че много младежи в неравностойно положение изобщо не посещават училище. Таксите и алтернативните разходи все още представляват значителна финансова пречка пред училищното образование, а социални измерения на изключването като



Измерение
на проблема 2:
**Непосредствени
причини**

Фигура 0.7 Защо ученето не успява да се състои: четири непосредствени фактора с прекъснати помежду им връзки



Източник:
Екипът по изготвяне на ДСР 2018.

свързаните с пол или с увреждания допълнително задълбочават проблема. Тези неравенства по отношение на участието в училищното образование още повече засилват разликите в резултатите от обучението.

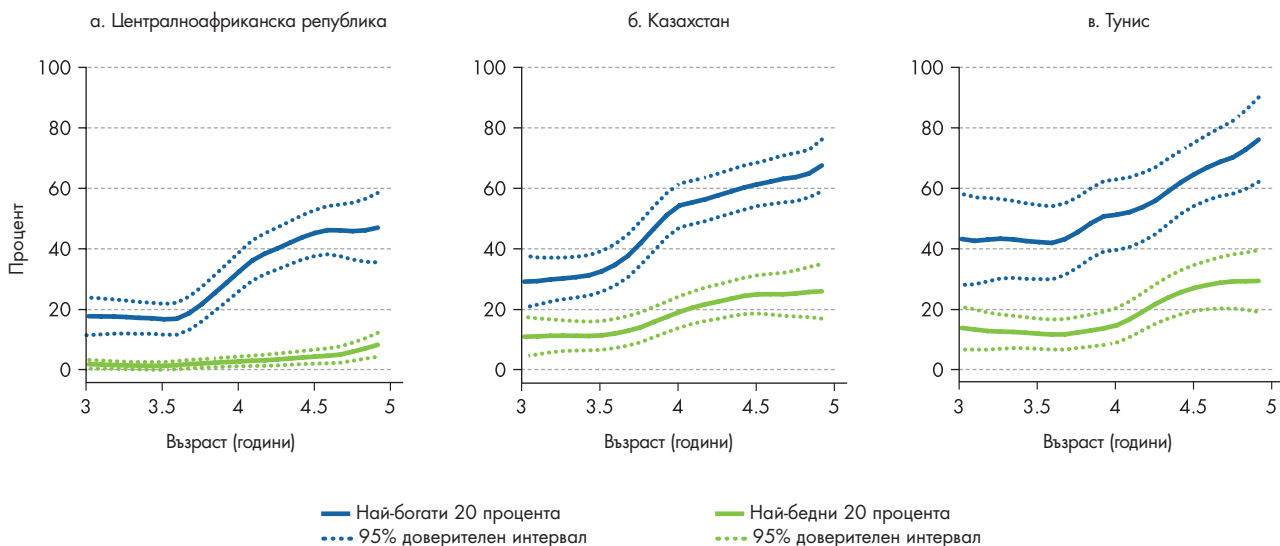
На второ място, на учителите често липсват необходимите умения или мотивация, за да бъдат ефективни. Учителите са най-важният фактор, който оказва влияние върху ученето в училищата. В Съединените щати учениците с добри учители напредват с 1.5 или повече нива за една учебна година, в сравнение с едва 0.5 нива при учениците с неефективни преподаватели.³⁴ В развиващите се страни качеството на учителите е дори от още по-голямо значение отколкото в богатите страни.³⁵ Повечето образователни системи обаче не привличат силни кандидати за преподаватели. Така например в почти всички страни 15-годишните ученици, изявили желание да станат учители, показват резултати от тестовете PISA под средните за страната.³⁶ Нещо повече, в резултат на слабото образование много от учителите не притежават необходимите знания по преподавания предмет, нито педагогически уме-

ния. В 14 държави от Субсахарска Африка среднотатистическият учител на ученици от 6-ти клас не се справя по-добре с тестовете за четене, отколкото най-добре представящите се ученици от този клас.³⁷ В Индонезия 60% от времето в един обикновен час по математика преминава в преподаване, като остава твърде малко време за практическа работа или решаване на задачи.³⁸ Наред с това в много от развиващите се страни значителна част от времето за учене се губи, защото времето в клас се използва за други дейности или защото учителите отсъстват. Проучвания сочат, че в Етиопия, Гана и Гватемала едва една трета от общото време за преподаване е било използвано.³⁹ В седем африкански страни един от всеки петима учители е отсъствал от училище в деня на неочаквано посещение от страна на провеждащи проучвания екипи, а още една пета са отсъствали от класната стая, макар че са били в училище (фигура 0.9).⁴⁰ Проблемите са още по-тежки в отдалечените общности, задълбочавайки неравностойното положение, в което и без това са поставени учениците от селските райони. Подобен род констатации няма за цел да хвърли вина върху учителите, а по-скоро да насочи вниманието към начините, по които системите компрометират обучението, вместо да го подкрепят.

На трето място, често входящите ресурси или изобщо не стигат до класната стая, или, когато стигнат до нея, не оказват влияние на обучението. Общественият дискурс често поставя знак на равенство между проблемите, свързани с качеството на образованието, и неравномерното постъпване на ресурси. Отделянето на достатъчно ресурси за образование е от решаващо значение, но в някои страни увеличаването на ресурсите изостава от бързите скокове, които записването в училище отбелязва. Има няколко причини обаче, поради които недостигът на ресурси може да обясни само малка част от учебната криза. Първо, един поглед върху различни системи и училища показва, че при сходни нива на ресурси често са налице огромни различия в резултатите от обучението.⁴¹ Второ, увеличаването на ресурсите в определена среда често оказва слабо въздействие върху резултатите от обучението.⁴² Една от причините е, че ресурсите често не успяват да стигнат по предназначение до потребителите. Така например преди десетина години на училищата в Сиера Леоне са били предоставени учебници, но последващи проверки откриват повечето от

Фигура 0.8 Социалноикономическото разделение при когнитивните постижения се задълбочава с възрастта – дори и в предучилищния период

Процент на децата на възраст от 3 до 5 години, които познават 10 букви от азбуката, по доходи, в избрани страни



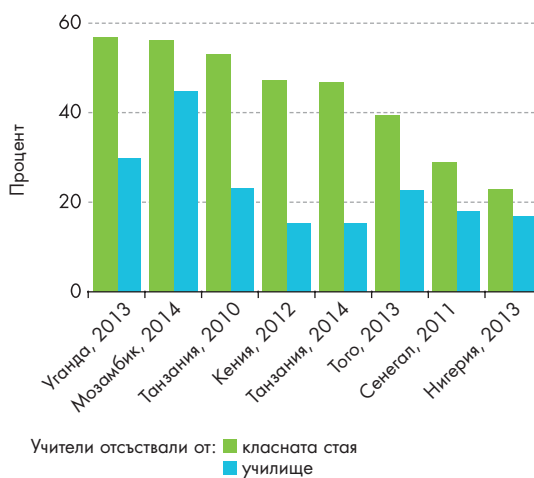
Източник: Екипът по изготвяне на ДСР 2018, използвайки данни от Клъстерни проучвания с използване на множество показатели (<http://mics.unicef.org/>). Данните за Централноафриканската република са за 2010 г., за Казахстан – за 2010–2011 г. и за Тунис – за 2012 г. Данните са достъпни на Интернет адрес http://bit.do/WDR2018-Fig_0-8.

учебниците заключени в шкафове, без да бъдат използвани.⁴³ По подобен начин редица технологични интервенции и нововъведения се провалят, преди още да стигнат до класните стаи, но дори и да стигнат дотам, те често не носят подобрение в преподаването и ученето. В Бразилия инициативата „Лаптоп за всяко дете“ бе реализирана с доста голямо закъснение в няколко щата. Но и година, след като лаптопите най-накрая стигнаха до класните стаи, над 40% от учителите продължаваха да съобщават, че те или остават неизползвани или се използват рядко в клас.⁴⁴

Четвърто, слабото ръководство и лошото управление често подриват качеството на училищното образование. Въпреки, че ефективното управление на училищата не влияе пряко върху резултатите от обучението, това става косвено чрез подобряване качеството на преподаване и осигуряване на ефективно използване на ресурсите.⁴⁵ В осем изследвани държави наблюдавано увеличение със стандартно отклонение от 1.00 на индекса на управленския капацитет след приemanето на 20 управленски практики се свързва с увеличение със стандартно отклонение от 0.23–0.43 на резултатите от обучението на уче-

Фигура 0.9 В Африка учителите често отсъстват от училище или от класната стая, когато са в училище

Процент на учителите отсъствали от училище или от клас в деня на неочаквано посещение, в участващите страни

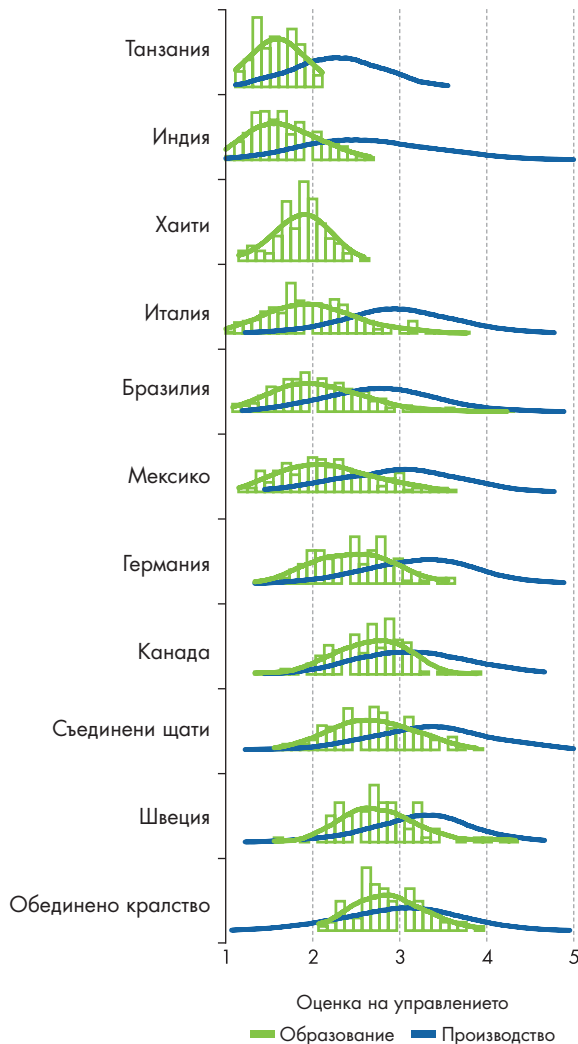


Източник: Болд et al. (2017). Данните са налични на Интернет адрес http://bit.do/WDR2018-Fig_0-9.

Бележка: „Отсъствие от класната стая“ означава отсъствие от училище и отсъствие от клас на учители, които са в училище. Данните са от проучванията на Световната банка въз основа на индикатори за предоставяните услуги (<http://www.worldbank.org/sdi>).

Фигура 0.10 Управленският капацитет на училищата в страните с ниски и средни доходи е нисък

Разпределение на оценките за управлението по сектори, в участващите страни



Източник: Блум et al. (2014 г., 2015 г.); Лемос и Скар (2016), с актуализации. Данните са достъпни на Интернет страница http://bit.do/WDR2018-Fig_0-10.

Бележка: Разпределението на образователните данни е показано под формата на стълбове; изгладените разпределения и за двата сектора са показани като криви. Индексите са конструирани въз основа на деветте позиции, които са сравними в различните сектори. За Хаити липсват данни за производствения сектор.

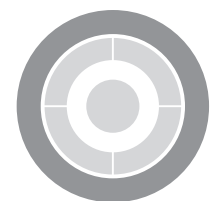
ниците. Обикновено управленският капацитет на училищата е най-слаб в страните с най-ниски нива на доходи. Същевременно управленският капацитет е значително по-нисък в училищата, отколкото в производството (фигура 0.10).⁴⁶ Неефективно училищно ръководство означава, че училищните

директори не подпомагат активно учителите за решаване на проблемите, не предоставят съвети за обучение и не задават цели, издигащи ученето в приоритет. Училищното управление, особено автономността на училищата при вземането на решения, наред с надзора, осъществяван от родители и общности, служи като рамка в търсенето на решения на местно равнище и поемането на отговорност за тях. На много места, обаче, училищата са лишени от реална автономия, а слабото участие на общността не успява да повлияе на случващото се в класните стаи.⁴⁷

Тъй като проблемите с качеството са най-силно изразени сред децата в неравностойно положение, те засилват социалните неравенства. Средно за страните с ниски доходи коефициентите на задържане на растежа при децата на възраст под 5 години са почти три пъти по-високи при най-бедния квинтил в сравнение с най-богатия.⁴⁸ Проблемите с отсъствията на учителите, липсата на ресурси и слабото управление на училищата обикновено са най-тежки в общности, които предоставят обучение на най-бедните ученици. Това се дължи не само на факта, че моделите на разходване на средства обикновено ощетяват маргинализираните общности, но също и на факта, че в тези общности ресурсите се използват по-малко ефективно, което допълнително изостря проблема. По този начин публичната политика има за последица задълбочаване на социалното разделение, вместо да предлага възможности на всички деца да се учат.

Системите са провалящи се училища

От гледна точка на системите ниското ниво на обучение и умения не би трябвало да е изненада. Технически усложнения и политически сили непрекъснато отдалечават образователните системи от състоянието на съответствие с целта за учене (фигура 0.11).



Измерение на проблема 3: По-дълбоки причини

Технически предизвикателства:

Преориентирането към учене е трудно

Сложността на системите и ограниченият управленски капацитет са пречки за ориентирането на всички елементи на образователната система

към учене. На първо място, различните части на системата трябва да бъдат приведени в съответствие с целта за учене. Но участниците в системата имат различни цели – някои открито заявени, други не. Насърчаване на ученето е само една от тях, при това не непременно най-важната. Понякога другите цели могат да бъдат вредни, например когато строителни фирми и администратори се договарят да си осигурят печалба, като изградят неотговарящи на стандартите училищни сгради. Други от целите могат да бъдат похвални, като например поддържането на общоприети национални ценности. Но ако елементите на системата са приведени в съответствие преди всичко с тези други цели, понякога те биха могли да противоречат на целта за учене.

Дори когато страните желаят да дадат предимство на ученето, те често не разполагат с необходимите показатели за оценка, за да направят това. Всяка система оценява обучението на учениците по някакъв начин, но в много системи липсват надеждни и своевременни методи за оценяване, необходими за осигуряване на обратна информация за нововъведенията. Например новата програма за обучение на учители прави ли всъщност учителите по-ефективни? Ако в системата липсва надеждна информация за качеството на преподаването и обучението на учениците от началното училище, която да е сравнима във времето или между класовете, няма как да се отговори на този въпрос.

За да бъдат наистина приведени в съответствие, отделните части на образователната система трябва също да бъдат съгласувани помежду си. Представете си, че дадена страна е определила обучението на учениците за свой основен приоритет и е въвела разумни показатели за измерване на ученето. Все пак ѝ остава да преодолее едно сериозно техническо препятствие: да гарантира, че елементите на системата работят съгласувано. Ако дадена страна приеме нова учебна програма, която поставя силен акцент върху активното учене и творческото мислене, това само по себе си няма да доведе до особени промени. Учителите трябва да бъдат обучени, за да могат да използват по-активни методи на обучение, а те от своя страна трябва да бъдат лично ангажирани, за да осъществят промяната, защото може да се окаже, че преподаването на новата учебна програма изисква много повече усилия в сравнение със старите механич-

Фигура 0.11 Редица технически и политически фактори пречат на училищата, учителите и семействата да поставят акцент върху ученето



Източник: Екипът по изготвяне на ДСР 2018.

ни методи за обучение. Дори когато учителите са активни участници в реформата на учебните програми, учениците биха могли да отслабят нейните ефекти, ако една неререформирана изпитна система създаде неподходящи стимули. В Корея високо конкурентната система от изпити за прием в университетите оказва отслабващо влияние върху усилията за преориентиране на обучението в средното образование. Макар учебната програма да е променена в посока към насърчаване на творческото мислене на учениците и техните социално-емоционални умения, много от родителите продължават да изпращат децата си на частни „школи за зубрене“, които да ги подготвят за явяване на кандидат-студентските изпити.⁴⁹

Необходимостта от съвместни действия прави рисковани опитите за заимстване на елементи от системите на други страни. Автори на политики в областта на образованието и други експерти често проучват системи с по-добри

результати от обучението, за да определят какво биха могли да заемат от тях. Така например след 2000-та година в търсене на тайната, поставила удивителния рекорд на Финландия в ученето при равнопоставеност, множество делегации предприеха посещения в страната – явление, което финландците определиха като „PISA туризъм“. Финландската система предоставя значителна автономия на добре образованите си учители, които имат свободата да адаптират преподаването към нуждите на своите ученици. Но по-ниско ефективни образователни системи, които се опитат да пренесат финландската учителска автономия в собствен контекст, вероятно ще останат разочаровани: ако учителите са слабо образовани, немотивирани и не дотам строго управлявани, предоставянето на по-голяма автономия вероятно би влошило нещата още повече. Южна Африка стига до този извод, когато в края на миналия и началото на настоящия век възприема нов подход към учебната програма, който поставя цели, но оставя практическото им изпълнение на учителите.⁵⁰ Новият подход търпи провал, защото се оказва непригоден за способностите на учителите и ресурсите, с които те разполагат.⁵¹ Това показва колко е важно намирането на собствени решения, които да отговарят на спецификите на страната и системата.

Успешните системи съчетават двата подхода – на привеждане в съответствие с целите и съвместни действия между участниците. Привеждане в съответствие означава, че ученето е възприето като цел от различните компоненти на системата. Съвместни действия означава, че компонентите взаимно се подкрепят и допълват в постигането на целите, които системата е поставила пред тях. Ако успеят да постигнат и двете, е много по-вероятно системите да насърчават обучението на учениците. Наличието на твърде голямо несъответствие или липса на съвместни действия води до неуспех по отношение на целта за учене, въпреки че системата може да постигне други цели (таблица 0.1).

***Политически предизвикателства:
Ключовите участници не винаги приемат
ученето за свой приоритет***

Политическите предизвикателства допълнително усложняват техническите проблеми. Много от участниците в образованието имат

различни интереси, които не съвпадат с ученето. Действията на политиките са насочени към запазване на властовите им позиции, което може да насочи усилията им към определени групи (географски, етнически или икономически) с цел извличане на ползи. Администраторите пък са по-склонни да насочват усилията си към това да гарантират, че политици и учители ще са доволни от тях, отколкото да насърчават обучението на учениците, а други просто се стремят да запазят служебните си постове. В търсене на печалба някои частни доставчици на образователни услуги (без значение дали става дума за доставка на учебници, строителни работи или обучение) са склонни да дадат своята подкрепа за политики, които не са в интерес на учениците. Някои учители и други професионалисти в областта на образованието, дори когато са мотивирани от чувство за мисия, също са склонни да се борят за гарантиране на сигурна заетост и защита на доходите си. Всичко това не означава, че участниците в образованието не се интересуват от ученето. По-скоро, особено в лошо управлявани системи, конкурентни на ученето интереси могат да се окажат по-силни и да вземат превес (таблица 0.2).

Липсата на съвместни действия не е случайна. Поради конкуриращи се интереси изборът на определена политика рядко се диктува от съображения дали тя подобрява обучението. По-често изборът се прави от по-влиятелните актьори на политическата арена. Участниците са подотчетни един на друг по различни причини, не само свързани с ученето. Като се имат предвид тези интереси, не трябва да изненадва фактът, че често резултатът е недостатъчно учене.

Един от проблемите е, че дейностите, насочени към насърчаване на ученето, са трудни за управление. Преподаването и ученето в клас предполагат значителна роля на учителите при вземането на решения, както и редовни и повтарящи се взаимодействия между ученици и учители.⁵² Тези характеристики, наред с недостига на надеждна информация за обучението, правят управлението му по-трудно, отколкото постигането на други цели.⁵³ Например подобренията в достъпа до образование могат да бъдат проследявани чрез прости, лесно събиращи данни за записването в училище. Наред с това изграждането на училища, програмите за

Таблица 0.1 Съвместимостта и съгласуването имат значение

Дали елементите на системата са...		... съгласувани помежду си?	
		Да	Не
... съвместими с целта за учене?	Да	<i>Високо резултатни:</i> Системи, които са добре организирани да насърчават ученето <i>Примери:</i> Представящи се силно на всички образователни нива	<i>Несъгласувани, но търсеци:</i> Несъгласувани системи, ориентирани към учене <i>Примери:</i> Страни, които копират ориентирани към учене елементи от „най-добри практики“, без да гарантират съвместни действия между отделните елементи на системата
	Не	<i>Нестремящи се към учене:</i> Системи, които са добре организирани да насърчават цели, различни от ученето <i>Примери:</i> Тоталитарни или авторитарни системи, насочени към насърчаване на лоялността към държавата или държавното изграждане (Сталиновата епоха в СССР, епохата на Сухарто в Индонезия); системи, които се фокусират върху постиженията в училище, а не върху ученето (множество системи)	<i>Неуспешни системи:</i> Системи, които не се опитват да постигнат учене или каквато и да е цел по съгласуван начин <i>Примери:</i> Системи в неуспешни страни

Източник: Екипът по изготвяне на ДСР 2018.

Таблица 0.2 Множество различни интереси диктуват действията на участниците в образованието

Участници	Примери за...	
	Насочени към учене интереси	Конкуриращи ученето интереси
Учители	Обучение на учениците, професионална етика	Заетост, сигурност на работното място, заплащане, платено частно образование
Директори	Обучение на учениците, добро представяне на учителите	Заетост, заплащане, добри отношения с персонала, фаворитизъм
Администратори	Добре функциониращи училища	Заетост, заплащане, търсене на краткосрочни облаги
Политици	Добре функциониращи училища	Електорални ползи, търсене на краткосрочни облаги, клиентелизъм
Родители и ученици	Обучение на учениците, заетост на завършилите училище	Семейна заетост, семейни доходи, превъзходство над другите
Съдебна система	Изпълнено със съдържание право на образование	Фаворитизъм, краткосрочни облаги
Работодатели	Завършващи с умения	Ниски данъци, тесни лични интереси
Недържавни училища (религиозни, неправителствени, частни)	Иновативно, откликващо училищно образование	Печалба, религиозна мисия, финансиране
Доставчици на образователни ресурси (напр. учебници, информационни технологии, сгради)	Висококачествени, адекватни материални ресурси	Печалба, влияние
Международни донори	Обучение на учениците	Вътрешни стратегически интереси, подкрепа за данъкоплатците, заетост

Източник: Екипът по изготвяне на ДСР 2018.

подпомагане с предоставяне на парични средства, наемането на учители и програмите за училищни стипендии, предназначени за разширяване на достъпа, са твърде видими и лесни за наблюдение инвестиции.

Потенциалните бенефициенти на едно по-добро базисно обучение – ученици, родители и работодатели – често не разполагат с необходимата организация, информация или краткосрочни стимули, за да настояват за промяна.

Обикновено родителите не са организирани за участие в дебати на системно ниво, възможно е да им липсват и познания за потенциалните ползи от политиките, насочени към подобряване на обучението.⁵⁴ Освен това те може да се притесняват от евентуалните последици за техните деца или за самите тях при сблъсък с противоположни интереси като тези на учители, администратори и политици. Учащите разполагат с още по-ограничени възможности за въздействие (освен в системата на висшето образование, където демонстрациите се използват като инструмент за натиск) и подобно на родителите може би не съзнават колко малко научават в училище, докато не започнат да търсят работа. И накрая бизнес средите – дори когато страдат от недостиг на квалифицирани работници – вместо да се застъпват за качествено образование, лобират за по-ниски данъци и разходи. За разлика от тези потенциални бенефициенти на реформата, потенциалните губещи, изглежда, съзнават по-добре какъв е залогът за тях и в много случаи са по-добре организирани за колективни действия.

В резултат на всичко това редица образователни системи остават за дълго в капана на слабото обучение, характерни за който са ниската отчетност и високата степен на неравенство. Подобни капани водят до обвързване на ключови заинтересовани страни чрез неофициални договорки, даващи приоритет на други цели като назначения на държавна служба, корпоративни печалби или преизбиране на високи постове и по този начин увековечават съществуващото равновесно състояние, поддържано чрез ниско ниво на отчетност. В по-добре управлявани системи заинтересовани страни като администратори и учители са склонни да отделят голяма част от своята енергия за подобряване резултатите на учениците. Но веднъж попаднали в капана на слабото обучение, те нямат нито стимулите, нито подкрепата, необходими им да се съсредоточат върху обучението. Вместо това те са подложени на постоянен натиск да предоставят друг вид услуги на по-влиятелни участници. Тъй като участниците жонглират с многобройни цели, разчитайки един на друг в условия на несигурност, ниско обществено доверие и стремеж към избягване на риска, често в интерес на всички е да поддържат статуквото – дори когато за

обществото, а и за много от самите участници в системата би било далеч по-добре, ако успеят да преминат към равновесие от по-високо качество.

Настоящият анализ, както и приоритетите за действие, разгледани в следващия раздел, поставят акцент върху провалите на базисното обучение. Това обаче съвсем не означава, че останалите аспекти са маловажни. Образователните системи и благоприятстващата ги среда са теми далеч по-широки и по-сложни от обхвата на настоящия доклад, ето защо нашият приоритет тук е да посочим какво може да се предприеме максимално бързо, така че да се укрепят основите на ученето, върху които стъпват всички успешни системи. Важно е да се подчертае, че както диагнозата, така и приоритетите за действие са от значение и за други части на системата – като висшето образование или ученето през целия живот. И в тези области редица страни страдат от липса на внимание към резултатите, големи пропуски във възможностите и системни бариери пред разрешаването на тези проблеми.

И все пак има основания за надежда

Дори и в страни, които изглеждат здраво хванати в капана на слабото обучение, отделни учители и училища успяват да подобрят ученето. Макар и тези примери да не са устойчиви и да не съществува вероятност да се разпространят в цялата система поради липса на усилия за преориентирането към учене, системите, които желаят да почерпят опит от подобни изключения, биха могли да се възползват от тях. В по-широк план, отделни региони в рамките на някои страни са по-успешни в усилията за насърчаване на обучението, същото е валидно и за отделни страни във всяка от групите по ниво на доходи.

Тези примери показват, че в системата може да съществува равновесие от по-висок порядък. Но възможно ли е цялата система да се изтръгне от капана на слабото обучение и да премине към по-високо ниво? Поне две са причините за оптимизъм. На първо място, в процеса на нововъведения, насочени към подобряване на обучението, държавите имат възможност, повече от всякога, да стъпят върху систематизирани познания за това кое би било ефективно на микро ниво – т.е. на ниво учащи се, класове и училища. Прилагането

на редица интервенции, иновации и подходи доведе до значителен напредък в обучението. Тези обещаващи подходи се отличават с голямо разнообразие – нови педагогически методи, нови начини за мотивиране на учениците и учителите, нови подходи към училищното управление, нови технологии за усъвършенстване на учебния процес – и очевидно не биха могли да гарантират възвращаемост във всеки възможен контекст, но самият факт, че подобряването на резултатите от обучението е възможно, трябва да вдъхва надежда. Подобни интервенции могат да доведат до съществени подобрения в ученето – за някои ученици почти еквивалентни на завършването на един или два класа.⁵⁵ И макар че успешните интервенции трудно могат да бъдат привнасяни „на едро“ в различни условия, страните биха могли да ги използват като отправна точка за собствени иновации.

На второ място, предприетите в някои държави реформи доведоха до трайно подобрение на обучението на системно ниво. Добре известно е, че цялостното реформиране на образованието във Финландия, предприето през 70-те години на миналия век, успя да подобри равнопоставеността и същевременно да повиши качеството на учене, в резултат на което през 2000 г. Финландия оглави международните класации при провеждането на първите оценявания по програмата PISA. Неотдавна Чили, Перу, Полша и Обединеното кралство поеха сериозни дългосрочни ангажменти за реформиране на качеството на своите образователни системи. Във всяка от тези страни с течение на времето обучението претърпя подобрение – макар и не винаги трайно, но достатъчно, за да покаже, че реформите на ниво система са инвестиция в бъдещето.

Днес образователните системи на Шанхай (Китай) и Виетнам – както и на Корея отпреди десетилетия – са пример за това, че когато се постави трайно акцент върху ученето при равнопоставеност е възможно да бъдат постигнати резултати, които далеч надхвърлят прогнозите, направени въз основа на нивата на доходите. Друг положителен пример са Бразилия и Индонезия, които отбелязаха значителен напредък въпреки предизвикателствата, с които се сблъскаха при реформирането на своите големи, децентрализирани системи.

Как да реализираме обещаното от образованието: Три политически отговора

Резултатите от обучението няма да се променят докато образователните системи не започнат да се отнасят сериозно към ученето и да го използват като стандарт и насока за действие. Тази идея може да бъде обобщена като „всичко в името на ученето“.⁵⁶ Както се посочва в настоящия раздел, ангажиментът към идеята „всичко в името на ученето“, а по този начин и към „учене за всички“, предполага три допълващи се стратегии:

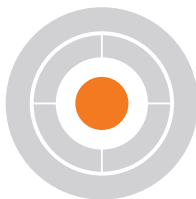
- *Оценяване на ученето – така че то да се превърне в сериозна цел.* По-добро измерване и проследяване на ученето; използване на резултатите като насока за действие.
- *Действия въз основа на доказателства – така че училищата да работят в интерес на всички учащи се.* Използване на доказателства, които да направляват иновациите и практиката.
- *Съвместни действия между участниците – така че цялата система да работи в интерес на ученето.* Отстраняване на техническите и политическите бариери пред ученето в цялата система.

Тези три стратегии са тясно свързани помежду си. Приемането на учебен стандарт без наличието на надежден начин за постигане на учебните цели само би довело до чувство на неудовлетвореност. Иновациите на ниво училище в отсъствието на учебен стандарт биха могли да отклонят училищата от правилната посока и без подкрепа на ниво система да се окажат ефимерни. А ангажиментът на ниво система за учене без иновации на училищно ниво и без учебни критерии за насочване на реформите е малко вероятно да се окаже нещо повече от амбициозна реторика. Но взети заедно, трите стратегии наистина могат да доведат до промяна към по-добро.

Потенциалните ползи от това биха били огромни. Когато децата имат мисловна нагласа за развитие, което означава, че съзнават собствения си голям потенциал за учене, те учат много повече, отколкото когато считат, че са ограни-

чени в рамките на своя интелект.⁵⁷ Обществата имат същата възможност. Чрез възприемането на социално мислене за растеж – признавайки както бариерите пред ученето, така и твърде реалните възможности за тяхното преодоляване, те могат да постигнат напредък по отношение на ученето. Безспорен всеобщ приоритет трябва да бъде да се сложи край на скритото изключване на ниското ниво на обучение. Това е не само правилно, но е и най-сигурният начин да се подобрят средните нива на обучение и да се извлекат в пълна степен потенциалните ползи от образованието за обществото.

Оценяване на ученето – така че то да се превърне в сериозна цел



Политически отговор 1: Оценяване на ученето

„Това, което може да се измери, може и да се управлява.“ „Ако претеглиш едно прасе, това няма да го направи по-дебело.“ Известна истина има и в двете поговорки. Липсата на измерване затруднява оценката за актуалното състояние на нещата, за перспективата за развитие и за действията, които биха внесли промяна. Познаването на тези аспекти може да осигури ясен фокус и да послужи като стимул за действие. Но само измерване, без то да е последвано от действия, води до никъде. Предизвикателството е в това да се постигне баланс между намирането на правилните мерки за точните цели и прилагането на тези мерки в рамките на подходяща система за отчетност.

Отчитането на резултатите като средство за оценка на ученето

Първата стъпка към подобряване на ученето на системно ниво е да се разработят добри показатели за наблюдение доколко програмите и политиките осигуряват добро обучение. Достоверната и надеждна информация може да формира стимул за политиките. По-конкретно, когато е представена по ясен и приемлив начин, информацията за резултатите на учениците и представянето на училищата би могла да стимулира по-решителен политически ангажимент и предоставянето на по-добри услуги. Наред с това информацията помага на политиките в управлението на по-сложни системи.

Измерването на ученето може да подобри равнопоставеността чрез осветяването на скритите изключения. Както беше подчертано в самото начало на този преглед, кризата в ученето е не просто проблем на обществото и икономиката като цяло, а и основен източник на неравенства и задълбочаващо се разделение от гледна точка на възможностите. Но тъй като в редица образователни системи надеждната информация за обучението е спорадична и с неравномерно качество – особено в началните и основните училища, фактът, че системата не подкрепя децата в неравностойно положение, представлява скрито изключване.⁵⁸ За разлика от изключването от училище, липсата на добро обучение често е невидима, което прави невъзможно за семействата и общностите да упражняват правото си на качествено образование.

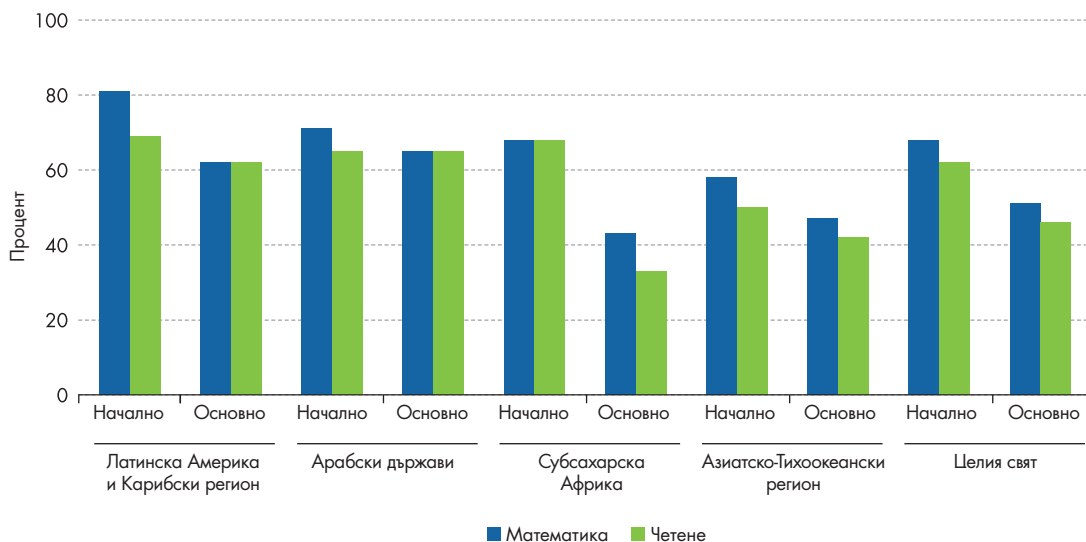
Предложените тук мерки по отношение на ученето не могат, нито следва да бъдат единственото ръководство за развитие на образованието. Образователните системи трябва да разполагат с начини за проследяване на напредъка по пътя към постигане на всяка отделна цел, която си поставят, не само на ученето. Наред с това системите трябва да проследяват и такива критично важни фактори, обуславящи ученето, като подготовката на бъдещите ученици, уменията на учителите, качеството на училищното управление, както и нивото и равнопоставеността на финансирането. Учебните показатели обаче си остават основна отправна точка за подобряване на изоставащите системи.

Измерването на резултатите от ученето е по-скоро прекалено малко, отколкото прекалено много

Препоръката справянето с кризата в ученето да започне с повече на брой и по-добри отчитания на резултатите от обучението, може да изглежда озадачаваща. Редица дискусии в областта на образованието подчертават рисковете от прекомерното тестване или надценяването на тестовете. В Съединените щати провеждането на тестове с високи залози в продължение на две десетилетия доведе до формиране на модели на поведение, които до голяма степен отговарят на тези опасения.⁵⁹ Установено е, че някои учители се концентрират върху изграждане на специфични за тестовете умения, пренебрегвайки неизпитни предмети и че някои училища възприемат стра-

Фигура 0.12 В редица системи липсва информация за резултатите от обучението

Процент на страните, разполагащи с данни за наблюдение на напредъка към постигане на Целите за устойчиво развитие на обучението към края на началното или основното училище



Източник: Статистически институт на ЮНЕСКО (UIS 2016). Данните са налични на Интернет адрес http://bit.do/WDR2018-Fig_0-12.

Бележка: Регионалното групиране е според класификацията на ЮНЕСКО.

тегическо поведение, което да гарантира, че на изпитите ще се явят само по-добре подготвените ученици, например като изпращат учениците на специално обучение, което извисява отсъствието им от участие в тестовите.⁶⁰ В най-екстремните случаи се е стигало до присъди за системна измама на ниво административен училищен окръг.⁶¹ Същевременно медийното отразяване на образованието в много от страните с ниски и средни доходи (както и в някои страни с високи доходи) често е фокусирано върху важните национални изпити, пресяващи кандидатите за висше образование, което поражда загриженост относно прекомерното акцентирание върху тестовите.

В редица системи обаче проблемът е не в прекалено големия, а в прекалено малкия фокус върху резултатите от ученето. Много страни не разполагат с информация дори и за основни умения по четене и математика. Оценката на капацитета за наблюдение на напредъка по изпълнението на целите на Обединените нации за устойчиво развитие установи, че в една трета от 121 изследвани държави липсват данни, необходими за отчитане на степените на знание по четене и математика при завършване на начално училище.⁶² Още по-голям е броят на

страните, в които липсват данни от измерване на резултатите от ученето при завършване на основно образование (фигура 0.12). Дори когато страните разполагат с такива данни, твърде често те са от еднократно оценяване, което не позволява систематично проследяване във времето. Липсата на добро измерване означава, че често образователните системи предприемат полети на сляпо, без дори да са съгласували крайната дестинация.

Използване на различни показатели за измерване на една крайна цел

Различните учебни показатели имат различни цели, но всеки от тях несъмнено допринася за постигане на „учене за всички“. Дори и в ниско материално обезпечени и слабо управлявани училищни системи учителите оценяват учениците в клас всеки ден – било то формално или неформално. Но използването на подходящи показатели за подобряване на учебната система изисква по-широк спектър от оценки, които в своята съвкупност дават възможност на преподавателите и авторите на политики да формират правилната комбинация от мерки, програми и подходи на преподаване.

Оценяването на обучението от страна на учителите помага преподаването да се насочва и приспособява към нуждите на учениците. Добре подготвените и мотивирани учители не трябва да работят на тъмно: те знаят как редовно да оценяват наученото от учениците – както формално, така и неформално. Както се посочва в следващия раздел, този тип редовни проверки са важни, тъй като много от учениците изостават толкова много, че на практика спират да учат. Знаейки на какво ниво на подготовка са учениците, учителите могат да адаптират по подходящ начин преподаването си и да дадат на учениците възможности за учене, с които те биха могли да се справят. В Сингапур успешно прилагат този подход, като идентифицират чрез скринингови тестове изоставащите ученици още в първи клас и им предоставят интензивна подкрепа, така че да достигнат необходимото ниво на умения.⁶³

Националните и поднационалните оценявания на резултатите от обучението осигуряват важна информация на ниво система, каквато оценяването от учителите в клас не може да даде. За да са в състояние да ръководят образователната система, политиците трябва да знаят дали студентите усвояват националната учебна програма, в кои сфери те са по-силни или по-слаби, дали някои групи от населението изостават в ученето, както и кои фактори и в каква степен са свързани с по-добрите резултати на учениците. Липсва ефективен начин за обобщаване в надеждна информация на ниво система на резултатите от извършването от самите учители оценяване на тяхното обучение в клас. Ето защо системите се нуждаят от оценяване на представителни извадки от ученици в по-широк мащаб, например на ниво държави или провинции. Подобен род оценки могат да бъдат особено важна част от проследяването на напредъка на ниво система, тъй като се основават на очакванията на самата система по отношение на собственото ѝ развитие. А националните оценявания могат да осигурят проверка на качеството на поднационалните оценявания, посочвайки случаи на разминаване в тенденциите или постиженията на учениците при двата вида оценяване. В Съединените щати такава роля играеше Националното оценяване на напредъка в образованието.⁶⁴

Международните оценявания също предоставят информация, която помага за подобряване на системите. Глобални сравнителни оценя-

вания на учениците като PISA, TIMSS и PIRLS, както и регионални сравнителни оценявания като PASEC в Западна и Централна Африка и Латиноамериканската лаборатория за оценка на качеството на образованието (LLECE) дават допълнителна информация за това колко добре се учат учениците. Чрез тях се прави оценка на представянето на отделните страни по начин, който позволява сравнение между тях и дава възможност за проверка на информацията от националните оценявания. Освен това международните оценявания могат да бъдат мощен инструмент в политическо отношение и тъй като основна грижа на държавните ръководители са националната производителност и конкурентоспособност, международните сравнителни оценки биха могли да ни ориентират до каква степен дадена страна изостава в сравнение с други страни от своята група по доходи по отношение на развитието на човешкия капитал.

Два други типа показатели за отчитане на резултатите от ученето в извънучилищна среда могат да бъдат използвани за фокусиране на системите за оценка върху качеството и равнопоставеността. Някои движения за подобряване на отчетността по места, начело с организации на гражданското общество като Центъра ASER в Индия и Института Uwezo в Източна Африка, са въвели ръководени от гражданите оценявания, като за целта привличат доброволци, които да отчитат резултатите от базисното обучение на малките деца в техните общности. След това данните за резултатите от обучението се използват от тези организации в техните кампании в подкрепа на реформите в образованието. Някои многоцелеви проучвания на домакинствата също събират данни за училищното обучение, които дават възможност на изследователите да анализират по какъв начин резултатите от учебния процес кореспондират с показателите за доходите в общността. И двата вида оценявания се провеждат в домовете на хората, а не в училищата. В резултат на това те не страдат от една ключова слабост на оценяването в училищата – при отпадане на маргинализираните ученици тяхното отсъствие може да подобри средните оценки от училищното оценяване, като по този начин създаде погрешни стимули за ръководствата на училищата. Докато чрез оценявания в домакинството се формират показатели за обучение, които помагат на системите да подобрят както

достъпа, така и качеството на образованието. Това е от решаващо значение, за да се гарантира, че никое дете няма да отпадне. Дори и по отношение на учениците, които посещават училище, оценките в домакинството представляват важен алтернативен източник на информация, особено на места, където официалното оценяване е със спорно качество.

Измерването може да бъде трудно

Защо липсва достатъчно и по-добро отчитане на резултатите от ученето? Както и при бариерите пред обучението на системно ниво, бариерите пред по-доброто отчитане са технически и политически. От техническа гледна точка провеждането на добро оценяване съвсем не е лесно. На ниво клас учителите не са добре обучени ефективно да оценяват резултатите от ученето, особено когато оценяването се опитва да улови умения от по-висш порядък – например чрез оценяване на база проекти, а не на механично усвоени знания. На ниво система министерствата на образованието не разполагат с достатъчно капацитет да разработват ефективни методи за оценяване и да ги прилагат за определена извадка от училища. Намесват се и политически фактори. Перифразайки една стара поговорка, управляващите могат да решат, че е по-добре тяхната страна да избегне участието в оценявания, при което ще се допусне, че обучението в нея е неефективно, отколкото учениците да бъдат подложени на тестове, които да премахнат всички съмнения за това. Но дори и когато страните участват в оценявания, техните правителства понякога отказват да предоставят резултатите на обществеността, както се случи с TIMSS през 1995 г. в Мексико.⁶⁵ И накрая, ако оценяванията са зле замислени или неуместно превърнати в тестове с висок залог за бъдещето, е възможно администраторите или преподавателите да имат интерес да ги манипулират, което прави резултатите от тях безполезни като ориентир за учебни политики.

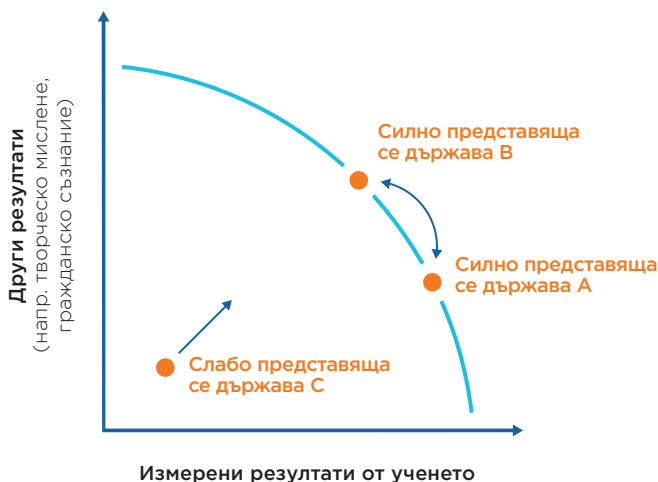
Измерването не трябва да отклонява вниманието от по-широките образователни цели, дори може да ги подкрепи

Поставянето на по-силен акцент върху измеримото обучение не означава, че другите резултати от образованието са без значение. Както официалното образование, така и останалите възмож-

ности за учене си поставят множество цели, само част от които са обхванати от обичайната оценка на езиковата и математическа грамотност. Наред с това учителите се стремят да помагат на учащите да развиват познавателни умения от по-висш порядък, включително такива (като творчество), които трудно могат да бъдат установени чрез оценки. Успехът в живота зависи и от такива социално-емоционални и некогнитивни умения като постоянство, устойчивост и работа в екип, които доброто образование помага да се развият. Образователните системи често имат и други цели – например да изграждат у учащите се гражданско съзнание и умения, да го ориентират към ценностите на гражданското общество и да подкрепят социалното сближаване. Това са все широко споделяни цели на образованието и е разбираемо, когато хората задават въпроса дали (особено в свръхобременени образователни системи) засилването на акцента върху измеримото обучение не би изтласкало останалите цели встрани.

Всъщност акцентът върху ученето, както и върху качеството на образованието, което е негов двигател, е по-вероятно да насочи вниманието към тези други желани резултати. Условия, които позволяват на децата да прекарат две или три години в училище, без да се научат да четат и една дума или да завършат начално училище, без да са в състояние да изваждат двуцифрени числа, не спомагат за постигането на по-високи образователни цели. Училища, които не могат да дадат на младежите подходящи професионални умения, обикновено не ги подготвят нито да създават успешни нови фирми, нито да анализират велики литературни произведения. Ако учениците не могат да се съсредоточат върху ученето поради лишения, ако учителите нямат педагогически умения и мотивация да ангажират вниманието на учениците, ако материалите, предназначени за обучение в клас, никога не попадат там поради лошо управление и ако системата като цяло не отговаря на нуждите на обществото, наистина ли е правдоподобно да се счита, че учениците ще развиват умения от по-висш порядък – като способността да решават проблеми или да мислят творчески? По-вероятно е тези условия да подкопаят стремежа към постигане на по-високи цели, както и обратното – засилването на акцента върху ученето може да ускори напредъка включително и към реализиране на тези цели.

Фигура 0.13 Слабо представящите се държави не са изправени пред резки промени, заместващи ученето с други образователни резултати



Източник: Екипът по изготвяне на ДСР 2018.

Парадоксално е, че държавите с по-слаби резултати вероятно не се сблъскват с необходимостта от същите резки смени, пред които са изправени силно представящите се държави, намиращи се на образователния предел. Икономистите използват концепцията за предела на производствените възможности, за да разберат как производителите – или в този случай страните – правят компромиси между производството на различни стоки. Тази идея обобщава дебатите относно образователната политика в страните от ОИСР, които са на пределната граница на обучението (фигура 0.13). Така например през последните години много от заинтересованите участници в Корея твърдят, че тяхната високоэффективна образователна система отдава твърде голямо значение на оценките от тестовете (на фигура 0.13 – „Измерени резултати от ученето“) и недостатъчно значение на творчеството и някои социално-емоционални умения като работа в екип („Други резултати“). Всъщност дебатът в Корея се свежда до това дали системата да се опита да се придвижи нагоре и наляво по линията на предела, т. е. от точка А към точка В. Но в капана на слабото обучение, представен на фигурата от „слабо представяща

се държава С“, са налице такъв огромен застои и толкова слаб акцент върху резултатите, че този инспириран от ОИСР дебат се явява напълно неуместен. Държава С има възможност едновременно да подобри измерените резултати от обучението и другите образователни резултати. Един експеримент в Андхра Прадеш, Индия, който предвижда специално възнаграждение за учителите при постигнат напредък в отчетените резултати от обучението по математика и език, е довел до подобряване на резултатите не само по тези дисциплини, но и по естествени и социални науки, макар за тях да не е било предвидено допълнително възнаграждение.⁶⁶ И този резултат е напълно логичен – в крайна сметка езиковата и математическата грамотност са врата към образованието като цяло.

Действия въз основа на доказателства — така че училищата да работят в интерес на всички учаци се

Отчитането на пропуските в ученето не дава ясни насоки как те да бъдат отстранени. За щастие вече е натрупан огромен опит за начините, по които могат да бъдат подобрени учебните резултати на ниво ученик, клас и училище. Когнитивната неврология претърпя драматично развитие през последните две десетилетия, предоставяйки ценни познания за това как децата се учат.⁶⁷ Този напредък разкри колко важни са първите няколко години от живота на детето за развитието на мозъка.⁶⁸ В същото време училищата и образователните системи по света възприеха редица иновации като внедряване на нови подходи към педагогиката, използване на нови технологии за повишаване нивото на преподаване и учене в клас, както и засилване на отчетността, а в отделни случаи и на автономията на различните участници в системата. Броят на систематичните оценки за това дали тези интервенции са успели да подобрят резултатите от ученето се е увеличил над 10 пъти – от едва 19 през 2000 г. на 299 през 2016 г.⁶⁹

Много от интервенциите наистина успяха да подобрят резултатите от обучението. Учебните ползи от ефективните интервенции се изразяват



Политически отговор 2:
Действия въз основа на доказателства

в допълнителни години училищно образование, по-високи доходи и по-нисък праг на бедност. Въвеждането на програма за подобряване на когнитивното и социално-емоционално развитие при група изоставащи в растежа си ямайски деца на възраст 9-24 месеца доведе до много добри резултати 20 години по-късно – по-ниски нива на престъпност, по-добро психично здраве и доходи с 25% по-високи от тези на неприсъединилите се към програмата.⁷⁰ Програмите за усъвършенстване на педагогическата работа са имали въздействие, равняващо се на повече от половин допълнителна година обичайно училищно образование и 8-процентно увеличение на настоящата стойност на доходите през целия живот.⁷¹ Всичко това означава, че макар справянето с кризата в ученето да е трудна задача, самият факт, че съществуват определени намеси, водещи до подобряване на резултатите от ученето, подсказва, че има път напред.

Тази база от доказателства не ни позволява да намираме ония решения, които да са ефективни във всеки възможен контекст, защото в образованието няма универсални решения. За подобряване на резултатите от ученето в дадена среда не е достатъчно просто да се заимства някоя успешна програма от друга страна или регион и да се приложи другаде. Някои рандомизирани контролирани проучвания и други подходи за оценка на въздействието отдават приоритетно значение на внимателното определяне на причинно-следствените въздействия на дадена мярка. Подобни подходи обаче биха могли да пренебрегнат важни взаимодействия с основни фактори, оказващи влияние върху резултатите от дадена интервенция – фактори, които може да отсъстват, когато въпросната интервенция се възпроизвежда в нов контекст. Така например увеличаването на размера на паралелките с по 10 ученици е довело до четири пъти по-голямо понижаване на резултатите от тестовете в Израел, отколкото в Кения, докато на други места не е имало никакво влияние.⁷² По думите на двама коментатори в тази област: „Да се знае „какво действа“ в смисъл на ефекта от лечението върху участващата в изпитванията популация е без особено значение, ако не се разбира политическата и институционална среда, в която това се случва.“⁷³

Въпросът за тази по-широка среда е разгледан по-подробно в следващия раздел, но преди

това е потърсен отговор на въпроса как доказателствените факти да се използват по най-ефективен начин. Изведени са четири основни съображения.

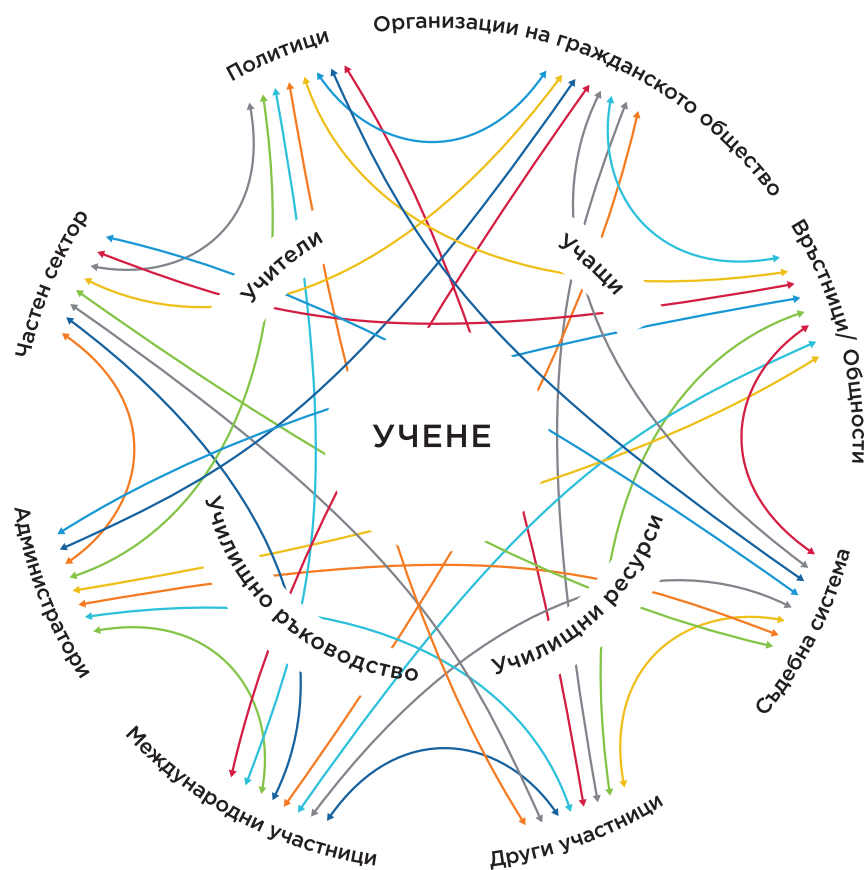
Първо, по-важни от резултатите от отделните проучвания са принципите, определящи ефективността на програмите. В икономически смисъл „принципите“ съответстват на модели на поведение, които биха могли да помогнат за набиеляване на по-широк комплекс от подходи за справяне с проблемите. Три вида модели могат да се окажат особено полезни: прости модели, при които участниците се опитват максимално да увеличат благосъстоянието си при съществуващите ограничения; модели „принципал-агент“, включващи множество участници с различни цели и може би различна информация; и поведенчески модели, които отчитат като важен фактор моделите на мислене и обществените норми.

Второ, разминаването между подходите, които доказателствата сочат като ефективни и прилаганите на практика е потенциална изходна точка за действие. Правилното разбиране на причините за възникване на подобни разминавания помага за намиране на пътища за тяхното преодоляване. Така например, когато различните участници разполагат с различна информация или някои от участниците не разполагат изобщо с информация, това предполага стъпване върху подходи, които показват как информацията може да бъде разпространявана и използвана по-добре. Разминаванията сочат и кои видове принципи трябва да послужат като двигател за прилагане на специфични за контекста нововъведения.

Трето, доказателствените факти проявяват тенденция да се натрупват там, където е най-лесно да се генерират, а не непременно там, където действията биха довели до най-голяма промяна, ето защо политиките, фокусирани само върху такива доказателства, е възможно да поемат в погрешна посока.⁷⁴ Макар обхватът на натрупаните в образованието доказателства да е широк, фактът, че даден подход не е бил оценен, не означава, че той няма потенциал. Специфичните за контекста нововъведения могат да означават тестване на неща, които не са били изпробвани другаде.

Четвърто, фокусът върху основните принципи позволява да се разбере, че даден проблем

Фигура 0.14 По-сложно е, отколкото изглежда: хората действат в отговор на избора на други участници в системата



Източник: Екипът по изготвяне на ДСР 2018.

не може да бъде разрешен като просто ръководството разпорежи увеличаване на количеството или дори на качеството на един или повече материални ресурси. Много от материалните ресурси в обучението са резултат от избора, направен от различни участници в системата, а този избор често е отговор на действителния или очакван избор от страна на други участници. Така например, макар учителите да реагират на стимули, свързани с посещаване на училище и подобряване резултатите на учениците, естеството на техния отговор варира съобразно контекста.⁷⁵ По аналогичен начин учениците и родителите правят своя избор в отговор на други решения. В Индия и Замбия държавните субсидии за училищата доведоха до намаляване на средствата, които родителите инвестират в училищното образование на децата си.⁷⁶ Предвид казаното дотук, фигура 0.14 може да се счита за добра

илюстрация на учебната рамка и начините за подобряване на резултатите от обучението чрез интервенции на ниво ученик, клас и училище, представени посредством стрелки в различни цветове.

Анализът сочи три групи перспективни елементи на входа: подготвени за учене деца, ефективно преподаване и интервенции на училищно ниво с реално въздействие върху учебния процес. Всяка от тези приоритетни области почива върху доказателства, извлечени от множество различни контексти, които показват потенциалния ѝ ефект върху ученето.

Подготовка на децата и младежите за учене

Подготовката на бъдещите ученици, така че когато постъпят в училище да са готови и мотивирани да учат, е първа стъпка към по-добро обучение. Без нея всякакви други политики и програми

биха имали минимален ефект. Три са ключовите елементи на входа, когато става дума за подготовка на децата за училище:

- Подготовка на децата за бъдещо високо развитие чрез хранене, стимулиране и грижи в ранна детска възраст. Три подхода се открояват в това отношение въз основа на натрупания успешен опит. На първо място, целенасочени здравни и хранителни интервенции спрямо майките и техните деца през първите 1000 дни от живота с цел ограничаване на недохранването и подпомагане на физиологичното развитие на децата. Второ, увеличаване на честотата и качеството на стимулиране и възможностите за учене у дома (започвайки от раждането) с цел подобряване на езиковото и двигателното развитие на децата и изграждане на ранни познавателни и социално-емоционални умения. Трето, популяризиране на дневните центрове за деца в най-ранна възраст и предучилищните програми за деца на възраст от 3 до 6 години (наред с програми за полагане на грижи, които подобряват отглеждането и закрилата на децата) с цел подобряване на познавателните и социално-емоционалните умения в краткосрочен план, а по-късно и на резултатите от образованието и тези на пазара на труда.⁷⁷ От голямо значение в това отношение е качеството на програмите, тъй като осъществяваните в центрове програми, които се отличават с лошо качество на процесите (дори при относително добра инфраструктура, обучение на полагащите грижи и добро съотношение „настойник-деца“) могат на практика да влошат резултатите от развитието.⁷⁸
- Намаляване на разходите за училищно образование, така че децата да се записват в училище, а след това използване на други инструменти за мотивацията и стимулиране на усилията, тъй като намаляването на разходите само по себе си не води до подобряване на ученето.⁷⁹ За да се подобрят резултатите от ученето, програмите, свързани с търсенето следва да насърчават усилията и способностите на учениците да учат. Така например осигуряването на хранене в училищата има положително въздействие върху достъпа, както и върху ученето на места, където децата имат ограничени достъп до храна в дома си.⁸⁰ Програмите за целево финансово подпомагане са довели до подобря-

ване на ученето там, където са стимулирали резултатите от него⁸¹ или са били използвани по начин, който изисква повече усилия, както например в Камбоджа.⁸² Някои интервенции посредством информация също са мотивирали полагането на по-големи усилия.⁸³

- Поради факта, че много млади хора завършват основно образование без необходимите умения, са необходими мерки за компенсиране на тези дефицити преди тяхното по-нататъшно образование или обучение.⁸⁴ Първият и най-добър подход е отстраняването на тези дефицити в училище. По-успешните програми, прилагани след завършване на училище, се отличават с две основни функции. На първо място те осигуряват свързване с реалния живот, което позволява на учащите се с много ниски основни умения да ги надграждат на работното място.⁸⁵ На второ място, вместо последователни курсове в продължение на няколко семестъра – прилагане на ускорени, по-гъвкави варианти, асоцииращи се с по-висока степен на задържане на обучаемите и повече окончателно сертифицирани.⁸⁶

Повишаване на ефективността на преподаването

Ефективното обучение зависи от уменията и мотивацията на учителите, но много системи не се отнасят към този въпрос достатъчно сериозно. Заплатите на учителите са най-големият елемент в бюджетите на образователните системи, който отнема три четвърти от бюджета на началната образователна степен в развиващите се страни. Въпреки това много системи не успяват да привлекат силни кандидати за свободните учителски места и да им осигурят солидна основа от предметни и педагогически знания преди ефективно да започнат да преподават. В резултат на това новите учители често попадат в клас с ограничено владение на съдържанието, което трябва да преподават.⁸⁷ След назначаването им професионалното развитие на учителите често е непоследователно и прекалено теоретично. В някои страни разходите за тяхното обучение са огромни, като в Съединените щати достигат 2.5 милиарда щатски долара годишно.⁸⁸ Освен това образователните системи често не разполагат с достатъчно на брой ефективни механизми за наставничество, подкрепа и мотивиране на учителите, макар че сами по себе си уменията на учи-

телите не биха могли да подобрят обучението, освен ако самите учители не решат да ги прилагат в клас.⁸⁹ За щастие уменията и мотивацията на учителите могат да бъдат повишени, което да доведе до повече усилия и повече учене, като в това отношение се очертават три надеждни основни принципа:

- За да бъде обучението на учителите ефективно, то трябва да бъде индивидуално насочено, многократно повтарящо се и с последващо наставничество – често фокусирано върху специфична педагогическа техника. Този подход е в ярък контраст с днешното професионално развитие на учителите в редица страни. В Съединените щати екип от експерти за обучение на учители описва повишаването на професионалната им квалификация като „епизодично, късогледо и често лишено от смисъл“.⁹⁰ В Сахарска Африка обучението на учителите в много случаи е твърде кратко, за да бъде ефективно и с твърде ниско качество, за да доведе до видима промяна.⁹¹ И обратното, някои програми в Африка и Южна Азия, които осигуряват дългосрочно наставничество, доведоха до значителни ползи за обучението.⁹²
- За да не изостават учащите се до степен, при която е невъзможно да наваксат, преподаването трябва да бъде планирано на ниво ученик. Често в продължение на няколко класа само малка част от учениците напредват на ниво клас, като повечето изостават, а други не научават почти нищо. Това е отчасти така, защото преподаването е ориентирано към най-напредналите ученици в класа, което е документирано от Австралия до Швеция и САЩ,⁹³ или защото учебната програма е прекалено амбициозна, но учителите са длъжни да я преподават.⁹⁴ Някои от ефективните стратегии за насочване на преподаването на ниво отделен ученик включват използване на учители от общността за оказване на помощ на най-слабо представящите се ученици, реорганизиране на класовете по ниво на способности или използване на технологии за адаптиране на уроците към индивидуалните нужди на учениците.⁹⁵
- Използване на парични и непарични стимули за подобряване мотивацията на учителите при гарантиране, че стимулираните дейности са в рамките на учителските възможности.

Най-често образователните системи нито възнаграждат учителите за добро представяне, нито ги наказват за слаби резултати. Стимулите е най-вероятно да са ефективни за подобряване на резултатите, когато се отнасят до конкретни действия, които учителите могат да предприемат за подобряване на обучението, като например увеличаване на присъствието в час когато отсъствията са проблем. Стимулите не трябва непременно да бъдат високи (или финансови), за да повлияят на поведението. В Мексико и Пенджаб, Пакистан, проста мярка като предоставянето на диагностична информация на родителите и училищата за сравнителните резултати от обучението е довела до тяхното подобряване.⁹⁶

Фокусиране на всичко останало върху преподаването и ученето

За да се подобри обучението, както учебните ресурси, така и училищното ръководство и управление трябва да подпомагат връзката ученик-учител. В много случаи обаче това не се случва. Дебатите по темата за подобряване на резултатите от образованието често са фокусирани върху осигуряване на допълнителни ресурси – например учебници, технологии или училищна инфраструктура. Но въпросът по какъв начин тези ресурси действително могат да подобрят обучението често се пренебрегва. Данните за успешно използване на учебните ресурси и управлението очертават три основни принципа:

- Осигуряване на допълнителни ресурси, включително нови технологии, по начин, който допълва вместо да замества учителите.⁹⁷ В Гуджарат, Индия, учебна програма, базирана на компютърна техника, е подобрила обучението, като е прибавила време за преподаване и учене, особено за най-слабо представящите се ученици.⁹⁸ Една програма в Кения, по която на учителите в държавните училища са предоставени таблети в помощ на преподаването, е довела да подобряване на четивните умения на техните ученици.⁹⁹ В същото време в Колумбия осигуряването на настолни компютри в класните стаи, без те да са били добре интегрирани в учебната програма, не е повлияло на ученето.¹⁰⁰ Дори по-традиционни ресурси като учебниците са често без ефект върху преподаването и ученето, когато не се използват в клас или когато

съдържанието им е на прекалено високо ниво за учениците.¹⁰¹

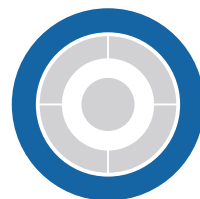
- Гарантиране, че новите информационни и комуникационни технологии са наистина приложими при действащите системи. Интервенциите, които включват информационни и комуникационни технологии, оказват доста голямо въздействие върху ученето.¹⁰² Но на всяка изключително ефективна програма, каквато е динамичната компютърно-базирана програма за обучение на ученици от средните училища в Делхи, повишила математическите и езиковите резултати на учениците в много по-голяма степен от повечето обучителни интервенции, прилагани в Индия или други страни¹⁰³, отговарят програми от рода на „Лаптоп за всяко дете“ в Перу и Уругвай, които според оценките не са имали никакво въздействие върху езиковите или математическите умения на учениците.¹⁰⁴ Ако са неправилно адаптирани към съответната среда, технологиите често не успяват да стигнат до класната стая или, ако стигнат до нея, не успяват да бъдат използвани.¹⁰⁵
- Фокусиране на реформите в ръководството и управлението на училищата върху подобряване на взаимодействието между учители и ученици. Обучаването на училищните директори как това взаимодействие да се подобри – например чрез предоставяне на обратна информация на учителите за учебните планове или чрез планове за действие за подобряване на резултатите и поведението на учениците в клас, несъмнено оказва голямо въздействие върху обучението на учениците.¹⁰⁶ В редица страни – от Бразилия и Индия до Швеция, Великобритания и Съединените щати, управленският капацитет на училищните директори се свързва трайно и в значителна степен с постиженията на учениците, дори и след като подробно са отчетени характерните особености на учениците и училищата.¹⁰⁷ Привличането на общностите, родителите и участниците в училищния процес по начин, който насърчава местния контрол и отчетността при предоставянето на услуги, също може да подобри резултатите.¹⁰⁸ Надзорът, упражняван от страна на местната общност, показва тенденция на по-голямо въздействие когато обхваща аспекти, лесни за наблюдение от родителите (например чести отсъствия на учителите), и ко-

гато редица заинтересовани страни (а не само родителите) се обединяват по начин, който води до действие. В Индонезия училищните стипендии са довели до подобряване на обучението там, където връзките между училище и селищен съвет (като център на местната власт) са били достатъчно тесни.¹⁰⁹

Най-ефективни от гледна точка на обучението са системите, които успяват да доближат практиката до доказателствените факти. Така например по отношение на подготовката на децата за училище страни от Източна Азия като Корея и Сингапур са постигнали високи нива на готовност за училище. Коефициентът на изоставане в растежа сред децата в предучилищна възраст е нисък, децата са мотивирани и подкрепяни от техните семейства. С цел да насърчат ефективното преподаване, Финландия и Сингапур привличат за учители едни от най-висококвалифицираните дипломанти от университетите и им предоставят реални възможности за професионално развитие и постоянна подкрепа.

Съвместни действия между участниците – така че цялата система да работи в интерес на ученето

Работата в широк мащаб не означава развитие на мащаба на програмите. Концепцията за надграждането на приложените пилотни (тестови) дейности предполага мерки, които са доказали своята ефективност в пилотен или експериментален план и възпроизвеждането им в стотици и дори хиляди училища. Този подход обаче често се проваля, защото ключовите участници са човешки същества, чиято работа е свързана с човешки стремежи и е ограничена от натоварената с политически заряд сцена на действие. Възникващите в реални условия усложнения са в състояние да сринат и най-добре замислените програми, особено когато на сцената се появят нови, системни сили. Когато камбоджанското правителство се опита да разшири системата от центрове за ранно детско развитие и предучилищно образование – програми, които вече бяха прилагани в някои части на страната от непра-



Политически отговор 3:
Съвместни действия между участниците

вителивени организации (НПО) – тези усилия, поради слабия интерес от страна на родителите и ниското качество услугите, не доведоха до никакъв реален ефект върху развитието на децата, а в някои случаи дори го забавиха.¹¹⁰ Когато правителството на Кения се опита да намали съотношението ученици – учител чрез наемане на учители по договор – мярка, която беше довела до подобряване на резултатите на учениците при прилагането ѝ от една неправителствена организация – постигнатите резултати се оказаха пренебрежимо ниски както поради спънки в изпълнението, така и поради политико-икономически фактори.¹¹¹ И накрая, когато индонезийското правителство се опита да увеличи капацитета на учителите, като почти удвои заплатите на правоспособните учители, то бе подложено на политически натиск и принудено да намали изискванията за сертифициране, като остави увеличението на заплатите. Това доведе до много по-големи бюджетни разходи за заплати, но без реално повишаване на учителските умения или подобряване на резултатите на учениците.¹¹²

Поуката от тези примери е, че едни добри интервенции на ниво училище и учащи се биха подобрили устойчиво обучението, само ако държавите успеят да се справят на системно ниво с тежките технически и политически пречки, спъващи промяната. Техническите бариери включват сложността на системата, големия брой участници, взаимната зависимост на реформите и бавното темпо на промяна в образователните системи. Политическите пречки включват конкурентните интереси на участниците и трудността да се излезе от състоянието на едно незадоволително равновесие, особено в условия на крехко доверие, където рисковете преобладават. Както бе споменато и по-рано, всички тези пречки отдалечават участниците от целта за учене. Системи, които успяват да преодолеят тези пречки и да постигнат съвместни действия между участниците в интерес на ученето са в състояние да постигнат забележителни резултати от обучението. Доказателство за това бе дадено от Шанхай, когато оглави класирането от международното оценяване PISA през 2012 г. – постижение, което отчасти се дължи на политиките, гарантиращи във всяка класна стая подготвен, подкрепян и мотивиран учител.¹¹³

За пренасочване на системата към учене – както в техническо, така в политическо отноше-

ние, реформиращите биха могли да използват три групи инструменти:

- *Информация и показатели за измерване.* По-добрата информация и показатели за измерване са в състояние да насърчат ученето по два начина: чрез ускоряване на реформите и като критерий за това дали реформите работят за подобряване на ученето при равнопоставеност. По този начин те могат да подобрят привездането на системата в съответствие както в политическо, така и в техническо отношение.
- *Коалиции и стимули.* Добрата информация би била от полза само ако е налице достатъчно силна подкрепа за ученето като приоритет. Проблемът често е в политиката, ето защо политиката трябва да бъде част от решението. Това изисква образуване на коалиции, които да се застъпват за широкообхватно обучение и умения и да възвръщат равновесието на политическите стимули.
- *Иновативност и гъвкавост.* Училищата и обществата успяват да постигнат високи нива на учене при равнопоставеност по различни начини. Определянето на подходите, които биха били ефективни в даден контекст, изисква иновативност и адаптация. Това означава въз основа на доказателствен материал да се определи изходната точка и след това, при използване на показатели за измерване, да се повтаря предоставянето на обратна информация през определен период.

Всички тези инструменти биха били най-ефективни, само ако са подкрепени от наличието на действителен капацитет за тяхното прилагане от страна на правителството.

Информация и показатели за измерване

Наличието на по-добра информация и измерване на резултатите – започвайки с добри учебни показатели, – е от решаващо значение за изграждането на политическо пространство за иновации, а след това и за използването на това пространство за непрекъснато подобрене. Както вече бе подчертано, липсата на надеждна информация за обучението не позволява на заинтересованите страни да оценят ефективността на системата, да разработят подходящи политики и да държат политиките и администраторите подотчетни. Ето защо подобряването на пока-

зателите за измерване на резултатите от обучението е от решаващо значение за привличане на вниманието към проблемите и формиране на воля за действие. В Танзания през 2010 – 2013 г. слабите резултати от изпитите при завършване на училище (наред с широко огласените резултати от проведени от граждански организации оценявания на обучението, както и от проучвания на предоставяните нискокачествени услуги на училищата) мотивираха политиките да предприемат амбициозни реформи. В Германия шокът от посредствените резултати от първото международно оценяване PISA през 2000 г. доведе до реформи, които подобриха както резултатите от ученето, така и степента на равнопоставеност.

Усилията в тази област не следва да се ограничават само до измерване на ученето, те трябва да проследяват и неговите детерминанти. По-доброто разбиране на тези детерминанти ще даде възможност реформите да се борят с по-дълбоките причини за слабостите, ако е налице системен ангажимент за подобряване на обучението. Да вземем проблема с подготовеността на бъдещите ученици. Когато показателите недвусмислено сочат, че по-бедните деца са изостанали сериозно още преди да започнат начално училище, тази констатация може да събуди политическа воля не само за разширяване на предучилищното образование в районите с ниски доходи, но и за борба с изоставането в растежа на децата и за просвета на родителите относно ранното стимулиране на децата. Когато показателите разкриват, че много учители не владеят добре материала, който техните ученици трябва да усвоят, тази констатация може да залегне в основата на усилия за подобряване качеството на учителската подготовка.¹¹⁴

Разбира се, информацията и показателите могат също да бъдат подвеждащи, неуместни или политически неустойчиви, ето защо те трябва да бъдат разработени и използвани разумно. Показателите може да не успеят да уловят важни измерения на резултатите, които образователната система се опитва да популяризира. Така например целта на хилядолетието за постигане на всеобщо начално образование до 2015 г., която възплъщава изключително важната идея за равнопоставен достъп до образование, бе погрешно възприета от мнозина като придобиване от всички на основна езикова и

математическа грамотност, да не говорим за други житейски умения. Друг риск е свързан с изкривяването на иначе добри показатели за измерване, като им се отдава прекалено голямо значение, когато потенциални бенефициенти имат възможност да играят с показателите. По този начин системите ще се нуждаят от различни измерители за различни цели.¹¹⁵ Но дори и да са технически надеждни, показателите могат да се окажат политически неустойчиви, ако са твърде фокусирани върху проблемите и не дават основания за надежда. Един от начините за решаване на този проблем е като вниманието се насочи не върху нивото на обучение, което може да е много ниско, а върху постигнатия с времето напредък.

Коалиции и стимули

Мобилизирането на всички заинтересовани участници е важна стратегия в усилията за подобряване на обучението. Много страни използват широкоформатни консултации, опитвайки се да привлекат всички заинтересовани групи в подкрепа за предложените промени в образователната политика. Малайзия използва „лабораторен“ модел, за да формира коалиции от различни заинтересовани страни и да ги включи на всички етапи от реформата – от планирането до изпълнението.¹¹⁶ Мобилизирането на гражданите чрез редовни информационни и комуникационни кампании също може да бъде важна стратегия. В Перу реформаторите в правителството използваха информацията за слабите резултати от обучението и ниската ефективност на образователната система за мобилизиране на обществена подкрепа за реформите, имащи за цел засилване отчетността на учителите. Тази информация предизвика действия и от страна на бизнес общността, която финансира провеждането на кампания, за да подчертае значението на качествено образование за икономическия растеж. В някои части на Перу родителите използваха същата отправна точка, за да протестират срещу стачките на учителите, довели до срив на образователния процес в училище.¹¹⁷ Друг инструмент за изграждане на коалиции е групирането на реформи, така че всеки участник да успее да постигне един от важните си приоритети. Например поемането на ангажимент за модернизация на професионалното обучение – реформа, която би могла незабавно

да помогне на работодателите, може да спечели тяхната подкрепа за по-широки образователни реформи.

Където е възможно, възприемането на постепенен и основан на съгласие подход към реформите е далеч по-обещаваща възможност от пряката конфронтация. Когато участниците в системата приемат да си сътрудничат и изградят доверие около споделените цели, шансовете за успешна реформа е вероятно да бъдат по-високи. В Чили поредица от преговори между правителството и учителския съюз изградиха широка подкрепа за серия от реформи, които промениха условията на труд на учителите и подобриха цялостното им благосъстояние, като същевременно обвързаха по-тясно заплащането и кариерното им развитие с резултатите от обучението.¹¹⁸ В някои страни е възприет подход, предвиждащ компенсации за онези участници, които биха могли да претърпят загуби в резултат на реформите. В други случаи са възприети двувариантни реформи, позволяващи поетапно въвеждане на промените по начин, който защитава участниците от евентуалните последици – например в Перу и САЩ, окръг Колумбия, схемите за заплащане според изгълнението първоначално са били по избор.¹¹⁹

Изграждането на силни партньорства между училищата и съответните общности е важно за гарантиране устойчивост на реформите. Когато политическите и административни стимули за реформи са слаби, действията на местно равнище могат да бъдат техен заместител. В Южна Африка политическият и икономическият контекст ограничават усилията за подобряване на резултатите от образованието. Въпреки това е постигнат напредък в обучението на местно ниво чрез изграждане на силни партньорства между родители и училища.¹²⁰ Дори когато са налице по-широки стимули за подобряване на обучението, ангажирането на местната общност е важно и може хармонично да допълни усилията за промяна на национално или поднационално равнище.¹²¹

Иновативност и гъвкавост

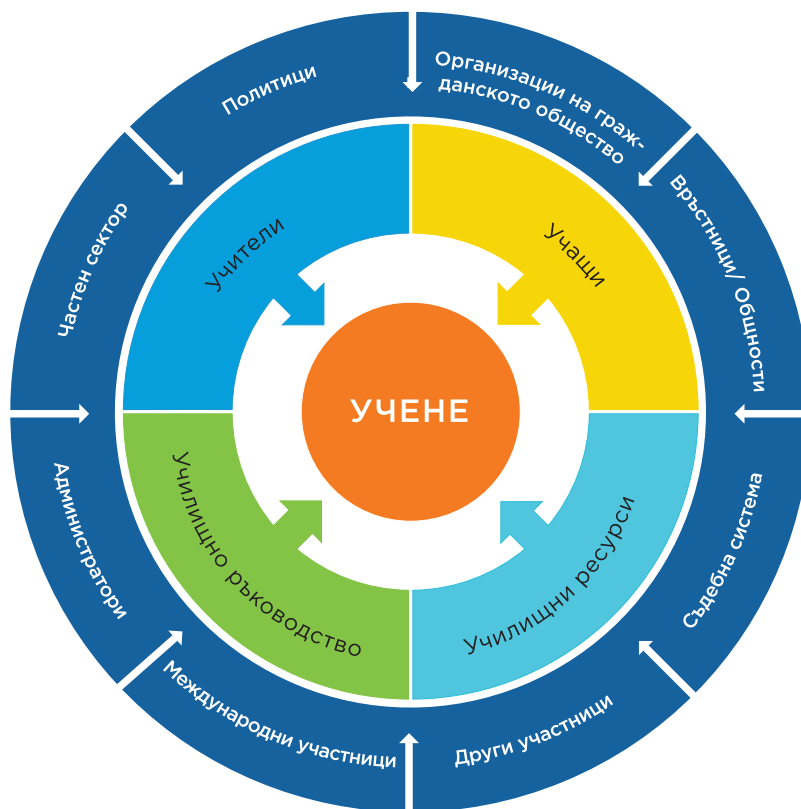
За да се развият ефективни подходи за обучение, които да отговарят на конкретния контекст, образователните системи трябва да насърчават иновациите и адаптацията. В редица образователни системи училищата и други образователни ин-

ституции редовно се приспособяват към променящите се обстоятелства. В процеса на адаптация често възникват новаторски решения на предизвикателствата в образованието. Проучването на добре функциониращите елементи на една образователна система може да разкрие технически и политически осъществими подходи към проблемите, на които системите се натъкват в усилията за подобряване на обучението. Така например, макар в провинция Мисионес, Аржентина, високият процент на отпадащи ученици да беше нещо обичайно, някои училища се отличаваха от всеобщата тенденция. Едно по-внимателно вглеждане в тези „положителни отклонения“ разкри доста по-различни взаимоотношения между учители и родители. Когато и други училища възприеха прилагания от успешните училища по-конструктивен подход към отношенията родители-учители, делът на отпадащите в тях ученици спадна значително.¹²² В процеса на възстановяване от гражданската война Бурунди използва адаптивен подход, за да открие правилния начин, по който училищата да получават учебници. Така сроковете за доставка бяха съкратени от над една година на 60 дни, след което този подход бе възпроизведен и в други области.¹²³

Стимулите са важни за определяне доколко системите внедряват нововъведения и прилагат нововъзникващи решения в мащаб. Системи, които са затворени, които ограничават автономията на учителите и училищата и оценяват постиженията по степента на спазване на правилата, регулиращи използването на ресурсите, често предоставят ограничени възможности за иновации. За разлика от тях, по-отворени системи, които обръщат повече внимание на цялостните постижения и предоставят стимули за подобряване на резултатите, са по-склонни да внедряват иновации и да разпространяват нови подходи в образованието.¹²⁴

За да бъдат осъществени промени в системата, иновациите трябва да бъдат съчетани с прилагането на добри показатели за измерване на резултатите и с изграждане на коалиции в подкрепа на ученето на ниво система. В противен случай напредъкът, свързан с внедряването на иновации, е вероятно да се окаже краткотраен или ограничен до местно ниво. Но при наличието на подобна подкрепа е възможно системите да навлязат в период на успешно развитие, ако следват долните стъпки:

Фигура 0.15 Последователност и съвместни действия за постигане на целта за учене



Източник: Екипът по изготвяне на ДСР 2018.

- Определяне на ученето за ясно формулирана цел и нейното измерване.
- Изграждане на коалиция в подкрепа на ученето, която да дава политическо пространство за иновации и експериментиране.
- Внедряване и тестване на подходи, които изглеждат най-перспективни за конкретния контекст, като вдъхновение се черпи от доказателствената база и усилията се съсредоточават върху области, които обещава най-големи подобрения и ясни предимства пред текущите практики.
- Използване на измерванията на резултатите от ученето, наред с останалите показатели за изпълнение, като мярка за това дали подходът работи.
- Надграждане върху успешните подходи и постепенно изключване на неуспешните с цел постигане на краткосрочни резултати, които да затвърдят дългосрочната решимост на коалицията за постигане на целта за учене.
- Повторение.

Отплатата при реализиране на тези необходими стъпки е изграждането на система, в която елементите са съгласувани помежду си и всичко е приведено в съответствие с целта за учене (Фигура 0.15).

Повишеното финансиране може да помогне за постигане на подобно равновесно състояние на учене от всички, ако отделните ключови участници се държат по начин, който на практика да покаже, че ученето е важно за тях. Тази уговорка е твърде важна, тъй като в страни със слабо управление по-високите нива на публични разходи не се свързват статистически с по-голям брой завършващи или записани в училище.¹²⁵ Още по-голямо предизвикателство е да се гарантира, че посещавайки училище, учениците наистина ще учат, тоест взаимовръзката между разходи и учене е слаба. Лесно може да се открие причината за това поради наличието на много начини за изтичане на средства – било защото парите никога не стигат до самото училище, или защото училището плаща за учебни ресурси без влияние вър-

ху връзката преподаване-учене, или пък защото системата не дава приоритет на ученето при деца и младежи в неравностойно положение. Ето защо увеличаване на финансирането при запазване на статуквото в система би довело единствено до обичайните резултати. Но когато държавите сериозно се борят с бариерите пред ученето за всички, разходите за образование са критично важна инвестиция в развитието, особено в страни, където общите разходи в момента са ниски, както се подчертава в някои наскоро завършени важни глобални изследвания на образованието.¹²⁶ При положение, че по-голям брой деца се задържат по-дълго в училище и действително се учат, това несъмнено би породило нужда от повече публични финанси за образование. Финансови инжекции в образованието както от национални, така и от международни източници биха помогнали на страните да се измъкнат от капана на лошото образование, само ако обаче те са готови да предприемат и останалите необходими стъпки, изложени в този доклад.

Въвличане на външни участници

Външните участници могат да подсилят тези стратегии за отваряне на политическото и техническото пространство за учене. В сферата на информацията и измерването например международни участници могат да финансират включването в регионални оценявания (като PASEC в Западна Африка или LLECE в Латинска Америка) или в глобални оценявания на обучението (като PISA или TIMSS), имащи за цел да открият предизвикателствата и да катализират вътрешните усилия за реформи. Външните участници могат също така да разработват инструменти за проследяване на непосредствените детерминанти на обучението, които да улеснят получаването на обратна информация. Тъй като в основната си част финансирането на образованието обикновено се формира от вътрешни източници, друга възможност за международните участници с потенциално висок ефект е да финансират събирането на повече данни и информация, което би повишило ефективността на местните разходи. В областта на иновациите и експериментирането външни участници като Световната банка могат да предоставят основано на резултатите финансиране, което да даде на страните повече възможности за нововъведения и проправяне на път към постигането на по-добри резултати.

Да се научим да реализираме обещаното от образованието

Като засвидетелстват, че ученето наистина има значение за тях, държавите биха могли да реализират напълно потенциала на образованието. Освен че е основно човешко право, когато е осъществено по подходящ начин, образованието подобрява обществените резултати в много сфери на живота. По отношение на индивида и семейството образованието увеличава човешкия капитал, подобрява икономическите възможности, укрепва здравето и разширява способността за ефективен избор. По отношение на обществото образованието разширява икономическите възможности, насърчава социалната мобилност и прави функционирането на институциите по-ефективно. При измерването на тези предимства научните изследвания едва напоследък започнаха да отделят внимание на разликата между училищно образование и учене. Натрупаните доказателства потвърждават интуитивното схващане, че посочените по-горе предимства често зависят от уменията, които учениците придобиват чрез учене, а не просто от броя на годините, прекарани в класната стая. Икономиките, основаващи се на по-високи умения, напредват по-бързо от тези, основаващи се на образование, но с придобити посредствени умения. По-високата степен на грамотност е залог за по-добри финансови познания и по-добро здравословно състояние извън преките ефекти от училищното образование. А децата от бедни семейства са по-склонни да се изкачват нагоре по стълбицата на разпределение на доходите, когато растат в общности с по-добри резултати от обучението.

Възприемането на сериозно отношение към ученето няма да е лесно. Достатъчно трудно е да се преодолеят техническите предизвикателства, свързани с ясното разбиране какво в конкретния контекст би насърчило най-ефективно ученето на ниво ученик и училище, да не говорим за справяне с политическите и техническите предизвикателства на степенуването. Много страни, които се борят с кризата в ученето, могат да бъдат изкушени от идеята да продължат да работят както преди. Нали в крайна сметка – биха могли да разсъждават те – самото развитие

ще доведе до по-добри учебни резултати, след като домакинствата преодоляват бедността, а училищата се възползват наличието на по-хубави сгради, повече материали и по-добре обучени учители с надеждата да последват и по-добри резултати от обучението.

Но изчакването учебната криза сама да отминне не е печеливша стратегия. Въпреки че националният доход и ученето са в известна степен свързани в страни с по-ниско ниво на развитие, по-високите доходи не винаги водят до по-добри резултати от обучението. А когато развитието действително води до по-добро обучение и по-добри умения, това отчасти се дължи на факта, че е придружено от решимост за справяне с политическата безизходица и проблемите в управлението, които възпрепятстват процеса на обучение. Следователно тези предизвикателства не могат да бъдат избегнати. Освен това няма нужда да се изчаква по отношение на обучението. Във всички групи по доходи съществуват държави, които не само постигат по-добри резултати от останалите на международни оценявания, но и – което е по-важно, показват чрез качеството на своите образователни системи и политиката си, че са силно ангажирани с ученето.

В бъдеще намирането на работа ще зависи до голяма степен от обучението. Бързото развитие на технологиите доведе до значителни промени в естеството на работа, което накарва някои анализатори да обявят началото на нова ера, наричайки я Втора машинна ера или Четвърта индустриална революция. Според екстремните версии на тази визия повечето професии се очаква да изчезнат – с много малки изключения, което при повечето хора ще понижи стойността на придобитите умения. Но така прогнозираните сеизмични промени предстои тепърва да

навлизат в страните с високи доходи, да не говорим за държавите с ниски и средни доходи. По-важно в тази връзка е, че независимо как ще се променя търсенето на умения в бъдеще, от хората ще се изисква да притежават солидна база от фундаментални знания и умения. При всички случаи, обаче, бързата промяна ще засили ползата от научаването как да се учим, което означава придобиване на основни умения, позволяващи на индивида да се приспособява към нови ситуации, да адаптира мисленето си, да знае къде да потърси определена информация и как да я използва.

Държавите вече са поставили солидно начало, привличайки толкова много деца и младежи в училище. Сега е време да реализират потенциала на образованието чрез форсиране на ученето. Истинското образование – това, което стимулира ученето, е инструмент за повишаване на общото благосъстояние и премахване на бедността. Този тип образование ще донесе ползи за много хора: за децата и семействата, чийто положителен опит в училищното образование ще възстанови доверието им в държавата и обществото, вместо да го руши; за младите хора, които ще придобият търсени от работодателите умения; за учителите, които ще могат да действат по призвание, а не в отговор на политически искания; за възрастните работници, които ще са се научили как да се учат, за да могат да посрещнат непредвидими икономически и социални промени; и накрая за гражданите, вече усвоили определени ценности и способност да осмислят нещата, с което ще допринасят за развитието на гражданското общество и социалното сближаване.

Бележки

1. Център за иновации в образованието Uwezo (2014). Във всички страни тестът е проведен на английски език. В Кения и Танзания, освен на английски, тестът е проведен и на местния език кисуахили, като най-високите оценки (както на английски език, така и на кисуахили) са използвани за оценка на уменията. Английски е езикът, на който се преподава в училищата в Кения и Уганда.
2. Център ASER (2017).
3. Екипът по изготвяне на Доклада за световното развитие 2018, използвайки данни от Програмата за международно оценяване на учениците (PISA), 2015 г. (ОИСР, 2016).
4. Екипът по изготвяне на Доклада за световното развитие 2018, използвайки данни от Третото сравнително и обяснително изследване (TERCE), 2012 г. (ЮНЕСКО, 2013).
5. ЮНЕСКО (2016).
6. Световна банка (2011).
7. Баро и Ли (2013).
8. Притчет (2013).
9. Притчет (2013).
10. Гоув и Цвелич (2011).
11. Нраух (2006).
12. Кастийо et al. (2011).
13. ASER Пакистан (2015a, 2015b).
14. Консорциум за мониторинг на качеството на образованието в Южна и Източна Африка (SACMEQ), резултати от 2007 г. за 6-ти клас в 15 страни (Хунджи et al., 2010).
15. Програма за анализ на образователните системи на страните от Confemen (PASEC), резултати от 2014 г. за 6-ти клас в 10 франкофонски държави (PASEC, 2015).
16. Център ASER (2017).
17. Институт RTI International (2009).
18. Световна банка (2016b).
19. Муралидхаран и Зиеленяк (2013).
20. Шпаул и Котце (2015).
21. Сингх (2015).
22. *Минималната компетентност е дефинирана като единица стандартно отклонение под усреднената стойност на хармонизираната оценка от оценяването.*
23. Тези стойности се основават на анализ на данните от „Глобална база данни за качеството на образованието“ (2017), база данни, предоставена на екипа по изготвяне на Доклада за световното развитие 2018 от Надил Алтинол, Ноам Ангрист и Хари Антъни Патринос. Усреднените стойности не включват Китай и Индия поради липса на данни за тях.
24. ЮНЕСКО (2016).
25. UIS (База данни на ЮНЕСКО) и EFA (Образование за всички) (2015).
26. Банерджи, Джейкъб и Кремер (2000); Ханушек и Вьосман (2008); Ривкин, Ханушек и Кейн (2005).
27. Алдерман, Йоразем и Патерно (2001); Андраби, Даш и Кхваджа (2008); Фарах (1996); Кингдън (1996); Йоразем (2000); Тули и Диксън (2007). Ханушек, Лави и Хитоми (2008).
28. Проучвания STER (Световна банка, 2014).
29. Луниен et al. (2000); Маккой et al. (2016); Уолкър et al. (2007).
30. Коу и Лубах (2007); Гарнър et al. (2012); Нелсън (2016).
31. Блек et al. (2017). *Изоставането в растежа на децата е дефинирано от Световната здравна организация (WHO) като височина за възрастта z с най-малко две стандартни единици отклонение под средната стойност за здрава референтна популация.*
32. Паксън и Шади (2007); Шади et al. (2015).
33. Ханушек (1992); Рокоф (2004).
34. Бау и Даш (2017).
35. Брунс и Люке (2015).
36. UIS (База данни на ЮНЕСКО) (2006).
37. Чанг et al. (2013).
38. Абадзи (2009); EQUIP2 (2010).
39. Болд et al. (2017).
40. Ханушек (1995); Мингат и Тан (1998); Тан и Мингат (1992); Волф (2004).
41. Глевве et al. (2011); Ханушек (1986); Кремер (1995).
42. Сабарвал, Еванс и Маршак (2014).
43. Лавинас и Вейга (2013).
44. Робинсън, Ллойд и Ръове (2008); Уотърс, Марцано и Макнълти (2003).
45. Блум et al. (2015). Областите на управление включват дейности, мониторинг, определяне на целите и управление на хора.
46. Брюнс, Филмър и Патринос (2011); Йоразем, Глевве и Патринос (2007); Световна банка (2003).
47. Данни, извлечени от Демографското и здравно проучване (DHS) на Американската агенция за международно развитие, StatCompiler, <http://www.statcompiler.com/en/>.
48. Парк (2016).
49. Тодд и Мейсън (2005).
50. Кисхолм и Лейендекер (2008).
51. Световна банка (2003).
52. Андрюс, Притчет и Уллок (2017).
53. Гриндъл (2004).
54. Еванс и Юан (2017).
55. Екипът изразява благодарност на Ке-Минг Ченг за предложената формулировка.
56. Двек (2008).
57. Спасете децата (Save the Children) (2013).
58. Гилфойл (2006).
59. Джейкъб (2005).
60. Фосет (2014).
61. UIS (2016).
62. ОИСР (2011).
63. Джейкъб (2007).
64. Солано-Флорес, Контрерас-Ниньо и Бакхоф Ескудеро (2005).

66. Муралидхаран и Сундарараман (2011).
67. Де Смедт (2014); Инсел и Ландис (2013); Кюл (2010).
68. Дюа et al. (2016).
69. Еванс и Попова (2016).
70. Гертлер et al. (2014).
71. Изчисления за целите на ДСР 2018. Виж Еванс и Юан (2017).
72. Притчет и Сандефур (2013).
73. Дийтън и Картрайт (2016).
74. Рьомер (2015).
75. Дъфло, Ханна и Райън (2012); Муралидхаран и Сундарараман (2011).
76. Даш et al. (2013).
77. Доказателства от различни държави, като се започне от Съединените щати и се стигне до Аржентина, Бангладеш, Китай и Уганда, без с това да се изчерпва списъка (Берлински, Галиани и Гертлер, 2008; Енгле et al. 2011).
78. Берлински и Шади (2015); Бернал et al. (2016); Грантъм-Макгрегър et al. (2014).
79. Берд et al. (2014); Физбайн и Шади (2009); Морган, Петросино и Фрониус (2012).
80. Шнилствайт et al. (2016).
81. Блимпо (2014); Кремер, Мигел и Торнтън (2009). Преките финансови стимули се оказват по-малко успешни в страните с високи доходи (Фрайър 2011), макар алтернативни подходи, предоставящи стимули веднага след теста, да са давали резултат (Левит et al. 2016).
82. Барера-Осорио и Филмър (2013).
83. Авитабиле и де Хойос (2015); Нгуен (2008).
84. Международна организация по труда (ILO) (2015).
85. Браг (2014).
86. Калканьо и Лонг (2008); Марторел и Макфарлин младши (2011); Скот-Клейтън и Родригес (2014).
87. Тандън и Фукао (2015); Световна банка (2013, 2016a).
88. Лейтън (2015).
89. Брюнс и Люке (2015); Мълкийн (2010).
90. Дарлинг-Хамънд et al. (2009).
91. Ловерие и Акари (2015).
92. Банерджи et al. (2007); Кон (2017).
93. Абадзи и Ламбири (2011); Киачио (2004); Ледер (1987).
94. Банерджи et al. (2016); Притчет и Бийти (2015).
95. Банерджи et al. (2007); Дъфло, Дюпас и Кремер (2011); Кисел и Дъфло (2014); Муралидхаран, Сингх и Ганимиан (2016).
96. Андраби, Даш и Кхаджа (2015); де Хойос, Гарсия-Морено и Патринос (2017).
97. Шнилствайт et al. (2016).
98. Линден (2008).
99. Пайпър et al. (2015).
100. Барера-Осорио и Линден (2009).
101. Глевве, Кремер и Мулен (2009); Сабарвал, Еванс и Маршак (2014).
102. Макюан (2015).
103. Муралидхаран, Сингх и Ганимиан (2016).
104. Кристия et al. (2012); Де Мело, Мачадо и Миранда (2014). За Уругвай оценката обхваща въздействието върху уменията по математика и четене в първите години на програмата, когато основната ѝ цел е да предостави на училищата оборудване и свързаност; оттогава насам програмата претърпя развитие, включвайки обучение по ИКТ за учители и адаптивни образователни технологии, а новите оценки се очаква да бъдат публикувани в края на 2017 г.
105. Лавинас и Вейга (2013).
106. Фрайър (2017).
107. Блум et al. (2015).
108. Брюнс, Филмър и Патринос (2011).
109. Прадхан et al. (2014).
110. Боугуен et al. (2013).
111. Болд et al. (2013).
112. Чанг et al. (2013); де Рий et al. (2015).
113. Лианг, Кидвей и Цянг (2016).
114. Например в Мозамбик, след като показателите на Световната банка за качество на предоставяните услуги разкриха много ниска нива на знания при учителите и много високи нива на отсъствия – резултати, които бяха подети от местните медии, правителството стартира програма за разрешаване на тези проблеми (подкрепена със заем от Световната банка).
115. Нийл (2013).
116. Световна банка (2017).
117. Брюнс и Люке (2015).
118. Мизала и Шнайдер (2014); Уелс, Али и Николай (2014).
119. Бърнбаум (2010); Брюнс и Люке (2015).
120. Леви et al. (2016).
121. Мансури и Пао (2013).
122. Грийн (2016); Паскал, Стернин и Стернин (2010).
123. Кампос, Рандрианаривело и Унинг (2015).
124. Андриус, Притчет и Уллок (2013).
125. Раджжумар и Сварууп (2008); Суриадарма (2012).
126. Виж, в частност, доклада на Комисията по образование (2016), който акцентира върху значението на финансирането за завършване на реформите.

Библиография

- Abadzi, Helen. 2009. "Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications." *World Bank Research Observer* 24 (2): 267–90.
- Abadzi, Helen, and Stavri Llambiri. 2011. "Selective Teacher Attention in Lower-Income Countries: A Phenomenon Linked to Dropout and Illiteracy?" *Prospects* 41 (4): 491–506.
- Alderman, Harold, Peter F. Orazem, and Elizabeth M. Paterno. 2001. "School Quality, School Cost, and the Public/Private School Choices of Low-Income Households in Pakistan." *Journal of Human Resources* 36 (2): 304–26.
- Andrabi, Tahir, Jishnu Das, and Asim Ijaz Khwaja. 2008. "A Dime a Day: The Possibilities and Limits of Private Schooling in Pakistan." *Comparative Education Review* 52 (3): 329–55.

- . 2015. “Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets.” Policy Research Working Paper 7226, World Bank, Washington, DC.
- Andrews, Matt, Lant Pritchett, and Michael Woolcock. 2013. “Escaping Capability Traps through Problem Driven Iterative Adaptation (PDIA).” *World Development* 51: 234–44.
- . 2017. *Building State Capability: Evidence, Analysis, Action*. New York: Oxford University Press.
- ASER Centre. 2017. *Annual Status of Education Report (Rural) 2016*. New Delhi: ASER Centre. http://img.asercentre.org/docs/Publications/ASER%20Reports/ASER%202016/aser_2016.pdf.
- ASER Pakistan. 2015a. “Annual Status of Education Report: ASER Pakistan 2015 National (Rural).” Lahore, Pakistan: South Asian Forum for Education Development.
- ASER Pakistan. 2015b. “Annual Status of Education Report: ASER Pakistan 2015 National (Urban).” Lahore, Pakistan: South Asian Forum for Education Development.
- Avitabile, Ciro, and Rafael E. de Hoyos. 2015. “The Heterogeneous Effect of Information on Student Performance: Evidence from a Randomized Control Trial in Mexico.” Policy Research Working Paper 7422, World Bank, Washington, DC.
- Baird, Sarah Jane, Francisco H. G. Ferreira, Berk Özler, and Michael Woolcock. 2014. “Conditional, Unconditional and Everything in Between: A Systematic Review of the Effects of Cash Transfer Programmes on Schooling Outcomes.” *Journal of Development Effectiveness* 6 (1): 1–43.
- Banerjee, Abhijit Vinayak, Rukmini Banerji, James Berry, Esther Duflo, Harini Kannan, Shobhini Mukherji, Marc Shotland, et al. 2016. “Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of ‘Teaching at the Right Level’ in India.” NBER Working Paper 22746, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Banerjee, Abhijit Vinayak, Shawn Cole, Esther Duflo, and Leigh Linden. 2007. “Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India.” *Quarterly Journal of Economics* 122 (3): 1235–64.
- Banerjee, Abhijit Vinayak, Suraj Jacob, and Michael Kremer. 2000. “Promoting School Participation in Rural Rajasthan: Results from Some Prospective Trials.” With Jenny Lanjouw and Peter Lanjouw. Working paper, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- Barrera-Osorio, Felipe, and Deon Filmer. 2013. “Incentivizing Schooling for Learning: Evidence on the Impact of Alternative Targeting Approaches.” Policy Research Working Paper 6541, World Bank, Washington, DC.
- Barrera-Osorio, Felipe, and Leigh L. Linden. 2009. “The Use and Misuse of Computers in Education: Evidence from a Randomized Experiment in Colombia.” Policy Research Working Paper 4836, World Bank, Washington, DC.
- Barro, Robert J., and Jong Wha Lee. 2013. “A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010.” *Journal of Development Economics* 104: 184–98.
- Bau, Natalie, and Jishnu Das. 2017. “The Misallocation of Pay and Productivity in the Public Sector: Evidence from the Labor Market for Teachers.” Policy Research Working Paper 8050, World Bank, Washington, DC.
- Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani, and Paul J. Gertler. 2008. “The Effect of Pre-primary Education on Primary School Performance.” *Journal of Public Economics* 93 (1–2): 219–34.
- Berlinski, Samuel, and Norbert R. Schady, eds. 2015. *The Early Years: Child Well-Being and the Role of Public Policy*. Development in the Americas Series. Washington, DC: Inter-American Development Bank; New York: Palgrave Macmillan.
- Bernal, Raquel, Orazio Pietro Attanasio, Ximena Peña, and Marcos Vera-Hernández. 2016. “The Effects of the Transition from Home-Based Community Nurseries to Child-Care Centers on Children in Colombia.” Working paper, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Birnbaum, Michael. 2010. “D.C. Schools Unveil Teacher-Pay Bonus Plan.” *Washington Post*, September 12. <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/09/10/AR2010091006604.html>.
- Black, Maureen M., Susan P. Walker, Lia C. H. Fernald, Christopher T. Andersen, Ann M. DiGirolamo, Chunling Lu, Dana C. McCoy, et al. 2017. “Early Childhood Development Coming of Age: Science through the Life Course.” *Lancet* 389 (10064): 77–90.
- Blimpo, Moussa P. 2014. “Team Incentives for Education in Developing Countries: A Randomized Field Experiment in Benin.” *American Economic Journal: Applied Economics* 6 (4): 90–109.
- Bloom, Nicholas, Renata Lemos, Raffaella Sadun, Daniela Scur, and John Van Reenen. 2014. “JEEA-FBBVA Lecture 2013: The New Empirical Economics of Management.” *Journal of the European Economic Association* 12 (4): 835–76.
- Bloom, Nicholas, Renata Lemos, Raffaella Sadun, and John Van Reenen. 2015. “Does Management Matter in Schools?” *Economic Journal* 125 (584): 647–74.
- Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson, et al. 2017. “What Do Teachers Know and Do? Does It Matter? Evidence from Primary Schools in Africa.” Policy Research Working Paper 7956, World Bank, Washington, DC.
- Bold, Tessa, Mwangi Kimenyi, Germano Mwabu, Alice Ng’ang’a, and Justin Sandefur. 2013. “Scaling Up What Works: Experimental Evidence on External Validity in Kenyan Education.” Working Paper 321, Center for Global Development, Washington, DC.
- Bouguen, Adrien, Deon Filmer, Karen Macours, and Sophie Naudeau. 2013. “Impact Evaluation of Three Types of Early Childhood Development Interventions in Cambodia.” Policy Research Working Paper 6540, World Bank, Washington, DC.
- Bragg, Debra D. 2014. “Career Pathways in Disparate Industry Sectors to Serve Underserved Populations.” Paper presented at American Educational Research Association conference, Philadelphia, April 5.
- Bruns, Barbara, Deon Filmer, and Harry Anthony Patrinos. 2011. *Making Schools Work: New Evidence*

- on *Accountability Reforms*. Human Development Perspectives Series. Washington, DC: World Bank.
- Bruns, Barbara, and Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. With Soledad De Gregorio, David K. Evans, Marco Fernández, Martin Moreno, Jessica Rodriguez, Guillermo Toral, and Noah Yarrow. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank.
- Calcagno, Juan Carlos, and Bridget Terry Long. 2008. "The Impact of Postsecondary Remediation Using a Regression Discontinuity Approach: Addressing Endogenous Sorting and Noncompliance." NBER Working Paper 14194, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Campos, Jose Edgardo, Benjamina Randrianarivelo, and Kay Winning. 2015. "Escaping the 'Capability Trap': Turning 'Small' Development into 'Big' Development." *International Public Management Review* 16 (1): 99–131.
- Castillo, Melba, Vanesa Castro, José Ramón Laguna, and Josefina Vijil. 2011. *Informe de Resultados: EGMS Nicaragua*. Research Triangle Park, NC: Centro de Investigación y Acción Educativa Social and RTI International. <https://shared.rti.org/content/informe-de-resultados-egma-nicaragua>.
- Chang, Mae Chu, Sheldon Shaeffer, Samer Al-Samarrai, Andrew B. Ragatz, Joppe De Ree, and Ritchie Stevenson. 2013. *Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making*. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.
- Chisholm, Linda, and Ramon Leyendecker. 2008. "Curriculum Reform in Post-1990s Sub-Saharan Africa." *International Journal of Educational Development* 28 (2): 195–205. Ciaccio, Joseph. 2004. *Totally Positive Teaching: A Five-Stage Approach to Energizing Students and Teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Coe, Christopher L., and Gabrielle R. Lubach. 2007. "Mother-Infant Interactions and the Development of Immunity from Conception through Weaning." In *Psychoneuroimmunology*, edited by Robert Ader, 455–74. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Conn, Katharine M. 2017. "Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Impact Evaluations." *Review of Educational Research* (May 26). <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654317712025>.
- Cristia, Julián P., Pablo Ibararán, Santiago Cueto, Ana Santiago, and Eugenio Severín. 2012. "Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program." IZA Discussion Paper 6401, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.
- Crouch, Luis. 2006. "Education Sector: Standards, Accountability, and Support." In *A New Social Contract for Peru: An Agenda for Improving Education, Health Care, and the Social Safety Net*, edited by Daniel Cotlear, 71–106. World Bank Country Study Series. Washington, DC: World Bank.
- Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, and Stelios Orphanos. 2009. "Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad." National Staff Development Council, Dallas.
- Das, Jishnu, Stefan Dercon, James Habyarimana, Pramila Krishnan, Karthik Muralidharan, and Venkatesh Sundararaman. 2013. "School Inputs, Household Substitution, and Test Scores." *American Economic Journal: Applied Economics* 5 (2): 29–57.
- Deaton, Angus S., and Nancy Cartwright. 2016. "Understanding and Misunderstanding Randomized Controlled Trials." NBER Working Paper 22595, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- de Hoyos, Rafael E., Vicente A. Garcia-Moreno, and Harry Anthony Patrinos. 2017. "The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico." *Economics of Education Review* 58: 123–40.
- De Melo, Gioia, Alina Machado, and Alfonso Miranda. 2014. "The Impact of a One Laptop per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay." IZA Discussion Paper 8489, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.
- de Ree, Joppe, Karthik Muralidharan, Menno Pradhan, and Halsey Rogers. 2015. "Double for Nothing? Experimental Evidence on the Impact of an Unconditional Teacher Salary Increase on Student Performance in Indonesia." NBER Working Paper 21806, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- De Smedt, Bert. 2014. "Advances in the Use of Neuroscience Methods in Research on Learning and Instruction." *Frontline Learning Research* 2 (4): 7–14.
- Dua, Tarun, Mark Tomlinson, Elizabeth Tablante, Pia Britto, Aisha Yousfzai, Bernadette Daelmans, and Gary L. Darmstadt. 2016. "Global Research Priorities to Accelerate Early Child Development in the Sustainable Development Era." *Lancet Global Health* 4 (12): e887–e889.
- Duflo, Esther, Pascaline Dupas, and Michael Kremer. 2011. "Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya." *American Economic Review* 101 (5): 1739–74.
- Duflo, Esther, Rema Hanna, and Stephen P. Ryan. 2012. "Incentives Work: Getting Teachers to Come to School." *American Economic Review* 102 (4): 1241–78.
- Dweck, Carol S. 2008. *Mindset, the New Psychology of Success: How We Can Learn to Fulfill Our Potential*. New York: Ballantine Books.
- Education Commission. 2016. *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*. New York: International Commission on Financing Global Education Opportunity.
- Engle, Patrice L., Lia C. H. Fernald, Harold Alderman, Jere Behrman, Chloe O'Gara, Aisha Yousafzai, Meena Cabral de Mello, et al. 2011. "Strategies for Reducing Inequalities and Improving Developmental Outcomes for Young Children in Low-Income and Middle-Income Countries." *Lancet* 378 (9799): 1339–53.
- EQUIP2 (Educational Quality Improvement Program 2). 2010. "Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in

- Ethiopia, Guatemala, Honduras, and Nepal.” Working paper, Educational Policy, Systems Development, and Management, U.S. Agency for International Development, Washington, DC.
- Evans, David K., and Anna Popova. 2016. “What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews.” *World Bank Research Observer* 31 (2): 242–70.
- Evans, David K., and Fei Yuan. 2017. “Economic Returns to Interventions That Increase Learning.” Background paper, *World Development Report 2018*, World Bank, Washington, DC.
- Farah, I. 1996. “Road to Success: Self-Sustaining Primary School Change in Rural Pakistan.” With T. Mehmood, Amna, R. Jaffar, F. Ashams, P. Iqbal, S. Khanam, Z. Shah, and N. Gul-Mastoi. Institute for Educational Development, Aga Khan University, Karachi, Pakistan.
- Fausset, Richard. 2014. “Trial Opens in Atlanta School Cheating Scandal.” *New York Times*, September 29. https://www.nytimes.com/2014/09/30/us/racketeering-trial-opens-in-atlanta-schools-cheating-scandal.html?_r=1.
- Filmer, Deon. 2016. “Educational Attainment and Enrollment around the World: An International Database.” World Bank, Washington, DC. <http://go.worldbank.org/3GEREWJoEo>.
- Fiszbein, Ariel, and Norbert R. Schady. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. With Francisco H. G. Ferreira, Margaret Grosh, Niall Keleher, Pedro Olinto, and Emmanuel Skoufias. World Bank Policy Research Report. Washington, DC: World Bank.
- Fryer, Roland G., Jr. 2011. “Financial Incentives and Student Achievement: Evidence from Randomized Trials.” *Quarterly Journal of Economics* 126 (4): 1755–98.
- . 2017. “Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment.” Working paper, Harvard University, Cambridge, MA.
- Garner, Andrew S., Jack P. Shonkoff, Benjamin S. Siegel, Mary I. Dobbins, Marian F. Earls, Laura McGuinn, John Pascoe, et al. 2012. “Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Role of the Pediatrician: Translating Developmental Science into Lifelong Health.” *Pediatrics* 129 (1): e224–e231.
- Gertler, Paul J., James J. Heckman, Rodrigo Pinto, Arianna Zanolini, Christel Vermeersch, Susan Walker, Susan M. Chang, et al. 2014. “Labor Market Returns to an Early Childhood Stimulation Intervention in Jamaica.” *Science* 344 (6187): 998–1001.
- Glewwe, Paul W., Eric A. Hanushek, Sarah D. Humpage, and Renato Ravina. 2011. “School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010.” NBER Working Paper 17554, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Glewwe, Paul W., Michael Kremer, and Sylvie Moulin. 2009. “Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya.” *American Economic Journal: Applied Economics* 1 (1): 112–35.
- Gove, Amber, and Peter Cvelich. 2011. “Early Reading, Igniting Education for All: A Report by the Early Grade Learning Community of Practice.” Rev. ed. Research Triangle Park, NC: Research Triangle Institute.
- Grantham-McGregor, Sally M., Lia C. H. Fernald, Rose M. C. Kagawa, and Susan Walker. 2014. “Effects of Integrated Child Development and Nutrition Interventions on Child Development and Nutritional Status.” *Annals of the New York Academy of Sciences* 1308 (1): 11–32.
- Green, Duncan. 2016. *How Change Happens*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Grindle, Merilee Serrill. 2004. *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Guilfoyle, Christy. 2006. “NCLB: Is There Life Beyond Testing?” *Educational Leadership* 64 (3): 8–13.
- Hanushek, Eric A. 1986. “The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools.” *Journal of Economic Literature* 24 (3): 1141–77.
- . 1992. “The Trade-Off between Child Quantity and Quality.” *Journal of Political Economy* 100 (1): 84–117.
- . 1995. “Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries.” *World Bank Research Observer* 10 (2): 227–46.
- Hanushek, Eric A., Victor Lavy, and Kohtaro Hitomi. 2008. “Do Students Care about School Quality? Determinants of Dropout Behavior in Developing Countries.” *Journal of Human Capital* 2 (1): 69–105.
- Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2008. “The Role of Cognitive Skills in Economic Development.” *Journal of Economic Literature* 46 (3): 607–68.
- Hungi, Njora, Demus Makuwa, Kenneth Norman Ross, Mioko Saito, Stéphanie Dolata, Frank Van Cappelle, Laura Paviot, et al. 2010. “SACMEQ III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics.” Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, Paris.
- ILO (International Labor Organization). 2015. “Global Employment Trends for Youth 2015: Scaling Up Investments in Decent Jobs for Youth.” ILO, Geneva.
- Insel, Thomas R., and Story C. Landis. 2013. “Twenty-Five Years of Progress: The View from Nimh and Ninds.” *Neuron* 80 (3): 561–67.
- Jacob, Brian A. 2005. “Accountability, Incentives, and Behavior: The Impact of High-Stakes Testing in the Chicago Public Schools.” *Journal of Public Economics* 89 (5): 761–96.
- . 2007. “Test-Based Accountability and Student Achievement: An Investigation of Differential Performance on NAEP and State Assessments.” NBER Working Paper 12817, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Kiessel, Jessica, and Annie Duflo. 2014. “Cost Effectiveness Report: Teacher Community Assistant Initiative (TCAI).” IPA Brief (March 26), Innovation for Poverty Action, New Haven, CT.
- Kingdon, Geeta. 1996. “The Quality and Efficiency of Private and Public Education: A Case-Study of Urban India.” *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 58 (1): 57–82.
- Kremer, Michael R. 1995. “Research on Schooling: What We Know and What We Don’t, a Comment on Hanushek.” *World Bank Research Observer* 10 (2): 247–54.

- Kremer, Michael R., Edward Miguel, and Rebecca Thornton. 2009. "Incentives to Learn." *Review of Economics and Statistics* 91 (3): 437–56.
- Kuhl, Patricia K. 2010. "Brain Mechanisms in Early Language Acquisition." *Neuron* 67 (5): 713–27.
- Lauwerier, Thibaut, and Abdeljalil Akkari. 2015. "Teachers and the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa." ERF Working Paper 11, Education Research and Foresight, Paris.
- Lavinias, Lena, and Alinne Veiga. 2013. "Brazil's One Laptop per Child Program: Impact Evaluation and Implementation Assessment." *Cadernos de Pesquisa* 43 (149).
- Layton, Lyndsey. 2015. "Study: Billions of Dollars in Annual Teacher Training Is Largely a Waste." *Washington Post*, August 4. https://www.washingtonpost.com/local/education/study-billions-of-dollars-in-annual-teacher-training-is-largely-a-waste/2015/08/03/c4e1f322-39ff-11e5-9c2d-ed991d848c48_story.html.
- Leder, Gilah C. 1987. "Teacher Student Interaction: A Case Study." *Educational Studies in Mathematics* 18 (3): 255–71.
- Lemos, Renata, and Daniela Scur. 2016. "Developing Management: An Expanded Evaluation Tool for Developing Countries." RISE Working Paper 16/007, Research on Improving Systems of Education, Blavatnik School of Government, Oxford University, Oxford, U.K.
- Levitt, Steven D., John A. List, Susanne Neckermann, and Sally Sadoff. 2016. "The Behavioralist Goes to School: Leveraging Behavioral Economics to Improve Educational Performance." *American Economic Journal: Economic Policy* 8 (4): 183–219.
- Levy, Brian, Robert Cameron, Ursula Hoadley, and Vinothan Naidoo. 2016. "The Politics of Governance and Basic Education: A Tale of Two South African Provinces." Occasional Working Paper 2, Graduate School of Development Policy and Practice, University of Cape Town, Cape Town.
- Liang, Xiaoyan, Huma Kidwai, and Minxuan Zhang. 2016. *How Shanghai Does It: Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World*. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.
- Linden, Leigh L. 2008. "Complement or Substitute? The Effect of Technology on Student Achievement in India." Edited by Michael Trucano. InfoDev Working Paper 17 (June), World Bank, Washington, DC.
- Lupien, Sonia J., Suzanne King, Michael J. Meaney, and Bruce S. McEwen. 2000. "Child's Stress Hormone Levels Correlate with Mother's Socioeconomic Status and Depressive State." *Biological Psychiatry* 48 (10): 976–80.
- Mansuri, Ghazala, and Vijayendra Rao. 2013. *Localizing Development: Does Participation Work?* Policy Research Report Series. Washington, DC: World Bank.
- Martorell, Paco, and Isaac McFarlin Jr. 2011. "Help or Hindrance? The Effects of College Remediation on Academic and Labor Market Outcomes." *Review of Economics and Statistics* 93 (2): 436–54.
- McCoy, Dana Charles, Evan D. Peet, Majid Ezzati, Goodarz Danaei, Maureen M. Black, Christopher R. Sudfeld, Wafaie Fawzi, et al. 2016. "Early Childhood Developmental Status in Low- and Middle-Income Countries: National, Regional, and Global Prevalence Estimates Using Predictive Modeling." *PLOS Medicine* 13 (6): e1002034.
- McEwan, Patrick J. 2015. "Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments." *Review of Educational Research* 85 (3): 353–94.
- Mingat, Alain, and Jee-Peng Tan. 1998. "The Mechanics of Progress in Education: Evidence from Cross-Country Data." Policy Research Working Paper 2015, World Bank, Washington, DC.
- Mizala, Alejandra, and Ben Ross Schneider. 2014. "Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (1990–2010)." *Governance* 27 (1): 87–109.
- Morgan, Claire, Anthony Petrosino, and Trevor Fronius. 2014. "A Systematic Review of the Evidence of the Impact of Eliminating School User Fees in Low-Income Developing Countries." Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Mulkeen, Aidan G. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Development Practice in Education Series. Washington, DC: World Bank.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, and K. T. Drucker. 2012. "PIRLS 2011 International Results in Reading." TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html>.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, and M. Hooper. 2016. "TIMSS 2015 International Results in Mathematics." TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>.
- Muralidharan, Karthik, Abhijeet Singh, and Alejandro Ganimian. 2016. "Disrupting Education? Experimental Evidence on Technology-Aided Instruction in India." NBER Working Paper 22923, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Muralidharan, Karthik, and Venkatesh Sundararaman. 2011. "Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India." *Journal of Political Economy* 119 (1): 39–77.
- Muralidharan, Karthik, and Yendrick Zieleniak. 2013. "Measuring Learning Trajectories in Developing Countries with Longitudinal Data and Item Response Theory." Paper presented at Young Lives Conference, Oxford University, Oxford, U.K., July 8–9.
- Neal, Derek. 2013. "The Consequences of Using One Assessment System to Pursue Two Objectives." *Journal of Economic Education* 44 (4): 339–52.
- Nelson, Charles A. 2016. "Brain Imaging as a Measure of Future Cognitive Outcomes: A Study of Children in Bangladesh Exposed to Multiple Levels of Adversity." Presentation, CMU Department of Psychology Colloquium, Department of Psychology, College of Humanities and Social Sciences, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, September 29.

- Nguyen, Trang. 2008. "Information, Role Models, and Perceived Returns to Education: Experimental Evidence from Madagascar." Economics Department, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2011. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD.
- . 2016. *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. Vol. 1. Paris: OECD.
- Orazem, Peter F. 2000. "The Urban and Rural Fellowship School Experiments in Pakistan: Design, Evaluation, and Sustainability." *Economics of Education Review* 22 (3): 265–74.
- Orazem, Peter F., Paul W. Glewwe, and Harry Patrinos. 2007. "The Benefits and Costs of Alternative Strategies to Improve Educational Outcomes." Department of Economics Working Paper 07028, Iowa State University, Ames.
- Park, Rufina Kyung Eun. 2016. "Preparing Students for South Korea's Creative Economy: The Successes and Challenges of Educational Reform" [refers to the Republic of Korea]. Research Report, Asia Pacific Foundation of Canada, Vancouver.
- Pascale, Richard T., Jerry Sternin, and Monique Sternin. 2010. *The Power of Positive Deviance: How Unlikely Innovators Solve the World's Toughest Problems*. Boston: Harvard Business Press.
- PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemén). 2015. *PASEC 2014: Education System Performance in Francophone Africa, Competencies and Learning Factors in Primary Education*. Dakar, Senegal: PASEC.
- Paxson, Christina H., and Norbert R. Schady. 2007. "Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health, and Parenting." *Journal of Human Resources* 42 (1): 49–84.
- Piper, Benjamin, Evelyn Jepkemei, Dunston Kwayumba, and Kennedy Kibukho. 2015. "Kenya's ICT Policy in Practice: The Effectiveness of Tablets and E-readers in Improving Student Outcomes." *FIRE: Forum for International Research in Education* 2 (1): 3–18.
- Pradhan, Menno, Daniel Suryadarma, Amanda Beatty, Maisy Wong, Arya Gaduh, Armida Alisjahbana, and Rima Prama Artha. 2014. "Improving Educational Quality through Enhancing Community Participation: Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia." *American Economic Journal: Applied Economics* 6 (2): 105–26.
- Pritchett, Lant. 2013. *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*. Washington, DC: Center for Global Development; Baltimore: Brookings Institution Press.
- Pritchett, Lant, and Amanda Beatty. 2015. "Slow Down, You're Going Too Fast: Matching Curricula to Student Skill Levels." *International Journal of Educational Development* 40: 276–88.
- Pritchett, Lant, and Justin Sandefur. 2013. "Context Matters for Size: Why External Validity Claims and Development Practice Do Not Mix." *Journal of Globalization and Development* 4 (2): 161–98.
- Rajkumar, Andrew Sunil, and Vinaya Swaroop. 2008. "Public Spending and Outcomes: Does Governance Matter?" *Journal of Development Economics* 86 (1): 96–111.
- Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, and John F. Kain. 2005. "Teachers, Schools, and Academic Achievement." *Econometrica* 73 (2): 417–58.
- Robinson, Viviane M. J., Claire A. Lloyd, and Kenneth J. Rowe. 2008. "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types." *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–74.
- Rockoff, Jonah E. 2004. "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data." *American Economic Review* 94 (2): 247–52.
- Romer, Paul Michael. 2015. "Botox for Development." *Paul Romer's Blog*, September 13. <https://paulromer.net/botox-for-development/>.
- RTI International. 2009. "Early Grade Reading Assessment Toolkit." Research Triangle Institute, Research Triangle Park, NC.
- Sabarwal, Shwetlena, David K. Evans, and Anastasia Marshak. 2014. "The Permanent Input Hypothesis: The Case of Textbooks and (No) Student Learning in Sierra Leone." Policy Research Working Paper 7021, World Bank, Washington, DC.
- Save the Children. 2013. "Ending the Hidden Exclusion: Learning and Equity in Education Post-2015." Education Global Initiative, Save the Children International, London.
- Schady, Norbert R., Jere Behrman, Maria Caridad Araujo, Rodrigo Azuero, Raquel Bernal, David Bravo, Florencia Lopez-Boo, et al. 2015. "Wealth Gradients in Early Childhood Cognitive Development in Five Latin American Countries." *Journal of Human Resources* 50 (2): 446–63.
- Scott-Clayton, Judith, and Olga Rodriguez. 2014. "Development, Discouragement, or Diversion? New Evidence on the Effects of College Remediation Policy." *Education Finance and Policy* 10 (1): 4–45.
- Singh, Abhijeet. 2015. "Learning More with Every Year: School Year Productivity and International Learning Divergence." CESifo Area Conference on the Economics of Education, CESifo Group, Munich, September 11–12.
- Snilstveit, Birte, Jennifer Stevenson, Radhika Menon, Daniel Phillips, Emma Gallagher, Maisie Geleen, Hannah Jobse, et al. 2016. "The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review Summary Report." 3ie Systematic Review Summary 7, International Initiative for Impact Evaluation, London. http://www.3ieimpact.org/media/filer_public/2016/09/20/srs7-education-report.pdf.
- Solano-Flores, Guillermo, Luis Ángel Contreras-Niño, and Eduardo Backhoff Escudero. 2005. "The Mexican Translation of TIMSS-95: Test Translation Lessons from a Post-mortem Study." Paper presented at Annual Meeting, National Council on Measurement in Education, Montreal, April 12–14.
- Spaull, Nicholas, and Janeli Kotze. 2015. "Starting Behind and Staying Behind in South Africa: The Case of Insurmountable Learning Deficits in Mathematics." *International Journal of Educational Development* 41: 13–24.

- Suryadarma, Daniel. 2012. "How Corruption Diminishes the Effectiveness of Public Spending on Education in Indonesia." *Bulletin of Indonesian Economic Studies* 48 (1): 85–100.
- Tan, Jee-Peng, and Alain Mingat. 1992. *Education in Asia: A Comparative Study of Cost and Financing*. World Bank Regional and Sectoral Studies Series. Washington, DC: World Bank.
- Tandon, Prateek, and Tsuyoshi Fukao. 2015. *Educating the Next Generation: Improving Teacher Quality in Cambodia*. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.
- Todd, Alexa, and Mark Mason. 2005. "Enhancing Learning in South African Schools: Strategies beyond Outcomes-Based Education." *International Journal of Educational Development* 25 (3): 221–35.
- Tooley, James, and Pauline Dixon. 2007. "Private Education for Low-Income Families: Results from a Global Research Project." In *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*, edited by Prachi Srivastava and Geoffrey Walford, 15–39. Oxford Studies in Comparative Education Series. Oxford, U.K.: Symposium Books.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2006. *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: UIS.
- . 2016. "Sustainable Development Data Digest: Laying the Foundation to Measure Sustainable Development Goal 4." UIS, Montreal.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics) and EFA (Education for All). 2015. "A Growing Number of Children and Adolescents Are Out of School as Aid Fails to Meet the Mark." Policy Paper 22/Fact Sheet 31, UIS, Montreal; EFA, Paris.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2013. Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE). UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Santiago, Chile. <http://www.unesco.org/new/en/santiago/education/education-assessment-llece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/>.
- . 2016. *Global Education Monitoring Report 2016, Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>.
- USAID (U.S. Agency for International Development). 2017. Early Grade Reading Barometer. Washington, DC. <http://www.earlygradereadingbarometer.org/>.
- Uwezo. 2014. "Are Our Children Learning? Literacy and Numeracy across East Africa 2013." Twaweza, Nairobi.
- Wales, Joseph, Ahmed Ali, and Susan Nicolai. 2014. "Improvements in the Quality of Basic Education: Chile's Experience." With Francisca Morales and Daniel Contreras. Case Study Report: Education, Overseas Development Institute, London.
- Walker, Susan P., Theodore D. Wachs, Julie Meeks Gardner, Betsy Lozoff, Gail A. Wasserman, Ernesto Pollitt, Julie A. Carter, and the International Child Development Steering Group. 2007. "Child Development: Risk Factors for Adverse Outcomes in Developing Countries." *Lancet* 369 (9556): 145–57.
- Waters, Tim, Robert J. Marzano, and Brian McNulty. 2003. "Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement." McRel Working Paper, McRel International, Denver.
- Wolf, Alison. 2004. "Education and Economic Performance: Simplistic Theories and Their Policy Consequences." *Oxford Review of Economic Policy* 20 (2): 315–33.
- World Bank. 2003. *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*. Washington, DC: World Bank; New York: Oxford University Press.
- . 2011. *World Development Report 2012: Gender Equality and Development*. Washington, DC: World Bank.
- . 2013. Service Delivery Indicators (database). World Bank, Washington, DC. <http://datatopics.worldbank.org/sdi/>.
- . 2014. "STEP Skills Measurement Surveys: Innovative Tools for Assessing Skills." Social Protection and Labor Discussion Paper No. 1421. Washington, DC. <http://documents.worldbank.org/curated/en/516741468178736065/STEP-skills-measurement-surveys-innovative-tools-for-assessing-skills>.
- . 2016a. *Assessing Basic Education Service Delivery in the Philippines: The Philippines Public Education Expenditure Tracking and Quantitative Service Delivery Study*. Report AUS6799. Washington, DC: World Bank.
- . 2016b. "Francophone Africa Results Monitor: Basic Education (Multiple Countries)." World Bank, Washington, DC. <http://documents.worldbank.org/curated/en/docsearch/projects/P156307>.
- . 2017. "Driving Performance from the Center: Malaysia's Experience with Pemandu." Knowledge and Research: The Malaysia Development Experience Series, World Bank, Kuala Lumpur.

Съдържание на Доклада за световното развитие

Предговор

Благодарности

Съкращения

Общ преглед: Да се научим да реализираме обещаното от образованието

Част I: Потенциалът на образованието

1 Училищно образование, учене и очаквания от образованието

Част II: Кризата в ученето

2 Голямата експанзия на училищното образование и кой остана извън нея

Акцент 1: Биология на ученето

3 Многого лица на кризата в ученето

Акцент 2: Бедността като фактор, който спира биологичното развитие и подкопава ученето

4 Сериозното отношение към ученето започва с отчитането на резултатите от него

Акцент 3: Многоизмерност на уменията

Част III: Иновации и доказателства за учене

Акцент 4: Да се научим как да учим

5 Ученето е невъзможно без подготвени и мотивирани учащи се

6 От значение са както уменията, така и мотивацията на учителите (макар редица образователни системи да пренебрегват това)

7 Всичко трябва да е подчинено на идеята за засилване на взаимодействието между учители и учащи се

8 Надграждане на основните знания чрез свързване на умения и работни места

Акцент 5: Технологиите променят света на труда: Какво означава това за ученето?

Част IV: Да накараме цялата система да работи в интерес на ученето

9 Образователните системи не са приведени в съответствие с ученето

Акцент 6: Как да разходваме – повече или по-добре, а може би и двете?

10 Нездравите политики водят до несъответствия

11 Как да избегнем капаните на лошото обучение

Всяка година публикуваният от Световната банка „Доклад за световното развитие“ (ДСР) поставя на обсъждане тема, която е от централно значение за глобалното развитие. ДСР 2018 – **Да се научим да реализираме обещаното от образованието** – е първият доклад, изцяло посветен на образованието. Моментът за него е правилно избран: образованието отдавна е доказало, че е от решаващо значение за човешкото благосъстояние, но това важи в още по-голяма степен във времена на бързи икономически и социални промени. Най-добрият начин да се подготвят децата и младежите за бъдещето е като ученето се постави в центъра на всички усилия за насърчване на образованието.



Докладът за световното развитие 2018 изследва четири основни теми:

На първо място, **капацитета на образованието**: образованието е мощен инструмент за изкореняване на бедността и повишаването на общото благосъстояние, но за да се реализира неговият потенциал са необходими добри политики – както в рамките на образователната система, така и извън нея.

Второ, **необходимостта от оценка на ученето**: въпреки ползите от достъпа до образование, наскоро проведени оценявания на резултатите от обучението разкриват, че много млади хора по целия свят, особено по-бедните и маргинализираните сред тях, напускат училище, без да са придобили дори и най-основни умения, необходими за справяне в живота. В същото време международно съпоставими оценки на резултатите от обучението показват, че уменията в много страни със среден доход значително изостават от нивото, което тези страни се стремят да постигнат. Твърде често обаче тези недостатъци остават скрити, ето защо като първа стъпка към справяне с настоящата криза в ученето е важно те да бъдат осветени чрез прилагане на по-добри методи и показатели за оценяване на постиженията на учениците.

Трето, **как училищата да заработят в интерес на всички учащи**: изследванията в области като науката за мозъка, педагогическите иновации и училищното управление посочиха ония интервенции, които стимулират обучението, гарантирайки, че децата са подготвени за учене, учителите са едновременно квалифицирани и мотивирани, а инвестициите подкрепят взаимодействието учител-ученик.

Четвърто, **как системите да заработят в интерес на ученето**: постигането на целите за учене в цялата образователна система изисква не просто увеличаване на ефективните интервенции. Държавите трябва също така да преодолеят съществуващите технически и политически бариери чрез възприемане на подходящи показатели за мобилизиране на участниците и проследяване на напредъка, изграждане на коалиции в подкрепа на ученето и адаптивен подход към реформите.